

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

ANDRÉIA DOS REIS JUIZ

**USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICA A
PARTIR DA ESCRITA DE UMA PEÇA DE TEATRO BASEADA NA
CULTURA CUIABANA**

Cáceres – MT

2020

ANDRÉIA DOS REIS JUIZ

**USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICA A
PARTIR DA ESCRITA DE UMA PEÇA DE TEATRO BASEADA NA
CULTURA CUIABANA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS,
da Universidade do Estado de Mato
Grosso – UNEMAT, para a obtenção do
título de Mestra em Letras, sob a
orientação do Prof. Dr. José Leonildo
Lima.

Cáceres – MT

2020

JUIZ, Andréia dos Reis.
J91u Uso dos Sinais de Pontuação: Uma Abordagem Linguística a Partir da Escrita de uma Peça de Teatro Baseada na Cultura Cuiabana / Andréia dos Reis Juiz - Cáceres, 2020.
127 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.
Orientador: José Leonildo Lima

1. Sociolinguística. 2. Linguística Textual. 3. Pontuação. 4. Falar Cuiabano. 5. Ensino. I. Andréia dos Reis Juiz. II. Uso dos Sinais de Pontuação: Uma Abordagem Linguística a Partir da Escrita de uma Peça de Teatro Baseada na Cultura Cuiabana: .
CDU 801

ANDRÉIA DOS REIS JUIZ

USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICA A
PARTIR DA ESCRITA DE UMA PEÇA DE TEATRO BASEADA NA CULTURA
CUIABANA

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof. Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)
ORIENTADOR

Prof.^a Dr.^a Walmira Sodré Austríaco Moraes (UNIR)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Landivar de F. Barbosa (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 19/06/2020

Dedico estas páginas à minha família: Pai, Mãe e Alice (*in memoriam*).
Valéria, Henrique e Nathália. Foi por vocês e é para vocês essa conquista...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Virgem Mãe pela presença diária em minha vida, tornando-me capaz de alcançar meus objetivos com fé e saúde e me fazendo vencedora diante de mais um desafio a que me propus.

Ao meu filho, Henrique, que sempre foi meu grande incentivador e que soube entender os momentos em que me ausentei de seu convívio para realizar o mestrado. Agradeço por tudo, filho, você é responsável pelas minhas maiores conquistas. Você é o meu grande amor!

À minha irmã, Valéria, pelo incentivo e pelo orgulho que sei que sente quando falamos sobre a conquista do mestrado.

Ao meu companheiro, Willer Siqueira, que me deu ânimo para fazer o mestrado quando se dispôs a fazer o dele. Também sempre me incentivando e confiante no meu sucesso.

Às minhas amigas, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu venceria mais esse desafio, em especial à Jandira, que me hospedou em sua casa numa demonstração de amizade sincera e incondicional.

Ao diretor e amigo, João Antunes, pelas longas conversas sobre a escola e a educação de modo geral, me instigando a buscar conhecimentos como forma de mudança da minha prática, contribuindo para a melhoria da atual condição precária em que se encontra a educação pública brasileira.

Aos alunos do 8º ano C que se dispuseram a participar do projeto.

Ao meu orientador, professor Dr. José Leonildo Lima, pelas suas contribuições.

Aos professores do PROFLETRAS, por agregarem conhecimento à minha formação profissional e à CAPES.

Aos meus colegas da turma 5, por compartilharem suas vidas em nossos encontros, permitindo que aprendêssemos com cada um, em especial, à Arci Adriana, que foi companheira de viagem, às vezes de quarto, de almoço, uma pessoa que aprendi a admirar pela inteligência e agilidade com que faz o que lhe é proposto.

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) pela concessão da licença para qualificação profissional.

Às componentes da banca examinadora desta dissertação: professora Dra. Walmira Sodré Austríaco Moraes e professora Dra. Neusa Inês Philippsen, o meu sincero agradecimento.

Figa Vigê Votê

*Pialá Fiinha,
fungano no cangote de um sordado
diz que é moderna, toda refestelada
levantano poeira
no vai e vem do rasqueado.*

figa, Vigê, Votê

*Funga Fiinha, funga
A mágoa vai espantando
não espante cô tamanho
a coisa não é tão feia
como ocê tá imaginando.*

*Tem muita coisa na vida,
que parece mais não é,
Pichebeque que reluz
no pescoço da muié.*

figa, Vigê, Votê.

(Moisés Martins)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida a partir da aplicação do projeto de intervenção com uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá. Visou aprimorar a capacidade de produção de textos usando adequadamente os sinais de pontuação, com base na escrita de uma peça de teatro sobre o cotidiano dos cuiabanos. Sua realização fundamentou-se nos conceitos teóricos da Linguística Textual ao perceber o texto como objeto de estudo e pesquisa e da Sociolinguística Variacionista ao evidenciar as variações e mudanças linguísticas do falar cuiabano. A metodologia estruturou-se em forma de intervenção pedagógica, dividida em dez etapas e trabalhada em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola, norteadas pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Foram realizadas leituras, oficinas de teatro, observação do falar cuiabano, escrita e reescrita do texto, estudo do gênero texto teatral e sua organização, considerando sempre o protagonismo dos alunos na criação do conhecimento para com isso tornar o processo de aprendizagem mais significativo. O desenvolvimento do projeto resultou na criação de uma peça teatral que foi encenada para a comunidade escolar, possibilitando uma intervenção direta na prática pedagógica, ampliando as competências linguísticas e comunicativas dos alunos, o que foi alcançado durante a execução do projeto, pela participação dos alunos nas aulas e na elaboração do produto final. Pudemos observar que o conhecimento acerca da pontuação foi construído e os alunos se envolveram nas atividades de maneira satisfatória. O projeto de intervenção constituiu um suporte de grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem. Diante do gênero estudado, foram experimentadas situações reais de produção-discursiva oral e escrita, desde a escolha do texto até ao exercício de aprimoramento de várias versões para a construção do texto teatral que foi encenado.

Palavras-chave: Sociolinguística. Linguística Textual. Pontuação. Falar cuiabano. Ensino.

RESUMEN

Esta disertación se desarrolló a partir de la aplicación del proyecto de intervención con una clase de 8 ° grado de primaria en una escuela pública de Cuiabá. Su objetivo era mejorar la capacidad de producción de textos utilizando correctamente los signos de puntuación, a partir de la redacción de una obra de teatro sobre la vida cotidiana de los cuiabanos. Su realización se basó en los conceptos teóricos de la Lingüística Textual al percibir el texto como objeto de estudio e investigación y de la Sociolingüística Variacionista al evidenciar las variaciones y cambios lingüísticos del habla cuiabá. La metodología se estructuró en forma de intervención pedagógica, dividida en diez etapas y trabajado en línea con el Proyecto Político-Pedagógico de la Escuela, guiado por los Lineamientos Curriculares de Mato Grosso y por los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa. Se realizaron lecturas, talleres de teatro, observación de cuiabán hablando, redacción y reescritura del texto, estudio del género textual teatral y su organización, siempre considerando el rol de los estudiantes en la creación de conocimiento para hacer más significativo el proceso de aprendizaje. El desarrollo del proyecto resultó en la creación de una obra teatral que fue escenificada para la comunidad escolar, posibilitando una intervención directa en la práctica pedagógica, ampliando las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, lo cual se logró durante la ejecución del proyecto, mediante la participación de los estudiantes. en clases y en la preparación del producto final. Pudimos observar que se construyó el conocimiento sobre la partitura y los alumnos se involucraron en las actividades de manera satisfactoria. El proyecto de intervención fue una contribución importante al proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado el género estudiado, se vivieron situaciones reales de producción discursiva oral y escrita, desde la elección del texto hasta el ejercicio de perfeccionamiento de diversas versiones para la construcción del texto teatral que se escenificó.

Palabras clave: Sociolingüística. Lingüística textual. Puntuación. Habla cuiabano. Enseñando.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	19
Figura 2	58
Figura 3	58
Figura 4	59
Figura 5	59
Figura 6	62
Figura 7	64
Figura 8	65
Figura 9	67
Figura 10	67
Figura 11	72
Figura 12	74
Figura 13	76
Figura 14	77
Figura 15	77
Figura 16	78
Figura 17	79
Figura 18	81
Figura 19	81
Figura 20	82
Figura 21	82
Figura 22	83
Figura 23	83
Figura 24	84
Fotografia 1	68
Fotografia 2	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O LÓCUS DA PESQUISA	16
1.1 A CIDADE	16
1.2 O BAIRRO	18
1.3A ESCOLA	19
1.4A TURMA	21
2 MOBILIZAÇÃO DA TEORIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	22
2.1 O TEXTO E A LINGUÍSTICA TEXTUAL	22
2.1.1 Conceituando o texto	24
2.1.2 Desenvolvimento do processo da escrita	25
2.1.3 O texto teatral	26
2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA E O FALAR CUIABANO	27
2.2.1 Conceitos fundamentais da Sociolinguística	29
2.2.1.1 Concepção de língua como sistema heterogêneo	29
2.2.1.2 Variedade, variação, variável, variante	29
2.2.1.3 Variação regional ou diatópica	31
2.2.1.4 Variação social ou diastrática	31
2.2.1.5 Variação estilística ou diafásica	32
2.2.1.6 Variação na fala e na escrita ou diamésica	33
2.2.2 O preconceito linguístico	34
2.3.3 O falar cuiabano	37
2.3 A PONTUAÇÃO COMO RECURSO LINGUÍSTICO	40
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONSTRUINDO UMA NOVA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	48
3.1 PONTO DE PARTIDA	48
3.2 AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	55
3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO TEATRAL	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Ao longo de alguns anos trabalhando na educação pública de Mato Grosso, observo¹ que são vários os desafios enfrentados por nós professores e tentamos, de alguma forma, alcançar êxito nessa jornada.

Diariamente reflito sobre minha prática docente e, sempre buscando respostas aos vários questionamentos que surgiram, resolvi fazer o mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS. Tem sido muito válida a experiência, pois conceitos já cristalizados em minha carreira profissional foram revistos e alterados com o propósito reflexivo que a formação apresenta.

Formada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso desde 1997, atuo na rede pública, na qual estou concursada desde 2000, com turmas de Ensino Médio, principalmente terceiros anos. Durante este período também contribuí com a gestão da escola nos cargos de coordenadora pedagógica e diretora. O processo de construção do conhecimento me deixa inquieta por conta dos encaminhamentos feitos para o desenvolvimento da educação básica, sobretudo na rede pública estadual: mais e mais alunos concluindo o Ensino Médio sem conhecimento mínimo da norma mais formal da Língua Portuguesa.

Em 2005, comecei a trabalhar na Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana, no bairro Bela Vista, em Cuiabá. Essa é uma unidade educacional que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, com cerca de 1.200 alunos. Uma escola de médio porte com estrutura física boa e todos os professores habilitados na área em que atuam. Porém apresenta problemas como tráfico de drogas, violência entre alunos, baixos índices nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Prova Brasil, dentre outros.

¹ Conforme exigência do Programa PROFLETRAS – UNEMAT/Cáceres, deve ser feita na introdução a apresentação do professor e da unidade de ensino em que atua, por isso a utilização da 1ª pessoa do singular.

São perceptíveis as mudanças ocorridas na sociedade constantemente, o que faz parte da evolução do ser humano e talvez a escola não esteja conseguindo acompanhar tais mudanças. Dessa forma, há dificuldade de desenvolvimento das aulas, conforme planejamento do professor, por inúmeros fatores que interferem na construção do conhecimento, sejam eles de ordem social, emocional ou até mesmo cognitivo.

Escolhi para o desenvolvimento do projeto, o 8º ano C, uma turma heterogênea, com alunos que ingressaram na referida escola no ano de 2018, oriundos de outras escolas do mesmo bairro ou de localidades vizinhas.

Ao longo do trabalho desenvolvido em 2018, percebi que poucos alunos conseguiam estruturar adequadamente a escrita, utilizando os sinais de pontuação para representarem entonações e pausas da língua falada, principalmente no diálogo. Pontuar um texto é um grande desafio para todos nós, independentemente do nível de escolaridade. Isso ocorre, provavelmente, porque o conteúdo sobre pontuação de textos escritos em Língua Portuguesa, quando ensinado, baseia-se, sobretudo, em aspectos da oralidade, ou seja, relaciona-se a pausas, a entonações, à intensidade da leitura.

Para Marcuschi (2007, p. 14),

Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como *língua escrita* que ela é ali mais estudada, mas é como *língua oral* que se dá seu uso mais comum no dia a dia. Além disso, a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas.

Diante disso, penso que não é essa relação dicotômica que está em questão e sim a contribuição para que o aluno consiga fazer o uso adequado dos elementos linguísticos disponíveis para que seu processo comunicativo ocorra de forma clara e objetiva.

Em 2019, a cidade de Cuiabá completou 300 anos de fundação e, em conversa com os alunos, percebemos que esse seria um bom tema para o desenvolvimento do projeto de intervenção, evidenciando características

específicas do linguajar cuiabano e reconhecendo sua utilização por muitos de nós que em Cuiabá nascemos ou vivemos bem como evidenciando a riqueza vocabular existente nesse falar. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 15) destaca que

[...] a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas, pois todas as línguas variam, não devemos estranhar as diferenças existentes entre os falantes do português nas diversas regiões do Brasil. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever.

As pessoas que vieram para Mato Grosso na década de 1970, dentro do programa Marcha para o Oeste, chegaram e acharam tudo muito feio: do cerrado e a mata no interior do estado ao jeito de falar do cuiabano. “O que fez com que influenciassem fortemente no modo de falar do cuiabano, fazendo com que fosse até mesmo relegado”. (CAMPOS, 2014)

Dessa forma, o projeto de intervenção foi construído para ser executado no primeiro semestre de 2019 com os alunos do 8º ano C do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana, em Cuiabá. O trabalho consistiu na prática da produção de uma peça de teatro, evidenciando os sinais de pontuação dentro da temática “Cuiabá 300 anos”. Isso possibilitou a reflexão tanto sobre os recursos utilizados para a construção do texto como também sobre a variação linguística do falar cuiabano.

Nesta perspectiva, para que esse trabalho estivesse bem fundamentado, tivemos como contribuição teórica a Linguística Textual, em relação ao trabalho com o gênero textual, a produção escrita e os recursos linguísticos e da Sociolinguística, no tratamento do uso das variedades linguísticas apresentadas no linguajar cuiabano.

Assim, pudemos desenvolver um trabalho relevante a partir da produção de uma peça de teatro, por meio de recursos linguísticos, estilísticos e visuais presentes nos textos pertencentes a esse gênero textual, pois tínhamos como objetivo principal desenvolver a capacidade de produção de textos, usando adequadamente sinais de pontuação, cuja finalidade seria a produção de uma

peça de teatro. Ou seja, após todo o percurso de estudos sobre o texto teatral, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades linguísticas, os alunos criaram a peça que foi autoral desde o texto, da escolha do elenco, da direção e da encenação.

No primeiro capítulo, contemplamos a apresentação do ambiente de desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, fizemos uma abordagem sobre a cidade de Cuiabá, destacando algumas de suas marcas como, por exemplo, a constituição do seu nome, sua economia, clima entre outros. Em seguida, descrevemos o bairro Bela Vista, onde se localiza a escola, e suas principais características. Dando sequência, apresentamos a unidade de ensino onde o projeto ocorreu, a Escola Estadual Professora Eliane Digigov. Relatamos o seu processo de constituição, sua estrutura, localização, clientela atendida, enfim, seu perfil como instituição escolar a partir de uma breve explanação sobre seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo em vista que este é um documento fundamental de definição da identidade institucional da unidade de ensino. Por fim, destacamos a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta.

No segundo capítulo, procuramos fazer uma abordagem sobre os subsídios teóricos de delimitação da intervenção pedagógica, ou seja, buscamos apresentar as teorias mobilizadas durante o processo de construção da proposta de intervenção, do desenvolvimento do trabalho e no processo de análise das atividades produzidas pelos alunos. Apresentamos aspectos da Linguística Textual e a sua relevância em relação aos estudos do texto, desde sua origem até as principais contribuições ao trabalho textual bem como a relação entre fala e escrita e o texto teatral. Fizemos também uma abordagem sobre a Sociolinguística e seus conceitos básicos, teorias mobilizadas no tratamento com as variedades linguísticas e o linguajar cuiabano, marcante por sua heterogeneidade. Por fim, tratamos um pouco da normatização do uso dos sinais de pontuação dada pelas gramáticas, sua evolução histórica e uma reflexão sobre o emprego deles no texto teatral.

Quanto ao terceiro capítulo, procuramos apresentar o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, desde a descrição da realização das etapas do trabalho até a apresentação de recortes de atividades realizadas

com os alunos, seguidas de algumas análises das produções relacionadas à teoria. Sendo assim, ao longo do capítulo foram apresentadas as etapas de desenvolvimento do projeto e a análise das produções textuais. O texto traz uma abordagem sobre a trajetória de desenvolvimento da proposta interventiva e, a partir de então, relatamos o processo de apresentação do projeto à gestão escolar e à turma. Em seguida, passamos a descrever as etapas de desenvolvimento da intervenção, como o percurso inicial, de construção dos significados necessários ao andamento de estudo e escrita da peça de teatro.

Ainda nesse capítulo, descrevemos as fases de desenvolvimento do texto teatral bem como a sua análise como peça a ser encenada, constituindo a etapa de exploração coletiva do texto. Para tanto, foi realizada por um processo de estudo aprofundado sobre a composição textual e a sua organização, desde os recursos linguísticos e estilísticos específicos até os elementos do linguajar cuiabano. Na sequência, descrevemos o processo de produção coletiva do texto pelos alunos, a construção das propostas e as etapas de refacção, o processo de finalização do texto selecionado a partir das análises realizadas quanto às produções dos alunos, de acordo com as teorias mobilizadas durante o trabalho. Por fim, a maneira como foi apresentado o produto final para a comunidade escolar.

1 O LÓCUS DA PESQUISA

Neste capítulo faremos uma breve contextualização sobre o lugar em que a pesquisa e o projeto de intervenção foram desenvolvidos – a cidade, o bairro, a escola e a turma – para que se possa ter uma noção do espaço em que todos os processos foram desenvolvidos.

1.1 A CIDADE²

Cuiabá é um município brasileiro, capital do estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste do país. Descoberto por Miguel Sutil, no início do século XVIII, e fundado em 1719 por Pascoal Moreira Cabral, ambos bandeirantes vindos da região Sudeste do Brasil em busca de índios e ouro. Em 2019 comemorou 300 anos de fundação, motivo de festa para seu povo alegre, hospitaleiro e acolhedor.

O quadro geomorfológico do relevo do município é, em grande parte, representado pelo Planalto da Casca e pela Depressão Cuiabana. Predominam os relevos de baixa amplitude com altitudes que variam de 146 a 250 metros na área da própria cidade.

O clima na cidade de Cuiabá é tropical e úmido. As chuvas se concentram de outubro a abril, com intensidade máxima em janeiro, fevereiro e março, enquanto que no resto do ano, entre maio e setembro, as massas de ar seco sobre o centro do Brasil inibem as formações chuvosas. Quando as frentes frias se dissipam, o calor, associado à fumaça produzida pelas constantes queimadas nessa época, faz com que a umidade relativa do ar caia a níveis impressionantes abaixo de 15%. A cidade é famosa pelo calor que, às vezes, passa dos 40°C.

O município é cercado por três grandes biomas: a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal; está próximo da Chapada dos Guimarães e ainda é considerado a porta de entrada da floresta amazônica. A vegetação

² Informações retiradas do site:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuiab%C3%A1> Acesso em: 17.07.2020

predominante no município é a do cerrado, desde suas variantes mais arbustivas até as matas mais densas à beira dos cursos d'água.

O desenvolvimento da cidade de Cuiabá ficou estagnado no período do fim das jazidas de ouro em 1927 até o início do século XX. Desde então, apresentou um crescimento populacional acima da média nacional, atingindo seu auge nas décadas de 1970 e 1980, fato este que está relacionado provavelmente ao crescimento das atividades do agronegócio no estado, consequentemente alterando a constituição econômica e política da capital.

Nos últimos 15 anos, acompanhando a queda que ocorreu na maior parte do país, o crescimento da cidade deu uma desacelerada. Hoje, além das funções político-administrativas, é o principal polo industrial, comercial e de serviços do estado. É conhecida como "cidade verde", por conta de grandes áreas arborizadas e parques. Situa-se à margem esquerda do rio de mesmo nome e forma uma conurbação com o município vizinho, Várzea Grande.

Segundo estimativas de 2018, feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população de Cuiabá é de 607.153 habitantes, enquanto que a população da conurbação é de 889.162.

A economia de Cuiabá, hoje, está concentrada no comércio e na indústria. No comércio, a representatividade é varejista, constituída por casas de gêneros alimentícios, vestuário, eletrodomésticos, de objetos e artigos diversos. O setor industrial é representado, basicamente, pela agroindústria. Muitas indústrias, principalmente aquelas que devem ser mantidas longe das áreas populosas, estão instaladas no Distrito Industrial de Cuiabá, criado em 1978. Na agricultura, cultivam-se lavouras de subsistência e hortifrutigranjeiros.

Há várias versões para a origem do nome "Cuiabá"³. Uma delas diz que o nome tem origem na palavra bororo *ikuiapá*, que significa "lugar da ikuia" (*ikuia*: flecha-arpão, flecha para pescar, feita de uma espécie de cana brava; *pá*: lugar). O nome designa uma localidade onde os bororos

³ Informações retiradas do site <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/cuiaba.pdf>. Acesso em 14.01.2020.

costumavam caçar e pescar com essa flecha, o Córrego da Prainha, afluente da margem esquerda do Rio Cuiabá.

Uma outra possibilidade de origem do nome da cidade é apontada por Lima (2007, p.65) que,

Consultando a obra Tupi na geografia nacional, de Theodoro Sampaio (1928:195), encontramos uma outra explicação para o termo Cuiabá. Segundo o autor, a designação vem do nome de uma tribo indígena que habitava a região onde hoje é Cuiabá, conforme o registro feito por Francisco José de Lacerda e Almeida, topógrafo que passou pela região na década de 1780, demarcando as fronteiras do Brasil. Partindo da hipótese que o nome seja de origem tupi-guarani, o nome Cuiabá assim se desdobra: *cuy* = farinha e *abá* = homem. Portanto o significado seria o homem da farinha, farinheiro.

Por fim, também é apresentada por Aguilera (1999, p. 25) como uma explicação possível a de que

Cuiabá seria uma aglutinação de *kyyaverá* (que em *guarani* significa "rio da *lontra* brilhante") em *cuyaverá*, depois *cuiavá* e finalmente Cuiabá ou que a origem da palavra está no fato de existirem árvores produtoras de *cuia* à beira do rio, e que "Cuiabá" seria "rio criador de vasilha" (*cuia*: vasilha e *abá*: criador). O nome pode se referir, também, aos índios *bororos*, que também são conhecidos como "cuiabá".

1.2 O BAIRRO

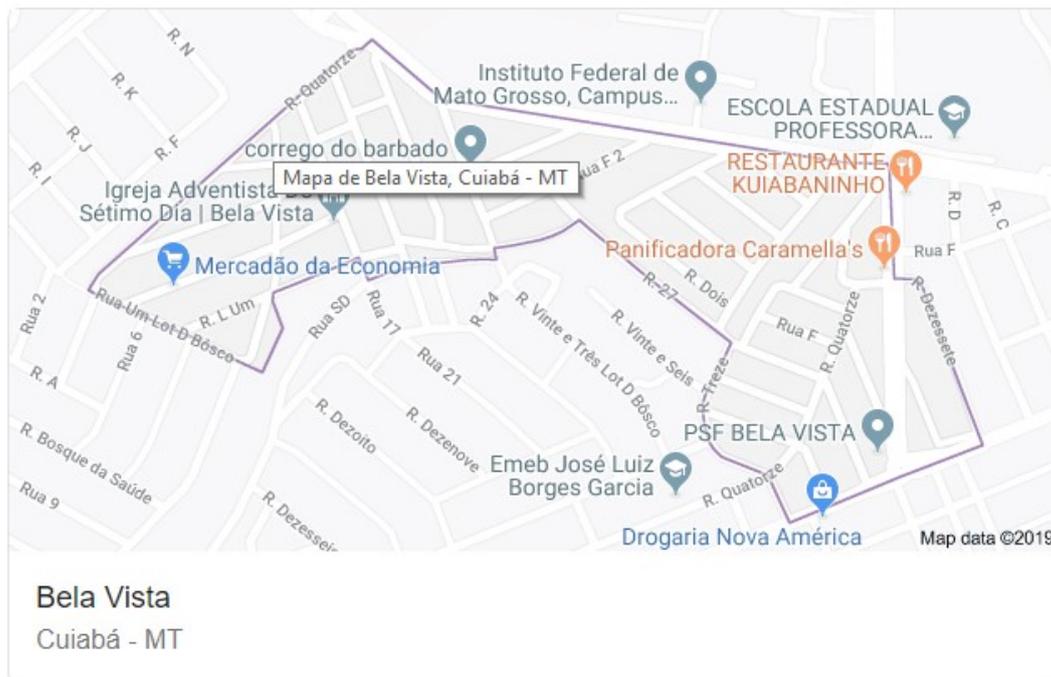
Bela Vista é um dos 173 bairros pertencentes a Cuiabá, no estado de Mato Grosso, e está localizado na região leste da cidade.

Existem, no bairro Bela Vista, aproximadamente, 317 estabelecimentos comerciais, distribuídos nas 41 ruas do bairro, que são: indústrias, fábricas, farmácias, restaurantes, padarias, supermercados, postos de combustíveis, lojas, prestadores de serviço, autônomos, oficinas mecânicas, entre outros segmentos.

Apesar do grande número de atividades comerciais no bairro, o Bela Vista é considerado um bairro residencial. Sua localização, próxima a um shopping da cidade, atrai moradores para a região. Também está localizado no

bairro um *campus* do Instituto Federal de Educação - IFMT, além de escolas das redes municipal e estadual.

Figura 1 – Mapa do bairro Bela Vista



Fonte: Google Maps

1.3 A ESCOLA

Por meio de informações colhidas no Projeto Político-Pedagógico 2018, a escola tem o compromisso de ser um laboratório experimental para novas práticas educativas/formativas, buscando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos na promoção de suas habilidades, estimulando assim, o envolvimento com as atividades de forma criativa, dispondo de sua própria cultura, permeada por valores, expectativas, costumes, condições, historicamente construídos a partir de suas condições. A maior parte dos alunos reside nos bairros circunvizinhos e periféricos.

Os alunos são filhos de trabalhadores dos mais diversos segmentos, apontados a partir de uma pesquisa realizada pela própria escola, como pedreiros, ajudantes de serviços gerais, motoristas, atendentes, auxiliares administrativos, vigias, domésticas e pequenos comerciantes. São famílias com média de três a seis filhos e, em grande parte, tendo como mantenedores os avós.

A Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana, uma das unidades da rede pública estadual de ensino, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, iniciou as suas atividades no ano de 1979, com o nome de Escola de 1º Grau Padre João Bosco Penido Burnier, atendendo a uma demanda muito grande de crianças, adolescentes e jovens oriundos de uma ocupação ilegal do loteamento que, com passar dos anos, transformou-se no atual bairro Bela Vista.

A Fundação Júlio Müller⁴ foi a entidade mantenedora dessa unidade escolar desde a sua fundação no ano de 1979 até o ano de 1997. No ano de 1998, a escola, atendendo a necessidade da comunidade local, já bem maior, envolvendo os bairros Carumbé, São Roque, Residencial Santa Inês, São Carlos, Castelo Branco, Canjica, Sol Nascente, 8 de Abril, Mirante de Cuiabá, Terra Nova e Campo Verde, passou por ampliações para atender a demanda do bairro e do seu entorno. Aumentou os níveis de ensino, passando a oferecer não só o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Médio, e aumentando assim a oferta de vagas.

Nesse momento de expansão, passou a chamar-se Escola Estadual Bela Vista por estar localizada no bairro com o mesmo nome. A partir de 13 de abril de 2012, por meio da Lei nº 9718, passou a denominar-se Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana, em homenagem à coordenadora da escola que faleceu em setembro de 2011. Em 2014 teve sua sede transferida para a Av. Juliano Costa Marques, 1503 - Bairro Bela Vista, Cuiabá – MT, ofertando Terceiro Ciclo – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

A Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana funciona atualmente em prédio próprio. Dispõe de 18 salas de aula que atendem um total de 1.183 alunos de acordo com os parâmetros desejáveis para ser oferecido um ensino de qualidade. Tem em seu quadro de profissionais 48 professores que atuam todos na área específica da habilitação e 45 profissionais administrativos. É a única unidade escolar da rede pública estadual no bairro Bela Vista.

⁴ Fundação Educacional Júlio Strubling Muller é entidade filantrópica com parceria com o governo estadual para gestão de unidades educacionais.

Em seu espaço físico há sala para professores com banheiros, secretaria, sala da direção, banheiros com acessibilidade para alunos, cozinha, biblioteca, quadra de esportes coberta, laboratório de informática e um refeitório. Apesar de estar construída em uma área considerada grande e ser de médio porte, com dois pisos, a escola não tem auditório nem laboratórios de áreas específicas. Atualmente sua estrutura física já está necessitando de reparos, principalmente a cobertura da quadra que está estragada. O refeitório é o espaço que tem servido para a realização de atividades coletivas como exposições, apresentações e palestras. Vale ainda ressaltar que tal fato faz com que atividades como palestras, apresentações musicais e teatrais fiquem prejudicadas por falta de espaço para a acomodação da plateia, bem como o som, por se tratar de um ambiente aberto.

1.4 A TURMA

No ano de 2018 foi escolhida uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental para o desenvolvimento do projeto de intervenção no ano seguinte. Dentre as turmas dos 7ºs anos da escola, foi selecionada a C que, em 2019, formaram o então 8º ano C.

A turma foi modificada de um ano para o outro em virtude da saída de alunos e chegada de outros, apesar de ser uma prática da escola manter os alunos juntos para que, a partir dos grupos de afinidades, se fortaleçam enquanto turma.

O 8º ano C foi formado por 25 alunos de 13 e 14 anos de idade, sendo 13 meninas e 12 meninos, moradores do bairro Bela Vista, de outros do entorno da escola e da região da Morada da Serra. Houve rotatividade de alunos na turma durante a execução do projeto de intervenção, provavelmente em virtude da greve dos profissionais da educação ocorrida de maio a agosto de 2019.

Ao longo do trabalho desenvolvido em 2018, foi possível perceber que poucos alunos do 8º ano C conseguiam estruturar adequadamente a escrita, sempre apresentando dificuldade na construção de frases e textos, sendo este mais um motivo para desenvolver o projeto nessa turma.

2 MOBILIZAÇÃO DA TEORIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Em sala de aula, com alunos do 3º ciclo de formação humana ou anos finais do Ensino Fundamental, o professor desempenha um de seus papéis fundamentais: o de mediador na construção do conhecimento de maneira que seja desenvolvida a autonomia dos usos sociais dos códigos linguísticos, textos e leituras com interações e produções que dão sentido ao que o aluno deseja expressar. Além disso, considerando a concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, o trabalho dinâmico e dialógico com a linguagem leva o estudante a conscientizar-se do papel determinante que esta exerce em sua vida social.

2.1 O TEXTO E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

O projeto de intervenção sustentou-se nos conceitos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística, ao ser percebido como pesquisa de texto apresentado como “[...] ato de fala complexo e lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos”. (KOCH, 2015) Constituíram-se fontes de pesquisa e análise estudos produzidos na Linguística Textual por Ingedore Villaça Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Helena de Moura Neves, Roxane Rojo, Sírio Possenti e na Sociolinguística por Stela Maris Bortoni-Ricardo, Willian Labov, Marcos Bagno entre outros.

A Linguística de Texto surgiu na década de 1960 e se desenvolveu rapidamente. Marcuschi (2012, p. 16) afirma que “[...] o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase e tem uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto”.

Sabe-se que, historicamente, a fala antecede e muito à escrita. Todos os povos possuem uma tradição oral como seu meio de comunicação. Os diversos tipos de produção textual vêm situando-se no decorrer de uma relação entre oralidade e escrita. Alguns recursos são utilizados para representar na escrita processos que ocorrem na fala.

Além dessa relação, também devemos considerar a interação que há entre os interlocutores na construção complexa do texto. Para Koch (2015, p. 29),

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

É exatamente nessa compreensão de texto que estruturamos o objeto de estudo do projeto, uma vez que os elementos linguísticos são ferramentas utilizadas pelo usuário da língua para expor de maneira significativa sua intencionalidade dentro de todo o processo de comunicação.

O texto é objeto de interpretação que depende da produção de sentido para existir. A leitura, nessa perspectiva, não se dá apenas pelo processo de codificação e decodificação, mas pela (re)significação, fruição, experimentação, entre outros fatores. De tal forma, o aluno lê agindo, interagindo, experimentando e ressignificando textos. Compreender a leitura tem implícito o reconhecimento da importância da leitura como vivência, tornando possível a construção de significados no processo de interação social que revela, a cada um, parte de si e do mundo numa relação dialética com a cultura, a história e a sociedade.

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem que a escrita é derivada e a fala é primária. Esse entendimento fica melhor quando Marcuschi (2010, p. 17) diz que “[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”.

2.1.1 Conceituando o texto

Por meio de várias pesquisas linguísticas é que se pode perceber a mudança do enfoque no objeto de estudo “texto”. Fato este que tem influenciado as alterações nos parâmetros da sociedade e renovado metodologias de ensino: a formação do leitor envolve muito mais do que meramente a decodificação ou apreensão de técnicas de leitura ou produção de textos.

O processo de leitura deve ser visto como uma importante prática social de reconstrução da trajetória do autor, passível de ser recuperada. Para Pauliukonis (2017), tal perspectiva vai de encontro à tentativa de impor significados únicos ou hegemônicos para o texto. É possível ensinar o aluno a perceber que há possibilidades de significação, que se pode escolher uma ou algumas delas e reconhecer as estratégias que geram essas possibilidades. Nisso está nosso entendimento sobre a utilização dos recursos disponíveis na língua para tal construção. Para reforçar essa perspectiva é que Pauliukonis (2017, p. 51) entende que

[...] é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, não somente ensinando sobre ela, mas por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma ênfase na descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas.

Outro ponto a se considerar nesse estudo é a utilização dos mecanismos disponíveis na língua para a construção textual do sentido. Ora, se o produtor textual não faz uso adequado desses recursos gramaticais, principalmente, corre-se o risco de comprometer todo o entendimento bem como a não clareza daquilo que se quis dizer ou expressar, ou seja, sua intencionalidade.

Koch (2015, p. 51) nos esclarece que intencionalidade

[...] refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados; em sentido restrito, refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente. E existem, ainda, casos em

que o produtor do texto afrouxa deliberadamente a coerência, com o fim de obter efeitos específicos [...]

Ao longo dos anos, os estudos sobre o texto vêm ampliando e modificando suas análises: de um estudo gramatical, depois pragmático-discursivo, eles se transformaram e apresentam uma forte tendência sociocognitivista, isto é, o processamento sociocognitivo-interativo de textos escritos e falados.

Os textos não são apenas meios de representação e armazenamento de conhecimento. Portanto não são apenas realizações linguísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos e sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento. Nesse sentido, Koch (2015, p. 161)

[...] inclui todos os modos de uso comunicativo de formas coletivas do conhecimento, que necessitam ser considerados formas de distribuição comunicativa desse conhecimento: somente assim, nas sociedades modernas, o conhecimento coletivo complexo pode reivindicar validade e relevância social.

Sendo assim, a Linguística Textual vem se tornando um domínio multi e transdisciplinar, por meio do qual se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto, fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeito, conhecimentos e linguagem.

2.1.2 Desenvolvimento do processo da escrita

O processo de ensino e de aprendizagem da escrita, como atividade social, concebe o texto como o produto da interação entre os sujeitos, estando seu significado não na soma de códigos, símbolos e palavras que o constituem, mas na relação estabelecida entre os elementos e características que o formam e os sentidos construídos pelo produtor/leitor.

Para tanto, é necessário criar situações em que o produtor do texto possa descobrir a função interativa das línguas, observando o sistema de representação da linguagem em seu uso efetivo em contexto social e cultural, promovendo o desenvolvimento da competência discursiva, ou seja, o domínio das regras de uso da língua em diversas condições, pois sendo esse um

processo de interlocução, quem escreve o texto deve fazê-lo para ser lido e compreendido.

Segundo Vygotsky (1989, p. 120),

[...] a aprendizagem da escrita não é linear, como se pressupõe frequentemente na prática escolar e não ocorre apenas por evoluções, pois há um movimento progressivo que implica o aparecimento de novas formas, agrupa-se um movimento involutivo com processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de novas formas.

Vygotsky, do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, atentava também para o fato de que a aprendizagem da escrita representa um processo de caráter multifuncional, sendo a escrita um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos usuários da língua.

Para a compreensão e a escrita de textos, os produtores devem se atentar para as marcas gramaticais que materializam os textos, realizando a articulação entre gramática e gênero discursivo. Por isso a aprendizagem sistemática e mais formal da língua deve ser estimulada, considerando-se a utilização adequada de recursos linguísticos, discursivos e gramaticais bem como a articulação entre eles.

2.1.3 O texto teatral

Os gêneros textuais podem ser definidos como estruturas de organização do texto de acordo com determinados propósitos ou intencionalidades discursivas. Um deles é o texto teatral. Nele, o produtor apresenta, além dos elementos de uma narrativa, outras características que permitem ao leitor/ator perceber como ele foi idealizado e, a partir dessas particularidades, direciona a ação da equipe envolvida em sua encenação/apresentação. Nesse sentido, a vontade do emissor (locutor) poderá ser revelada por meio do que é dito ou escrito.

A leitura de um texto teatral apresenta inúmeras possibilidades de interpretação, porque entre o produtor do texto e o leitor há mediadores como atores, diretores, figurinistas, enfim, os realizadores do espetáculo teatral que, a partir do texto, apresentam-no em umas das formas finais possíveis ao

espectador. Neves (1997, p. 18) diz que “[...] até mesmo o leitor comum de um texto teatral se comporta como mediador, quando sua imaginação projeta um espetáculo”.

A estrutura do texto teatral permite que, mesmo sem a encenação, o leitor perceba a organização de quem o escreve. Não é por acaso que isso acontece. O produtor desse gênero textual apresenta recursos que possibilitam aos atores, diretores e outros mediadores que o utilizam, explorar tais aspectos na construção da encenação da peça. Nesse sentido, Neves (1997, p. 18) pontua que

[...] há por trás dessa obra de arte outro criador que a ela emprestou sua intuição, sua experiência de vida, suas observações; que nela imprimiu sua visão de mundo. Com isso quis dizer que, se a intuição do encenador deve, de algum modo, ser preservada; se a “projeção” primeira do espetáculo deve ser mantida, elas o devem ser apenas na medida em que possam ser, igualmente questionadas, pois só assim poderão conduzi-lo à percepção da peça.

O texto teatral é uma obra de arte, pois surge da imaginação e percepção de mundo de quem o produz e para que haja a execução dele em forma de apresentação é preciso que ele seja bem estruturado, contendo todas as características e aspectos linguísticos que norteiem para a sua exibição em forma de peça teatral.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA E O FALAR CUIABANO

Estudos com enfoque na Sociolinguística apareceram nos Estados Unidos em meados do século XX, como uma reação às abordagens estruturalista de Saussure e gerativista de Chomsky sobre o estudo linguístico que consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores sociais ou históricos. Até então, as duas eram as abordagens teóricas de maior projeção na linguística, pelo menos até a década de 1960. Um dos maiores representantes da Sociolinguística foi William Labov, propondo um novo olhar sobre a estrutura das línguas, principalmente relacionado aos aspectos sociais que atuam na construção delas.

Coelho (2010) analisa que

De fato, a concepção estruturalista de língua de Ferdinand de Saussure fez muito no sentido de elevar a linguística à posição de campo científico pleno, com objeto e método definidos. Chomsky sofisticou ainda mais os objetivos dessa ciência ao propor que a faculdade da linguagem é um componente universal e inato da espécie humana, cujas regras poderiam ser descritas a partir da análise das construções gramaticais (aceitáveis) de línguas diversas. No entanto, tanto estruturalistas quanto gerativistas deixam de lado as possíveis influências externas (históricas, sociais, ideológicas etc.)

Segundo essas propostas, no sistema a ser descrito pela Linguística não eram consideradas eventuais variações ou influências típicas da fala sobre os elementos da língua. Desse modo, a variabilidade (o fato de que pode haver mais que uma forma expressando o mesmo significado), o valor social das formas linguísticas e o estudo empírico das mudanças na língua ficavam excluídos.

Foi a partir disso que Labov se posicionou, questionando e propondo um novo olhar sobre a estrutura das línguas e, especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas, sendo seu ponto fundamental a presença do componente social em suas análises. Com isso, a Sociolinguística se ocupou da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala.

Para Coelho (2010, p. 22),

Ao eleger como objeto de estudo a estrutura e a evolução linguística, Labov rompe com a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia de um lado e história evolutiva e diacronia de outro, aproximando igualmente a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua.

Os estudos da Sociolinguística nos apresentam questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras. Na abordagem laboviana, algumas considerações sobre a língua são apresentadas, sempre em oposição ao que as abordagens anteriores consideraram por muito tempo pontos centrais nos estudos linguísticos, levando a perceber o avanço significativo da heterogeneidade da língua a partir de um trabalho construído sobre bases empíricas.

2.2.1 Conceitos fundamentais da Sociolinguística

O funcionamento da língua em seu contexto social se caracteriza como o objeto de estudo da Sociolinguística e isso representa a relação que uma comunidade de fala estabelece ao utilizar várias redes comunicativas com o intuito de orientar seu comportamento verbal, compartilhando um conjunto de normas de seu uso.

Dentro dessa percepção é que apresentamos a seguir alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística considerados em nossos estudos.

2.2.1.1 Concepção de língua como sistema heterogêneo

O fato de a variação ser inerente às línguas está ligado diretamente à noção de heterogeneidade, pois as línguas são sistemas heterogêneos (e não homogêneos como apresentaram Saussure e Chomsky). Para Bagno (2007, p. 36) “[...] a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita”.

Ainda considerando a heterogeneidade da língua, Coelho (2010, p. 23) aponta que,

Como, contudo, ainda se está falando em sistema, somos levados a assumir que a variação pode ser sistematizada. Não se trata, portanto, de um caos linguístico. Uma evidência de que a heterogeneidade é organizada ou sistematizada é o fato de os indivíduos de uma comunidade se entenderem, se comunicarem, apesar das variações ou diversidades linguísticas.

2.2.1.2 Variedade, variação, variável, variante

“Partindo da noção de heterogeneidade, a Sociolinguística afirma que toda língua é um feixe de variedades, sendo toda e qualquer variedade linguística plenamente funcional.” (BAGNO, 2007, p. 47). E ela oferece também todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente,

sendo um meio eficiente de manutenção da relação social da comunidade em que é empregada.

A partir do momento em que se percebe que a língua apresenta variação, pode-se dizer que ela é heterogênea e tal variação ocorre em todos os níveis da língua. Chama-nos a atenção para isso Bagno (2007, p. 39) ao dizer que

A grande mudança introduzida pela Sociolinguística foi a concepção de língua como um “substantivo coletivo”: debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA (grifo do autor), no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes.

Para um sociolinguista, no desenvolvimento de uma pesquisa, todos os processos comunicativos são válidos independente da condição de comunicação em que são produzidos, pois a variação está relacionada à funcionalidade da língua e permite que seu uso seja efetivo sem comprometer o processo de comunicação, uma vez que não há alteração do sistema linguístico.

Para Coelho (2010, p. 25),

De fato, palavras ou construções, em variação, em vez de comprometerem o mútuo entendimento, são ricas em significado social, e têm o poder de comunicar a nossos interlocutores mais do que o significado representacional pelo qual “disputam”. As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê (i) sobre o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações.

É preciso se considerar aspectos sociais dos falantes da língua para perceber a relação que a Sociolinguística estabelece entre o sistema linguístico instituído pelas gramáticas e todas as formas de produção dos usuários da língua, observando que existem pessoas com diferentes modos de viver e agir e isso está diretamente relacionado à forma como se dispõem dos recursos linguísticos para se comunicarem.

O princípio norteador da Sociolinguística é a variação linguística. Por isso, apresentamos a seguir alguns conceitos e definições formulados pelos sociolinguistas que ocorrem em todos os níveis da língua que estão diretamente relacionados ao nosso projeto.

2.2.1.3 Variação regional ou diatópica

Na concepção de Alkmim (2012, p. 360) “[...] a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas”.

É nessa variação que identificamos, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa através do modo como ela fala. É possível saber quando um falante é baiano, carioca ou de um dos estados da região Sul, por exemplo. É comum também que se analise variação regional entre zonas urbanas e zonas rurais ou do interior.

Para Coelho (2010, p. 28),

[...] é também possível associar a variação regional, algumas vezes, à etnia colonizadora de uma comunidade. Isso ocorre porque a língua do povo colonizador acaba influenciando a língua da região colonizada, muito bem marcante e observável no Brasil. Apesar de termos sido originalmente colonizados por portugueses, tivemos um grande fluxo imigratório de diversos povos – alemães, italianos, espanhóis, japoneses, africanos, entre outros – sem contar os povos indígenas que já habitavam o território brasileiro, o que faz do nosso país um espaço rico em variação regional.

2.2.1.4 Variação social ou diastrática

Conforme Alkmim (2012, p. 37), “[...] a variação social ou diastrática relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala”.

Bagno (2007, p. 43) seleciona os seguintes fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística:

- Origem geográfica: a língua varia de um lugar para outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa;
- *Status* socioeconômico: as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto e vice-versa;
- Grau de escolarização: o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;
- Idade: os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores;
- Sexo: homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
- Mercado de trabalho: o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cana;
- Redes sociais: cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico.

2.2.1.5 Variação estilística ou diafásica

De acordo com a situação social em que se encontra, o falante necessita adequar sua forma linguística para se comunicar com seus interlocutores. Tal variação se dá dependendo do nível de formalidade do ambiente em que se encontra, como por exemplo, em casa, no trabalho, na escola ou numa entrevista de emprego

Relacionado à variação estilística, Alkimim, (2012, p. 40) apresenta que,

Às variações linguísticas relacionadas ao contexto chamamos de variações estilísticas ou registros (grifos da autora). Nesse sentido, os falantes diversificam sua fala – isto é, usam estilos ou registros distintos – em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais.

. Mesmo não fazendo parte de seu uso diário, o falante escolhe palavras ou expressões que, conforme seu entendimento, melhor se encaixam àquela situação comunicativa. Bagno (2007) diz que isso requer dele um planejamento, já que precisa de um entendimento sobre quais normas sociais prevalecem em cada cultura ou até mesmo pode aprender a partir da observação ou imitação do uso de outros falantes.

2.2.1.6 Variação na fala e na escrita ou diamésica

Conforme Coelho (2010, p. 83), “a palavra diamésica se relaciona etimologicamente à ideia de vários meios. No contexto da Sociolinguística, os meios ou códigos a que se refere são a fala e a escrita”. Essa variação está ligada à relação entre língua falada e escrita, ou seja, na falada o interlocutor tem menos controle das diversas ocorrências possíveis em seu uso, por conta de improvisos, espontaneidade e até mesmo da linguagem gestual/corporal o que ocorre com menos intensidade na escrita já que esta requer um planejamento e se relaciona mais diretamente com sua normatização.

Por conta dessa característica de improvisação da produção do texto falado, os enunciados linguísticos estão sujeitos a reformulações e a correções que acontecem somente no momento de sua produção. Já a forma como é constituído o texto escrito se difere do texto falado pelo planejamento que caracteriza sua produção, não permitindo ocorrências tais como as hesitações, repetições e reformulações pertencentes ao texto falado, pois toda a estruturação do texto já deve ter sido feita antes que seus leitores tivessem acesso ao produto final.

Ainda nos reportando aos conceitos fundamentais da Sociolinguística, temos a variável e a variante. Segundo Camacho (2012, p. 62),

O termo variável representa o esforço do sociolinguista por generalizações abstratas. Trata-se de uma classe de variantes que constituem duas ou mais alternativas concretas de uso. As variantes, ordenadas ao longo de uma dimensão contínua, são determinadas por uma ou mais variáveis independentes, de natureza linguística ou extralinguística.

Sendo assim, “uma variável é algum elemento da língua ou alguma regra que se realiza de diferentes formas e a cada uma das realizações possíveis de uma variável denomina-se variante”. (BAGNO, 2007, p. 50).

2.2.2 O preconceito linguístico

Considerando os estudos da Sociolinguística em que o uso da língua mantém relação direta com a sociedade ou observando as comunidades de fala, é que devemos tratar de outro fenômeno não menos importante: o preconceito linguístico. Julgam-se falantes ou grupos inteiros em uma comunidade pelas formas linguísticas que empregam (e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão). Nesse sentido, Coelho (2010, p. 35) diz que

O argumento é que há, em uma língua, construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os falantes que “erram” em suas escolhas linguísticas ao falarem e ao escreverem, são, conseqüentemente, também imperfeitos, pessoas que ou desprezam ou que têm dificuldade em atingir o nível em que só se empregam as construções aceitáveis/corretas. A aceitação dessa ideia e da noção de erro no uso linguístico que está por trás dela autoriza a exclusão social gerada pelo preconceito linguístico, uma exclusão que, em muitos casos, é bastante dura.

O que torna perceptível que o preconceito linguístico se vincula ao preconceito social. Bagno (2007, p. 67) expõe que

Além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu – preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos 100 anos. Não causa nenhum espanto que esses preconceitos estejam embutidos num aparato intelectual surgido no século III a.C. – o espantoso é que existam pessoas que queiram usar esse aparato sem submetê-lo a crítica, numa sociedade como a brasileira do século XXI, como se estivéssemos vivendo na Alexandria do Egito sob o reinado dos Ptolomeus!

Não se deve considerar língua apenas a norma padrão do português prescrita nas gramáticas e livros didáticos ou adotada no ensino tradicional, pois como esclarece Coelho (2010, p. 35),

[...] Esquecem-se esses espaços, infelizmente, da realidade heterogênea da língua, de como ela é plural o suficiente para dar conta dos mais diversos matizes semânticos, pragmáticos e sociais de nossa realidade. Lembrando-nos do conceito de significado social dos itens da língua, podemos imaginar que, em uma sociedade estratificada em classes como a nossa, mesmo que o preconceito não fosse amparado e difundido pelo ensino e pela mídia, ainda assim, talvez houvesse algum tipo de valoração social estigmatizadora sobre as formas empregadas pelas classes mais baixas, ou por quem não teve acesso à escolarização plena.

A ideia de que se está falando ou escrevendo errado faz com que muitas pessoas se sintam incapazes de produzir textos de acordo com a norma mais formal da língua, despertando um sentimento de incapacidade ou até mesmo de que não conseguem se posicionar na sociedade por conta da restrição linguística. Fato que caracteriza o preconceito linguístico vinculado ao social.

. Desse modo, cabe aos estudiosos da linguagem saberem o que acontece por meio da disseminação do preconceito linguístico, quais os mecanismos pelos quais ele se manifesta e que se detêm na complexa relação entre língua e sociedade e à escola, o papel fundamental na desconstrução desses equívocos, pois o que se observa é uma certa negligência dos professores da educação básica em rever essa questão.

Ao se refletir sobre o processo educacional do ensino da língua, percebe-se que não foi dada a devida atenção à influência da diversidade linguística nas atividades comunicativas, principalmente no Brasil e suas regiões. A ciência linguística tenta apontar estratégias que aumentem a produtividade do ensino do idioma. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 19),

essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países, pois, em virtude do processo colonizador e da extensão territorial, a sociedade brasileira apresenta características específicas enquanto comunidade de fala.

A introdução de componentes de naturezas social e funcional no objeto de estudos da linguística não permite uma simples importação de modelos teóricos, pois já não se trata apenas da transposição de análise de uma língua para outra e sim, da observação das diferenças na estrutura social, normas e valores culturais que influenciam fortemente o comportamento linguístico, o que sugere a necessidade de um estudo criterioso das teorias sociolinguísticas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 20),

[...] a maioria dos estudos sociolinguísticos modernos volta-se para três tipos de situações: sociedades multilíngues ou multidialetais; comunidades falantes de línguas crioulas ou pós-crioulas; dialetos ou variedades urbanas e/ou étnicas em países industrializados onde a alfabetização é universal. Nenhuma dessas correntes parece perfeitamente adequada à descrição dos fenômenos sociolinguísticos no Brasil.

Por outro lado, analisa-se o fato de que grande parte da população brasileira não tem acesso à padronização da língua escrita. Sem contar com a alta taxa de analfabetismo e a precariedade da instrução escolar que diretamente afetam essa população desprestigiada do acesso à língua padrão culta. Isso corrobora com a caracterização do repertório verbal da comunidade brasileira como sendo muito amplo e diferenciado.

Numa reflexão acerca do processo de apropriação do conhecimento da língua nas instituições de ensino, percebe-se que a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação das competências linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala. Devido a pressões sociais, a preservação da variedade popular no repertório linguístico do aluno é uma questão que ainda requer muito estudo e reflexão.

Por isso, cabe à escola levar os alunos a se apoderarem também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecerem o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de seu grupo de convívio.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 28) aponta que

[...] poderá ser levantado o perfil sociolinguístico do educando, o que servirá de subsídio para a formulação de uma política educacional que atenda as seguintes condições:

- (i) Respeitem-se as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística;
- (ii) Garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social;
- (iii) Seja facilmente operacionalizável.

2.2.3 O falar cuiabano

Trazendo para a abordagem deste trabalho, merece um olhar cuidadoso o processo de caracterização do linguajar cuiabano, considerando o contexto em que se apresenta o ensino da língua materna nas escolas da cidade de Cuiabá, o que é o caso da escola em que foi desenvolvido o projeto de intervenção em questão.

Quando se intensificou o processo de migração de pessoas de outros estados para Mato Grosso, sobretudo do Sul do país, percebeu-se que a cultura cuiabana foi impactada, pois o estranhamento que causou, levou os de fora a menosprezarem muitos de seus valores, principalmente o jeito de falar, incomum para o resto do Brasil. Nesse sentido, aspectos sociais, culturais e até mesmo linguísticos começaram a sofrer alterações, pois “[...] o falar cuiabano é marcado também por um léxico, uma fonética, uma morfologia e uma sintaxe próprios”. (LIMA, 2004, p. 108)

Para Campos (2014, p. 23),

Estudar e conhecer o falar cuiabano significa mais do que se deliciar com as peculiaridades de um dialeto é apreender traços culturais que revelam a sabedoria ancestral proveniente da interação entre o homem e a natureza na tradicional Baixada Cuiabana.

Podemos observar que o dialeto cuiabano ainda é marcante em alguns bairros, regiões e em famílias bem como em comunidades, tendendo à extinção à medida que o acelerado processo de expansão capitalista e

territorial avança. “Apesar de tantas mudanças e impactos, a cuiabania⁵ resiste e persiste em sua complexa fragilidade, afinal as árvores do cerrado têm casca grossa e raízes profundas”. (CAMPOS, 2014, p. 108).

É sabido que a região hoje conhecida como Vale do Rio Cuiabá foi composta historicamente por um mosaico cultural, com a influência dos índios, negros de diferentes etnias, espanhóis nos países vizinhos, os paulistas, entre outros. Essa mistura gerou uma cultura singular, com um jeito de falar próprio, o que gera preocupação em alguns estudiosos da área pelo risco que o falar cuiabano corre de desaparecer. Campos (2014, p. 115) acredita que “[...] tal fato se dá por conta do rápido processo de desenvolvimento de Mato Grosso, o que atraiu muitos migrantes e tem destruído paisagens e costumes tradicionais com uma rapidez incrível, condenando-os à folclorização”.

Não se pode precisar quais fatores contribuíram diretamente na constituição linguística do falar cuiabano, uma vez que Cuiabá, como já foi dito, foi um local de encontro de línguas e variedades linguísticas diversificadas em diferentes períodos, porém, dentro da heterogeneidade da língua, o linguajar utilizado em Cuiabá e região tem características próprias.

Ao estudar o falar cuiabano, Almeida (2005) registrou traços fonéticos-fonológicos do dialeto cuiabano e comparou-os com registros de documentos de português dos séculos XVII e XVIII, encontrando similaridades.

Campos (2014, p. 118) aponta algumas características do falar cuiabano, tais como:

- (i) Realização variável da concordância de gênero. Nesta fala típica, encontram-se construções como: “Vou lá no mamãe”; (ii) Ausência de artigo em certas construções sintáticas, como em: “Catchorro mordeu [ø] criança duro na perna”; (iii) Traços fonéticos-fonológicos: [a] >[a:] alongamento da vogal tônica [a:kri] acre.

Lima (2004, p. 122) traz que,

⁵Um presumível posicionamento bairrista de alguns cuiabanos com características de segregação grupal, de hostilidade aos que vêm de fora e com objetivos de conservar intocáveis alguns hábitos e maneiras de falar, segundo Eduardo Póvoas (2014) em seu artigo “Cuiabanidade”.

Quanto aos aspectos linguísticos, cabe destacar que traço linguístico que mais identifica o falar cuiabano é a alternância das africadas e fricativas: Quanto aos aspectos linguísticos, cabe destacar que o traço linguístico que mais identifica o falar cuiabano é a alternância das africadas e fricativas: [dʒ] ['dʒeitu], [tʃ] ['tʃuva] / [ʒ] ['ʒeitu], [ʃ] ['ʃuva].

Alguns aspectos também são apontados por Cox (2009, p. 79):

Dentre os aspectos fonológicos envolvendo as consoantes, a realização das fricativas palatais [ʃ] e [ʒ] como as africadas [tʃ] e [dʒ], respectivamente, tem sido considerada a marca registrada do falar cuiabano e, não raro, usado como uma metonímia caricatural para designar a estranheza provocada pela variedade linguística aqui falada, a exemplo dos enunciados: (1) [ɛkuja¹banude¹tʃapɐc¹kruʃ] “É cuiabano de tchapa e cruz.”; (2) [laɾgɐdemo¹adʒɐ] “Larga de moadje!”.

Podemos entender como dialeto cuiabano o jeito de o cuiabano falar, conforme nos diz Campos (2014, p. 116):

Dialeto é uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico (de vocabulário), sintático (de organização das palavras em frases) e fonético (de pronúncia das palavras, usada num ambiente mais restrito do que a própria língua. Estas diferenças não opem línguas, mas constituem variedades de uma mesma língua. Geralmente considerado como uma variedade regional da língua padrão (dialeto social), o dialeto possui um sistema de signos e regras combinatórias da mesma origem que a língua, apesar de não ter o mesmo estatuto social e cultural.

Porém, ele é excluído do ensino de base. Uma vez que não se observa seu emprego em manuais de ensino e nem é abordado pelos professores em suas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, é possível perceber que em toda comunidade de fala há sempre variação linguística e esta decorre de vários fatores, como idade, gênero, grau de escolarização, rede social, entre outros que fazem parte da própria individualidade do falante. Há também outros fatores que são funcionais: resultam da dinâmica das interações sociais, além dos da própria língua – fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

A complexidade da variação linguística equivale à da própria ação humana, por sua vez, determinada por fatores biológicos, psicológicos,

sociológicos e culturais e a escola é, por excelência, o *lócus* em que os educandos vão adquirir, de forma sistematizada, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.

2.3 A PONTUAÇÃO COMO RECURSO LINGUÍSTICO

Para dar um recorte ao nosso estudo, escolhemos abordar os sinais de pontuação. No geral, eles são usados para representar pausas na fala, no caso do ponto, da vírgula, do ponto e vírgula; ou entonações, no caso do ponto de exclamação e de interrogação, especialmente no diálogo, pois além de pausa na fala e entonação da voz, os sinais de pontuação reproduzem, na escrita, nossas emoções, intenções e anseios.

Diariamente nos deparamos com alunos que sentem muita dificuldade em pontuar um texto escrito. Isso ocorre, provavelmente, porque o conteúdo sobre pontuação de textos escritos em Língua Portuguesa não tem recebido a atenção necessária nas escolas, pelos professores de língua materna. Para Neves (2012, p. 51), “[...] a língua (e sua gramática) não pode ser imune a uma relação com fatores externos de ativação, embora o sistema linguístico exiba algum grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos”.

Na maioria das vezes, esse assunto é posto em plano secundário, visto que, não é ministrado no Ensino Fundamental e, quando ensinado, baseia-se, sobretudo, em aspectos da oralidade, ou seja, relaciona-se a pausas, a entonações, à intensidade da leitura. A pontuação, segundo Mendonça (2003), foi criada após o surgimento da escrita. Desse modo, os critérios em que se fundamenta o ensino dos sinais gráficos da língua têm explicações históricas. Na Antiguidade, a escrita era considerada mera reprodução da fala; a pontuação de um texto era atribuída pelo orador, de acordo com as pausas dadas por ele, a fim de se evitar ambiguidades na leitura. Assim, o texto escrito estava diretamente relacionado aos aspectos prosódicos e, conseqüentemente, à maneira de pontuá-lo.

Por muitos séculos, segundo Rocha (1997), não havia o emprego desses sinais nos textos escritos. A tarefa de pontuar era atribuída ao

leitor/orador do texto. Dessa forma, a função primeira da pontuação era a de marcar pausas durante a leitura em voz alta.

Cabe-nos aqui esclarecer que a pontuação é um recurso indispensável à compreensão e à produção textual, sendo imposta pela formalidade da língua, por tratar-se de uma convenção. Sendo assim, “[...] a flexibilização que pode haver em relação ao uso dos sinais de pontuação pode estar relacionada ao contexto de formalidade ou informalidade no qual está inserido o texto lido ou produzido”. (SOARES, 2017, p. 32).

É válido ressaltar que o domínio dos sinais e sua utilização adequada ajudam nas produções escritas, além de facilitar a compreensão de textos lidos. Saber pontuar significa mais que entonar ou pausar a leitura; esses sinais são unidades de sentido que compõem um texto e o (re)conhecimento desses recursos linguísticos é importante para a estruturação de produções textuais escritas.

Sendo assim, percebe-se que o processo é muito mais complexo do que se imagina. O que nos leva a entender que o domínio dos sinais de pontuação, principalmente, contribui para que toda essa relação linguística se efetive e se torne uma forma estratégica de utilização deles para as práticas sociais de letramento e oralidade.

Ao se aprofundar um pouco na história da pontuação, é possível perceber que vários gramáticos, ao longo do tempo, indicavam diferentes regras para o uso dos sinais, do que se pode deduzir então é que a pontuação ocidental passou por um longo caminho, até chegar no que conhecemos hoje, sendo uma aquisição gradativa e tardia, se comparada à fala, conforme afirma Bechara (2004, p. 64):

Os sinais de pontuação datam de uma época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, os latinos e a alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e aprendizado.

A esse respeito, Lima (2011) afirma que, por muito tempo, não existiram os sinais de pontuação que conhecemos hoje, sendo que os primeiros sistemas de escrita não utilizavam essas marcas, nem sequer havia a segmentação das

palavras. Há sinais que entraram nesse sistema desde os gregos e perduram, como também há aqueles que não existem mais em nosso sistema atual. Nesse período, a tarefa de pontuar era atribuída ao leitor ou ao orador do texto e não àquele que o escrevia, o que ilustra Lima (2011, p. 68), quando diz que:

Os oradores gregos que estavam preparando discursos para serem pronunciados posteriormente viram interesse em acrescentar marcas a seus textos para lembrá-los dos pontos onde deveriam fazer pausas breves ou pausas mais significativas, onde deveriam elevar a voz, e assim por diante.

Rocha (1997, p. 45) destaca que

diferente dos critérios utilizados na Antiguidade Clássica para pontuar os textos, na Idade Média, duas importantes orientações para o uso da pontuação foram difundidas: a pontuação com função semântica (clareza e lógica) e a pontuação com função prosódica (ritmo respiratório).

Na Idade Moderna, como também destaca Rocha (1997), a pontuação ocorria de acordo com duas orientações: a pausal e a gramatical, sendo a segunda a mais importante. Essa concepção lógico-gramatical estava baseada em três critérios: necessidade de respirar, distinção de sentidos parciais que constituem o discurso e a diferença de graus de subordinação. Vale ainda salientar que esses critérios se aplicavam a signos como a vírgula, o ponto e vírgula e os dois pontos; os demais sinais eram tratados à parte. Tais critérios são válidos até os dias atuais.

Estudos realizados sobre o ensino da pontuação, conforme a normatização da Língua Portuguesa consideraram tal ensino como convenção para indicar pausas, entonações e troca de interlocutor na fala. Já Almeida (1995, p. 27), em sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, defende que “[...] o estudo da pontuação deve estar atrelado ao estudo da sintaxe, ou seja, para pontuar um texto, é necessário considerar a posição que os elementos ocupam na estrutura frasal”.

O uso da pontuação se torna primordial também para a estruturação da coesão e coerência do texto. Fato esse que pode ser imediatamente percebido caso ocorra a ausência de um sinal, comprometendo completa ou parcialmente o sentido (coerência) dos enunciados bem como a presença inadequada de um sinal de pontuação altera o entendimento da informação que se quer passar.

Esse parece ser também o pensamento de Bechara (2004, p. 98), quando considera que “[...] as palavras e as orações devem se organizar conforme alguns princípios de dependência e independências sintáticas e semânticas. Uma pontuação inadequada pode produzir efeitos ambíguos à comunicação, alterando a mensagem que se pretende transmitir ao leitor”.

Sendo assim, os sinais de pontuação são recursos da linguagem escrita que servem para estruturar os textos e que, basicamente, têm o objetivo de transpor para a escrita as pausas e as inflexões de voz provenientes da linguagem falada, melhorando ou esclarecendo o sentido da frase bem como a fala dos interlocutores.

No aprofundamento do objeto escolhido para o desenvolvimento do projeto, refletimos sobre o uso dos sinais de pontuação no diálogo, uma vez que, como nos apresenta Pria (2013, p. 69),

[...] a incursão pelas partes constituintes do diálogo dá-nos a exata dimensão do seu funcionamento na atividade de linguagem. É preciso entender que o diálogo não existe sem as partes que o compõem e, ao mesmo tempo, nenhuma parte pode ser tomada como sendo o todo. É no movimento do todo em direção às partes e das partes em direção ao todo, ou seja, no processo de regulação que o diálogo acontece.

Como parte constituinte do diálogo, os elementos linguísticos contribuem para a compreensão da mensagem transmitida no processo de comunicação, marcada ou identificada com os sinais que determinam as falas dos enunciadores, dando ao leitor a exata noção de troca ou correspondência na interlocução.

Todo este aparato teórico foi feito para que haja uma reflexão sobre o fato de que a pontuação apresenta diferentes usos e funções, sendo primordial a reflexão sobre o ensino desse sistema em sala de aula. Cabe aos docentes a busca por melhores estratégias para realizar a mediação desse conteúdo, e aos alunos, o entendimento e conhecimento a respeito de seu uso. Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 79),

[...] um dos objetivos do ensino fundamental é desenvolver, no aluno, a capacidade de interpretar os diversos textos em circulação social e de produzir textos eficazes em contextos variados. Desse modo, o discente deve demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para

selecionar, organizar, interpretar as informações e estruturá-las em sua produção textual.

Reforçamos a ideia de que o professor precisa perceber que as práticas de sala de aula devem estar voltadas para a construção do entendimento de que os sinais de pontuação são recursos linguísticos da textualidade. Entender como se organizam os elementos na estrutura frasal certamente auxilia o professor na tarefa de produzir tal conhecimento com seus alunos. Aprender a pontuar não significa apenas assimilar um conjunto de regras, mas também aprender um processo que incide diretamente sobre a estruturação do texto.

O projeto foi construído e desenvolvido para, juntamente com os alunos, ampliar a forma de olhar para a escrita do texto com diálogo, em especial no texto teatral, pois nossa experiência na educação nos tem mostrado que os alunos, à medida que percebem que determinado trabalho ou método produz uma aprendizagem significativa, envolvem-se efetivamente com aquele saber. Isso foi importante para que o projeto desse conta de contribuir para a construção significativa da aprendizagem de todos os alunos envolvidos no processo.

Numa visão ampla do que chama fenômeno gráfico, Cagliari (1996) nos apresenta duas funções da pontuação: uma separadora e outra organizadora do texto escrito. A primeira tem sido mais contemplada, e a segunda tem passado despercebida, o que pode ser constatado em manuais escolares e na prática docente em sala de aula.

Além disso, ele distingue algumas classes de pontuação de acordo com as funções que desempenham, tendo a seguinte classificação:

[...] (1) – Sinais sintáticos: são os sinais que delimitam classes e unidades sintáticas, como a oração e suas partes. (2) – Sinais semântico-discursivos: são os que marcam as fronteiras de unidades maiores do que a frase, como o parágrafo, os itens de enumerações, ou que, por outro lado, servem para a clareza das ideias, evitando, por exemplo, ambiguidades. (3) – Sinais prosódicos: são os que orientam as unidades prosódicas, como os destaques, os grupos tonais, a entoação, pausas, etc. (4) – Sinais sinalizadores: são os sinais que indicam um desvio do texto para outra parte, a qual deve ser inserida num determinado lugar de leitura, embora fique tipograficamente gravada em outra, como as notas, o asterisco, etc. (5) – Sinais tipográficos: são os que auxiliam a leitura, como os espaços em branco que compõem a página,

delimitando versos, etc. Um sinal pode desempenhar várias funções, o que faz com que possa ser classificado em mais de uma classe num mesmo texto. (CAGLIARI, 1996, p. 198).

Não se pode negar que tais funções sejam primordiais ainda para a construção do texto escrito, porém o professor precisa trabalhar tais aspectos de forma a deixar o mais claro possível para o aluno a existência de recursos e funções disponíveis na língua que permitem a ele apresentar traços emotivos ou não em suas produções, tanto orais quanto escritas.

Tradicionalmente, os gramáticos têm incorporado alguma consideração a respeito dos sinais de pontuação, na parte relativa à ortografia e, raramente, na parte relativa à sintaxe o que contribuem basicamente para orientar leitura em voz alta ou para enfeitar a diagramação da página.

Porém, ao longo dos tempos, alguns autores começaram a perceber que havia algo a mais nos sinais de pontuação. Uns descobriram as funções semânticas de tornar o texto mais claro ao leitor ou mesmo para evitar problemas de ambiguidades. As funções sintáticas foram aparecendo aos poucos. Alguns gramáticos chegaram mesmo a abandonar as funções prosódicas da pontuação, em benefício exclusivo das funções sintáticas.

Precisou vir uma nova maneira de enxergar a linguagem em geral e as línguas em particular para surgirem novas perspectivas e novos conceitos atribuídos aos sinais de pontuação. Com o avanço dos estudos linguísticos, sondando os textos enquanto uma realidade com características próprias, surgiram novas interpretações para as funções da pontuação. “Somente depois de completado um estudo abrangente e rigoroso, dentro das mais modernas técnicas e teorias linguísticas, foi possível rever o fenômeno de maneira cabal, defini-lo adequadamente, classificá-lo e revelar sua verdadeira natureza e funções.” (CAGLIARI, 1996, p. 207).

Na Gramática *Houaiss* da Língua Portuguesa, Azeredo (2008, p. 45) afirma que “[...] os sinais de pontuação têm diversos papéis, já que podem ser usados para fins estéticos, para indicar pausas, para indicar a entonação da frase e para individualizar algum segmento”. Com relação a esses aspectos, damos enfoque ao fato de se utilizar o recurso da pontuação para expressão de características que só existem na oralidade.

Azeredo (2008, p. 47) também considera que “[...] a entonação é um recurso da fala, e, por meio dela, diferenciamos uma pergunta de uma declaração e de uma exclamação”. Para marcar essa expressão da fala na escrita, utilizamos alguns sinais de pontuação, a exemplo da interrogação e da exclamação. As pausas, ainda segundo Azeredo (2008, p. 47), “funcionam como marcadores das fronteiras sintáticas ou atos de hesitação, o que pode ser assinalado pelas reticências”.

Há certos recursos da linguagem – pausa, melodia, entonação e até mesmo, silêncio –que só estão presentes na oralidade. Na linguagem escrita, para substituímos tais recursos, usamos os sinais de pontuação. Por conta do nosso recorte, que está diretamente relacionado ao diálogo, representando falas de personagens, é que trabalharemos principalmente com os seguintes sinais de pontuação, a partir das definições de Bechara (2004, p. 163):

Ponto final – Emprega-se o ponto, basicamente, para indicar o término de uma frase declarativa de um período simples ou composto.

Os dois-pontos – Dois-pontos são empregados para uma enumeração, uma citação ou um esclarecimento.

Ponto de interrogação – O ponto de interrogação é empregado para indicar uma pergunta direta, ainda que esta não exija resposta.

Ponto de exclamação – O ponto de exclamação é empregado para marcar o fim de qualquer enunciado com entonação exclamativa, que normalmente exprime admiração, surpresa, assombro, indignação etc.

Reticências – As reticências são empregadas, geralmente, para assinalar interrupção do pensamento.

Travessão– Emprega-se o travessão para indicar a mudança de interlocutor no diálogo ou para substituir a vírgula ou os dois pontos.

Assim, toda essa abordagem teórica está diretamente relacionada ao desenvolvimento do projeto, constituindo os recursos utilizados para a construção do conhecimento acerca dos sinais de pontuação na produção do texto teatral e como suporte para a análise dos textos produzidos pelos alunos.

À medida em que aprofundamos no conhecimento dos subsídios teóricos que sustentam a prática pedagógica, buscamos compreender as relações entre ambos e a ação educativa se torna mais significativa para os alunos e para nós, professores.

3. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONSTRUINDO UMA NOVA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

De modo a tornar significativo o desenvolvimento do projeto de intervenção foi que o pautamos no trabalho em diálogo constante com os alunos da turma escolhida. Além de desenvolvido, todo o processo de construção das ideias e, conseqüentemente de execução delas, foi elaborado conjuntamente com eles. A utilização de materiais selecionados por eles funcionou como um incentivo para que pudessem se identificar com o trabalho, bem como para se sentirem responsáveis pelo percurso que juntos realizamos. Uma turma de alunos críticos que ativamente se posicionaram diante da proposta, fazendo conforme acreditavam ser a melhor maneira de produção das atividades.

3.1 PONTO DE PARTIDA

Para possibilitar o contato e a percepção do texto foi que propusemos à então turma de 7º ano (em 2018) a leitura do conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, para que fosse desenvolvida uma atividade de leitura dialógica a fim de que diferentes informações linguístico-discursivas fossem acessadas para a construção de sentidos. A intenção foi a de considerar aspectos orais e escritos bem como recursos disponíveis na construção da escrita, pautada em representações da oralidade. Ao mesmo tempo, o aluno, na condição de leitor, deveria relacionar-se com o texto literário, ricamente construído, permitindo compreender, entender, inferir, construir hipóteses sobre o gênero textual.

Partindo da proposta do texto e, após todas as possibilidades de entendimento e reflexão acerca da leitura realizada, foi feita a indicação de produção de um conto sobre a “vida” de um livro cuiabano que havia sido esquecido numa estante, devendo o aluno-autor imaginar como ele se sentia ou até mesmo como se posicionaria diante daquela situação de abandono. A atividade objetivou despertar a imaginação e a criatividade peculiares dos alunos para a sua construção. Foi quando surgiu uma situação nos textos produzidos pelos alunos que nos causou inquietação: o não uso dos sinais de pontuação nos textos repletos de falas de personagens (discurso direto). A

partir disso, pensando em como mediar a construção do conhecimento sobre a pontuação, foi que veio a ideia de desenvolvimento de um projeto de intervenção que trabalhasse com aspectos linguísticos gramaticais, a fim de evidenciar que os fenômenos relativos ao funcionamento da língua/linguagem perpassam a teoria da linguística textual e levam em conta as condições de produção do texto/discurso.

Era preciso criar uma proposta de intervenção que aprofundasse o conhecimento sobre os recursos linguísticos utilizados na representação das falas das personagens (sinais de pontuação), uma vez que se trata de estruturas específicas num planejamento textual, como aponta Marquesi (2017, p. 15):

Além do conhecimento da estrutura global do texto, também contribui para a escrita e para a leitura o conhecimento de estruturas específicas, pois perceber um princípio organizador do texto ajuda o leitor a inferir os efeitos de sentido desejados pelo produtor.

Para tanto, escolhemos como *corpus* o texto teatral que evidencia a utilização de recursos de pontuação exatamente porque a fala das personagens está marcada por sinais gráficos, dando condições para que os alunos se atentassem para o emprego de tais recursos na construção da peça teatral.

Como abordagem temática, escolhemos “Cuiabá 300 anos” para o desenvolvimento do projeto em virtude da comemoração em 2019 do aniversário de fundação da cidade e por conta de toda a variação linguística e riqueza vocabular presentes no falar cuiabano. A escolha se caracterizou como uma forma de dar expressividade ao trabalho, explorar a riqueza apresentada com tradições, costumes, cultura rica e particularidades que distinguem toda a história do povo cuiabano que tem também, como marca registrada, o linguajar e “[...] valorizá-lo significa investir no modo de ser mato-grossense, que é um tesouro para as gerações presentes e futuras”. (CAMPOS, 2014 p. 126).

Nesse sentido é que foi construído o projeto para ressaltar as possibilidades de produção que a língua apresenta. Todos produzem para determinado fim. Tal reflexão é primordial para que o usuário perceba que,

quanto mais se apropria dos recursos linguísticos, mais consegue expressar-se de forma clara, objetiva e de acordo com seus desejos de manifestação do pensamento.

O projeto foi dividido em dez etapas e trabalhado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (2018) da escola, norteado pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), desenvolvido na já referida escola da rede pública estadual, com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Em 2019, a Escola Estadual Professora Eliane Digigov Santana tinha como um de seus projetos integradores, parte do Projeto Político-Pedagógico, um festival cultural, no qual seriam desenvolvidas atividades artísticas com os alunos para produção de conhecimento e de interações ativa, crítica e reflexiva com o meio sociocultural. Em comemoração ao aniversário de Cuiabá, foi escolhido o tema “Cuiabá 300 anos” para o Festival Cultural. Este fato nos motivou a escolher a mesma temática para o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção, pois, como estava colocado na proposta desde o começo, além das contribuições na área da linguagem, nosso trabalho estaria em consonância com a organização pedagógica da escola, somando em atividade com a comunidade escolar.

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012, p. 11),

As linguagens são construídas historicamente na interação social, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais. Dessa maneira, o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história.

A partir desse entendimento, começamos a trabalhar as etapas para que fossem realizadas atividades de interação, conhecimento e reflexão, dando suporte para o progresso do projeto.

De acordo com os PCN (1998, p. 51),

Os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor.

Como parte constituinte do planejamento, as atividades foram iniciadas em 05 de abril de 2019. Todos os envolvidos no projeto festival cultural “Cuiabá 300 anos” tinham que, nessa data, fazer o lançamento de sua apresentação e desenvolvê-la para culminar com o festival que ocorreria ainda no primeiro semestre do referido ano. Porém em 27 de maio foi deflagrada uma greve dos profissionais da educação no estado de Mato Grosso e as atividades foram suspensas (fato que será detalhado mais adiante).

Então, no dia 05 de abril de 2019, apresentamos as etapas de desenvolvimento do projeto de intervenção denominado *Uso dos sinais de pontuação: uma abordagem linguística a partir da escrita de uma peça de teatro sobre a história de Cuiabá*, explicando cada uma delas e que culminaria com a encenação de uma peça de teatro que seria escrita, encenada e dirigida pelos alunos do 8º ano C.

Para produzirem uma peça teatral, era imprescindível que os alunos tivessem contato com o gênero. Precisariam conhecer as várias possibilidades de produção artística dele e para isso algumas atividades foram realizadas. Em sala de aula, assistiram ao vídeo da peça “A carta” (Anexo 1), encenação em ato único, feita pelo grupo teatral “Loucos por cena”, de Belo Horizonte – MG. O enredo da peça é sobre uma mãe de quatro filhas que recebe uma carta e a passa para cada uma das filhas. Uma a uma, as meninas, ao abri-la, começam a chorar. A mãe, sem entender, pega a carta e chora também. Nisso o carteiro, preocupado, perguntou o que estava acontecendo. Ela revelou que nenhuma delas sabia ler. A gravação tem cerca de quatro minutos e as personagens estão bem caracterizadas, o que permite ao telespectador perceber as nuances da encenação e a criatividade do texto.

Em concordância com os PCN (1998, p. 92),

O vídeo possibilita múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte, após a projeção, para ver cenas importantes ou difíceis;

que se passe quadro a quadro as imagens significativas; que se exiba outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos etc.

Sem dúvidas que, atualmente, o trabalho em sala de aula tem que estar ligado às mídias, uma vez que são as maiores fontes de informações a que todos têm acesso, além de serem altamente influenciadoras do comportamento, principalmente dos jovens e adolescentes. Se um novo modelo de sociedade está nascendo com as tecnologias, novas formas de fazer educação devem vir atreladas a ele. Para isso é necessário que o professor se desloque do papel de transmissor de conhecimentos para se tornar mediador na construção de saberes, permitindo que o aluno relacione, compare, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças, pesquise, crie, enfim, cabe a ele apresentar problemas cujas respostas sejam buscadas como desafio, visando à compreensão do mundo em que vivemos.

Em seguida, foi feita a leitura em voz alta do texto teatral “Os embrulhos”, de Maria Clara Machado (Anexo 2). Os alunos foram organizados em grupos para lerem o texto por partes, ficando cada um responsável pela fala de uma personagem. A atividade tinha como objetivo a percepção das falas e dar vivacidade para o texto. Nesse sentido, Cafiero (2010, p. 99) sugere que se “leia em voz alta na turma; coloque os alunos para lerem uns para os outros, porque os próprios alunos são muito exigentes, mas são solidários e se ajudam mutuamente quando estimulados”. A turma, dividida entre personagens e narrador, fez a leitura oral do texto, observando entonação, emoção e características das personagens. Dava para observar, nesse momento, que todo o processo de construção do texto e, posteriormente, da apresentação do teatro deveria ser desenvolvido e amadurecido, pois era nítida a falta ou nenhum contato dos alunos com o teatro, pois estavam muito acostumados com encenações improvisadas, desenvolvidas raramente em atividades escolares.

Conforme Rojo (2004, p.39), “a leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração”. Sendo assim, para conhecimento e reconhecimento da estrutura formal de

escrita que desejávamos desenvolver se fazia necessário o contato dos alunos com outros formatos do objeto escolhido.

Os alunos foram motivados a comentarem sobre suas percepções acerca do texto. E, para finalizar a atividade, fizemos uma análise comparativa entre o texto escrito e o vídeo apresentado, dando destaque para a observação de que precisa ter um texto escrito para que seja feita a encenação. Em vários momentos alguns alunos se posicionaram surpresos, pois não tinham se atentado para a existência do texto escrito, muito menos para o fato de que tal criação também é um feito artístico.

Pensando no desenvolvimento total do projeto e objetivando a elaboração do produto final, que seria a encenação da peça de teatro produzida pela turma, havia a necessidade de apresentar-lhes recursos técnicos que são utilizados para dar maior expressividade à atuação na apresentação final da peça de teatro.

Para a efetivação desta etapa de contato direto com as técnicas cênicas, foi realizada uma parceria com o Sesc⁶ Itinerante, por meio do projeto Palco Giratório, que enviou à escola o grupo de teatro e circo “Chocobrothers”, composto por artistas argentinos que, no momento, estavam desenvolvendo oficinas por várias cidades do estado de Mato Grosso. Nesta oficina, os alunos aprenderam técnicas como tapa, queda, puxão de cabelo e choro cênicos. As atividades diversificadas foram realizadas em dois encontros. Nesse momento, os alunos perceberam que não é somente de improvisos que se realiza uma apresentação teatral. Todos participaram da oficina, alguns com mais afinidade com as atividades, demonstrando que para atuar é preciso ter habilidades e que nem todos tinham.

Apresentar aos alunos o teatro de forma técnica foi enriquecedor para o processo de produção da peça, pois permitiu que eles fossem inseridos no espaço propício para a produção do conhecimento acerca do teatro, além de estabelecer uma relação interativa do texto escrito e da encenação de maneira pertinente, pois, segundo Geraldí (1997), “somente sujeitos inseridos em

⁶ Serviço Social do Comércio

situações reais de aprendizagem podem produzir sentidos a partir do que vivenciaram”. Dessa forma, há maiores chances de se alcançar sucesso no desenvolvimento das capacidades esperadas dos estudantes.

Com o mesmo intuito de proporcionar esse contato direto e interativo com elementos constitutivos da construção da peça, foi apresentado o vídeo “É Bem Mato Grosso apresenta a origem do linguajar cuiabano” (Anexo 3) do Youtube para que os alunos visualizassem características do falar local. Nesse momento, eles fizeram as considerações pertinentes ao que lhes foi apresentado, explorando informações contidas no vídeo sobre o linguajar cuiabano, como por exemplo o “tcha, tche, tchi, tcho, tchu” citado pelo entrevistado Gilmar Fonseca no vídeo, inclusive citando as palavras “tchuva” e “tchá” como exemplos.

Cabe-nos aqui comentar que, nessa aula alguns alunos não reconheceram traços do linguajar cuiabano em suas falas, demonstrando claramente que sentiam vergonha ou achavam feio o jeito de falar dos cuiabanos. Quando questionados sobre o fato de não se reconhecerem falantes do “cuiabanês”, disseram que achavam feio e que parentes de outras regiões criticavam esse modo particular de fala. Inclusive uma aluna, cujo pai é nordestino, demonstrou em sua fala traços dessa variação, e ao ser questionada, disse que acha mais bonita a forma como os paraibanos falam, prefere este sotaque, mesmo sendo nascida em Cuiabá e a família materna ser toda da região. Esta ocorrência é fundamentada por Cox (2009, p. 83) quando diz que

De tanto ouvir que sua fala é “horrível”, “esquisita”, “estranha”, “caipira”, “carregada”, “arrastada”, de tanto sentir-se subavaliado, subestimado, minorizado, estigmatizado, ridicularizado, de tanto ver-se pelo olhar do colonizador, hoje maioria no Estado, o mato-grossense foi passando, ele mesmo, a ver-se/pensar-se/dizer-se pela voz do outro – “pelo amor de Deus, esse nosso “tcha-tcha-tcha” é horrível!”

Assim, percebemos que o povo mato-grossense, em especial os moradores do vale do Rio Cuiabá, está desenvolvendo uma atitude de vergonha em relação à sua língua materna, de repente num desejo de anulá-la, principalmente nos espaços onde a interação com pessoas de outras regiões é

inevitável. Nesses espaços, expressar linguisticamente a identidade de cuiabano talvez seja tornar-se alvo de deboche.

Na etapa seguinte do trabalho, estava programada uma atividade no laboratório de informática da escola, para que os alunos pesquisassem sobre a história de Cuiabá com enfoque na cultura e teatro cuiabanos e anotassem os principais aspectos que observassem, constituindo arquivo de texto para ajudar na escolha dos tópicos abordados na construção da peça teatral. Mas o laboratório não estava funcionando por problemas técnicos e a pesquisa foi feita em casa. Muitos não a fizeram, mas demos continuidade às atividades assim mesmo.

A essa altura do desenvolvimento do projeto já estava deflagrada uma greve por tempo indeterminado dos profissionais da educação da rede pública estadual de Mato Grosso. Os funcionários da escola, onde o projeto estava sendo desenvolvido, aderiram ao movimento. Tínhamos aula marcada para a semana que antecedia o início da greve. Para não comprometer ainda mais o desenvolvimento do projeto, aproveitando que as atividades estavam em sequência e para não perdê-las, foi suspensa a etapa da entrevista com moradores dos bairros antigos e com isso adquirir informações e conhecimento sobre a cultura cuiabana, história e características de seu povo como recursos para a escrita da peça de teatro, partindo-se para a etapa seguinte que era a escrita da peça.

3.2 AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Seguimos uma organização para que as atividades fossem desenvolvidas conforme o planejado e obtivéssemos um resultado satisfatório. Usamos como parâmetro as cinco etapas anteriores à intervenção do professor que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.85) apontam como contribuição para uma melhor produção de textos. São elas:

1. Contextualização: consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente, um texto que se adapte a essa situação. Em termos mais simples, significa iniciar o processo de escrita pela análise da situação

de produção do texto, ou seja, os papéis assumidos pelos enunciadores, o objetivo e o meio de circulação da informação. Assim procedendo, as perguntas-chave de um texto (O quê? Para quê? Para quem? Onde circula?) serão respondidas, de forma que o aluno possa selecionar o gênero que melhor corresponda à já definida situação. Aqui, todo o conhecimento prévio sobre o assunto e o gênero estarão em cena; daí a importância de desenvolver atividades orais e de leitura;

2. Desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero: refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de produção previamente presentes. De forma sucinta, o investimento está no levantamento de ideias sobre o assunto, considerando a situação de produção, com vistas a favorecer o trabalho na etapa seguinte, a planificação;

3. Planificação em partes: o texto é uma sequência que apresenta uma organização. As partes são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas. Nessa etapa, o trabalho do aluno, ainda antes da produção final, é organizar as ideias já presentes, pensando na ordenação e seleção de informações, de modo a compor a produção, levando em conta a apresentação coesa e coerente das ideias que integrarão o texto, já na etapa de textualização;

4. Textualização: processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto, sendo exemplos dessas marcas: sinais de pontuação, os parágrafos, os organizadores textuais e marcadores coesivos (pronomes e tempos verbais). Nesse sentido, essa etapa prevê a apresentação e organização de todas as ideias, com foco no emprego de marcas linguísticas próprias do gênero em questão;

5. Releitura, revisão e reescrita: essa quinta operação implica retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. Por fim, chega-se ao trabalho final, que tem a releitura como foco de apreciação, por parte do produtor, o que favorecerá a revisão. Nesse sentido, o professor poderá intervir, colocando em prática o trabalho consistente com a reescrita, em função da leitura atenta e encaminhamentos para aprimoramento, por parte do aluno.

No desenvolvimento do projeto, buscamos utilizá-las como metodologia para a construção do conhecimento e suporte para a estruturação do texto. Seguimos estas etapas e os passos do projeto, considerando que a análise seria coletiva e feita somente em um dos cinco textos produzidos, uma vez que também havíamos optado pela construção das propostas de peça em grupos de 4 ou 5 alunos e posterior seleção feita por todos da turma. Associamos

outras atividades para efetivação deste processo como textos, anedotas e narrativas breves sobre pontuação.

Como organização aqui neste trabalho das análises feitas, vamos apresentar primeiro os cinco textos produzidos como peças de teatro com as considerações feitas sobre cada um, depois o texto que foi escolhido reescrito em mais duas versões aprimoradas e fragmentos de alguns dos textos já mostrados para aprofundamento e detalhamento da pesquisa e do objeto de estudo deste trabalho.

Após o contato com vários recursos, começamos a escrever as peças de teatro. No primeiro momento, organizamos coletivamente a estrutura da peça, como a criação das personagens, local onde se passaria a história, dentre outros aspectos. Feito isso, foram formados cinco grupos para que comesçassem a produzir os textos, de acordo com o que foi estabelecido coletivamente. Nesse momento do nosso trabalho, acreditávamos que a construção de uma peça de teatro seria um processo complexo, pois os alunos deveriam contemplar em suas produções vários aspectos estruturais e linguísticos previamente apontados, como a composição do texto dentro do gênero, a variação linguística do falar cuiabano, a sequência da história e a própria pontuação do texto, pois os atores precisavam perceber pelo texto a emoção que os autores, no caso, desejavam que suas personagens tivessem.

A turma foi dividida em cinco grupos e cada um deveria apresentar para os demais colegas uma peça, o que deixou a atividade mais livre exatamente para permitir a criatividade na composição do texto. A intenção era, ao final, dentre as produções que surgissem, escolher uma e aprimorá-la para que se tornasse a peça final, além de ser o objeto de estudo do nosso projeto.

Na turma, a aluna L. S. S.⁷, de 13 anos, se destaca por gostar muito de escrever, de maneira autodidata, muitos textos, inclusive livros. De fato, ela apresenta muita facilidade na produção de textos, acima da média da turma. No grupo em que estava participando, sugeriu que fizessem uma adaptação de uma peça que ela já tinha escrito. Quando ela sugeriu, entendemos que seriam

⁷ Serão usadas as iniciais dos nomes dos alunos para não os expormos.

alterações das personagens, adequando ao linguajar cuiabano. Como a atividade estava livre e para motivá-los a terem um texto que nortearia toda a produção, foi autorizada a utilização do texto dela. Foi então que apresentaram o seguinte texto:

Figuras 2, 3, 4 e 5 – Texto apresentado como proposta de peça I

Entre
Reinos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Entre o Reino Carlo, Katherine ^{Quarta-feira} e o Senhor Megan. 23/05/13

(Katherine anda em direção ao quarto do Senhor Megan e entra)

Katherine - Bom di...

(Katherine vê o Reino)

Katherine - me desculpe, não sabia que tinha visitas.

(Katherine faz reverência para o Reino e abraça o Senhor Megan)

R. Carlo - prazer em conhece-la, sou o Reino Carlo.

Katherine - prazer e todo meu.

(Katherine se dirige para o Senhor Megan com as mãos no coração e levanta o Sombrião)

Katherine - eu passo por que o Senhorito não estava o desconho?

S. Megan - desculpe, eu não estava com sono.

(Katherine Ri e começa a ocupar o quarto)

R. Carlo - mais o meu marido insiste

Fonte: Arquivo pessoal da autora

que as mulheres não podem
 saber sobre o que está
 S. Megan - Katherine deve saber!
 (A senhora Megan se levantou para Kathle-
 rine se sentar e Katherine levantou as
 ombrelinhas)

Katherine - Nem pense
 (A Sra. Megan se levantou)

S. Megan - por favor.
 Katherine - desiste, isso não vai funcionar
 R. Carlo - que sabe sobre o que está
 e podem do Rainha e a mulher re-
 pender.

(Rainha Carlo se levanta e se apro-
 xima ainda falando, Katherine olha
 um pouco o desafiado)

Katherine - não use o fato de ser Rainha
 para me fazer Res...

(Alguém bate no porta e eu vou
 abrir)

P. Tyler - Olho Sr., que fazes aqui?
 Katherine - não te interessa.

(abra espaço para que ele entre,
 logo depois ele se recusa a Rainha)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

P. Tyler - o Rei o aguardo, ^{quinta-feira}
 para o banquete, e senhora 28/05/19
 isto atrapalhará
 R. Carlo - Ah! eu tinha esquecido nem
 há os tempos passar, vamos!

(R. Carlo se levanta e sai, o comandante
 olha para mim se aproximando)

P. Tyler - obrigado pelo ajuda ontem.
 Katherine - precisamos expressar, depois
 vou passar em sua sala, é importante
 esteja sozinho por favor.

(P. Tyler fez um Sim com o lábio
 e Sai)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como se pode observar, a história tem uma sequência. Trata-se de um diálogo que facilmente poderia ser encenado, pois a apresentação das personagens está adequada. Porém um fato chamou a atenção: os nomes das personagens são estrangeiros e, mesmo depois de toda a contextualização que foi feita, não havia traços do linguajar cuiabano no texto. A título de sugestão, comentamos com o grupo que esse aspecto da abordagem do

projeto não tinha sido contemplado. A aluna L.S.S., principal escritora do texto, pois tinha sugerido para o grupo que fosse feita uma adaptação de um texto que ela já tinha escrito para a peça de teatro, prontamente respondeu que jamais colocaria nomes populares cuiabanos em suas personagens tão pouco o linguajar cuiabano. Tal postura nos intrigou, porém naquele momento não foi feita mais nenhuma intervenção. Na aula seguinte, ainda tentando entender a postura da aluna, sugerimos a inclusão das falas com características do falar cuiabano, dentro da proposta de produção da peça. Novamente veio a negativa da aluna. Nesse momento, acreditamos que ela seria de outra região do estado ou do país e por isso o não reconhecimento do linguajar cuiabano. Na curiosidade, foi perguntado a ela de que cidade era. Quando espontaneamente respondeu: “sou de Cuiabá mesmo”.

Diante desses fatos é que percebemos o quanto é marcante o preconceito linguístico. Neste sentido, Cox (2009, p. 84), ouvindo cuiabanos acerca de sua língua materna, observou que

Sob o impacto de forças discriminatórias e de diferentes pressões sociais a estigmatizar a pronúncia carregada dos cuiabanos, fortemente marcada pelos sons, muitos cuiabanos viram-se obrigados a apagar traços de seu linguajar. Nessa conjuntura desfavorável à cultura local, o falar cuiabano foi fenecendo.

Cabe à escola estimular e valorizar tais aspectos linguísticos, pois eles representam muito mais que o jeito de falar, mas a manifestação de uma cultura que pode se perder com tantas transformações, pois as relações de força que agiram/agem no linguajar cuiabano praticamente calaram as principais divisas que separavam este falar das demais variedades regionais do português brasileiro.

Numa análise preocupante, Cox (2009, p. 85) chama a atenção para o fato de que

Se antes o falar cuiabano era identificado por um traço que funcionava predominantemente como indicador agora o é por um traço que funciona como marcador. Quer dizer, passa-se de um particularismo incomensurável para um traço que funciona como marcador social e que, portanto, pode-se medir pelo metro que vai das variedades estigmatizadas às variedades de prestígio. Se a alternância das africadas e as

fricativas ofereciam dificuldade de leitura quando contrapostos às leis do mercado linguístico, sendo avaliados como “horrrível, feio, estranho, esquisito, carregado”, o rotacismo é fácil e ligeiramente lido, por esse esquadro, como “erro”. O cuiabano não é mais aquele que fala “esquisito”, mas aquele que fala “errado”.

Quando a aluna se recusa a usar em seus textos traços da cultura local e prefere dar nome estrangeiros às suas personagens, acreditamos que ela poderia estar sendo influenciada pela mídia e por toda importação linguística que é feita por conta do contato diário com livros, filmes e tantos outros produtos, principalmente ingleses, utilizados pelos brasileiros e porque não dizer que pela própria escola também.

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012, p. 74),

Os conglomerados midiáticos têm grande influência na cultura da sociedade, pois são grupos que dispõem de uma ampla gama de recursos comunicacionais de massa e os usam de acordo com suas próprias conveniências, que se relacionam intrinsecamente com interesses de quem os patrocina. A influência que as mídias exercem no processo de formação da identidade dos estudantes deve ser contemplada, pois eles estão em fase de construção da sua personalidade e, portanto, suscetíveis às influências das mídias.

Além do texto “Entre reinos”, foram construídos mais quatro outros por outros grupos da turma para análise da abordagem e características da proposta de atividade feita que podemos observar como no texto a seguir:

Figura 6 – Texto apresentado como proposta de peça II

Um dia no caso do (nome 1) ele teve uma ideia de chamar (nome 2), (nome 3) e (nome 4), para visitarem um apartamento no bairro do Leuz e liga para o (nome 2) (pega o telefone e liga).
 Dizendo:
 - É aí, chamado, ce tá vindo
 (nome 2) responde:
 - É aí, tá bom, fale o que é que
 - Vem aqui, e chama os mano também.
 - Tá bom
 (E desliga o telefone)
 (nome 1) vai para a cozinha e pede um chá com bolo quando seus amigos chegam de repente eles chegam na casa de (nome 1). (nome 1) vai até a porta e abre a porta para seus amigos (elas entram e vão para cozinha conversar e cantar (nome 1))
 Diz: EAF XOMANO, COMO CE TA?
 (nome 2): É aí, xomano, tá bom, mas eu fiquei sabendo do casamento do (nome 3): Ah, tem meio de festa? (nome 1): Mas o que que é esse? Os querem ir lá? (nome 2): Eu tenho meio!
 (nome 3): Eu tenho um pouco!
 (nome 4): Mas não, fantasia num existe!
 Para lá, ven aqui!
 (nome 1): Eu tenho meio!

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na figura 6, observamos que o motivo que nos causou inquietação quando da escolha do recorte deste estudo estava evidente. Diferente do texto “Entre reinos” que está mais bem estruturado com relação ao uso da pontuação, apesar de não apresentar os sinais tradicionais de pontuação, neste, o grupo de alunos usa precariamente e com inadequações os sinais específicos do diálogo e somente uma palavra do linguajar cuiabano. Ficou claro também que foram escolhidos recursos da linguagem oral para a construção dele.

Muito comum, a palavra “xomano”, uma gíria usada em Cuiabá que significa amigo, companheiro, colega, apareceu no texto como único elemento léxico do falar cuiabano. Notoriamente expressões próprias desse falar não circulam nos grupos de fala atuais com tanta intensidade como foi um dia. Mais uma vez está presente a anulação de traços tão marcantes dessa variedade linguística. Campos (2014, p. 128) salienta que

O cuiabano possui um jeito inteligente, manhoso e bem humorado de lidar com situações, combinado com uma atitude silenciosa e ruminante. É um humor contido, quase sempre exercido apenas na intimidade do grupo. Nada heroico e

agressivo, a menos que provocado. A língua, então, é a melhor espada: afiadíssima, denota perspicácia e inteligência.

Porém não observamos tal habilidade com a língua nas produções dos alunos. O que nos leva a entender como sendo um apagamento cultural que muito está sendo apresentado por analistas e pesquisadores atualmente.

Por outro lado, traços da oralidade estão muito marcantes na produção acima (figura 6), o que nos permite observar que, na maioria das vezes, os alunos produzem seus textos como representação da fala, sem preocupação com a utilização dos recursos disponíveis para o que seria uma transposição. Na relação entre a língua falada e a escrita, principalmente no que se refere à gramática, Neves (2012, p. 135) defende que é

[...] difícil uma distinção, do ponto de vista das estruturas básicas, entre a língua falada e a língua escrita, a questão é levada para compartimentos particulares da “gramática”, para observar-se, por exemplo, que, em alguns campos, as diferenças se discutem mais fortemente no terreno da interação (modo de produção, condições de uso, interesses e propósitos específicos), enquanto em outros campos as diferenças já se discutem mais especificamente no nível do sistema. Em nenhum dos casos, desaparece nenhum dos componentes (sintático, semântico ou pragmático) que se integram para compor a gramática da língua.

Como era a primeira versão, os alunos ainda não tinham escolhido os nomes das personagens e a história precisava ser concluída, pois era necessário findar a narrativa que haviam começado, uma vez que o leitor/espectador ficaria curioso para saber se iriam para o casarão assombrado ou não.

Em relação a essa influência dos gêneros textuais sobre a pontuação, Alves e Damiani (2010, p. 3) enfatizam que

O estudante deve compreender que o emprego dos sinais de pontuação está diretamente relacionado com o texto em uso. Isso quer dizer que o emprego desses sinais no texto está intimamente ligado ao gênero textual. O conhecimento sobre a relação entre a flutuação da pontuação e os gêneros textuais permite ao aluno entender por que determinados textos são pontuados diferentemente de outros.

Silva (2003) também explica que as diferentes maneiras de pontuar estão relacionadas ao gênero ou à tipologia textual, já que cada modalidade de

texto possui uma pontuação peculiar: — num texto descritivo ou argumentativo são usados, sobretudo, pontos e vírgulas, além dos parágrafos. Nas narrações com diálogos, aparecerão reticências, pontos de exclamação, dois pontos e travessões (SILVA, 2003).

Figura 7 – Texto apresentado como proposta de peça III

Eu e meus amigos estivamos falando
pelas ruas de Curitiba. Meus sentimentos um cheiro
de paci. arado todos ficamos com curiosidade
e fomos lá ver o que era. quando chegamos
lá era uma festa de comemoração os antigos
saris de 300 anos de Curitiba. Eu, Igor, Luis
Tiana e Michel nos interessamos pela cultura
de Curitiba eu e meus amigos pedimos para
eles contar um pouco sobre a cultura de
Curitiba eles nos falaram sobre danças: Biji
re, curucas, raspado e o cristiano perguntamos
o que iríamos comer a noite? eles responderam
maris isabel, vetecha de paci e maria isabel
eles dis

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Este terceiro texto basicamente não apresenta sinais de pontuação que deveriam ser usados, não traz a linguagem cuiabana e está inacabado. A impressão que se tem é de que não deu tempo de terminar, mas não foi o que aconteceu. Entregaram incompleto por opção mesmo. Como era uma primeira versão, certamente seria concluído na próxima aula durante a reescrita.

A intenção, ao mostrarmos as primeiras produções, é a de mostrara forma como os alunos têm produzido textos bem como perceber que cada vez mais é necessário desenvolver as capacidades dos alunos em diferentes situações de uso das linguagens, com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação em atividades escolares ou até mesmo na sociedade.

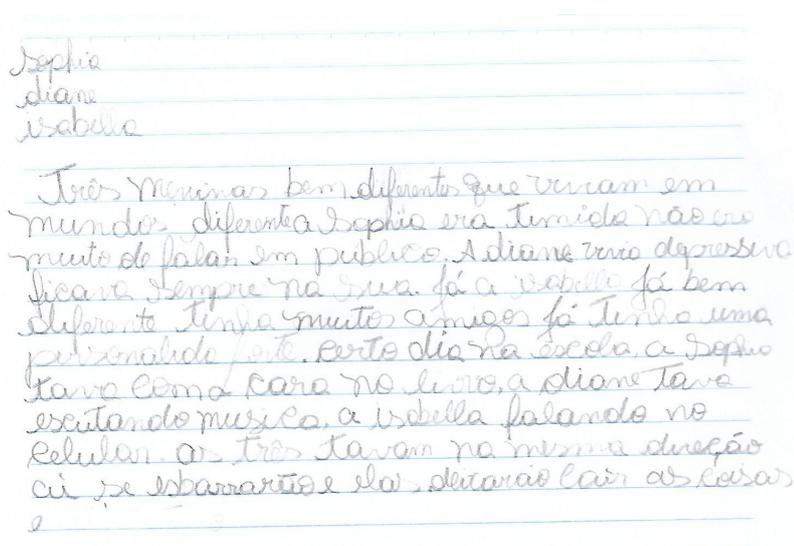
Quando o professor se depara com textos como o da figura 7, certamente se questiona sobre a forma como vem sendo construído o ensino da língua materna nas escolas no Ensino Fundamental. Temos a impressão de que o processo de apropriação da linguagem escrita não amadurece e que os recursos utilizados para isso não são eficientes. Pensando que se trata de alunos de uma turma de 8º ano, conforme a legislação vigente, já deveriam

estar com as habilidades de produção mais desenvolvidas. No entanto, o que vemos é um texto monobloco, que apresenta superficialmente os fatos e corresponde precariamente à proposta de produção.

Porém, notamos também que, no caso do texto em questão, os autores tentaram atender parte da proposta quando narram um acontecimento nas ruas de Cuiabá, mencionando o peixe pacu, característico da região, o que nos leva a entender que o que foi pedido como atividade pode não ter ficado claro para eles.

O professor em sua prática diária precisa intervir, buscando meios para que possa transformar a ineficiência do processo numa solução para que o aluno consiga produzir satisfatoriamente os textos, pois essa discrepância, observada em sala de aula, pode estar voltada a todo o movimento reflexivo exigido na produção do texto escrito. Os alunos leem e falam sobre o tema em questão, conseguem estabelecer relações entre os textos lidos previamente e os conhecimentos já internalizados, assumem a fala do colega como referência para outros comentários orais, mas, no momento da escrita, parece que as ideias se perdem e são incapazes de organizá-las, ou se valerem dos recursos disponíveis na língua para concretizarem seus conhecimentos de maneira escrita.

Figura 8 – Texto apresentado como proposta de peça IV



Sophie
diane
isabella

Três meninas bem diferentes que vivem em mundo. Enquanto Sophie era tímida não era muito de falar em público. A diane era depressiva. ficava sempre na sua. Já a isabella é bem diferente tinha muitos amigos foi tendo uma personalidade forte. Certo dia na escola, a Sophie estava lendo um livro, a diane estava escutando música, a isabella falando no celular. as três estavam na mesma direção ai se esbarraram e elas decidiram cair as costas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na figura 8, temos mais um texto que foi escrito para ser dramatizado, porém não apresenta as características necessárias para o gênero. É um texto que nos dá a impressão de que não havia sido feito nenhum encaminhamento para a produção da atividade, que o tema era livre ou que eles criaram a história somente para cumprirem com o dever de fazer o que tinha para ser feito. Como era a última aula antes da greve, o texto foi recolhido e, ao retornarmos às aulas, precisaríamos revê-lo, caso fosse o escolhido como peça.

Segundo Dolz (2004, p. 86),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os tidos como mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Então percebemos que tinha sido falho o processo de apresentação da atividade, pois com clareza se percebia que alguns textos não atendiam à proposta idealizada e planejada, deixando claro que, para que tivesse outro resultado, a maneira de intervenção também precisaria mudar, não apenas o desenvolvimento dos alunos.

Figuras 9 e 10 – Texto apresentado como proposta de peça V

Li^{ma}: Quialá e Bom demais
 assunto:
 personagens: 2 Comadre

- Oi comadre! (Benedita) Elana
 - Oi comadre! (Benta) Jusadora
 - Tudo! Vamo comigo lá no centro? (Benedita)
 - Num posso, to esperando mósem favor (Benta)
 - Agra quando, de de quando orumo namorado? (Benedita)
 - Ave comadre, tem quase mês já! to aporco nada demor comadre, e demor de Benta. (Benta)
 - Agra quem que é esse bocó de filha? (Benedita)
 - Agra uma Benta, a sinhera que num vive aquele nome bonito, gostoso, moentoso, charmoso até sensual! (Benta)
 - Até imagine como que seja! (Benedita)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

- Longa mão de apenas homem, como comigo de uma onçada. (Benedita)
 - Ah, então bora! (Benta)

* Chegando lá...

- Espira já comadre, aquele ali não é o seu macho? (Benedita)
 - Ai, num chadito (Benta fixa chiscada)
 - Viu se eu disse que era bocó de fusca, boma! (Benedita)
 - Pô, eu vou sufla o pau naquela kenga.
 Ao dizer começam a brigar e Benedita e Chus tentam reparar.
 - Oôô já chega! (Chus)
 - Vamo embora comadre, longa mão de brigar com macho.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Por fim, temos este texto que, de todos, era o que mais se aproximava da proposta, apresentando uma organização de texto teatral, usando o linguajar cuiabano e estrutura específica de uma peça. Como se pode observar, o texto está centrado nas marcas da organização característica do gênero, o que está perceptível ao longo dele, também na maneira como foi utilizado o discurso direto, porém apresenta inadequações quanto ao uso dos sinais de pontuação.

E assim todas as produções iniciais estavam feitas, cumprindo mais uma etapa do projeto que foi finalizada em 25 de maio, pois no dia 27 iniciou-se a greve dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso e as atividades ficaram suspensas por 75 dias. Durante o período em greve, houve uma rotatividade de alunos na turma, alguns transferidos para outra escola e outros que vieram fazer parte dela. Quando as atividades se normalizaram, marcamos as aulas para dar prosseguimento no projeto a partir do dia 14 de agosto.

Retornando à turma, percebemos um certo desânimo de todos com relação ao projeto, o que é normal em virtude de todo o tempo que ficamos sem aula. Com clareza disseram que não queriam mais fazer o teatro. Para motivá-los, organizamos uma ida ao Sesc Arsenal para assistirmos à peça “A ave”, que é um espetáculo homônimo a partir da obra do poeta visual Wladimir Dias Pino (1927-2018), que viveu boa parte de sua trajetória em Cuiabá. Nessa atividade, os alunos também tiveram um momento de conversa com os atores.

Fotografia 1 – Assistindo à apresentação “A ave” – Teatro do Sesc Arsenal



Fotografia 2 – Conversando com os atores após a apresentação – Teatro do Sesc Arsenal



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A ida ao teatro deu uma motivada em alguns alunos, mas muitos continuavam sem querer participar da atividade. Coincidentemente, os alunos que gostariam de ainda fazer a peça eram os autores do último texto apresentado (figuras 9 e 10), o mesmo texto que apresentou uma estrutura mais próxima da proposta de atividade. Para conseguir finalizar o projeto, foi preciso mudar o planejamento e o texto que, em princípio seria selecionado pela turma, foi escolhido em virtude da disponibilidade dos alunos que ainda tinham interesse nas atividades. Mudamos apenas a forma como foi escolhido o texto. As atividades de reescrita e análise coletiva do texto continuavam como planejado, desenvolvendo o projeto com toda a turma. Dessa maneira, desenvolveríamos atividades para a construção do conhecimento acerca dos sinais de pontuação, além de melhorar o texto escolhido para ser encenado.

Quando se percebeu que o planejamento não poderia ser executado por conta de fatores externos, coube-nos replanejar, reorganizar e até mesmo redirecionar as atividades para que houvesse um maior envolvimento dos alunos nas propostas de atividades e, ao final do projeto, os alunos se sentissem envolvidos e protagonistas da sua aprendizagem.

3.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO TEATRAL

Depois de escolhido o texto teatral a partir dos critérios citados anteriormente, passamos para a sua refacção, fazendo ajustes e correções necessárias e, logo após, escolhemos os atores para os ensaios. Como parte dessa organização, alguns alunos também ficaram envolvidos na confecção do cenário, dos figurinos e do roteiro da peça.

Já com o texto selecionado (figuras 09 e 10), iniciamos coletivamente a sua refacção para que fossem observados aspectos anteriormente apresentados com relação à pontuação, à variação linguística e à estrutura de texto teatral sendo modificados, caso precisasse. Começamos a revisão com a apresentação no quadro de alguns conceitos e utilização dos sinais de pontuação, apontando as principais formas de emprego de cada um. Os conceitos utilizados foram os definidos por Bechara (2004, p. 163):

Ponto final - Emprega-se o ponto, basicamente, para indicar o término de uma frase declarativa de um período simples ou composto.

Os dois-pontos - Dois-pontos são empregados para uma enumeração, uma citação ou um esclarecimento.

Ponto de interrogação - O ponto de interrogação é empregado para indicar uma pergunta direta, ainda que esta não exija resposta.

Ponto de exclamação - O ponto de exclamação é empregado para marcar o fim de qualquer enunciado com entonação exclamativa, que normalmente exprime admiração, surpresa, assombro, indignação etc.

Reticências - As reticências são empregadas, geralmente, para assinalar interrupção do pensamento.

Travessão - Emprega-se o travessão para indicar a mudança de interlocutor no diálogo ou para substituir a vírgula ou os dois pontos.

Ao apresentar o quadro de emprego dos sinais, oralmente questionávamos:

- Em que situação vocês mais veem o uso destes sinais?
- Qual sinal representa a entonação de pergunta? E a de surpresa?

- Quando não se tem certeza do que vai dizer, que sinal se usa?
- Qual a importância de pontuar o texto?

Em resposta, todos exemplificaram casos em que se usavam os pontos e qual a diferença entre eles e, no caso das entonações, percebíamos confiança na resposta ao apontarem qual era usado adequadamente para perguntas ou espanto. Uma aluna disse que quando não sabia o que ia falar, as reticências eram como a imagem de uma pessoa pensando.

Depois de comentado um a um dos sinais selecionados para dar enfoque na sua utilização, foi feita a atividade sobre o texto *A herança e a pontuação* (Anexo 4) em que fica evidente a diferença de sentido em relação ao uso da vírgula. Os alunos leram o texto e foram feitas perguntas para o entendimento dele e sobre aspectos linguísticos e gramaticais de sua estrutura.

Foram aulas em que os conceitos gramaticais de pontuação foram trabalhados para que ficasse entendido que o sistema de pontuação é uma convenção e era preciso adquirir conhecimento para analisarem o texto dos colegas, fazendo as considerações pertinentes e, assim, construindo o conhecimento coletivamente.

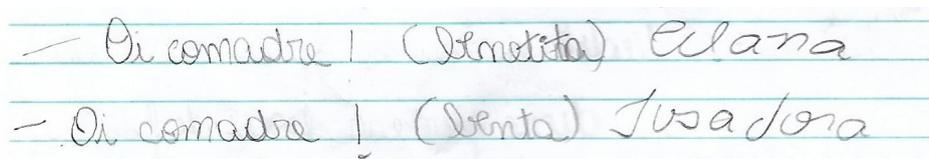
Para Soares (2017, p. 15),

Saber pontuar significa mais que “dar pausas” na leitura; esses sinais são unidades de sentido que compõem um texto. É preciso, portanto, que o docente trabalhe esse conteúdo em sala de aula e garanta ao aluno o efetivo conhecimento desses recursos linguísticos tão importantes para a estruturação de suas produções textuais escritas.

Sendo assim, os sinais de pontuação estão divididos entre aqueles que demarcam a estrutura interna dos termos da oração e aqueles que transpõem para a escrita a entonação e o ritmo da fala. Sabendo disso, Ferrarezi (2007) considera que o aprendizado dos sinais que atribuem os sentidos gerais à frase (interrogação, exclamação, ponto final, por exemplo) devem ser ensinados em um primeiro momento. Ferrarezi (2007, p. 49) afirma que “as crianças devem aprender, em primeiro lugar, no que tange à pontuação, que esses sinais definem que modalidade de frase elas estão construindo, e, por isso, qual o sentido geral que elas desejam para a tal frase”.

Após o domínio dos sinais demarcadores do ritmo da fala, ou em um momento em que o aluno esteja mais maduro em relação à sua escrita, Ferrarezi (2007) propõe que o professor ensine os sinais que demarcam a estrutura interna da frase (casos de vírgula). Segundo o autor, no Ensino Fundamental II, o aluno está começando a ter contato com o estudo da sintaxe, e, a partir desse momento, podem-se explicar alguns casos de inversão ou quebra de estrutura que exigem o uso da vírgula.

Figura 11 – trecho do texto para análise I



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O trecho do texto acima (figura 11) foi apresentado para a turma, pois tinha uma inadequação quanto ao uso da vírgula. Como havíamos comentado com eles, a palavra comadre, como aparece no texto, é um chamamento, ou seja, um vocativo e todas as vezes em que há um vocativo, deve-se separá-lo por vírgula. O que não aconteceu entre as palavras “oi” e “comadre” para separar o vocativo.

Cegalla (2008) trata da questão do uso da vírgula de maneira mais superficial, afirmando que não existem regras rigorosas sobre a matéria e, por isso, só apresenta os aspectos gerais que o uso geral vem sancionando na atual língua escrita. A esse respeito ele regulamenta da seguinte forma, como os demais gramáticos: - Emprega-se vírgula para separar os vocativos e apostos.

O desenvolvimento do projeto nesta etapa consistia na observação por todos os alunos de como o texto escolhido estava estruturado quanto à pontuação e à variação linguística, fazendo apontamentos sobre o que foi observado e posteriormente a reescrita para adequações. Os alunos precisavam perceber a utilização de cada sinal de pontuação, se seu uso estava adequado, se não, quais seriam as alterações que deveriam ser feitas.

Desenvolvemos algumas atividades e, a cada aula, todos os alunos faziam oralmente a análise do texto, cabendo aos integrantes do grupo autor da peça o reorganizarem conforme a indicação da turma toda. Todos os alunos estavam atentos à atividade e davam sua contribuição, enquanto a aluna A. L. P. P. fazia as anotações para que na próxima reunião do grupo fossem feitas as alterações sugeridas oralmente pelos colegas de turma.

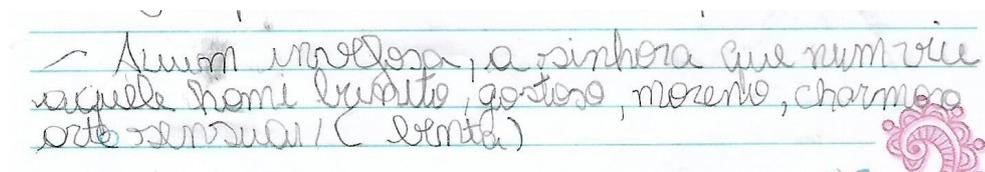
Trabalhar a conceituação é uma das tarefas do professor, mas só é possível saber se o aluno consegue fazer uso do que lhe é apresentado quando ele utiliza adequadamente tais conceitos em suas produções comunicativas, quer orais, quer escritas. Todas as atividades têm esse objetivo, porém nem sempre conseguimos alcançá-los, como foi no caso dos textos aqui já apresentados.

A partir do momento em que o aluno começa a ter consciência da estrutura do texto, dos termos que o compõem e de seus condicionamentos enquanto processo construído intencionalmente, suas habilidades de escrita serão ampliadas. A respeito dessa temática, Duarte (2014) defende que o ensino dos termos da oração não deve delimitar-se à mera identificação desses elementos na oração, é necessário que esse trabalho tenha uma finalidade. A autora ainda afirma que

Reconhecer e identificar os constituintes da sentença é ainda importante para a boa utilização dos sinais de pontuação: o aluno entenderá melhor, por exemplo, que a vírgula não deve ser usada entre o predicado e seus – argumentos, a menos que ocorra um – adjunto interveniente ou que a ordem canônica desses argumentos seja mudada. (DUARTE, 2014, p. 201).

Ainda trabalhando aspectos do texto que nos permitissem melhor estruturá-lo, partimos para a análise do linguajar cuiabano utilizado no texto (figuras 9 e 10). Comentamos que alguns traços do falar cuiabano eram perceptíveis no texto, porém não estavam marcados na escrita, o que prontamente foi justificado pelos alunos que não havia a necessidade de escrever, pois se escreve de um jeito e se fala de outro.

Figura 12 – Trecho do texto para análise II



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Neste trecho do texto houve já uma alteração na forma da escrita das palavras para apresentar traços da oralidade. Alguns casos comentamos, pois os alunos disseram que claramente estavam com características do falar cuiabano, como o caso de “Ah! Uuum” - expressão que indica indignação, concordância ou não. É aplicada dependendo da situação e a entonação da voz muda.⁸

A próxima ocorrência é a palavra “invejosa” que foi pronunciada por todos como / ɪved'ʒɔza/, muito comum no falar cuiabano a ocorrência da africada /dʒ/, fato explicado por Silva (1998, p. 107, apud LIMA, 2004, p. 122):

essa pronúncia é usada ainda, pelos caipiras de São Paulo e foi transplantada para o nosso estado pelos bandeirantes que conservavam ainda os modos de pronúncia arcaicos dos primitivos colonos portugueses. Desse modo, se os colonos portugueses pronunciavam, por exemplo, tchuva, catchorro, poderiam pronunciar também dgente, djeito.

Outro caso foi da palavra “homi” que, em posição final, a vogal seguida de consoante nasal, ao invés de realizar-se como ditongo nasal, perde a nasalidade e reduz-se a [i] (CAMPOS, 2014).

Mais uma ocorrência característica do falar cuiabano é o caso de rotacismo, como nas palavras “arto” e “sensuar”, fato este bem explicado por Cox (2009, p. 79), quando diz que

O rotacismo - cabe ser aqui apresentado como um traço característico do falar cuiabano pela sua intensidade, mesmo não sendo exclusivo dessa variedade linguística. Em outras regiões brasileiras, pela sua associação com ruralidade, oralidade e analfabetismo, é um traço estigmatizado e timbrado

⁸ Conceituação retirada do Dicionário Cuiabano no portal da Prefeitura Municipal de Cuiabá: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/cultura/dicionario-cuiabano/Acesso em: 14.01.2020>

com a pecha de caipirismo, é um marcador social, por assim dizer. Entretanto, na região da Baixada Cuiabana, é um indicador linguístico, pois reúne, indistintamente, falantes das zonas rural e urbana, pouco ou muito escolarizados e letrados, e ocorre em contextos de interação mais ou menos formais.

O grupo de alunos que apresentou o texto (figuras 9 e 10) relatou que vem de famílias que preservam a cultura cuiabana. A aluna A. C. B. A. contou-nos que a avó mantém um grupo de siriri e que desde muito pequena ela também faz parte da dança, fato este que acreditamos justificar a apresentação de tais características em apenas um dos textos apresentados. Os demais são pessoas nascidas em Cuiabá, porém, por motivos anteriormente expostos, não fazem uso do linguajar.

Por conta do desenrolar que teve o projeto em virtude da greve, foi escolhido o texto que estava mais próximo da estrutura, não por esse motivo, mas pela disponibilidade dos alunos que compunham o grupo. A situação foi exposta à turma e todos se engajaram no aprimoramento dele para darem conta de aprontar a peça, pois ainda precisariam realizar os ensaios e a apresentação se aproximava.

Para tanto, precisávamos reescrevê-lo considerando alguns aspectos que subsidiariam a produção do texto final. O caminho percorrido foi o sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (204, p. 89) que trazem três grandes categorias de atividades:

As atividades de observação e análise do texto – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto. Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta

num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc.

A elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é feito ao longo de toda a sequência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito.

Partimos da primeira análise e seria o momento da escrita da segunda versão. A atividade foi feita apenas pelos componentes do grupo que produziu o texto em questão, porém já haviam sido colhidas as contribuições dos demais alunos da turma.

Figuras 13, 14 e 15 – Segunda versão do texto teatral escolhido

2ª versão

- Oi comadre!
- Oi comadre.
- O tá boa?
- Tá boa, graças a Deus.
- É viu que comadre Maria morreu?
- Eu vi comadre, como não que tá a família dela?
- Eu vi a filha dela morrer, tá furura, coitada.
- Depois morreu.
- Poisé.
- Vomo comigo, no galpão hoje a noite, lá vai ter a bronca Scott nom.
- Num posso, tá esperando só bem pouco.
- Poisé de frescura, dona lá. Desde quando vovô nomeado.
- Ah comadre, tem quase mês já! Tô apavorado demais comadre, é demais de bonito.
- Agora quem que é esse vovô de família?

Fonte: Arquivo pessoal da autora

- Assim, uma esposa, a mãe que num dia aquele
homem bonito, chadimense, masano, outro surraador.

- Até imagino como que seja. Ah, longa mão de
esperar homem, como começa da uma onhada.

- Ah, então bora.

* Chegando lá...

ii - Espira lá comadre. Aquela boca de fureta me
trairdo com outra. Ai, num crédito.

- Comadre... Se fosse eu não desceia ~~o~~

- Pois eu vou sujar o pau naquela quenga.

Elas se aproximam do casal e a Benta
vai logo gritando:

- Que que tá fazendo com meu mocho.

- O tá lá? ~~É o meu marido~~

- Que palhaçada que é essa?

- Eu que quero saber, que palhaçada é essa?

E - Você é uma quenga, se envolvido com
mocho dos outros.

E - Quenga é você! Ele é meu marido tem mais de

Fonte: Arquivo pessoal da autora

ono!

- Mentira! É verdade chita?

- É a Chica a verdade.

- É... que ela é minha amiga lá do tufual

- Que tipo de amiga?

- Amiga é seu olho! Seu mulharengo, seu boco de
Chica Chica.

- Vai pra cima dela comadre.

- Longa mão, como esperar lá com a gente, ela
não merece da nossa suava.

- Bora!

As duas reentram e vão em seguida.

fi m

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A nova versão foi apresentada aos alunos da turma. Todos disseram que estava boa, principalmente do conteúdo, acrescentando ao texto original mais ação, dentre elas uma briga por conta de uma traição. Apesar de toda a abordagem teórica, o texto continuava apresentando algumas inadequações quanto ao uso dos sinais de pontuação, demonstrando que a abordagem não estava sendo eficaz e que era preciso realizar mais algumas atividades para que os alunos percebessem o quanto é necessário pontuar adequadamente o texto. Foi então que aplicamos mais uma atividade que era semelhante à anterior. O texto *Uma vírgula muda tudo* (Anexo 5) tinha a característica de apresentar o mesmo enunciado, porém a presença da vírgula alterava o sentido. O texto chamou muito a atenção dos alunos, pois, para que fosse percebida a mudança de sentido, era preciso se atentar à forma como se lia o enunciado com e sem a vírgula.

Figura 16 – Trecho do texto para análise III



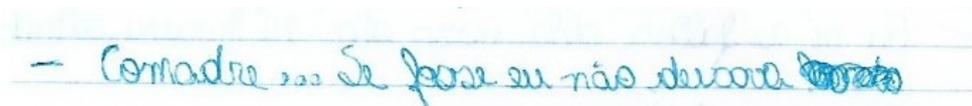
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Mesmo após as atividades, este trecho (figura 16) não foi alterado por conta da presença do vocativo, como já havia sido comentado em aulas anteriores. Mais uma vez fizemos a observação sobre o fato e trabalhamos o texto “Oração de um pai” (Anexo 6), em que fica evidente a separação do vocativo por vírgulas.

Durante a reescrita do texto, fomos esclarecendo os pontos mais relevantes bem como acolhemos e apontamos alternativas de melhorias. Sob o ponto de vista de Koch e Elias (2015, p. 18), “a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito”. Dessa maneira, orientamos acerca das peculiaridades da escrita e mostramos também os recursos linguísticos.

Destacamos que no trecho abaixo (figura 19) apareceu o uso das reticências adequadamente feito numa hesitação na fala da personagem.

Figura 17 – Trecho do texto para análise IV



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Rocha Lima (2011, p. 196) considera que o emprego dos sinais de pontuação ocorre a partir de três critérios:

[...] rítmico, sintático e semântico. As pausas rítmicas, marcadas por esses sinais, são divididas em três espécies: i) pausa indicativa de que a frase ainda não foi concluída (vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula, dois pontos); ii) pausa que indica término do discurso ou de parte dele (ponto simples, ponto parágrafo e ponto final); iii) pausa que serve para destacar uma intenção ou estado emotivo (ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências).

A partir dessa observação, notamos que os alunos começaram a realizar alterações no texto, demonstrando que estavam percebendo a necessidade de pontuar o texto, pois se tratava de um recurso necessário para demonstração das emoções, entonações e representações da fala na escrita.

Voltando aos aspectos linguísticos, observamos que algumas palavras que estavam no linguajar cuiabano voltaram ao seu formato original, que foi o caso de “demas/demais”. Também ocorreram vários traços de oralidade com as reduções “tá/está”, “cê/você”, “tô/estou”, “mô/meu”, “bora/embora”, “credito/acredito”, “vamo/vamos” que foram apresentadas no texto.

Ao observarmos o grupo social a que pertencem os jovens falantes da língua, percebemos que sua rede social é constituída pelas pessoas com quem esses indivíduos interagem nos diversos domínios sociais, sendo esse um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico, constituindo uma variação linguística funcional. Bortoni-Ricardo (2004, p. 49) afirma que

Podemos, então, dizer que a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais. *Mas não podemos nos esquecer de que aquilo que a gente é influencia aquilo que a gente faz.* Então, na prática, os fatores

estruturais se inter-relacionam com os fatores funcionais na conformação dos repertórios sociolinguísticos dos falantes.

O texto apresentava muitos traços da oralidade, fato este considerado pela turma como pertinente, uma vez que se tratava de um diálogo, porém o uso dos sinais de pontuação continuava inadequado, não trazendo toda a emoção na fala das personagens. Quando questionados sobre não ser perceptível a emoção das personagens por conta da ausência de alguns pontos, como, por exemplo, no trecho “– Vai pra cima dela comadre” (figura 15), os alunos responderam que na escrita não dava para saber, mas quando estavam falando, usavam a entonação adequada e que, mesmo numa leitura silenciosa, eles percebiam o que cada personagem sentia. Para os alunos, a forma como estava pontuado o texto permitia tal percepção.

Mesmo assim, a turma sugeriu ao grupo que marcasse de alguma forma a fala das personagens. Era preciso acrescentar ao texto o roteiro da peça, pois já havia sido escolhido o grupo de alunos atores para a encenação da peça. Foi então que surgiu a terceira e última versão, pois a data da apresentação estava próxima e ainda precisavam fazer os ensaios.

Durante todo o desenvolvimento do projeto o que prevaleceu foi a análise coletiva feita em sala pelos alunos. Era preciso que todas as observações fossem transferidas para o texto que, para direcionar melhor a atividade, era escrito por um grupo de alunos autores da peça. Ainda nesse enfoque, os PCN (1998, p. 77) asseguram que “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos”. Em nosso trabalho fizemos as correções juntamente com os alunos, interrogando-os sobre o que achavam que precisava ser mudado em cada trecho do texto.

Figuras 18, 19, 20 e 21 – Terceira versão da peça teatral

Personagens
Benta, Miloca, Chico Jacaré e Latita.

História 3ª versão

Benta andava pelos seus seiximdo, indo em direção à sua casa e oculta por por sua amiga Miloca.

Benta - E aí, Comadre?

Miloca - Foi bem respeito.

Miloca - Tá tá boa?

Benta - Fala abraçando Benta.

Benta - Tô boa, Graças a Deus!

Benta - Já foi do abraço e meche-
do a mãe enquanto fala.

Miloca - Comadre, tá viu que a dona
Moio morreu?

Benta - Eu vi, Comadre. Como se- que
tá a família dela?

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Miloca - Eu vi a filha dela esses dias,
tá jujuju, leitada!..

Benta - Diz que inforta.

Miloca - Pois é...

Benta - Vamos comigo no galpão hoje
a noite, lá vai ter uma apresenta-
ção de lembrado.

Miloca - Num passo, tô esperando meu
bem passar...

Benta - Para di futuro, bora lá, Comadre,
e desde quando ocorreu o mercado?

Miloca - Ah, Comadre, tem quase um
mês já. Tô apaixonado demais, comadre.
É demais de bonito.

Benta - Fala mechendo no cabelo sonho-
doamente...

Benta - Agora quem que é esse loco
de futuro?

Miloca - Numem, inforta a senhora que
num viu esse bemi bonito, chomero,
meuro e até sensual.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Benta- Ah imagino como que seja. Ah, larga mão de esperar Lúcio, Miro, mas começo do outro lado.

Milero- Ah, então baco!

Benta- Espia lá, Comadre. Aquela boca de ferro me traíndo com o outro. Ai, Miro bludito...

Milero- Comadre... Se fosse em mão deixava.

Benta- Pois eu vou rifa o pau noquelo quenga!

Eles se aproximam do casal e a Benta vai logo gritando:

Benta- Que que tá fazendo com meu macho?!

Latita- Tá louco?!

Benta- Que palhaçada que é isso?

Latita- Eu qui quero saber, que palhaçada é isso?

Benta- Você é um quenga, se envolver do com o macho do outro. Ele é meu

Fonte: Arquivo pessoal da autora

maido tem mais del uno.

Latita- Mentiro! e verdade Chico?

Benta- Falo chito e verdade.

Chico- É é... que ele é minha amiga do do Tifual...

falo com medo.

Benta- Que tipo de amiga?!

Latita- Amiga é seu olho! Seu mulherengo, seu baco dura-dura.

Milero- Vai pro limo dele, Comadre!

falo interessado

Benta- Larga mão, baco sentar do com a gente, ele não merece o resto da vida.

Benta e Milero- Zoro!

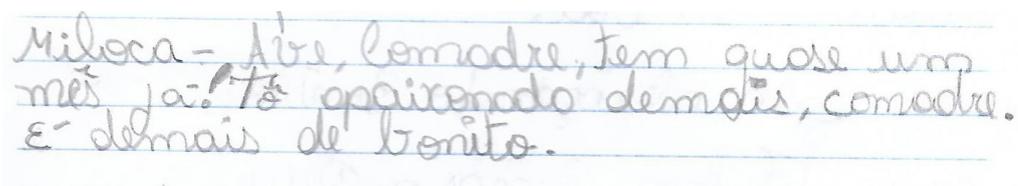
As duas amigas sentam em uma mesa distante e Latita fica brigando com Chico.

Fim!

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No momento da reescrita do texto, fomos esclarecendo os pontos mais relevantes bem como acolhemos e apontamos alternativas de melhorias. Sob o ponto de vista de Koch e Elias (2015, p. 18), “a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito”. Dessa maneira, orientamos acerca das peculiaridades da escrita e mostramos também os recursos linguísticos.

Figura 22 – Trecho do texto para análise V



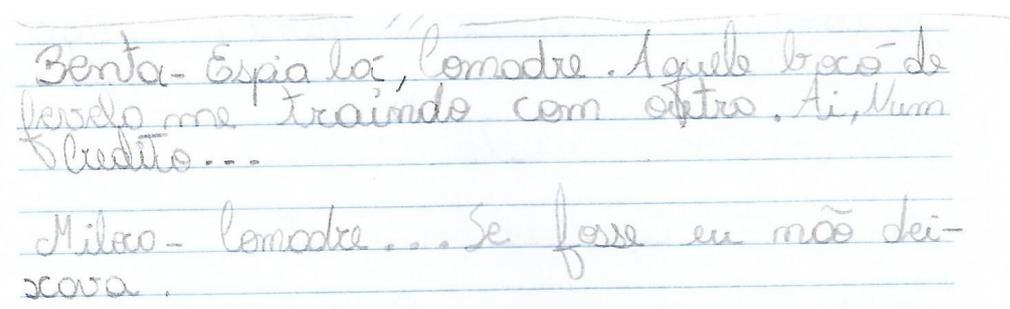
Miloca - Aire, Comadre, tem quase um mês ja! Tá apaixonado demais, comadre. É demais de bonito.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como pode ser observado, houve um avanço significativo na construção desse fragmento do texto, pois o vocativo “comadre” está adequadamente separado por vírgulas, demonstrando que a abordagem apresentou o efeito esperado e que o aluno, quando estimulado, consegue refletir sobre seus conhecimentos. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 69) especifica que

A viabilidade linguística não é tratada como um construto abstrato, mas como resultado de algumas condições que ocorrem em circunstâncias reais e definíveis. A aferição dos recursos linguísticos disponíveis a um aprendiz ou a um falante fluente torna-se um instrumento útil na construção de currículos.

Figura 23 – Trecho do texto para análise VI



Benta - Espia lá, Comadre. Aquel baco de favela me traiu com outro. Ai, Num crédito...
Milão - Comadre... Se fosse eu mãe deixava.

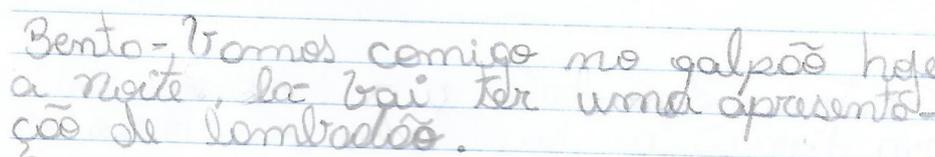
Fonte: Arquivo pessoal da autora

No trecho acima, observamos a utilização, de forma adequada, do travessão, da vírgula, do ponto final e das reticências, o que nos fez acreditar que o processo evolutivo de aprendizagem se deu muito lentamente, porém de maneira válida e considerável, o que fica entendido que, para alcançar êxito na ação pedagógica, é preciso persistência e, para o produtor de texto, a refacção é essencial. Tal aspecto foi comentado em sala com os alunos, reforçando a ideia de que não se consegue ter uma produção pronta e acabada apenas com uma escrita do texto. Além de que é preciso ter todo o cuidado na produção para que o que se deseja expressar ou dizer fique claro para o leitor. No entendimento desta construção textual, Koch (2015, p. 162) deixa evidente que

Os textos são condição de possibilidade de se tomar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já é compartilhado e de representar linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais.

Não era possível considerar que todas as inadequações tivessem sido sanadas durante a reestruturação linguística do texto. Vejamos o caso a seguir:

Figura 24 – Trecho do texto para análise VII



Bento - Vamos comigo no galpão hoje a noite, lá vai ter uma apresentação de lambadão.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O trecho recortado da versão final da peça nos mostra que apesar de todo o avanço, no lugar de um ponto de interrogação (entre as palavras “noite” e “lá”) foi utilizada uma vírgula numa pergunta explícita. Isso demonstra que a construção de todo o conhecimento acerca dos sinais de pontuação ainda precisava ser retomada, pois se trata de um processo empírico e só efetivar-se-á com seu uso em diversas condições de produção textual ao longo de sua vida escolar.

A escolha da temática “Cuiabá 300 anos” se deu, como já dito, em virtude da comemoração da fundação da cidade. Por todos os lugares havia

menção à data e a cidade de certo modo estava festiva. Muitas unidades escolares estavam com atividades comemorativas, inclusive a nossa. Porém, a quase que total ausência dos elementos do falar cuiabano no texto, nenhuma palavra de seu léxico, apenas aspectos comportamentais nos chamou a atenção. No caso específico dessa turma percebemos que, além da anulação dessa variedade, provavelmente, por conta da não realização das entrevistas com pessoas de bairros tradicionais de Cuiabá, do preconceito linguístico, a cultura do povo cuiabano não está sendo prestigiada por eles, mas claro que não deixa de ser um reflexo do comportamento de seus familiares e da sociedade. Palma (1980, p. 48) pontua que

[...] o cuiabano vem inibindo, conscientemente, sua fala, anulando as marcas da sua identidade sociocultural em função do estigma social. Percebe-se a consciência do preconceito e o grau de alertamento dos usuários do dialeto, que, ao se sentirem sujeitos a uma avaliação negativa em função do seu modo de falar, evitam se expor e alteram, conscientemente, o seu comportamento linguístico.

Como já dito, a escola deve ser referência na manutenção dos traços da cultura da sua comunidade. Por isso, muitas escolas cuiabanas colocam em seus projetos pedagógicos atividades alusivas à cultura cuiabana, por perceberem que, cada vez mais, ela vem sendo desvalorizada. E quanto ao linguajar, nós, professores, devemos manter viva a riqueza linguística que há no falar cuiabano, incentivando nossos alunos a serem usuários autênticos dos recursos linguísticos disponíveis na cultura de seu povo.

Estava pronta a peça de teatro. Então, novamente foi apresentada à turma para análise e todos acharam que estava boa. Vale ressaltar que, para os alunos, mesmo depois de algumas formas de apresentação do uso dos sinais de pontuação, prevaleceu a forma oral do texto. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 20) nos fala que

Essa *forma globalizante* de ver a escrita ressent-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim *grupos de letrados*, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. Não é necessária uma análise muito minuciosa; basta dar uma olhada em nosso entorno para constatar que a “sociedade brasileira” não é homogênea em relação ao letramento. Por outro lado, várias

das postulações acima não passam de crenças já desmontadas pela investigação contemporânea na área.

Os alunos perceberam ao longo de todo o trabalho que tais características precisavam ficar marcadas na escrita, depois de várias atividades e explicações. Era um dos objetivos do projeto dar conta da representatividade na escrita dos traços da oralidade e, ao final, no nosso entendimento, ele foi parcialmente alcançado.

Em seguida, foi desenvolvida a nona etapa do projeto, que consistia no ensaio da peça para a apresentação. A turma se organizou e escolheu os atores para a encenação. Durante duas semanas as aulas eram destinadas ao ensaio da peça e produção do cenário. Uma das alunas ficou como diretora e orientava os colegas na melhor apresentação das personagens. Todos estavam bem envolvidos, ora como atores, ora como equipe técnica. Foram feitos os ajustes necessários para a encenação como decorar o texto, organização do espaço e a atuação dos atores.

Como já foi dito, a escola tinha em sua programação o festival cultural com o tema “Cuiabá 300 anos” que, em virtude da greve, foi transferido para o dia 10 de dezembro de 2019, em que todos os alunos deveriam apresentar seu produto final para a culminância dele. Por conta disso, os alunos tiveram três semanas para ensaiar e fazer a apresentação na data marcada. Eles se sentiam confiantes quanto ao desenvolvimento da atividade e houve a adesão de outros alunos, que até então não tinham participado efetivamente da construção do texto, em atividades como construção do cenário, figuração e direção da peça.

Para o ensaio, o texto final foi digitado (Anexo 8) e entregue aos atores. A construção do texto foi um momento de interação social e de descoberta para os próprios alunos. Segundo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012, p. 63),

O homem, ao produzir seus textos, em qualquer linguagem, revela-se, mostra que é para si mesmo e para o outro, ou seja, sua identidade, entendida aqui como autoconhecimento, é construída no uso cotidiano da linguagem, no diálogo com o outro e com as diferentes visões de mundo existentes. Em outras palavras, o processo de construção da identidade

depende também da compreensão, aceitação e respeito às diversidades social, cultural, política e das linguagens que as expressam.

Portanto, após a reescrita e adequações, estava pronto o nosso produto final que consistia na produção da peça de teatro e sua a encenação pelos alunos para o público escolar. Todas as atividades realizadas foram registradas em vídeo e/ou áudio e fotografias. O vídeo com a apresentação da peça (Anexo 8) foi gravado em celular por um dos alunos. É perceptível a precariedade do espaço escolar quanto à estrutura mesmo, pois a peça foi apresentada no refeitório da escola, espaço utilizado para eventos, haja vista que a escola não dispõe de auditório nem de outro espaço para atividades como essa, o que comprometeu o som da peça, como pode ser percebido no vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as vezes que nos propomos a fazer algo novo temos duas possibilidades de resultado: podemos superar nossas expectativas ou frustrar-nos, principalmente quando a ação requer a participação efetiva do outro. Constantemente, em nossas práticas pedagógicas, vivemos essa dualidade e não foi diferente no desenvolvimento do projeto de intervenção do programa de mestrado PROFLETRAS. As expectativas eram as melhores possíveis. A chance de fazer algo novo e diferente nos motivou e o resultado alcançado nos permitiu perceber que sempre é possível aceitar novos desafios dentro das ações pedagógicas, para que obtenhamos sucesso em nossas práticas escolares.

O fato de os alunos ficarem desmotivados após o longo período em greve foi determinante para o desenrolar das atividades. A ruptura muito grande no tempo fez com que a dinâmica em que vinham se desenvolvendo as aulas fosse alterada, o que foi considerado um aspecto negativo no trabalho. Mesmo trazendo atividades diferenciadas para a retomada dos ânimos, não foi satisfatório o resultado. Outro fator que comprometeu a execução do produto final do projeto foi a área física disponível na escola para realização de eventos. Como já dito, comprometeu a apresentação da peça teatral.

O desenvolvimento do projeto possibilitou uma intervenção direta em nossa prática pedagógica, ampliando as competências linguísticas e comunicativas dos alunos, o que foi perceptível durante sua execução e, a partir da participação dos alunos durante as aulas bem como na elaboração do produto final, pudemos observar que o conhecimento acerca da pontuação era construído e eles estavam envolvidos nas atividades de maneira satisfatória.

Podemos considerar este projeto de intervenção um suporte de grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Diante do gênero estudado, eles experimentaram situações reais de produção-discursiva oral e escrita, desde a escolha do texto até ao exercício de aprimoramento de várias versões para construir o texto teatral que seria encenado, de acordo com seus conhecimentos e criatividade.

Estar numa sala de aula com alunos de treze anos requer do professor habilidades e dinamismo, pois a principal concorrente, a mídia digital, tem atrativos que nossa prática, muitas vezes tradicional, não apresenta. Daí vale a reflexão sobre como são desenvolvidas as aulas numa era totalmente informatizada em que os aparelhos eletrônicos apresentam inúmeras possibilidades de ação, reação e comportamentos. Mas mesmo diante desses aparatos, ainda se percebe que a maioria das pessoas não sabe o que fazer com tanta informação.

Essas reflexões são importantes, pois nos levaram a pensar, repensar e buscar alternativas diversas para que a nossa prática pedagógica se efetivasse, pois nem tudo o que desejamos é fácil de se realizar e, por isso, é preciso construir novas possibilidades e a luta diária do professor é essa: tentar e não conseguir, tentar e obter resultados parciais, tentar e conseguir fazer a diferença na construção do conhecimento de todos.

Foi positiva a construção do conhecimento dos alunos no sentido de perceberem que os sinais de pontuação exercem uma função importante na constituição da mensagem e da intencionalidade do autor do texto, mesmo não tendo sido feita toda a adequação no texto reformulado.

Toda a complexidade da formação do conhecimento na área da linguagem está na relação histórica do sujeito com o meio, num processo socialmente constituído. Nesta perspectiva, ao propormos um trabalho voltado à produção textual, optamos por desenvolvê-lo a partir das contribuições teóricas da Linguística Textual e da Sociolinguística, pois ambas tratam das especificidades internas e externas ao texto, *corpus* do nosso trabalho. Da mesma forma, ao optarmos pelo trabalho com o texto teatral, tínhamos em vista o desenvolvimento de um trabalho diferente dos que são frequentemente desenvolvidos em sala de aula. E foi realmente bastante diferente. Diferente na forma de desenvolvimento, nas ações e nas atividades realizadas, no tratamento com os textos produzidos e, principalmente, na interação dos alunos com a temática. No entanto, não foi uma decisão simples, nem de fácil organização. Foi necessária muita leitura, pesquisa e empenho na construção da proposta, porque, como almejávamos algo diversificado e inovador,

buscávamos um trabalho com um tema de interesse dos alunos, tendo em vista o seu envolvimento durante a realização das atividades.

Num entendimento mais filosófico, percebemos que o ser humano define-se pela linguagem, desvela-se pela linguagem e é pela linguagem que o homem, ao produzir seus textos, em qualquer linguagem, revela-se, mostra quem é para si mesmo e para o outro, ou seja, sua identidade que pode ser entendida como autoconhecimento é construída no uso diário da linguagem, no diálogo com o outro e com as diferentes visões de mundo. O processo de construção da identidade depende também da compreensão, aceitação e respeito às diversidades social, cultural, política e das linguagens que as expressam.

Sendo assim, se um novo modelo de sociedade está nascendo, é preciso que novas formas de construir conhecimentos sejam apresentadas para que estas sejam efetivas e estejam relacionadas aos anseios de cada um dos envolvidos nessa complexa relação entre o saber e o indivíduo. O professor de língua materna tem muito a contribuir nesse contexto, pois, assim como a linguagem serve para discriminar, serve também para romper bloqueios, desenvolver autonomia e o pensamento crítico e criativo.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Antônio Hilário. **Mano**: currículo e cultura na escola indígena bororo. Cuiabá: UFMT, 1999. (Dissertação de Mestrado)

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística: parte I. *In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, volume 1. MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Christina (org.). 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Napoleão M. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

ALVES, C. V. P; DAMIANI, M. F. A textualidade e os sinais de pontuação no texto acadêmico. *In: CELSUL*, Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 9, 2010, Palhoça – SC. Anais (on-line), Palhoça, UNISUL, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21050129-Anais-do-ix-encontro-do-celsul-palhoca-sc-out2010-universidade-do-sul-de-santa-catarina.html>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 85-106.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. *In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, volume 1. MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Christina, (org.). 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Cristina. **O falar cuiabano**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato Editorial, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

COELHO, Izete *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010.

COX, Maria Inês. **Estudos linguísticos no/do Mato Grosso: o falar cuiabano em evidência**. Cuiabá: Polifonia/EDUFMT nº 17 p. 75-90, 2009.

CUIABÁ. Prefeitura. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Perfil socioeconômico de Cuiabá**. Cuiabá: IPDU, AS&M, Central do Texto, 2004. Vol. 2.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010.

FERRAREZI JR., Celso. **Sintaxe para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, C. Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

Lima, José Leonildo. **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano**. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador: Tânia Maria Alkmim. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

LIMA, José Leonildo. **O falar cuiabano: a arquitetura morfossintática do gênero**. Revista Ecos (Cáceres), Cáceres – MT, v. 1, p. 121-135, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, Moisés - Site Oficial, <http://moisesmendesmartins.wordpress.com>. Acesso em 14/03/2020.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Pontuação e Sentido: em busca da parceria. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de Português**: múltiplos olhares.

NEVES, João das. *A Análise do texto teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Europa, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PALMA, Maria Luíza Canavarros Palma. **Varição fonológica entre segmentos africados e fricativos em Mato Grosso**: um estudo sociolinguístico. PUC/RJ, Dissertação Mestrado, Área de Língua Portuguesa, 1980.

PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRIA, Albano Dalla. O diálogo, a significação e a enunciação na articulação da linguagem com as línguas naturais. *In*: **Linguagem, escrita e tecnologia**.

PRIA, Albano Dalla. DA MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. DI RENZO, Ana & MORALIS GIMENES, Edileusa (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental**: uma retrospectiva. Revista Delta, São Paulo, v.13, n.1, p 83-118,1997.

ROJO, Roxane. & CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Alexsandro. **O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais**: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados, 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2003.

SOARES, Francielly Rodrigues. **Uso da pontuação em textos narrativos de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental**. / Dissertação de Mestrado UFPB/CCHL – João Pessoa, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de CIPOLLA NETO, J. *et al*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968]. (Lingua[gem] 18)

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/cuiaba.pdf>. Acesso em 14.01.2020

ANEXOS

ANEXO 1 - Link do vídeo da peça "A carta":

<https://www.youtube.com/watch?v=jusZVGsHEIE>

ANEXO 2 - Texto

Os embrulhos

Peça em 1 ato de Maria Clara Machado

Personagens:

Um casal de velhos

Uma criada jovem

Um homem

Figurantes-maquinistas

Cenário:

Sala de estar da casa dos velhos. Uma janela dando para o exterior. Uma porta fechada que se supõe dar para fora e outra dando para as dependências da casa. Uma poltrona rodeada de embrulhos pequenos e grandes e de caixas com papel e barbantes. Uma cesta cheia de pequenos objetos. Uma mesa ao centro, cheia de papéis para embrulho. Uma escrivaninha com pequenos embrulhos e alguns livros. Um telefone.

(Quando abre o pano, o Velho está terminando de colar alguns selos num álbum. Ouve-se o barulho de um trator. O Velho para e olha a janela. Depois guarda todos os selos dentro do álbum e começa a embrulhá-lo. Ouve-se o telefone tocar. Cessa o ruído do trator. O Velho olha o telefone em desafio. Chega a Velha com uma caixa cheia de barbantes. Para e interroga, com os olhos, se deve atender. O velho faz que sim)

Velha*(Ao telefone)* - Pronto! Sim...sim... *(Faz sinal para o Velho)* Mas o que é que nós temos com isso? Não, ele não atende mais. *(Ouve, espantada)* Recebemos muitas, mas não abrimos nenhuma. *(Olhar triunfante para o Velho)***Velho** - A primeira!

Velha - Só abrimos a primeira. *(Escuta. Fica muito espantada e aflita. Depois, tapando o telefone)* Hiii...ele está falando tanta coisa! *(Ouve)* O que? Ah, isto

eu não sei. Um momento. *(Deixa o fone e se dirige ao Velho)* Nós temos alguma coisa a ver com a estrada nova que vai passar por aqui, Neguinho?

Velho*(Pegando o telefone)*- A estrada nova que arranje outro lugar para passar. Se estão tão impacientes que arranjem outro lugar para passar essa estrada. Já...já recebemos muitas sim, mas não abrimos nenhuma. Não abro nada que venha desse departamento. *(Ouve)* Pois que venham. Venham para ver. E querem saber de uma coisa? *(Para. A Velha, que tinha se afastado rindo, volta muito alegre com uma caixa cheia de cartas)* Alô! Alô! *(Desliga. A Velha joga as cartas para o ar)* Não se meta com estas cartas, Neguinha. Isto não são assuntos que te interessam. *(Começa a apanhar as cartas)*

Velha *(Ajudando a catar as cartas e repetindo quase cantando)*- Não são assuntos que me interessam. *(A Velha pega uma carta e começa a fazer uma brincadeira com o Velho)* Esta foi a última. Vai abrir? *(Os velhos se entreolham e começam uma brincadeira de esconde-esconde, o Velho perseguindo a Velha para pegar a carta)*

Velho - Me dá...me dá... *(Finalmente ela entrega a carta ao Velho, que olha o carimbo)* O carimbo é de trasanteontem. Já sei o que está escrito! *(Triunfante)*

Velha *(Fingindo mistério)*- Já sabe?

Velho - Sei. Ordem de despejo! *(Ouve-se o trator, ruídos de rua, cantos de crianças etc. O Velho se enfurece e vai até a janela)* com polícia, com caminhão, com trator... *(Depois o ruído cresce e ouve-se um forte desmoronamento, como se alguma coisa estivesse sendo destruída. Entra pó pela janela. Os velhos tosse. Depois, um silêncio)* E pensar que não estamos em guerra e que tudo é considerado legal. Bandidos! Não podem levar minhas coisas...não podem...são minhas...a casa é minha! É legal, é justo arrancarem à força nossa própria casa? *(Enquanto isso a Velha recomeça a embrulhar vários bibelôs. O trator recomeça o barulho)* trator desnaturado! Trator desnaturado!

Velha - Eles vêm? *(Sempre embrulhando os bibelôs. O Velho fita a Velha e nada responde)* Podem? *(O Velho repete o mesmo jogo)* Não quero, não! E tudo que a gente tem, tão arrumadinho...

Velho- Arrebentam tudo. Vi um trator passar por cima da casa dos Peixoto!
(*Barulho do trator*) É uma coisa horrorosa. Dói ver destruir assim as coisas. As coisas que... (*Trator*)

Velha - Ah! Já sei! Tive uma ideia. A gente bota tudo num engradado, bem embrulhadinho, não estraga nada e levamos tudo conosco. (*Pausa*) Será que passa pela porta?

Velho (*Com fúria*)- Passa o quê? O que você está dizendo?

Velha - Não estou dizendo nada de importante. Estava só pensando se as coisas podem sair por esta porta. Eu bem que te dizia que esta porta era muito estreita. (*O Velho sai e volta com um embrulho, que coloca na porta*) Quando a gente chegou aqui era diferente. A porta parecia mais larga. Enorme. Fomos pondo as coisas na casa, uma por uma. A porta até que parecia mais larga.

Era uma porta...

Velho - Você já disse isso, Neguinha.

Velha - Já disse o quê?

Velho - Que a porta parecia mais larga. Que a porta...chega!

Velha - Ah! Mas para sair, hum? Quando ela era toda verde, você se lembra? Tinha ali um vidro que era bonito. Mas fazia vasar muita luz, então você mandou botar tinta preta para a luz não entrar com tanta força. Depois, quebraram o vidro. Você colocou outro vidro mais forte. E também mais caro, você se lembra? O primeiro era cheio de florinhas pintadas. Não sei se de miosótis ou de crisântemos. Eu não me lembro mais... (*Como em segredo*) Dizem que ele passou por cima da casa dos Almeida também.

Velho - Eu vi.

Velha - Por que você não me contou?

Velho - Não ouviu o barulho?

Velha - Venho ouvindo muitos barulhos. Fico muito assustada. Muito mesmo, mas não sabia que era barulho de acabar com a casa dos Almeida.

Velho - Você se assusta à toa.

Velha - Você sempre querendo me assustar.

Velho - Eu já te assustei, já?

Velha - Uma vez, há muito tempo, quando comecei a coleção. *(Pega a boneca)*
Você deixou cair a bonequinha menor...vou embrulhar. *(Embrulha a boneca com carinho)*

Velho - Mas nada se quebrou, não foi? *(Ouve-se a voz da criada cantando na cozinha)*

Velha - Graças a Deus!

Velho*(Sai e volta com um embrulho)*- Que sol horrível, hoje, Neguinha!

Velha*(Espionando pela fresta)*- E aquela poeira fedorenta que sai da casa dos Peixoto?

Velho - Então, cuidado! Deixa bem fechada. Ontem a criada deixou aberta e o sol ia queimando a coleção.

Velha *(Suspira)*- Eles querem todos acabar com nossas coisas. *(Apanha um objeto e começa a embrulhar)* Não acho muito decente o governo despejar assim um casal de velhos que nunca fez mal a ninguém.

Velho *(Trazendo outro embrulho)*- Se cada um cuidasse de sua própria vida, em vez de se meter na vida dos outros... *(Entregando-lhe outro embrulho)*. Passa outro papel de embrulho, Neguinha, a poeira aí de fora pode estragar. *(Pausa)* Você vai levar também o embrulho cor-de-rosa? *(A Velha fita o Velho, que espera a resposta, da porta)*

Velha- Não combinamos levar tudo, Neguinho? *(O Velho sai)* Traz mais jornal, Neguinho, que este aqui é pouco. *(Terminado o embrulho que fazia, torna a embrulhá-lo. Barulho do trator)* O que será que as pessoas procuram tanto nas estradas? Não sei para onde vão, e isso me deixa muito aflita. Às vezes sinto até palpitações, só de pensar para onde vão as pessoas nessas estradas...

Velho *(Que vinha chegando)*- Você não deve se afligir à toa, Neguinha.

Velha *(Com o embrulho cor-de-rosa na mão, procura o barbante)*- Prefiro barbante amarelo para os embrulhos cor-de-rosa. Para os embrulhos de jornal,

prefiro barbante branco. *(Ouve-se o som de uma caixinha de música. A Velha procura com rapidez no meio dos pacotes. Acha-a. Coloca-a dentro de outra caixa e embrulha com muito jornal até abafar a música)* Tem ainda barbante branco, Neguinho? *(O Velho entrega uma cesta cheia de barbantes)* Quanto barbante eu colecionei, santo Deus! Também, tantos anos!

(Sai e volta com algumas fotografias)- Como estão cheios de poeira, veja, Neguinha, os álbuns!

Velha - Ah, os álbuns! *(Folheando)* Você tinha um cabelo preto...Ah! Aquela cadelinha chamada Zefa...morreu...eu acho, não é, Neguinho?

Velho - Morreu. Que retrato bem tirado! *(Apanha na estante uma máquina fotográfica antiga)* Com esta máquina aqui, lembra? *(O Velho sobe na cadeira, faz que vai bater uma foto. Há um segundo de imobilidade, enquanto a Velha cobriu o rosto, rindo, atrás do álbum)*

Velha - Embrulha bem ela, senão estraga a lente. *(O Velho embrulha a máquina, enquanto a Velha folheia o álbum. Subitamente, arranca uma foto do álbum e joga ao chão)* Você deixou isto aqui de propósito, só para me fazer maldade.

Velho *(Apanha a fotografia)*- Ele ainda era um menino, Neguinha!

Velha - Não quero levar ele...não quero.

Velho - Então a gente não leva.

Velha - Não quero.

Velho*(Embrulha o álbum)*- O retrato dele já grande eu tirei do álbum, logo depois que ele embarcou. Pensei que deste, quando ele ainda era um menino, você não se importava mais. *(Sai)*

Velha - Agora importo. Importo muito. *(Pega uma jarrinha)* Ah, a jarrinha vermelha! Vou embrulhar ela com papel azul e cordão branco! *(O Velho volta com um engradado, contendo pássaros)*

Velho - Você acha que os bichinhos vão bem aqui?

Velha - Ora, eles estão muito bem assim. Tudo quietinho e quente. Ainda bem que já foram empalhados, senão teriam muito medo do trator.

Velho- Que bobagem você está falando aí? Que trator? Fomos despejados, mas temos os nossos direitos. Só sairemos daqui levando tudo o que nos pertence e depois que tudo já estiver bem embrulhado. E só quando eu resolver. Se resolver...

Velha - Sabe, ontem eu sonhei.

Velho - Você sonhou?

Velha - Sonhei que esse trator era mentira, invenção da empregada para tirar nossa casa. Acho que ela quer a nossa casa.

Velho- Se ela quer, vai querendo. A casa é nossa há mais de 40 anos.

Velha - É nossa. Você já disse isso e já mostrou os papéis.

Velho - Você sabe o que eu vou fazer? Vou embrulhar os papéis da casa. (*Vai à escrivania*)

Velha - Mas ela quer assim mesmo. Ontem vi ela na cozinha conversando com um homem...

Velho - Você ouviu?

Velha - Ela contava para ele do despejo e do trator, que já passou em cima da casa do lado. Contou também da estrada.

Velho - O que é que ela sabe da estrada?

Velha - Que a estrada é do governo e que vai passar por aqui. Depois ela riu.

Velho - Riu?

Velha - Muito!

Velho - Então, como é que você sabe que ela quer a nossa casa? Ela disse?

Velha - Não disse nada. Mas riu tanto que só pode ser.

Velho - Só pode ser o quê?

Velha - Que ela tem inveja e quer tudo para ela. É nossa! Tudo, não é, Neguinho? **Velho** - É, é nossa.

Velha (*Começando a embrulhar os bibelôs*)- Põe o dedo aqui, Neguinho.

Velho(*Pondo o dedo no nó do embrulho*)- O que é que ele disse?

Velha - Não disse nada. Mas ela, sempre rindo à toa, de inveja, pensou que não tinha ninguém olhando, porque eu estava escondida atrás do guarda-comida, então...ela tirou um pedaço de pão-de-ló e deu para ele comer.

Velho - E aí?

Velha - Aí eu apareci e perguntei a ela por que estava dando nosso pão-de-ló para ele, e ela disse...disse assim mesmo: "É meu amigo, dona Neguinha, dei um pedacinho de pão-de-ló a ele..."

Velho - E o que é que você disse?

Velha - Não disse nada, eu não sabia o que dizer.O que é que eu tinha que dizer, hein, Neguinho?

Velho- Você tinha que dizer que o pão-de-ló não era dela para estar distribuindo assim a torto e a direito para os que aparecem. (*O Velho sai*)

Velha - Nunca sei o que dizer numa hora dessas. (*O Velho vai trazendo embrulhos de dentro do quarto, alguns maiores. A Velha começa a embrulhar uma árvore de Natal artificial, enquanto cantarola "Noite Feliz"*). Não sei por que querem fazer essa estrada. Tudo já está tão parado, ordenado e em paz como está!

(*Trator*)

Velho - Mania...

Velha - Ou então podiam abrir noutro sítio, e não derrubar a nossa casa. O mundo não é grande, Neguinho? Por que não abrem as estradas no mundo desses comunistas que andam por aí querendo tirar as casas dos outros? (*A Criada começa a cantar*) Se a gente não guarda os bolos e o pão-de-ló a sete chaves, ela abusa sempre. (*O Velho ri*) Você está rindo, Neguinho?

Velho - Sabe o que é? Estou me lembrando daqueles bolinhos de bacalhau que você escondeu no armário para ela não tirar e ficaram estragados...

Velha - E o pior é que estragaram meu xale, você ri porque o xale não era seu.

Velho - Não precisa ficar zangada, Neguinha. Foi há tanto tempo...

Velha - Se eu tivesse deixado os bolinhos na cozinha, ela teria dado tudo para esse homem, igualzinho como o pão-de-ló.

Velho - Isso é verdade. *(A Criada para de cantar)*

Velha - É preciso mandar fazer um armário de chave, na cozinha.

Velho - Vou mandar fazer.

Velha - Não quero mais essa empregada. *(Ele não responde)* Já disse que não quero mais essa empregada...

Velho - A gente manda ela embora.

Velha - É por isso que tinha tão pouco pão-de-ló na mesa, antes do café. Só pude ganhar um pedacinho. Você percebeu?

Velho - Percebi. *(O telefone toca. Os dois param de fazer os embrulhos e fitam o telefone)*

Velha - O telefone está tocando.

Velho - Você pensa que eu sou surdo? *(Empurra a Velha)* Você tem mania de pensar que sou surdo. Já ouvi. *(A Velha começa a chorar)*

Velho - Sim. Por que insistem? Não li nada não, já disse. Ameaças, ameaças, ameaças. Onde é que nós estamos? Quero saber se pago imposto para ser protegido ou para ser despejado? Já disse que não aceito, pronto. *(Desliga. Depois, procura uma carta na escrivaninha, fita o envelope)*

Velha *(Assustada)* - Você vai abrir?

Velho *(Rasgando a carta)* - Pensam que me metem medo com palavras... *(Pega um livro preto e o folheia)* Preciso ensinar essa gente a cumprir as leis. Posso provar a eles que isso é violação de domicílio. Uma agressão contra o cidadão. Não sei mais onde é isso... *(Impaciente)* Neguinha, embrulha o meu

código civil, junto com os outros livros. Não, é melhor você colocar os livros de direito num embrulho e os outros num outro. É!

Velha - Ponho a Bíblia junto com os livros de direito?

Velho - Não disse para pôr os livros de direito num embrulho e os outros num outro?

Velha - Não precisa ficar tão zangado. Eu só queria saber, porque a Bíblia também é preta e eu ia pôr os pretos todos num embrulho, os vermelhos num outro...

Velho - Está bem.

Velha (*Arrumando os livros pretos de um lado e os vermelhos do outro*)- Ihhh! Os vermelhos estão todos comidinhos de traças.

Velho - Eu te disse para comprar aquele remédio de matar traças. Você não faz nada do que eu mando e veja o resultado! Os livros estão cheios de traças e de poeira. Tudo se estraga nesta casa.

Velha - E a culpa é minha, é? Não finja que não está ouvindo. Sei muito bem que você só é surdo quando quer. Você sabe muito bem que eu não gosto de comprar nada naquela loja.

Velho(*Abre um armário e tira um vidrinho*)- Comprei o remédio. (*Entrega a ela um vidro*)

Velha- Eu sabia, eu sabia que você acabava comprando. Um vidro cheio! Fica aqui embrulhando os presentes, enquanto arranjo um papel cor-de-rosa para embrulhar todos os vidrinhos. (*Sai com o vidro. O Velho fica embrulhando os livros pretos. Entra a Criada*)

Criada - Posso falar no telefone, seu Neguinho?

Velho - Pode.

Velha (*Da porta, vendo a Criada*)- Embrulho o remédio das traças com os outros vidrinhos, Neguinho?

Velho - Pode embrulhar, mas cuidado com as rolhas, senão derrama tudo.

Criada - Deus me livre de fazer coleção de porcaria. Não tô aqui para discutir. Se o senhor não quer que ponha no lixo, então tira da cozinha, porque trabalhar assim não dá pé! *(Sai)*

Velha - Não disse, Neguinho, que ela não serve? Não quer cuidar das nossas coisas e ainda por cima fica espalhando por aí a história do trator e da casa dos Peixoto. E que o trator passou por cima...e dizendo que a nossa casa também... *(O Velho se enfurece e bate com a caixa na mesa, espalhando as rolhas no chão. Aflita, a Velha começa a catá-las)* Se você não tivesse guardado as rolhas novas, não teríamos uma só rolha para os vidrinhos.

Velho - Neguinha, vou falar com você pela última vez. Não toque mais nesse assunto de trator. Isso me põe nervoso.

Velha - Me põe nervosa também.

Velho - É coisa que não suporto é falta de consideração. Pensam que escrevendo umas cartinhas conseguem arrancar a casa de quem bem entendem. Pensam que com meia dúzia de telefonemas podem pôr para fora gente que nunca incomodou ninguém.

Velha - Para onde vai a estrada, hein, Neguinho?

Velho - Não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe.

Velha - Também não sei e tenho raiva de quem sabe. *(O Velho sai)* Acho que a criada sabe para onde vai a estrada. E o homem também sabe. *(A Velha começa a arrumar os cacarecos que a Criada deixou. O Velho volta arrastando um enorme embrulho, que continua a empilhar junto à porta de entrada).*

Velho - Pensam que têm direitos sobre nós. Ninguém entra nesta casa. *(Traz outro embrulho)* A propriedade é minha. Aqui estão todos os papéis. Pensam que sou covarde! Que tenho medo de cartinhas ameaçadoras. Se não acreditam que a casa me pertence, aqui estão todos os papéis. *(Agredindo o telefone)* Claro que nesta hora ninguém vem em minha defesa. Aqui estão todos os papéis. *(Mostra à Velha, que não entende nada e olha os papéis com o olhar vazio)* Ninguém quer se meter com a vida dos outros. Incomoda, eu sei... *(Voltando à Velha, que segura os papéis, medrosa)* Aqui está. A certidão lavrada no 23º Ofício de Notas, Tabelião Avelar, em 12 de outubro de 1923. O

papel do Registro de Imóveis com a escritura definitiva. A promessa de venda! Cláusula irrevogável! Olhe! *(Depois toma os papéis da Velha, vai até a janela e começa a berrar)* Ninguém quer se meter com a vida dos outros. Aporrinha, eu sei. Todos estão vendo que querem destruir nossa casa. *(Barulho de trator)* O trator está aí para provar, olhem! Mas quem quer se meter? O que adiantam tabeliães, firmas reconhecidas, certidões... todos sabem que vou ser despejado e ninguém quer tomar partido. Por quê? Porque também têm medo de serem despejados. Fazem este barulho todo para celebrarem o meu infortúnio e verem o trator passar por cima de nossas coisas. De nossos embrulhos. Estão loucos de vontade de ver tudo se desmoronar em nossas cabeças. Mas se querem ver o nosso infortúnio é bom irem procurar outro lugar para infernar a vida do alheio, porque aqui nada acontecerá. Neguinha, traz outros embrulhos para empilharmos na janela também. Eles são capazes de querer entrar pela janela. *(A Velha sai. Barulho de trator)* E digo mais uma coisa: tratem de ir logo fazendo seus embrulhinhos também...

Voz da criada - Porcaria de pia entupida, que não vale mais nada!

Velho *(Furioso)*- Jogou fora as rolhas e disse que jogou porque estavam podres. O que é que ela sabe disso? *(A Velha entra com enormes embrulhos, que entrega ao Velho, que continua a empilhá-los junto à janela. Depois o Velho se senta, furioso)* Como pode se permitir de jogar fora coisas que são minhas. Minhas. Recolhidas numa vida toda? Estas coisas me pertencem! Me pertencem!

Velha *(Entrando com umas estampas empoeiradas)*- Veja, Neguinho, o que achei atrás da cômoda. Podíamos fazer um novo quadro e botar em cima do armário.

Velho *(Observando a estampa)*- Já está muito rasgada. Não dá mais para pôr no quadro.

Velha - Ah! Então eu vou embrulhar direitinho, junto com as outras estampas. *(Sai e torna a voltar)* Boto papel de seda em cada estampa?

Velho - É melhor botar. O papel de seda está na segunda gaveta.

Velha - Descobri também a Virgem Maria e o Menino Jesus.

Velho (*Vendo que a Velha se perturbou*)- O que foi Neguinha?

Velha - Estou com tanta raiva do Menino Jesus...acho que não vou embrulhar ele não.

Velho - E você vai deixar ele aí?

Velha -Eu disse a ele, quando embarcou, para ele levar tudo que era dele. Não tinha nada que deixar aqui o Menino Jesus.

Velho - Vá embrulhar o Menino Jesus, vá Neguinha.

Velha - Então, vou embrulhar ele sozinho, está bem?

Velho - Está bem.

Velha - Com papel de jornal.

Velho - Você está querendo botar ele de castigo?

Velha - Longe da mãe dele e do pai dele. (*Entra no quarto*) A mãe dele e o pai dele eu vou embrulhar em papel de seda com cordão dourado.

Velho - E ele?

Velha - Vai de jornal e barbante branco, daqueles grossos.

Velho - Você não esqueceu, hein?

Velha - Eu esqueço quase tudo, você sabe disso. Sabe? Esqueci de regar as plantinhas e elas morreram todas.

Velho - Morreram?

Velha - Morreram. (*O telefone toca. Os dois ficam parados, olhando para o aparelho. O Velho puxa o fio telefônico e arranca-o da parede*)

Velho - Agora quero ver se eles podem soltar palavreados em cima de mim. (*Depois de muito rir e gritar, olha com desprezo o aparelho*) Não nos amolam mais.

Velha (*Pegando o fone*)- Alô! Alô! Ficou mudo, mudinho. Sempre disse a você que isso aí só ia nos trazer aborrecimentos. E trouxe mesmo.

Velho (*Segurando o fone, dando tapas e fazendo caretas*)- Vamos, vamos! Grite agora, se tem força, que vai nos despejar! Conta essa história de estradas passando por cima de minha casa, de direitos do governo! Direitos! Quem são vocês? Quem são vocês contra mim? (*Bateno telefone*) Viu como é fácil? É só não permitir que ninguém se meta com a sua vida. (*Enrola o fio no pescoço*) É só arrancar o fio. (*Torna a arrancar o fio com força e começa a puxar. Mas o fio tem mais de 20 metros e o Velho vai se cansando de tanto puxar. A Velha vem ajudar e ambos continuam a puxar. Finalmente, a Velha se cansa e dorme em sua cadeirinha, sempre com o fio na mão. O Velho continua, agora mais cansado, e já sentado também em sua cadeira. Finalmente, na ponta do fio aparece um bebê ligado a ele como a um cordão umbilical. O Velho levanta o bebê, tira uma tesoura da gaveta e corta o fio. Depois embrulha calmamente o bebê e volta ao telefone. Começa a falar como se estivesse livre das velhas ameaças*) Alô, parou de xingar? Então o senhor não consegue falar mais? Responda agora se pode. (*Faz caretas, dá tapas no telefone*) Me explique direitinho agora porque querem adiar minhas férias. (*A Velha acorda e pega a ponta do fio*) Ah! Não responde? Necessidade de serviço. Que serviço? E os meus quinquênios? Não saíram? Ah, agora está caladinho, hein, seu covarde! Seu covarde! E o navio? Vai me dizer que ele vai mesmo partir às 3 horas? (*Nesse momento ouve-se um apito de navio. A Velha, que estava fingindo ouvir tudo na outra extremidade do fio, começa a puxar o Velho, que está enrolado pelo pescoço no fio. Há quase um enforcamento, enquanto se ouvem os apitos do navio. A Velha, num acesso de raiva, começa a puxar até que o Velho, quase estrangulado, consegue falar*)
Neginha!

Velha(*Como que acordando*)- Eu não quero que isto continue a falar, já disse que não quero. Isso não pode mais gritar. (*Pega o telefone e começa a embrulhá-lo. Quando já está passando o barbante, ouve-se de novo o apito. Assustada, ela aperta o barbante até cessar completamente o som do navio. O Velho descobre um chapéu velho na sua escrivaninha. Coloca na cabeça. Depois tira um espelho e começa a mirar-se nele*)

Criada (*Entrando*) - O gás acabou, patrão.

Velho(*Alheio, continuando a olhar-se*)- Acabou...

Criada - E agora, patrão?

Velho - Usa o álcool e o fogareiro.

Criada - O fogareiro? (*Pausa*) Mas o gás, o senhor vai reclamar, não vai?

Velho - Reclamar, o quê?

Criada(*Sem entender nada*)- Eu, hein? (*Sai*)

Velha - Ela é bem desafortada. Parece que nunca viu um fogareiro.

(*Pausa*) Por que será que acabou o gás?

Velho - Governo.

Velha - Sabe o que eu estava pensando, Neguinho?

Velho -Não, não sei não.

Velha - Se os passarinhos não fossem empalhados, eles iam sentir muita falta de ar dentro desse engradado.

Velho - Mas eles estão empalhados, e muito bem empalhados.

Velha - Ainda bem, senão eles iam sentir muita falta de ar. Passarinho empalhado tem vantagens: não suja a gaiola, não tem vontade de voar pelas árvores. Porque passarinho foi feito, primeiro, para voar nas árvores, nas nuvens, nos navios. (*Sons de pássaros e de navio apitando*) Só depois é que ele resolveu ser passarinho de gaiola. (*Enquanto ela fala, descansa a mão sobre a mesa e o Velho, distraidamente, começa a embrulhar seu braço. A Velha, ao ver que ele está embrulhando sua mão, a princípio fica muito espantada, mas depois dá um risinho*) Está me fazendo cosquinha... (*A Velha vai se deixando embrulhar até o braço. O Velho, cada vez mais animado, continua embrulhando a Velha, e chega ao rosto. A Velha ri, como se isso fosse uma brincadeira*) Quero só ver o barbante que você vai escolher para mim...

Velho - Você prefere fio dourado ou fitinha azul, Neguinha?

Velha - Não ligo. Só quero que você não aperte demais, está bem? Ah, isso eu não gosto.

Criada (*De fora*)- Porcaria de fogareiro enferrujado que não dá mais nada!

Velha - Psiu! Ela está brigando com o nosso fogareiro.

Velho - Você sabe por que que o gás acabou?

Velha - Como é que ia saber?

Velho - O gás acabou porque eles cortaram o gás (*Continua embrulhando a Velha*)

Velha - Eles podem fazer isso?

Velho - Não podem, mas fazem.

Velha - Nunca fui muito com essa gente do governo. Lembra do dia em que eles não deixaram você trabalhar mais?

Velho - Me aposentaram.

Velha - Eles podem, sem mais nem menos, aposentar assim as pessoas?

Velho - Podem. Fazem tudo para acabar com a vida da gente.

Velha - Por isso é que eu não vou muito com essa gente do governo.

Velho - Você já disse isso.

Velha - Você também não disse isso?

Velho - Disse, mas não precisa ficar repetindo tudo o que eu disse. E tira esse papel da cara que você está parecendo uma palhaça.

(*Rindo*)

Velha - Você não estava fazendo um embrulho?

Velho- Tira esse papel da cara, que você está parecendo uma palhaça! (*Sai*)

Velha - Foi você mesmo que fez eu ficar com esta cara de palhaça. (*Chora*)

Velho(*Traz outro embrulho*)- Sea gente conseguir pôr todos os embrulhos aqui na porta...

Velha- O despejo não pode entrar! Você sempre tem ideias ótimas, hein, Neguinho?

Velho - Você fala demais, Neguinha. Assim nunca conseguiremos embrulhar tudo. *(Vai e volta algumas vezes, com embrulhos cada vez maiores. Sempre entrega à Velha)*

Velha - Estou cansada, Neguinho. Gosto de fazer os embrulhinhos pequenos, mas os grandes me cansam muito. *(Senta-se, exausta)*

Velho - Deixa que eu faço os grandes. Já estou acostumado.

Velha - E também você tem mais força porque é homem. *(Ouve-se um bate-boca vindo da cozinha. É a Criada com o Homem. Os velhos ouvem, atentos)*

Criada - Digo e torno a dizer que você é um safado. Pensa que me faz de boba, é?

Homem - Não enche o saco! Você não tinha nada que me mandar recado pelo Alcides. Você sabe muito bem que ele vive me gozando. Tá ouvindo?

Criada - Não me empurra que eu não sou mulher de apanhar de homem nenhum.

Homem - Deixa de frescura, que vim aqui foi para pedir satisfação e não quero ouvir desaforo de mulher à toa! *(A Criada entra, empurrada pelo Homem e quase cai sobre os embrulhos)*

Criada - Olha aqui, seu filho da mãe, ou você me deixa em paz, ou ponho a boca no mundo! *(O homem a empurra novamente e a Criada se esconde atrás dos embrulhos. Ele dá um pontapé em vários embrulhos, que se espalham)*

Velho - Oh!

Velha- Este é o mesmo homem do pão-de-ló.

Homem - Puta de uma figa! *(Dá-lhe um puxão e se agarra com ela, num beijo demorado. Ela se debate, mas finalmente cede. Enquanto eles se beijam, ouve-se um enorme desmoronamento. Mas os velhos só olham o casal)*

Criada *(Fugindo)*- Tu é sem vergonha mesmo. *(Corre para a cozinha, perseguida pelo Homem. Os dois riem, enquanto os velhos estão estatelados)*

Velha - Espia, espia Neguinho, senão ela é capaz de dar a ele todo o nosso almoço. Não fico mais sem sobremesa hoje, já disse. *(Espiondo)*

Velho - O gás acabou, ela ainda não cozinhou nada, nem vai cozinhar.

Velha - Já disse a você que não quero mais essa criada. Ou então você compra um guarda-comida novo...

Velho - Vou mandar botar chave nova no guarda-comida. *(Ouve-se outra gargalhada, depois sussurros)*

Velha - Ela deve estar contando a ele sobre a estrada nova. Fica espiondo bem, Neguinho, senão ela é capaz de dar todos os nossos mantimentos a ele.

Velho - Vou mandar embora essa criada. *(De novo chegam gargalhadas da cozinha. Os velhos se fitam em silêncio)*

Velha - Rindo à toa...que bobos.

Velho - Gozando da gente, só pode ser.

Velha - Ela tirou todo o nosso pão-de-ló, Neguinho, manda ela embora. Gosto tanto de pão-de-ló! *(Ao espiar pela porta, a Velha deixa cair um embrulhinho, que se quebra. A Criada, atraída pelo barulho, vem até a porta e fica olhando. O Homem, por trás do ombro dela. Os velhos ficam envergonhados de estarem espiondo)* O embrulho caiu e quebrou...

Homem - Diga logo, anda!

Criada - Patrão, quero minhas contas. Vou-me embora.

Velha - Vai embora?

Criada - Vou.

Velha - Assim...sem a gente mandar primeiro?

Criada - Vou trabalhar no armazém. Ganhar mais.

Velha - Ganhar mais?

Criada - É, mais tutu! Grana!

Velha - E ganha-se mais, Neguinho, trabalhando por aí nesses armazéns?

Velho - Você não tem nada com isso, Neguinha.

Velha - E o nosso almoço? *(Este diálogo entre os dois é sussurrado)*

Velho *(Alto)*- E o nosso almoço?

Homem - Almoço, é? *(Dá uma gargalhada, faz cócegas na Criada e saem. Os velhos fitam a porta por onde eles saíram. Depois, naturalmente, fecham a porta da cozinha e, enquanto conversam, vão empilhando outros embrulhos em frente dessa porta)*

Velho - Você deixou cair o embrulhinho cor-de-rosa, hein, Neguinha?

Velha - E ficou tudo em pedacinhos.

Velho*(Apanhando os cacos)*- A gente só vai aproveitar o papel, para fazer outro embrulho.

Velha - Será que você não dá um jeito de colar os caquinhos?

Velho - Guarda com os outros caquinhos que depois eu vejo.

Velha - Já tem um monte assim de caquinhos. De todas as cores. Era uma jarrinha tão bonitinha! *(Enquanto ela cata os cacos, o Velho empilha os embrulhos em frente da porta da cozinha)* Não era você que ia despedir ela, Neguinho?

Velho - Era. *(Ouve-se o trator)*

Velha - Tudo por causa dessa estrada nova.

Velho- Para de falar nessa estrada, já disse! Não quero ninguém nesta casa falando mais nessa estrada! *(A Velha chora)* E para de chorar!

Velha- Era uma jarrinha bonitinha.

Velho - A gente arranja outra. Ela era faladeira.

Velha - E dava o nosso pão-de-ló para ele. E falava coisas que ninguém entendia. Eu tenho muita pena de ver jarrinhas tão bonitinhas se quebrarem. Principalmente as que têm florzinhas pintadas à mão. Neguinho, estou com um pouquinho de fome. Seria bom a gente almoçar.

Velho - Seria.

Velha - Sabe, Neguinho, deixei cair o embrulho da jarrinha por causa dela. Foi ela a culpada me assustando daquele jeito. Era uma criada má.

Velho - Era.

Velha - E ele ria de nós.

Velho - Ria.

Velha - Na certa ia também comer o nosso almoço. Ainda bem que foram embora.

Velho - É. *(Senta à escrivaninha e começa a tirar os sapatos, que embrulha também)*

Velha - Quando o despejo vier...

Velho- Quem falou em despejo? Já disse que não quero ouvir mais você falar nesse assunto. Não quero, está ouvindo?

Velha - Não falo mais...não falo mais...não falo mais... *(Começa a chorar)* Estou me sentindo muito mal. E também, com uma fome esquisita...

Velho - Oh, Neguinha, sente-se. Você está se abaixando demais, isso é ruim para o seu coração. Fica aqui neste banquinho que vou buscar fitinhas de todas as cores para você embrulhar os bibelôs. *(Senta a Velha no meio da cena, perto do monte de embrulhos e sai. A Velha começa a embrulhar os bibelôs. O Velho volta com fitinhas)* Verdes, azuis, amarelas...qual você prefere?

Velha - Gosto de todas. Só não gosto de fazer os embrulhos grandes. Esses me cansam muito.

Velho *(Sentando ao lado dela)*- Deixa que os grandes eu continuo a fazer.

Velha - Assim é que é bom. *(Começam a fazer novos embrulhos. Ouve-se de repente um barulho de vozes, ao mesmo tempo em que a luz muda para luz de ensaio, e dois Maquinistas começam a tirar as paredes do cenário, os objetos de cena etc.)*

1º maquinista - Cuidado com as dobradiças.

2º Maquinista - Mais para a direita, mais para a direita etc. etc. *(Os dois vão tirando o cenário, enquanto se avista o fundo do palco, com escadas etc. Tiram algum material de cena e, junto, carregam também os velhos, estáticos, em suas cadeiras, como se fossem objetos de cena)*

ANEXO 3 - Link do vídeo“É Bem Mato Grosso apresenta a origem do linguajar cuiabano”

<https://www.youtube.com/watch?v=6bPPnJeYwKk&list=PL512RZ2BnhkED6UqbAXiqWI4Q051GiLHq&index=7>

ANEXO 4 – Atividade sobre pontuação trabalhada em sala de aula

I - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- **Fundamentação teórica:** O uso dos sinais de pontuação.
- **Ano/série:** 8º Ano
- **Atividade:** A herança e a pontuação
- **Tempo previsto:** 01 aula de 01h
- **Conteúdo:** Pontuação (Sinais de pontuação usados no diálogo)
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:**

Após o domínio dos sinais demarcadores do ritmo da fala, ou em um momento em que o aluno esteja mais maduro em relação à sua escrita, é preciso que o professor ensine os sinais que demarcam a estrutura interna da frase (casos de vírgula).

- Objetivo

- Desenvolver a habilidade de identificar na pontuação, os efeitos de sentido que foram intensificados, quer na leitura oral, quer no texto escrito.

- Metodologia

- 1- Leitura oral do texto.
- 2- Comentar oralmente aspectos do texto que mais chamaram a atenção.
- 3- Responder às questões sobre o texto.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Texto A HERANÇA E A PONTUAÇÃO

Um homem rico agonizava em seu leito de morte. Pressentindo que o fim estava próximo, pediu papel e caneta e escreveu:

Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.

Mas morreu antes de fazer a pontuação. Para quem o falecido deixou a sua fortuna? Eram quatro concorrentes:

1. O sobrinho fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2. A irmã chegou em seguida e pontuou assim:

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3. O padeiro pediu cópia do original e puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4. Aí chegaram os descamisados da cidade. Um deles, sabido, fez esta interpretação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

Moral da história:

“A vida pode ser interpretada e vivida de diversas maneiras. Nós é que fazemos a pontuação. E isso faz toda a diferença.”

Questões:

1. Na sua opinião, quem deveria ficar com a herança? Por quê?
2. Qual a importância de pontuar corretamente o texto?
3. Você faria uma versão diferente de pontuação para beneficiar algum dos envolvidos no testamento? Como seria?

ANEXO 5 – Atividade sobre pontuação trabalhada em sala de aula

I - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- **Fundamentação teórica:** O uso dos sinais de pontuação.
- **Ano/série:** 8º Ano
- **Atividade:** Uma vírgula muda tudo
- **Tempo previsto:** 01 aula de 01h
- **Conteúdo:** Pontuação (Sinais de pontuação usados no diálogo)
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:**

Após o domínio dos sinais demarcadores do ritmo da fala, ou em um momento em que o aluno esteja mais maduro em relação à sua escrita, é preciso que o professor ensine os sinais que demarcam a estrutura interna da frase (casos de vírgula).

- Objetivo

- Desenvolver a habilidade de identificar na pontuação, os efeitos de sentido que foram intensificados, quer na leitura oral, quer no texto escrito.

- Metodologia

- 1- Leitura oral do texto.
- 2- Comentar oralmente aspectos do texto que mais chamaram a atenção.
- 3- Dividir a turma em grupos para análise do texto e construção do entendimento de cada conjunto comparativo de formulação das ideias.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Texto UMA VÍRGULA MUDA TUDO

Vírgula pode ser uma pausa ... ou não.

Não, espere.

Não espere ...

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode criar heróis ...

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

Ela pode ser uma solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

A vírgula pode condenar ou salvar.

Não tenha clemência!

Não, tenha clemência!

Uma vírgula muda tudo.

Atividade para ser desenvolvida em grupo:

Explique a diferença do uso da vírgula em cada par de frases.

ANEXO 6 – Atividade sobre pontuação trabalhada em sala de aula

I - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- **Fundamentação teórica:** O uso dos sinais de pontuação.
- **Ano/série:** 8º Ano
- **Atividade:** Oração de um pai
- **Tempo previsto:** 04 aulas de 01h
- **Conteúdo:** Pontuação (Sinais de pontuação usados no diálogo)
- **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:**

Trabalhar a conceituação é uma das tarefas do professor, mas só é possível saber se o aluno consegue fazer uso do que lhe é apresentado quando ele utiliza adequadamente em suas produções comunicativas, isso é o maior desafio da prática pedagógica do professor de linguagem. Todas as atividades têm esse objetivo, porém nem sempre conseguimos alcançá-los, como foi no caso dos textos aqui já apresentados.

- **Objetivo**

- Levar o aluno a identificar os sinais de pontuação e os efeitos em relação à clareza de sentido na escrita.

- **Metodologia**

- 1- Leitura oral do texto.
- 2- Comentar oralmente aspectos do texto que mais chamaram a atenção.
- 3- Em seguida foram apresentadas algumas questões sobre o texto.

II – APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Leia:

Oração de um pai

Dá-me, Senhor, forças para realizar tudo aquilo que meu filho espera de mim; mas faz, Senhor, com que as expectativas de meu filho nunca ultrapassem o limite de minhas forças.

Dá-me, Senhor, paciência para que eu suporte a impertinência e escute as recriminações; mas se eu tiver de bater, Senhor, faz com que minha mão tenha a leveza dos cabelos de uma criança a flutuarem na brisa.

Dá-me, Senhor, energia, mas dá-me, também, tolerância, dá-me a sabedoria da maturidade, mas dá-me também a inocência da infância; dá-me Senhor, um olhar severo, mas dá-me também um terno sorriso. (...)

SCLIAR, Moacyr. "Um país chamado infância". São Paulo: Ática, 2003.

Questões:

- 1- A quem se dirige a oração? E quem está fazendo a oração?
- 2- Qual a importância de se pontuar o texto?
- 3- O que mais chamou sua atenção no texto?

ANEXO 7 - Peça de teatro definitiva

Título da peça: **O bocó de fivela**

Por

Alana Cristina Bueno Andrade

Anny Luízy Pinheiro Pereira

Isadora Romilda Mainardi Oliveira

Sara Rocha Gomes

Revisão

Lídia Souza da Silva

Wanderley Luiz Souza Pereira

Direção

Alana Cristina Bueno Andrade

Lídia Souza da Silva

Equipe de apoio técnico

Cenário: Cristiano Ro'onowa, Rodney Wanderson, Higor Henrique, Michel Cristiano, Yan Oliveira, João Vitor

Personagens: **Benta** (Anny Luízy), **Miloca** (Isadora Romilda), **Catita** (Anna Karolynne) e **Chico Jacaré** (Diogo Santiago)

Figurantes

Rannya dos Santos

João Vitor

Sara Rocha

Myllena Campos

Esther Rebeca

Higor Henrique

Morgana de Souza

Wanderley Luiz

Rodney Wanderson

Yan Oliveira

Michel Cristiano

Pedro Henrique

Kamila Gomes

CENA 1

Cenário: Rua movimentada no centro de Cuiabá.

Benta andava pelas ruas sorrindo, indo em direção à sua casa e acaba por ver sua amiga Miloca.

Benta – E aí, Comadre

Miloca sorri em resposta.

Miloca – Cê tá boa?

Fala abraçando Benta.

Benta – Tô boa, Graças a Deus!

Fala já fora do abraço e mechendo as mãos enquanto fala.

Miloca – Comadre, cê viu que a dona Maria morreu?

Benta – Eu vi, Comadre. Como será que tá a família dela?

Miloca – Eu vi a filha dela esses dias, tá jururu, coitada...

Benta – Diz que infartou.

Miloca – Pois é...

Benta – Vamos comigo no Quintal Cuiabano hoje a noite, lá vai ter uma apresentação de danças cuiabanas.

Miloca – Num posso, tô esperando meu bem passar...

Benta – Para di frescura, bora lá, Comadre. e desde quando arrumo Namorado? Larga de moage...

Miloca – Ave, Comadre, tem quase um mês já! Tô apaixonada demais, comadre. É demais de bonito.

Fala mechendo no cabelo sonhadamente.

Benta – Agora quem que é esse bocó de fivela?

Miloca – Auuum invejosa, a senhora que num viu aquele homi bunito, charmoso, moreno e arto sensuar.

Benta – até imagino como que seja. Ah, larga mão de esperar homi, muié, vamo comigo dá uma andada.

Miloca – Ah, então borá!

CENA 2

Cenário: Quintal Cuiabano. Mesas com várias pessoas. Apresentações de dança.

Entram as duas amigas distraídas no Quintal Cuiabano e vão procurar uma mesa para se sentarem.

Benta – Espia lá, Comadre. Aquele bocó de fivela atarracado com outra. Ai, num credito...

Fala assim que vê seu marido sentado com outra mulher numa mesa, conversando.

Miloca – Comadre... Se fosse eu não deixava.

Benta – Pois eu vou rufa o pau naquela quenga!

Elas se aproximam do casal e a Benta vai logo gritando:

Benta – Que que cê tá fazendo com meu macho?

Catita – Cê tá louca?

Benta – Que palhaçada que é essa?

Catita – Eu qui quero saber, que palhaçada é essa?

Benta – Você é uma quenga, se envolvendo com o macho dos outros. Ele é meu marido tem mais de ano.

Catita – Mentira!

Catita se vira para Chico Jacaré e pergunta:

Catita – É verdade Chico?

Benta – Fala Chico a verdade.

Chico Jacaré – É, é, é, é... que ela é minha amiga lá do Tijucal...

Fala com medo.

Benta – Que tipo de amiga?!

Catita – Amiga é seu olho! Seu mulherengo, seu bocó chera-chera.

Miloca – Vai pra cima dele, Comadre!

Fala estressada.

Benta – Larga mão, vamo sentar lá com a gente, ele não merece a nossa raiva.

Fala para a Catita.

Catita – Bora!

As três viram amigas, se sentam em uma mesa distante e Chico Jacaré fica chorando num canto.

Nesse momento começa uma apresentação de siriri e elas assistem.

ANEXO 8 – Vídeo da apresentação como produto final

<https://www.youtube.com/watch?v=tW5WCaN-4Go>