



UERN

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARCÍLIO JOSÉ FERREIRA NUNES

**ENSINO DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS POR MEIO DA PRODUÇÃO DO
GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**MOSSORÓ
2016**

MARCÍLIO JOSÉ FERREIRA NUNES

**ENSINO DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS POR MEIO DA PRODUÇÃO DO
GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio grande do Norte, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

**MOSSORÓ
2016**

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972e Nunes, Marcílio José Ferreira.
 ENSINO DE VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS POR MEIO DA PRODUÇÃO
 DO GÊNERO CONTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
 FUNDAMENTAL / Marcílio José Ferreira Nunes - 2016.
 137 p.

 Orientador: Gilson Chicon Alves.
 Coorientadora: .
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
 Norte, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS,
 2016.

 1. Variação Linguística. 2. Gênero conto. 3. Preconceito linguístico. I.
 Chicon Alves, Gilson , orient. II. Título.

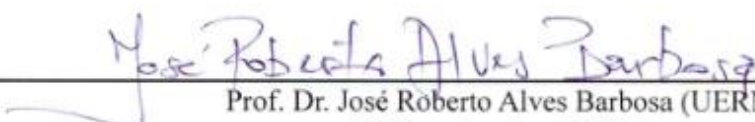
A dissertação **Ensino de variações linguísticas por meio da produção do gênero conto: uma proposta para o ensino fundamental**, autoria de **Marcílio José Ferreira Nunes**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
(Presidente - UERN)


Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(1ª Examinador - UFRSA)


Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)
(2ª Examinador - UERN)

MARCÍLIO JOSÉ FERREIRA NUNES

A Deus, criador de todas as coisas.

A meu filho Mateus Lael Ferreira Nunes, o maior presente de Deus para minha vida matrimonial.

A minha esposa, parceira de todas as horas.

Aos meus pais, que me deram a vida.

Aos diversos discentes com quem tive a honra de compartilhar inúmeras experiências com o ensino de variação linguística.

Aos diversos professores que possam se inspirar neste trabalho para dele usufruir aprimorando-o.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus uno e trino que me deu a vida e durante todo o curso, sustentou-me quando as forças pareciam faltar;

À minha esposa, Ana Maria Ferreira dos Santos, que me soube “suportar” nos momentos mais difíceis;

À minha mãe e ao meu pai, que souberam me acolher e encorajar com o cuidado e pela simples presença;

Aos meus professores do ensino fundamental Antônio De Pádua de Souza Epitácio de Carvalho, Luís Ferreira dos Santos, Maria José Rebouças Marques de Souza, que souberam me ajudar a desenvolver o gosto pela linguagem;

Ao meu professor Diumberto de Freitas Cruz, professor do ensino médio (antigo segundo grau científico), que com muita destreza soube prender o meu gosto pelo estudo da linguagem;

Ao meu professor de gramática no curso do IMPARH, João Fernando Cidrão Carvalho;

Aos meus professores da UFC, Ana Alessandra Ximenes Moreira, Ana Paula Silva Vieira Trindade, Betânia Maria Gomes Raquel, Fernanda Maria Diniz da Silva, Márcia de Mesquita Araújo e outros cujo nome completo não foi localizado, os quais tão bem me ajudaram a mergulhar no universo das “letras”;

À professora Maria Claudete Lima, coordenadora da UFC – virtual em 2014, que tanto se esforçou para viabilizar minha formação em tempo para assumir o concurso de professor do Estado do Ceará;

Aos meus amigos professores e profissionais da educação: Aldalena Fiúza Costa Moura, Evenilda Maria Ribeiro Fernandes, João Paulo Maia Rebouças, José Isarlano Giffoni e Maria do Socorro da Silvaque, nas escolas da vida por onde passei por esse tempo, enriqueceram-me pessoal e profissionalmente com suas experiências de vida e profissional, além de se fazerem ouvidos para que eu pudesse, com eles, compartilhar das minhas angústias durante a pesquisa;

Aos discentes da turma do 6º A da Escola Maria Edilce Barbosa, no ano de 2015, meus grandes parceiros, nessa jornada, que resultou neste trabalho;

À professora Hélia Maria Oliveira Holanda, minha amiga de longas datas, que soube demonstrar que amizade verdadeira não se desgasta com o tempo e que se manifesta nos momentos em que os amigos estão em dificuldade;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson Chicon Alves, que além de ser um grande ser humano, também foi um grande profissional, que tornou mais ameno os transtornos de todo o processo;

Ao professor José Roberto Barbosa, coordenador do curso no campus de Mossoró, que com seu profissionalismo, carisma e espiritualidade soube tão bem nos assistir;

À secretária do nosso curso, Candice Cristiane Costa Apolinário, muito eficiente, prestativa e simpática;

Aos professores Dr. Alexandre Bezerra Alves, Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares, Dra. Lucimar Bezerra Dantas da Silva, Dr. Moisés Batista da Silva, que compuseram o corpo docente deste curso de mestrado e que foram verdadeiros agentes de letramento acadêmico para nossa turma.

Aos meus colegas de turma Adriana dos Santos Pereira, Aline Ribeiro Lucas, Carlos Roberto Bezerra Costa, Clediana dos Anjos Lioba, Elayne Caroline Bezerra Madeiros, Francisco David Bezerra Rodrigues, Juliana Carlos Fernandes Gurgel, Mari Cecília Silvestre da Silva, Maria Bernadete de Santiago Ribeiro, Maria Kellyane Gomes da Silva, Milene Rafaelle de Lima Alves, Márcia Andréa Menezes de Queiroz, Pedro Thales Chagas Marques, Railson Alexandrino dos Santos, que compartilharam comigo de suas experiências profissionais e de vida. Juntos, ampliamos nosso conhecimento acadêmico implantado por nossas experiências de graduação. Partilhamos das angústias e dos sonhos que todo o processo nos proporcionou, o que nos engrandeceu profissional e pessoalmente.

RESUMO

O presente trabalho apresentou uma proposta de ensino de variação linguística por meio da produção de contos aplicada numa turma do ensino fundamental de uma escola da rede pública. A finalidade de nossa pesquisa foi intervir na sala de aula de alunos do 6º ano por meio de ações e atividades que promovessem conscientização desses alunos sobre a existência do preconceito linguístico como forma social de combatê-lo. Para alcançar esse objetivo o procedimento teórico-metodológico adotado foi o modelo de pesquisa qualitativa intervencionista. Com a aplicação da atividade de intervenção, os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que foi apresentada e compreendida, integralmente, a abordagem das variações linguísticas por meio da interpretação do enredo de contos. O objetivo geral foi satisfatoriamente alcançado, uma vez que oito dos dez participantes demonstraram reconhecimento acerca da existência do preconceito linguístico. Em suas produções textuais propostas como atividade final aos discentes, os participantes apresentam um posicionamento crítico satisfatório acerca do problema do preconceito linguístico. A fundamentação teórica que nos serviu de base foi norteada pela Sociolinguística tendo como principal obra Labov (2006), de onde surgem os principais postulados desse ramo da linguística. Contamos, ainda, com Weinreich, Labov e Herzog (2006), Tarallo (2007), Mollica e Braga (2013), Monteiro (2000), Ilari e Basso (2006) e Bortoni-Ricardo (2014). Para tratarmos do preconceito linguístico trabalhamos com Bagno (2007, 2013a, 2013b) e Leite (2008). As principais obras consultadas para tratar acerca da sociolinguística, interação e ensino, por sua vez, foram Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2011), Martins e Tavares (2013) e Martins, Vieira e Tavares (2014). Por fim, nossa metodologia de pesquisa contou com algumas obras, entre elas, destacam-se Demo (2009), para explicitar o conceito de pesquisa qualitativa e Thiollent (2009) para elucidar o conceito de pesquisa-ação.

Palavras-chave: Variação Linguística. Gênero conto. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

The present work presented a teaching proposal for linguistic variation through the writing of short stories which was applied in an elementary school class from a public school. The aim of our research was to interfere in the classroom of sixth grade students through actions and activities that promote these students' awareness about the existence of linguistic prejudice as a social way to combat it. In order to achieve this aim, the theoretical-methodological procedure used was the interventionist qualitative research model. With the application of the interventionist activity, the results obtained were satisfactory, once it was completely presented and understood the approach to linguistic variation by the interpretation of the short stories plot. The main aim was achieved satisfactorily, once eight out of ten students demonstrate recognition about the existence of linguistic prejudice. In their writing, which were proposed as last activity to the students, the participants showed a successful critical positioning about the linguistic prejudice problem. The theoretical basis that served us was guided by Sociolinguistic, having Labov (2006) as the main work, from which emerges the main postulates of this linguistic field. We also count on Weinreich, Labov and Herzog (2006), Tarallo (2007), Mollica and Braga (2013), Monteiro (2000), Ilari and Basso (2006) and Bortoni-Ricardo (2014). To deal with the linguistic prejudice we worked with Bagno (2007, 2013a, 2013b) and Leite (2008). The main pieces of work used to deal with sociolinguistic, interaction and teaching, in turn, were Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2011), Martins and Tavares (2013) and Martins, Vieira and Tavares (2014). Finally, our research methodology considered some works, including Demo (2009), to explain the concept of qualitative research and Thiollent (2009) to elucidate the concept of action research.

Keywords: Linguistic variation. Short story genre. Linguistic prejudice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Classificação das vogais quanto a sua zona de articulação	37
Figura 2 - Envelope da variação	47
Figura 3 - Representação da metáfora da bananeira por meio de imagem..	49
Figura 4 - Representação ilustrada das bases que sustentam o preconceito linguístico	76
Figura 5 - Respostas apontando parcialmente para o alcance do objetivo geral da intervenção	108
Figura 6 - Respostas acerca do reconhecimento da variação linguística regional	109
Figura 7 - Análise dos dados - objetivo geral da intervenção	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dados sobre reconhecimento do preconceito linguístico através da análise de respostas	100
Quadro 2 - Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação diatópica através da análise à resposta da atividade que trata do entendimento dos alunos sobre variação linguística regional	101
Quadro 3 - Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação circunstancial nas respostas dos discentes - livre opinião	101
Quadro 4 - Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação circunstancial nas respostas dos discentes	102
Quadro 5 - Títulos e respectivos trechos de contos produzidos por discentes, destacando como cada um abordou variação linguística	103
Quadro 6 - Títulos e respectivos trechos de contos produzidos por discentes, destacando como cada um abordou preconceito linguístico	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOCIOLINGUÍSTICA	17
2.1	Sociolinguística laboviana	18
2.2	Variação, variáveis e variantes linguísticas.....	24
2.2.1	<i>Tipos de variantes.....</i>	26
2.2.2	<i>Tipos de variação.....</i>	29
2.2.3	<i>Fatores condicionantes ou variáveis independentes.....</i>	34
2.2.3.1	<i>Fatores condicionantes internos.....</i>	35
2.2.3.2	<i>Fatores condicionantes externos.....</i>	38
2.3	Variedades linguísticas.....	48
2.4	Sociolinguística interacionista.....	55
2.5	Sociolinguística e ensino.....	60
2.6	Preconceito linguístico.....	65
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1	Definição de pesquisa qualitativa.....	78
3.2	Definição de pesquisa-ação.....	80
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
4.1	Passo a passo da intervenção.....	82
4.2	Instrumentos Coleta de dados.....	86
4. 2.1	<i>Conto A fala de Pedrinho em terras gaúchas.....</i>	88
4. 2.2	<i>Exercício sobre o conto A fala de Pedrinho em terras gaúchas.</i>	90
4. 2.3	<i>Conto O erro de Normando.....</i>	93
4. 2.4	<i>Exercício sobre o conto O erro de Normando.....</i>	95
4.3	Coleta de Resultados.....	100
4.3.1	<i>Reconhecimento da variação diatópica.....</i>	100
4.3.2	<i>Reconhecimento da variação circunstancial.....</i>	101

4.3.3	<i>Reconhecimento da variação linguística</i>	103
4.3.4	<i>Reconhecimento do preconceito linguístico.....</i>	105
4.4	<i>Discussão dos resultados.....</i>	107
4.4.1	<i>Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação diatópica.....</i>	107
4.4.2	<i>Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação linguística circunstancial.....</i>	110
4.4.3	<i>Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação linguística.....</i>	114
4.4.4	<i>Discussão dos resultados sobre reconhecimento da o preconceito linguístico.....</i>	116
4.5	<i>Considerações finais</i>	118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as mais variadas correntes linguísticas vêm questionando a eficiência da forma tradicional com que se tem abordado o ensino de língua materna nas salas de aula, que, por sua vez, tem como principal propósito a análise descontextualizada de microestruturas, com mero objetivo de descrevê-las e de prescrever, segundo a gramática normativa, um padrão idealizado de uso dessas estruturas.

Embora sejam fartas as bibliografias, a exemplo de Bagno (2007), que apontam a gramática normativa apenas como um dialeto idealizado, nossa vivência docente tem mostrado que é forte na comunidade escolar a noção de que suas regras sejam de fato a única formada língua portuguesa.

Essa concepção, segundo Bagno (2013b), ignora a identidade vernácula dos discentes, sobretudo vindo de comunidades e famílias com baixo grau de letramento. Como consequência o insatisfatório índice de aprendizado dos alunos nos mais variados níveis escolares da educação básica brasileira pelo fato de se estar impondo-lhes uma língua que não lhes é familiar.

Acreditamos que essa realidade precisa ser modificada em prol de um modelo que prepare os discentes para o pleno uso da língua nos contextos em que ela se dá, como nos mostram os seguintes autores ao asseverarem que:

[...] o velho ensino da língua que se detinha exclusivamente na análise das palavras e, no máximo, da frase tem de ser abandonado em favor de um ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos. (BAGNO, GAGNE E STUBBS, 2002 p.54).

As considerações dos autores são ratificadas por Marcuschi (2008), visto que este tem como consensual, entre os teóricos da linguística aplicada, a noção a respeito da forma como lidar com o ensino de língua a partir dos textos. Dessas considerações mostram que é preciso trabalhar as questões da língua a partir de gêneros textuais, pois são nessas macroestruturas que a efetivam nos dados contextos situacionais.

No entanto a realidade ainda demonstra que se tem muito a fazer. Encontramos uma acentuada resistência por parte de alguns docentes nas escolas,

sobretudo de regiões periféricas, persistindo nas velhas e ineficientes práticas – muitas vezes por falta de formação, quando não por comodismo. Poucos, também, são os trabalhos que se ocupam em tratar das variações linguísticas através da produção textual.

Por estas razões, nos propusemos em apresentar uma abordagem da língua materna baseada na conscientização da existência das variações linguísticas. A partir dessa conscientização buscamos o reconhecimento e legitimação dos vernáculos independentemente de seu grau de prestígio, apontando para a negação da existência de variedades superiores. Visando ao combate contra o preconceito linguístico decorrente de infundadas crenças. Dessa forma, coube-nos lançar uma proposta que propiciasse condições para que educandos já alfabetizados reconhecessem essas variedades linguísticas a partir de análises temáticas e estruturais do gênero conto.

Um dos critérios para escolha do gênero *conto* foi o fato de esse gênero ser, dentre aqueles mais utilizados nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. Alia-se isso ao fato de que comporta as características que propiciam uma ótima condição para o estímulo à criatividade do aluno, ao exercer as habilidades de leitura e escrita, conforme propõem Bagno, Gagne e Stubbs (2002).

Esse gênero viabiliza um mergulho no mundo fictício, fomentado desde a leitura dos exemplares apresentados até produção escrita por parte da turma. Suas características permitem, ainda, trabalhar a abordagem das variações da língua de forma criativa, como foi dito, por meio de produção textual.

Essas variedades dialetais de nossa língua puderam ser observadas a partir das características sociais e geográficas dos personagens, do contexto situacional em que estão inseridos no enredo da narrativa e dos propósitos comunicativos que se pretendem representar na fala de cada um deles. O uso da variedade padrão da escrita foi depreendido nas intervenções do narrador, como forma de fazer com que o discente a reconhecesse, concebendo-a como uma variante idealizada, sem que a desprezasse no contexto em que é necessária.

A premissa que fundamentou nosso trabalho está na necessidade de se abordarem as variações linguísticas a partir de uma reflexão suscitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1998, p.21)

Conforme apontam os parâmetros curriculares, deve-se dar prioridade não à questão de erro quanto à forma, mas partir de uma abordagem que prepare o discente a adequar seu uso às circunstâncias em que se dá o evento comunicativo.

Outro pressuposto defendido pelos PCNs para educação de alunos do ensino fundamental, com os quais embasamos nossa intervenção, trata-se do que aponta para a perspectiva de práticas educativas que vise a formar cidadãos autônomos:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo. (BRASIL, 1998, p.81)

Acreditando na capacidade de construção de significados por meio de processos participativos em consonância com as contribuições expressas nos *PCNs* para o ensino fundamental. Serve-nos de base também para nossa proposta de intervenção o pressuposto de que “quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador”. (BRASIL, 1998, p.47)

A produção de textos como forma de o discente expressar sua compreensão acerca de um conhecimento apresentado foi para nós de grande valia. Nossa avaliação acerca do êxito dessa proposta valeu-se da aplicação de um questionário sobre elementos que podem compor a narrativa para cada conto apresentado aos discentes, a fim de proporcionar-lhes o reconhecimento da estrutura desse gênero textual. Outro ganho que consideramos com a aplicação dos questionários acerca da temática de cada conto apresentado, no intuito de levar o grupo de participantes à percepção das variedades linguísticas, com ênfase nas

variações regionais e situacionais. Ainda contamos com a apresentação de um terceiro conto ***Nóis mudemo*** de autoria de Fidêncio Bogo que teve propósito de fomentar o debate sobre as consequências do preconceito linguístico.

No último encontro, apresentamos a proposta de produção de textos do gênero conto com enredos que retratassem situações em que fossem evidenciadas variações linguísticas situacionais e regionais e o preconceito linguístico.

Propusemos uma ação pautada no ensino de língua portuguesa sob a perspectiva sociolinguística variacionista e interacional, através da análise, produção de contos numa turma do 6º Ano do ensino fundamental.

Nós acreditamos que essa tenha sido uma abordagem de língua mensurável que contribuiu de maneira satisfatória e configurou-se uma proposta construtora de uma visão ampla de ensino de língua materna.

Havíamos reconhecido, todavia a possibilidade de abordar, além dos aspectos supracitados, inúmeros outros, todavia, por conta da limitação a que se encaixou nosso trabalho, voltamos nossa atenção apenas para os aspectos que dizem respeito à construção do conhecimento das variações linguísticas regionais e circunstanciais.

Nossa delimitação deu-se com vistas a preparar o discente para um reconhecimento introdutório sobre como diversidade social linguística e suas implicações na formação da língua, uma entidade heterogeneamente ordenada.

Nossa intervenção realizada no grupo envolvido foi constituída por atividades que promovam a conscientização sobre a existência do preconceito linguístico como forma de combatê-lo.

A escolha de uma turma de 6º Ano do ensino fundamental foi norteadada pelo fato de se pressuposto que os alunos matriculados nesse nível de escolaridade estavam devidamente alfabetizados (expectativa que se confirmou), isto é, já possuíam a habilidade de ler e escrever, o que, nos deu condições mínimas para que busquemos atingir outra meta, que é, segundo Soares (2002): “[...], criar condições para que os alfabetizados possam ficar imersos num ambiente de letramento”, que, por sua vez, nada mais é, ainda segundo a autora, do que o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e

adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2002,p.58). Com essa convicção unimo-nos à última proposta, partindo da perspectiva de que o aluno do 6º Ano está devidamente alfabetizado.

Nosso trabalho não teve a pretensão de sanar os mais variados problemas verificados no ensino de língua portuguesa na educação básica, apenas, a partir dessa experiência, propusemos uma alternativa de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem, baseado numa análise de aspectos linguísticos para além da norma padrão.

O projeto se estendeu durante seis semanas que compuseram por parte do 3º e 4º período do ano letivo de 2015. O início os trabalhos se deu com a apresentação da proposta de ensino-aprendizagem aos alunos, no primeiro dos seis encontros, quando foram expostas todas as etapas, que vão desde a apresentação de contos produzidos pelo autor do trabalho, passando pela discussão sobre esses textos do gênero conto até produção por parte dos alunos.

No que se refere às orientações de ordem estrutural textual do gênero conto, foram realizadas duas atividades, a fim que se os alunos tivessem uma mínima noção acerca da estrutura desse gênero. Essas atividades eram um questionário com perguntas de cunho estrutural do gênero, que, à época, acreditávamos contribuir com a produção dos discentes.

Esperamos que, assim como esse trabalho surtiu seus efeitos positivos no grupo onde foi proposto, seja útil a outros grupos, que seja analisado e adaptado às realidades de onde possa ser aplicado a partir do saber dos profissionais que se proponha a usá-lo.

2 SOCIOLINGUÍSTICA

Neste capítulo, iremos tratar dos vários conceitos referentes à sociolinguística que consideramos pertinentes para a fundamentação teórica de nosso trabalho.

De início, teceremos alguns comentários acerca da sociolinguística laboviana, também conhecida por variacionista de cunho quantitativa.

Dentro dessa perspectiva sociolinguística, abordaremos os conceitos de variação, variáveis e variantes linguísticas, os tipos de variantes, os tipos de variação. No intuito de entendermos as forças internas e externas ao sistema linguístico, abordaremos os conceitos de fatores condicionantes ou variáveis independentes, que, por seu turno, são divididos em fatores condicionantes internos e fatores condicionantes externos. Trataremos ainda do conceito de variedades linguísticas. Trabalharemos o conceito de sociolinguística interacionista, uma vertente que implementa contribuições valiosas aos estudos sociolinguísticos. E, por fim, nosso foco será o trato com a relação entre as contribuições da sociolinguística para o ensino e os aspectos que envolvem o preconceito linguístico.

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA LABOVIANA

Ao revisitar, de modo descritivo, alguns autores, somos guiados rumo a respostas para uma das possivelmente inevitáveis perguntas que um leitor há de fazer ao se deparar pela primeira vez com o termo “Sociolinguística”.

No intuito de fornecer-lhe subsídio para que chegue a um esclarecimento minimamente satisfatório e, ao mesmo tempo, fundamentalmente necessário para a compreensão desse termo, começamos com as palavras de Mollica e Braga (2013), quando, as autoras conceituam a área de pesquisa:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso numa comunidade de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA; BRAGA, 2013, p. 08)

Labov (2008), consensualmente considerado o pioneiro nos estudos sociolinguísticos propriamente ditos, entretanto, fez, anteriormente, algumas replicações sobre a denominação que se dá a esse ramo da Linguística: *“Este tipo de pesquisa tem sido rotulado de ‘Sociolinguística’, embora este seja um uso um tanto enganoso de um termo estranhamente redundante”*. (LABOV, 2008, p. 215)

Corroborando esse pensamento, Tarallo (2007), ao explicitar seu ponto de vista acerca da teoria da variação linguística, o faz conceituando-a como um modelo teórico-metodológico que assume o que ele chama de “caos linguístico”, como sendo objeto de estudo. Diante dessa premissa, segundo o autor, não é possível uma abordagem do estudo linguístico em que haja dissociação entre língua e sociedade, o que, conseqüentemente, implica numa redundância do termo “Sociolinguística”.

Ao prosseguir com suas considerações acerca dessa redundância, Labov (2008) lembra que a língua é uma forma de comportamento social e, em seguida, enumera, sem dar relevância aos enunciadores, algumas declarações que, segundo ele, podem ser encontradas em qualquer texto introdutório da área, levando-nos em direção da concepção de que há um imprescindível entrelaçamento entre os fatores linguísticos e os sociais:

Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros; [...] ninguém passa muito tempo falando consigo mesmo. É questionável se frases que nada comunicam a ninguém façam parte da língua. (LABOV, 2008, p. 215)

No intuito de levarmos ao vislumbre da coerência de seu apontamento, Labov prossegue fazendo-nos uma pergunta retórica para a qual, através de uma correta reflexão a respeito do que foi exposto anteriormente, obtém-se uma resposta plausível e consoante ao seu pensamento: “De que maneira, então, a ‘Sociolinguística’ pode ser considerada algo separado da ‘linguística’?”¹

Uma correta reflexão acerca desse questionamento leva-nos à conclusão, é certo, de que a sociedade e a língua são tecidas por uma intrínseca relação de interdependência, a partir da qual devem ser norteados os trabalhos que pretendam

¹ LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos** / William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso.- São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

dar conta da complexidade do sistema linguístico e sua incessante dinâmica de variação e, por consequência, de mudança.

Tais apontamentos feitos por Labov (2008) não querem dizer necessariamente que ele tenha sido o primeiro a tratar a língua como uma realidade social. O próprio Saussure (1962), considerado, por muitos, o pai da Linguística moderna, à época, já concebia a língua como uma realidade social, conforme nos mostra Labov (2008) ao citar o pensamento do linguista suíço: “*langue* [a língua] é parte social da linguagem [...] ela não existe fora de um contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade”. (SAUSSURE, 1962 *apud* Labov, 2008, p. 217)

Saussure (1962) expunha idêntica concepção acerca do então recém-surgido ramo científico, a Linguística. Ele a concebia “*como uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da sociedade*”. (SAUSSURE 1962, p. 217)

Com declarações que apontam para esse mesmo caminho, Tarallo (2007, p. 07), sugere que todos aqueles que concebem o estudo da língua tendo-a com um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre as pessoas, podem ser considerados um sociolinguista. Nessa lista, consequentemente, também, segundo ele, estaria Ferdinand de Saussure.

Muito embora tais afirmações pareçam apontar para uma abordagem da língua pautada numa análise ampla da interação social, não foi o que Labov observou nas metodologias usadas por seguidores da corrente saussuriana ao desenvolverem suas pesquisas linguísticas:

[...] não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam se próprios conhecimentos da *langue*. Além disso, insistem em que as explicações do fato linguístico sejam derivadas de outros fatos linguísticos, não que de quaisquer dados ‘externos’ sobre o comportamento social. (LABOV, 2008., p 215)

Labov (2008) completa asseverando que, ao se fazer uma análise minuciosa da doutrina saussuriana e do modo de proceder de seguidores de sua corrente, a exemplo de Martinet (1964), supõe-se que a utilização do termo “social” apresentada por Saussure conota apenas uma noção de “multi-individual”, sem que fossem feitas projeções mais acuradas no que concerne à influência de fatores externos ao sistema, mas especificamente, a interação dada no seio da sociedade.

O fato da existência da diversidade observada na língua falada não foi apontado pela escola saussuriana como um fator linguístico considerável: “[...] Saussure, claramente, vê a heterogeneidade dentro do uso linguístico de uma comunidade não sujeita à descrição sistemática, mas como um tipo de tolerável imprecisão de desempenho”. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.56)

Como se pode perceber, os estruturalistas não utilizavam como objeto de estudo, a língua em situação de uso real e nos mais diversos contextos comunicativos.

Esses autores apontam para semelhante negligência a respeito desse reconhecimento e exame da língua a partir dessa situação real de uso e, conseqüentemente, acentuada desconsideração da diversidade advinda da dinâmica social nas teorias gerativistas, as quais intensificam o postulado saussuriano, conforme se pode vislumbrar a partir destas considerações de Chomsky:

A teoria linguística se ocupa de um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea, que concebe sua língua perfeitamente e não afetado por condições gramaticais irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, alterações de atenção e interesse, e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua em desempenho real. (CHOMSKY, 1965, p. 4)

A partir de suas considerações, Chomsky (1965) deixa claro seu posicionamento acerca da concepção da linguagem. Sua vertente aponta para uma abordagem em que o objeto de investigação é um usuário da língua ideal numa comunidade de fala, esta, por sua vez, vista como uma realidade homogênea, concebendo os fatos linguísticos diversos aos padrões homogêneos como algo irrelevante.

A insurgência do tratamento do fato linguístico a partir de uma abordagem - norteadada pela observação dos componentes internos da língua, sem negligenciar o tratamento da influência dos fatores sociais que incidem sobre ela - por sua vez, é implementada com notório rigor a partir dos estudos sociolinguísticos desenvolvidos por Labov, segundo Tarallo (2007, p. 07) “como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo”.

O levantamento de dados realizado por Weinreich, Labov e Herzog (2006), em sua incursão em busca da construção de uma teoria que explicasse os

fenômenos de mudança linguística, levou-os ao pressuposto de que seria necessário romper com a noção expressa pelos esclarecimentos teóricos estampados pela corrente estruturalista (e outras vertentes que percorreram por caminhos de cunho formalista) de que a implicação dos fenômenos linguísticos poderia ser observada e compreendida através da apreciação de fatores internos da língua apenas. Em sua grande maioria, os pesquisadores linguistas, até a segunda metade do século passado, eram norteados pela concepção de que a língua era homogênea e estruturada.

O que esses três autores propuseram como sendo imprescindível para a construção de uma teoria que contemplasse de forma satisfatoriamente elucidativa o fenômeno da mudança linguística, e - consequentemente - da variação linguística que o precede, fora o necessário “rompimento da identificação da estruturalidade com a homogeneidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 88). A partir dessa concepção, os autores inauguraram um novo pressuposto teórico como substituto aos paradigmas evidentes naquele período, o qual se baseia na perspectiva de que, “uma explicação razoável da mudança dependerá da possibilidade de descrever a diferenciação ordenada dentro da língua”. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 88).

No intuito de fazer emergir esse modelo teórico norteado pela premissa de que os fenômenos linguísticos são mensurados a partir da noção de que a língua é sistematizada de forma heterogeneamente ordenada, foi “William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua”. (TARALLO, 2007, p. 08)

É, por essa razão, que Labov (2008), dando sinais de sua aceitação à denominação com a qual passou a ser identificada a nova corrente linguística, declara: “Se não houvesse necessidade de contrastar este trabalho com o estudo da língua fora do contexto social, eu preferiria dizer que se trata simplesmente de linguística.” (LABOV, 2008, p. 216)

O pioneiro dos estudos sociolinguísticos rende-se, então, ao uso do termo Sociolinguística para pô-la em contraste com os modelos que lhe eram antecedentes e contemporâneos, cujo viés era negligente quanto aos fatores sociais pelos quais é

permeada a língua. Fatores estes que apontam para um modelo variado mais estruturado de língua.

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006), foram duas as pesquisas desenvolvidas por Labov que serviram de base metodológica para a pesquisa sociolinguística variacionista e para a teoria de mudança linguística cuja inserção da análise das motivações sociais passou a ser considerada.

Labov (2008) afirma que a primeira delas resultou em sua dissertação de mestrado e tratou da mudança sonora, mas especificamente da alteração na posição fonética da vogal dos ditongos decrescentes /ay/ e /aw/ no contexto social da comunidade de fala da ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts. O levantamento de dados como base nos falantes de diversas características dessa comunidade visava a reconstruir a história recente da mudança sonora a que se propusera investigar. Seus métodos basearam-se na correlação do “complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social” (LABOV, 2008, p. 19).

Quanto à segunda pesquisa, ocupou-se da estratificação social do inglês na cidade de Nova Iorque e resultou na sua tese de doutorado, publicada em 1966, conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006). Nela, foi desenvolvido o estudo sobre vernáculo dos adolescentes negros do Halem, Nova Iorque. (TARALLO, 2007, p. 07)

Bortoni-Ricardo (2014) ajuda-nos a entender como se deu essa pesquisa. Segundo ela, o baixo rendimento apresentado por crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários foi o ponto de partida para o estudo sobre vernáculo dos adolescentes negros do Halem. Tinha-se a pretensão de investigar os motivos pelos quais essas crianças apresentavam um rendimento escolar inferior ao das crianças de classes mais favorecidas. Esclarece a autora, em seu livro pensado para o público brasileiro, o *Manual de Sociolinguística*, que: “Liderados por Willian Labov, os sociolinguistas pioneiros, nos Estados unidos, desenvolveram intensivas análises contrastivas entre a variedade do inglês que era língua materna dos alunos em questão e o chamado inglês padrão, falado e ensino na escola.” (LABOV, 1969;1972 *apud* BORTONI-RICARDO,2014, p.13-14).

A forma como Labov (2008) desenvolveu seu modelo teórico-metodológico de pesquisa - alicerçado no levantamento de dados quantitativos

coletados nessas comunidades de uso da língua – rendeu à sua corrente linguística o nome pela qual ficou conhecida, Sociolinguística quantitativa.

2.2 Variação, variáveis e variantes linguísticas

Nesta seção, trabalharemos os conceitos de variação, variáveis e variantes linguísticas evocando as representações metafóricas usadas por Tarallo (2007), bem como as contribuições dadas por Mollica e Braga (2013), ainda nos valendo de outras conceituações que possam corroborar as definições trabalhadas por esses autores.

Antes, porém, de nos remetermos aos autores supracitados, vejamos o que nos propõe Bagno (2007), a respeito do primeiro conceito a ser trabalhado: “Dizer que uma língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea.” (BAGNO, 2007, P.39)

O autor evoca um dos princípios fundamentais pelos quais se sustenta o ramo da Linguística denominado Sociolinguística, o princípio da heterogeneidade da língua, através deste é desfeita a crença de que a língua é homogênea, uma realidade padronizada, uniforme e isenta de variação. Mas, então, o que vem a ser essa variação linguística?

A fim de construirmos caminhos que nos levem ao entendimento acerca das implicações desse fenômeno linguístico, vejamos o que propõem Mollica e Braga (2013) a respeito:

A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entendemos por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. (MOLLICA; BRAGA, 2013, p.10-11)

Ao declarar que a variação linguística é um fenômeno universal, está-se afirmando que todas as línguas são permeadas por heterogeneidade, a qual é inerente a qualquer sistema linguístico. Com isso, tem-se que é característico de cada língua o fenômeno da variação. Esse fenômeno, por sua vez, é constituído pela possibilidade de alternância de formas de sentenciar algo com o mesmo valor de verdade.

A linha de raciocínio das autoras segue um conceito proposto anteriormente por Tarallo (2007): o envelope da variação, o qual é vislumbrado através de um levantamento feito acerca da existência daquilo que ele chama de adversárias em campo de batalha. Essas adversárias, por sua vez, segundo a proposta do autor, são as variantes linguísticas, as quais convivem numa relação de permanente luta para que possam subsistir num determinado sistema linguístico.

Conforme a proposta de Tarallo, o fato de existirem formas alternativas não é sinônimo de que haja harmonia entre elas. Pelo contrário, essas variantes travam batalhas “sangrentas” para conquistarem seu espaço dentro do sistema linguístico. Cada uma delas se vale dos artifícios que as propiciam condições favoráveis para seu uso na comunidade linguística. A depender dos fatores que condicionam a utilização de uma alternativa em detrimento de outra é que uma forma se sobrepõe à outra. Os fatores que determinam a preferência de uma determinada variante num dado evento comunicativo são conceitos que abordaremos mais adiante.

Monteiro (2000) contribui com os conceitos apresentados nessa sessão de uma forma mais elucidativa:

Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma *variável linguística*. As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominadas de *variantes linguísticas*. (MONTEIRO, 2000, p.59)

Segundo o autor, se há duas ou mais formas de se transmitir uma informação, estamos diante de uma variável linguística. Cada uma dessas formas, por sua vez, é o que se chama variante linguística. Vale ressaltar que, além de ser imprescindível que haja duas variantes para que estejamos diante de um fenômeno variável, nada impede que possam existir mais de duas dessas formas alternativas como constituintes de uma mesma variável.

Senão, vejamos outra afirmação: “variantes linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística.”²

² TARALLO, F. (1951-1992) **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007. P.19

Em consonância com o que propôs Monteiro (2000), ao falar dos constituintes de uma variável, referindo-se a duas ou mais variantes, Fernando Tarallo preferiu falar em “diversas maneiras”, ambos contemplando a abrangência das possibilidades de se estar diante de um fenômeno variável.

2.2.1 Tipos de variantes

Valendo-nos dos termos metafóricos utilizados pelo autor, ao se referir às variantes linguísticas, chamando-as de adversárias em campo de batalha, podemos observar que essa batalha dá-se entre formas que estabelecem concorrência envolvendo a alternância de natureza de cada uma dessas formas variantes:

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros de uma comunidade. (TARALLO, 2007, p.11-12)

De acordo com essa proposta, temos que o fenômeno variável se dá através da existência da variação entre uma forma de uso padrão e outra não padrão, quando os diversos usos não padronizados podem surgir como alternativa à forma imposta pela gramática normativa em dados eventos comunicativos.

A respeito desse conflito entre norma padrão e norma não padrão, Bagno (2013) faz-nos uma contribuição que nos parece de grande valia:

-- Quando eu passei a falar do PP e do PNP, eu estava tentando reunir, sob esses rótulos, as regras que constituem a chamada norma-padrão e as características comuns às variedades consideradas não padrão. O mais coerente, no caso das variantes não padrão, seria falar dos PNP, sempre no plural. [...] -- Não existe uma “variedade padrão”. E por que não existe? Porque para nos referirmos a uma variedade de língua, é preciso também, obrigatoriamente, nos referirmos aos *seres humanos que falam essa variedade*. Ora, quando falamos de padrão não estamos falando de uma variedade de língua, concreto, palpável, que a gente possa gravar em fita ou coletar em textos escritos. O padrão é um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação. Um padrão nunca é a própria coisa a ser medida, avaliada. Por isso usar a expressão variedade-padrão chega a ser um paradoxo. (BAGNO, 2013, p.158-159)

Nesse trecho da novela sociolinguística, o autor expressa o seu ponto de vista acerca da norma-padrão através da fala da personagem Irene, uma professora de Linguística que recebe três jovens em sua casa, durante as férias, as quais estranham o modo de falar de Eulália, a empregada da casa, uma pessoa de baixa escolaridade, a qual, por sua vez, é usuária de um vernáculo diverso à norma-padrão.

Diante do estranhamento das visitas, ao se depararem com a língua de Eulália, Irene expõe seus conhecimentos a respeito dos aspectos sociais pelos quais é norteadada a heterogeneidade da língua. Na voz da personagem Marcos Bagno faz várias ponderações de grande valia para o estudo sociolinguístico.

Entre tais contribuições temos que, apesar de não ignorar que a norma-padrão exerça pressão sobre os usos linguísticos, ela não pode ser considerada uma variedade linguística, haja vista não ser uma língua utilizada em sua integridade por nenhum grupo de falantes. A norma-padrão não passa, portanto, de um modelo fabricado por vários recortes de usos em diversos tempos e lugares, um modelo idealizado, imposto, mas não praticado em sua plenitude por qualquer que seja o usuário ou grupo de usuários. E, por isso, não representa a fala de nenhuma comunidade linguística palpável.

Quanto ao que ele chamada de PNP, que nada mais é que o português não padrão, faz as devidas ponderações, afirmando ter usado tal expressão apenas para fins didáticos, sendo que o português não padrão deveria, na verdade, ser posto com uma realidade não singular, mas diversificada, uma vez que não há como se mensurar as diversas formas não padrão de se falar a língua.

Uma competição observada que se dá através da variação entre formas conservadas, isto é, variantes há tempos reconhecidas na comunidade linguística que põem-se em luta por sua subsistência contra variantes recém-surgidas. Sobre esta natureza de conflitos entre tais variantes, temos a seguinte proposição:

Há então uma espécie de conflito em que a forma mais antiga, denominada de *conservadora*, pode terminar sendo substituída pela mais recente ou *inovadora*. Em geral, quando se trata do dialeto padrão, a primeira é a que goza de maior prestígio na comunidade, e a inovadora, até ser aceita, sofre alguma restrição ou estigma. (MONTEIRO, 2000., p. 65)

Às informações apresentadas anteriormente sobre esse conflito entre a forma conservadora e a forma padrão, soma-se que, geralmente, até que uma forma

inovadora chegue a ser prestigiada numa comunidade de fala, ela passa por restrições e censuras. Essas variantes somente passam a possuir prestígio caso seja alcançada pelos grupos que se autointitulam como detentores do dialeto padrão. É sobre esse conflito que iremos tratar a seguir.

Com relação a essa alternância envolvendo a possibilidade de haver variação entre uma forma de prestígio e outra estigmatizada, contamos com as contribuições a seguir, a fim de que compreendamos melhor suas implicações. Descrevamos, então, a partir de Monteiro (2000), o conceito de cada uma das naturezas dessas variantes: “Uma variante em geral adquire prestígio, se for associada a um falante ou grupo social de status considerado superior. E, com isso tal como se verifica na moda, pode passar a ser imitada por outras pessoas.” (MONTEIRO, 2000, p.64)

Muitas vezes padrões preestabelecidos pela moda passam a ser imitados por aqueles que sequer foram consultados acerca do modelo que lhe está sendo imposto pelos estilistas. Da mesma forma os grupos sociais com *status* considerado superior impõem aos grupos de camadas sociais mais pobres seu modo de falar, como sendo algo de maior valor que a forma de falar dos mais pobres. Isso é que se instala a estigmatização de determinadas variantes, alimentando um dos preconceitos que mais ferem a intimidade de uma pessoa, o preconceito linguístico. Sobre essa estigmatização, vejamos o que nos é proposto:

Um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que instaura nos usos da linguagem. Se o falante é um camponês ou mora na favela, se analfabeto ou de baixo nível de escolaridade de, é lógico que sua maneira de falar não será a mesma que a das pessoas que se situam no ápice da pirâmide social (MONTEIRO, 2000, p.65)

A censura, a desvalorização do modo de falar das pessoas oriundas do campo ou de áreas pobres dos grandes centros urbanos ou como menos grau de instrução é recorrente. Trata-se de uma realidade bem conhecida de todos. Isso se dá por conta das diferenças entre as formas linguísticas que esses falantes utilizam e as usadas pelos falantes que têm maior grau de escolaridade e estão situados nas áreas de notório desenvolvimento econômico. Mais adiante, veremos, no entanto, que não há forma linguística superior à outra.

Além dessas alternâncias de naturezas de variação entre determinadas variantes, temos a possibilidade de haver uma variante que possa configurar-se

como sendo uma variante linguística conservadora, padrão e prestigiada ao mesmo tempo. Uma variante configurada com um *status* pautado por essas três naturezas, geralmente, está ligada ao uso de pessoas detentoras de poder econômico, midiático ou de maior proximidade com a norma padrão ou norma culta da língua.

É bem verdade que, baseados na proposta de Fernando Tarallo, pode-se ter uma variante que, por ser uma alternativa inovadora, consequentemente, não será padrão, tampouco prestigiada.

No entanto, como pudemos constatar há pouco, está bastante relacionada à posição social de seus usuários a questão da tendência de uma determinada variante de tornar-se padrão e prestigiada, o que nos permite dizer que o fato de uma variante ser inovadora não é determinante para que essa forma seja desprestigiada, mas sim, o que impera é a questão da relação de poder que têm os usuários dessas variantes em sua comunidade linguística.

2.2.2 Tipos de variação

De acordo com as contribuições de Ilari e Basso (2006), as variações linguísticas ocorrem sob aspectos diferentes. Esses aspectos apresentam formas alternativas de se declarar uma sentença com semelhante valor significativo por meio de alternâncias entre variantes no decorrer do tempo, pela diferenciação entre regiões onde se encontram os usuários da língua, pela diversidade social desses usuários de um mesmo sistema linguístico, bem como, pelo contexto em que se dá o evento comunicativo. “partiremos do princípio de que a variação linguística é um fenômeno normal, que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em **variação diacrônica**, **variação diastrática** e **variação diamésica**.” (ILARI; BASSO, 2006, p.152, 153, grifo do autor)

Para tratarmos desses tipos de variações linguísticas somaremos às contribuições dadas por esses autores os conceitos apresentados por Magno (2007). No entanto, antes, vejamos de que forma Ilari e Basso (2006) conceituam a variação diacrônica:

Todas as línguas estão sujeitas à **variação diacrônica** (etimologicamente: aquela que se dá através do tempo). Já vimos que as línguas têm **história externa** (que diz respeito à maneira como evoluem ao longo do tempo em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade

linguística) e uma **história interna** (que diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo em sua gramática - fonologia, morfologia, sintaxe – e em seu léxico). (ILARI; BASSO, 2006, p.153, grifo do autor)

Além de conceituar a variação linguística diacrônica como sendo aquela que ocorre por entre variantes que se alternam ao serem analisadas historicamente, os autores complementam afirmando que tal alternância se dá de maneira interna e externa à língua. No caso da variação histórica externa, esta se deve a fatores sociais que influenciam os comportamentos linguísticos de uma comunidade. Já no que concerne à variação diacrônica interna, esta ocorre dentro do sistema linguístico, em que tais alternâncias se dão na gramática desse sistema.

Marcos Bagno (2007) conceitua variação diacrônica de forma a corroborar os conceitos apresentados pelos autores, sem apontar dividir o fenômeno entre internos e externos ao sistema linguísticos, mas apresentando a etimologia da palavra afirmando ser o termo diacrônico vir de DIA- “através de” e do grego KHRÓNOS, “tempo” (grifo do autor).

Passemos, então, a nos ocuparmos dos conceitos de outro tipo de variação, a diatópica. Para iniciarmos contemos com as contribuições de Bagno (2007):

Variação diatópica é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de **lugares diferentes**, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc. O adjetivo DIATÓPICO provém do grego DIÁ-, que significa “através de” e de TOPÓS, “lugar”. (BAGNO, 2007, P.46, grifo do autor)

O autor fala alternância entre os diversos modos de usos de uma mesma língua quando comparados de região para região, de estado para estado, de localidades urbanas em comparação com áreas rurais.

A exemplo do autor de *Nada na Língua é por acaso*, Ilari e Basso (2006) também trazem a apresentação etimológica da palavra, afirmando que o radical DIA significa “através de” e que TOPOS significa lugar. Além disso, acrescenta a informação de que essa diferenciação é dada não só pelos diferentes modos de falar entre regiões de um mesmo país, mas também entre países diferentes que falam a mesma língua, como podemos deduzir, diferenças entre os modos de falar entre o português falado em Portugal e o português falado no Brasil, além dessa variação, somam-se aquelas que existem entre os outros países que falam a língua portuguesa.

Outro tipo de variação linguística é a diferenciação entre a linguagem efetivada por meio da escrita e linguagem efetivada por meio da fala. Sobre esse tipo de variação, vejamos as considerações a seguir:

A variação diamésica compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre língua falada e a língua escrita. Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve. Na fala, as pessoas dizem coisas como “né”, “ocês”, “disséro”, “téquinico”, pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram”, “técnico”. Mas a diferença entre um texto escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irredutível de planejamento. (ILARI; BASSO, 2006, p.181, grifo do autor)

A respeito da variação diamésica, os autores chamam a atenção para o fato de as pessoas não se aterem à questão das particularidades que cada uma dessas modalidades de realização de língua tem. Segundo a proposta apresentada por eles, a tradição escolar nos ensinar a ter muito mais cuidado com a escrita do que com a fala.

Em seguida, comentam sobre outro fato que evidencia melhor essa diferenciação: trata-se da possibilidade de planejamento que é verificável na língua escrita, uma que nessa forma de comunicar-se, o enunciador pode planejar e refazer seu enunciado antes que seja apresentado ao seu interlocutor, ao passo que, na fala, isso se torna menos viável, já que o ato comunicativo do enunciador se dá de forma concomitante com a interlocução.

À definição proposta pelos autores, Bagno (2007) faz um acréscimo que nos parece bem interessante:

[...] variação diamésica é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual. Adjetivo provém de DIÁ- e do grego MÉSOS, “meio”, no sentido de “meio de comunicação”. (BAGNO, 2007, P.46, grifo do autor)

Além de trazer a explicação etimológica do radical grego MÉSOS, como sendo algo ligado a meios de comunicação pelos quais se dão os mais variados usos da língua, também nos é acrescentada uma informação importantíssima: Bagno (2007) concebe a variação diamésica está intrinsecamente ligada à

observância quanto aos gêneros textuais, meio pelo qual se realiza toda e qualquer interlocução.

Há, entretanto, um tipo de variação sobre o qual Ilari e Basso (2006) não fizeram menção. Trata-se da variação diafásica que, segundo Bagno (2007) é “[...] o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ - e do grego PHÁSIS, ‘expressão, modo de falar’.” (BAGNO, 2007, p.47, grifo do autor)

Na concepção do supracitado autor esse tipo de variação, diferente dos outros registrados - que ocorrem quando se compara o modo de usar a língua de um falante com o outro. A mudança de estilístico é observada através da variação estilística de cada indivíduo, isto é, na constatação de diferentes modos de se comunicar de um mesmo falante diante do grau de monitoramento do contexto comunicativo em que tal falante esteja inserido.

Ainda segundo Bagno (2007), as escolhas linguísticas feitas ocorrem de forma mais ou menos consciente a depender do grau de formalidade, onde se pode ter maior ou menor tensão discursiva, estando sujeitas a essa gradação de monitoramento tanto a língua falada quanto à língua escrita.

Finalizando o rol dos tipos de variações linguísticas a ser trabalhados aqui, trataremos de um que põe em análise as diferenças sociais que, por sua vez, repercutem na forma de falar dos usuários de língua. Vejamos, então, sobre este fenômeno variável, o que temos podemos constatar a partir das contribuições que se seguem:

Encontramos, em compensação, uma séria diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada. É o fenômeno que os linguistas chamam de **variação diastrática** (etimologicamente: o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população) (ILARI; BASSO, 2006, p.175, grifo dos autores)

As diferenças sociais com as quais são organizadas as sociedades, incluindo igualmente a sociedade brasileira, repercutem no modo de falar das pessoas. Segundo os autores, essa variação é notada na diferenciação dos modos de falar das pessoas mais ricas em comparação com as mais pobres. Lembra-se, ainda, que há uma estreita relação entre a posição social e a escolarização de um

indivíduo, sendo os mais abastados também mais escolarizados, enquanto que os mais pobres, em geral, têm menor índice de escolaridade.

Corroborando essas palavras acerca desse tipo de variação, Bagno (2007) assevera: “**variação diastrática** é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes **classes sociais**. O adjetivo provém de DIÁ – e do latim STTRATUM, ‘camada, estrato’.” (BAGNO, 2007, P.46, grifo do autor)

Conforme se pode vislumbrar, na apresentação etimológica do termo, essa variação está ligada aos estratos ou camadas sociais e à diferenciação dos modos de uso da língua motivados por esse fator social.

Da falta de uma divulgação científica de alcance satisfatório a respeito desse tipo de variação é que emergem discriminações contra o modo de falar, sobretudo dos mais pobres, e que surgem os problemas envolvendo essa variação linguística. Verifica-se a estigmatização dos falares de pessoas de locais onde há um contingente maior de pessoas de baixo poder aquisitivo, como as regiões rurais de diversas partes do Brasil, bem como das periferias dos grandes centros urbanos.

A essa estigmatização Bagno (2007) chama de preconceito linguístico, em seu vasto repertório sociolinguístico. Contra o qual é nossa proposta intervir e sobre o qual iremos tratar com maiores detalhes numa das subseções a seguir.

Um conceito importante levantado importante trazido por Ilari e Basso (2006) é o de variação na variação, a partir do qual fica evidente que os fenômenos variáveis não ocorrem necessariamente de forma separada:

[...] a variação diacrônica, diatópica, diadrástica e diamésica convivem: elas não são características que possam ser aplicadas em separado a alguns textos e não a outros. Assim, qualquer produção textual é simultaneamente marcada do ponto de vista diacrônico, diatópico, diastrástico e diamésico. (ILARI; BASSO, 2006, p.175)

O conceito de variação na variação ajuda-nos a compreender com melhor clareza uma aparente confusão que possa ficar evidente ao analisarmos um gênero textual utilizado em um determinado contexto comunicativo. Tem-se que a heterogeneidade da língua é permeada de fenômenos variáveis que perpassam a noção dualista de variantes, bem como de fatores que possam fazer pressão nas escolhas do usuário do sistema linguístico em dado evento.

A depender da situação favorável a cada um dos fatores condicionantes das escolhas linguísticas, eles serão mais ou menos decisivos para a evidenciação

ou não de certas variantes, num dado contexto de uso. Esse evento comunicativo, por sua vez, há de sofrer pressão de fatores internos e externos ao sistema, resultando em fenômenos variáveis caracterizados pela variação de cunho, históricos, sociais, contextuais e regionais. Com isso pode-se verificar a presença de mais de um tipo de variação num mesmo evento comunicativo.

Por fim, Bagno (2007) assevera algo importante sobre os fenômenos variáveis. Sua contribuição aponta para a noção de que, embora o sistema linguístico seja permeado pela heterogeneidade ordenada, a qual pressupõe a existência de fenômenos linguísticos em variação, nem tudo que há na língua varia, isto é, existem regras dentro de um sistema linguístico que não são suscetíveis de variação as quais o autor chama de “regras categóricas”. (BAGNO, 2007, p.50)

Monteiro (2000), ao fazer menção a essas regras, afirma que todo sistema linguístico possui várias dessas regras as quais não podem ser infringidas, sob pena de se construírem enunciados agramaticais, isto é, sentenças em que seja dificultada ou inviabilizada a comunicação entre locutor e interlocutor. E segue dando um exemplo dessas regras invariantes na língua portuguesa. Trata-se da posição dos artigos em relação ao nome, núcleo de um determinado sintagma nominal. Segundo a proposta do autor, é imprescindível que o artigo anteceda o nome, senão, há de se construir uma agramaticidade, isto é, um verdadeiro erro por ponto de vista linguístico.

2.2.3 Fatores condicionantes

Nesta subseção, nos ocuparemos em explicar o conceito de fatores condicionantes ou caso prefiram, variáveis independentes. O entendimento desse conceito é de fundamental importância para que seja compreendido o conceito de variação linguística, uma vez que a variação se dá por meio da alternância entre variantes, como vimos anteriormente. Estas variantes, por seu turno, ganham destaque ou não nos eventos comunicativos a depender dos fatores que as impulsionam ou repelem. É o que nos mostram Mollica e Braga (2013) a seguir: “Vale dizer, os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora dos sistemas linguísticos.” (MOLLICA; BRAGA, 2013, p. 11)

Tarallo (2007) apresenta uma classificação para as categorias do que seriam esses fatores atuantes num fenômeno variável de fora do sistema:

Tudo aquilo que servir de pretexto à variável (isto é, tudo aquilo que não for estritamente linguístico) poderá ser relevante para resolução de seu “caso”. A formalidade vs. a informalidade do discurso, o nível sociolinguístico do falante, sua escolaridade, faixa etária e sexo poderão ser considerados como possíveis grupos de fatores condicionantes. (TARALLO, 2007, p.46)

Bem lúcida parece a apresentação da classificação desses fatores externos proposta pelo autor com a qual contribuem Mollica e Braga (2013), organizando a subdivisão dos fatores externos mais detalhadamente. Na oportunidade, também é apresentada a classificação os fatores internos ao sistema.

Para as autoras os fatores condicionantes se dividem em fatores de ordem interna ao sistema linguístico e os fatores de ordem externa a esse sistema.

2.2.3.1 Fatores condicionantes ou variáveis internas

Conforme a classificação proposta pelas autoras, os fatores internos ao sistema linguístico são de natureza fonomorfossintática, semântica, discursiva e lexicais, e dizem respeito ao que está no plano do significado e do significante, isto é, são fatores estruturais do sistema.

Faremos uma breve descrição acerca da natureza desses fatores, sem termos a intenção de nos aprofundarmos muito, haja vista não ser o foco de nossa atenção, tampouco algo viável de ser realizado num trabalho da dimensão do nosso.

Com relação aos fatores condicionantes internos chamados pelas autoras de fonomorfossintáticos, podemos enumerar alguns de ordem fonológica para que, em seguida, possamos nos ater a um deles, com o objetivo do vislumbre de uma variável dentro do próprio sistema linguístico.

Pedrosa (2014) declara que “[...] variáveis como o apagamento da coda, o rotacismo, e o apagamento das líquidas em ataque completo, ditongação, monotongação, e alçamento e harmonização das vogais em posições átonas [...]” (PEDROSA, 2014, p.57)

O autor segue suas considerações falando da importância de se estudar esses processos, uma vez que seu reconhecimento é de suma importância para o

ensino de língua por terem relação muito intensa com as dificuldades de aprendizado e aquisição da linguagem escrita.

Dada a importância à que faz menção o autor, escolhamos um desses fenômenos, a fim de corroborar as ideias desse autor. Nesse intuito, recortemos, entre processos fonológicos, aquele denominado harmonização vocálica, a partir das contribuições a seguir: “A harmonia vocálica é um tipo especial de assimilação que faz com que vogais tornem-se mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica (regra morfofonológica).” (CAGLIARI, 2002, p.104)

O ponto central a que o autor atribui a ocorrência desse fenômeno é a movimentação das vogais de seu ponto de articulação a outro para que se assemelhem uma da outra quanto à altura. Por razões que têm não só a ver com fenômenos propriamente fonológicos, mas que recebe também influência da caracterização mórfica do vocábulo. A fim de compreendermos melhor o que foi exposto, vejamos, então, o que Cavaliere (2010) assevera a respeito da harmonização vocálica: “[...] processo fonológico tradicional no português, em que uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona de articulatória por influência de uma vogal tônica também alta.” (CAVALIERE, 2010, p. 53)

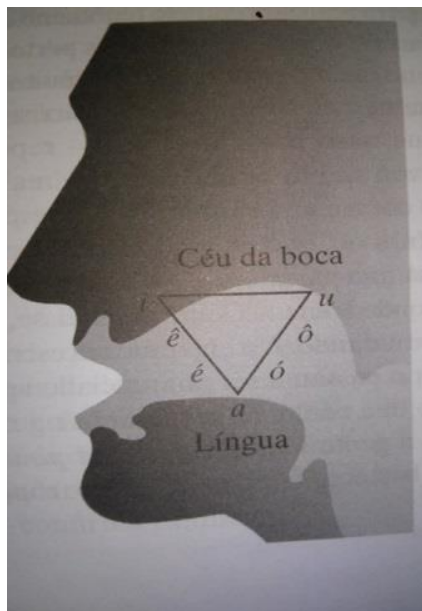
Cavaliere (2010) parece-nos acrescentar mais informações ao conceito, as quais nos ajudam na compreensão. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre quando uma vogal média, cuja posição da sílaba da qual faz parte é anterior à vogal tônica do vocábulo, sai de sua posição para harmonizar-se sonoramente com outra vogal da mesma zona de articulação, isto é, também média, mas de uma posição mais alta em função de uma vogal tônica também alta.

Na FIGURA 1, apresentada por BAGNO (2013b), temos a classificação das vogais quanto a sua zona de articulação, em que “a” é a vogal baixa, “é” é a vogal anterior média baixa, “ê” é a vogal anterior média alta e “i” a vogal alta. Do outro lado da figura, temos as vogais posteriores ou arredondadas, sendo “ó” média baixa, “ô” média alta e “u” alta.

Na figura apresentada por Marcos Bagno, temos a classificação das vogais quanto a sua zona de articulação, em que “a” é a vogal baixa, “é” é a vogal anterior média baixa, “ê” é a vogal anterior média alta e “i” a vogal alta. Do outro lado da

figura, temos as vogais posteriores ou arredondadas, sendo “ó” média baixa, “ô” média alta e “u” alta.

Figura 1 - Classificação das vogais quanto a sua zona de articulação



Fonte: (BAGNO, 2013b, p. 83)

De posse dessas informações, associemo-las a uns dados propostos por Almeida (2009). Vamos, então, a um exemplo para entendermos de vez esse fenômeno. Temos que o vocábulo “descrição (ato de descrever)”, substantivo abstrato derivado do verbo “descrever”, é palavra parônima do vocábulo “discrição (reserva, modéstia)”, isto é, elas têm significados diferentes, mas formas parecidas.

Ora, se levarmos em conta as definições do autor na seção a qual ele chamou de analogia de forma e significação, mais especificamente o conceito das palavras homônimas homófonas, que, são aquelas de sons iguais, mas de significados e grafias diferentes, e, simultaneamente, verificarmos o conceito do fenômeno harmonia vocálica, teremos que, no vocábulo “descrição” subindo a vogal média alta “ê” da sílaba pretônica para harmonizar-se à vogal da sílaba tônica “i”, isto é, para ser pronunciada na mesma zona de articulação, veremos que seria mais adequado classificar essas palavras como homônimas homófonas.

A nós, no entanto, interessa que, sendo o processo de harmonia vocálica (em vocábulos semelhantes à “descrição”) presente em grande parte das variedades linguísticas do português brasileiro, em diversas situações de uso dos diferentes estratos sociais, podemos considerar como um fator condicionante interno ao

sistema a influenciar na possibilidade de variantes e, conseqüentemente, num fenômeno variável.

Baseados nas considerações de Monteiro (2000, p. 59-63), cumprimos afirmar que é dispendioso e igualmente problemático tratar de variação dentro do sistema linguístico que perpassa o plano fonológico. É que o autor levanta uma discussão em torno dessa abordagem, munido de contribuições de vários outros autores como Labov (1972), Morales (1993), Godard (1992), Boutet (1992) e Lavandera (1978, 1984), cuja conclusão é de que o levantamento de dados sobre a variação em torno de variantes sintáticas é controversa, uma vez que não se pode garantir que o valor semântico de uma organização sintática seja igual à outra.

Monteiro (2000) cita o caso da construção de uma oração na voz ativa aparentar ter em sua oração passiva uma correspondente semântica, o que não pode ser garantido.

Segue o autor seu raciocínio, alertando que “o investigador, antes de decidir analisar um fenômeno em variação, deve então ter cuidado de não incorporar numa variável de natureza distinta.”³

Diante dessa problemática, achamos por bem, para não nos perdermos pelo caminho, não abordarmos a variação dentro dessa esfera linguística.

A fim de ratificarmos a ideia de ser uma aventura para a qual não temos ferramentas suficientes com as quais possamos encará-la, vejamos que Bagno (2007) afirma que a variação ocorre em todos os níveis da língua e, em seguida, enumera esses níveis como sendo fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e estilísticos-pragmáticos. Segue o autor a apresentar as supostas variantes linguísticas para cada fenômeno variável, mas ao conceituá-las, envolve fatores sociais como condicionantes de tais variáveis.

2.2.3.2 Fatores condicionantes ou variáveis externas

Segundo a classificação de Mollica e Braga (2013), os fatores extralinguísticos podem ser classificados como etnia e sexo - os quais são inerentes ao indivíduo e que estão ligados a características dos próprios falantes.

³ MONTEIRO, J. L. **Para Compreender Labov**, Petrópolis- RJ: Vozes, 2000. p. 62

Ainda, segundo essa classificação, temos dois grupos de fatores externos que estão ligados às circunstâncias comunicativas, envolvendo ou usuários do sistema ou o evento de fala. No primeiro desses grupos, estão escolarização, renda, profissão e classe social, aos quais foi atribuída a qualidade de propriamente social e, no segundo, os fatores que estão ligados ao contexto no qual se efetiva um uso linguístico. Estes últimos condicionam a utilização de uma determinada variante em detrimento de outra (s) em conformidade com o grau de formalidade e a tensão discursiva.

A subdivisão desses fatores é um artifício didático apresentado com a finalidade de explicá-los. No entanto, se faz necessário esclarecer que, ao analisarmos um fenômeno variável numa situação real de uso da língua, poder-se-á verificar o agrupamento de fatores de naturezas distintas a incidirem na configuração desse fenômeno em variação. Sobre essa questão, vejamos o que assevera Monteiro (2000):

Tendo em mente esses princípios, cabe então pressupor que variáveis de ordem social influenciam na escolha das variantes, sem perder de vista que nem sempre essa escolha é condicionada por fatores socioculturais. Ou seja, é bastante comum que certos fenômenos de variação sejam regulamentados apenas por pressões do próprio ambiente linguístico em que se realizam. Mas, inversamente, há casos em que o uso de certas estruturas linguísticas depende quase exclusivamente das pressões de ordem externa ao sistema. E, finalmente, há situações em que tanto fatores internos como externos atuam na seleção de uma variante em vez de outra. (MONTEIRO, 2000., p.68)

De acordo com as hipóteses levantadas pelo autor, temos que os fatores condicionantes a influenciarem a escolha de determinada variante ora serão apenas aqueles pertencentes ao sistema, ora serão exclusivamente fatores externos, isto é, de ordem puramente sociocultural, ora poderão agir concomitantemente no mesmo fenômeno em variação.

Cientes dessa realidade, trabalharemos os conceitos de vários desses fatores sem a intenção de esgotar a apresentação de todos eles - o que seria inviável - também não traçaremos uma aprofundada discussão sobre cada um deles. Antes, porém, visando a alcançar objetivo de menor pretensão, nosso esforço será concentrado no intuito de levantarmos alguns dados caracterizadores, partindo das contribuições de Marcos Bagno, as quais, por sua vez, acreditamos serem de

grande valia para um conhecimento introdutório acerca de cada um desses fatores a serem aqui discutidos.

O primeiro dos fatores externos de que nos ocuparemos é o fator social sexo. Para Bagno (2013), “homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece”. (BAGNO, 2007, p.48). Esta distinção entre o modo de falar masculino e feminino é composta por uma série de implicações.

Segundo Monteiro (2000), a diferença entre a fala de homens e mulheres pode ser notada no tom e ritmo de voz, nas escolhas das estruturas sintáticas a serem usadas nas sentenças, nas preferências lexicais, quando é empregada alguma palavra ou omitida pela possível impressão que possa causar seu emprego, e ainda, na crença de que mulheres falam mais rápido.

Para o autor, embora seja algo consensual que haja essas diferenças de falas em função do sexo, não são objetos de análise sociolinguística os aspectos biológicos dessa diferenciação. Dessa forma, é-nos interessante verificar os elementos socioculturais que incidem sobre essa variável. Vejamos, então, as contribuições do autor acerca desses elementos:

A sociedade burguesa quase sempre espera que as mulheres utilizem uma linguagem mais polida, mais elegante, mais nobre. Dos homens tolera a linguagem rude, até obscena, ou mesmo distanciada da língua-padrão. Por isso, os homens e as mulheres falam como falam, porque sentem que um tipo particular de língua é mais adequado a seus sexos e sabem que essa adequação é reforçada por várias razões sociais. (MONTEIRO, 2000, p.76)

O fato de autor apresentar a existência de pressão pela escolha de variantes mais polidas a serem usadas pelas mulheres como atributo da sociedade burguesa está ligado à repercussão dos ditames impostos por essa classe às de estratificação inferior e que têm suas relações cotidianas marcadas pela imposição do padrão burguês. Por isso, acreditamos que essa pressão por essa observância, não só linguística como também comportamental, é um fato que se estende às demais classes sociais.

É facilmente perceptível, assevera o autor, uma convenção social em que há uma maior tolerância com a utilização de palavras obscenas, distanciada da linguagem padrão e marcada por gírias ou vícios de linguagem, quando essas construções partem de homens, do que se, do contrário, partissem de mulheres.

O autor segue seu raciocínio afirmando que a diversificação social de cada indivíduo se dá em função de seu papel dentro da sociedade, isto é, daquilo que lhes é imposto pela sociedade. A partir disso, conclui-se que o fenômeno em variação formado a partir das variantes “fala masculina” e “fala feminina”, na verdade, é prioritariamente impulsionado pelo espaço social que ocupam homens e mulheres em dada sociedade, isto é, pelo padrão de comportamento que é esperado de homens e mulheres.

E como se vive numa cultura ainda marcada pelo machismo, não é estranho se esperar que a pressão da sociedade no modo de falar feminino seja algo forte a ponto de impor-lhes escolhas lexicais, sintáticas, bem como de tom, dentre outras.

O segundo fator condicionante externo ao sistema trata-se da faixa etária, isto é, o fator que condiciona o uso de determinada variante à idade do usuário da língua. Como propomos anteriormente, começemos por aquilo que tem a nos mostrar Bagno (2007): “os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores”. (BAGNO, 2007, p.43)

A proposta do autor aponta para alternância entre variantes em função da geração a que pertence determinado indivíduo. A fim de verificarmos melhor as implicações dessas afirmações, passemos à contribuição de Monteiro (2000):

É fácil de perceber que existem diferenças linguísticas devidas à idade do falante. As mais evidentes são, com certeza, as que se observam no período de aquisição da linguagem, quando entre inúmeros fatos, a criança não consegue articular bem os fonemas (diz *tatolim* em vez de *cachorrinho*) ou generaliza a aplicação de um dado padrão morfossintático (*sabi* em vez de *soube*). Mas há também diferenças marcantes entre a linguagem dos idosos e a dos adolescentes, bastando mencionar que aqueles mantêm certas construções léxicas ou sintáticas que podem até parecer estranhas. (MONTEIRO, 2000., p.76)

É feito um apontamento acerca da diferenciação do modo de falar das crianças ao ser comparado com o modo de os adultos falarem, dando ênfase à questão das particularidades pertinentes à aquisição da linguagem.

Parece-nos bem ampla a possibilidade de discussão sobre esta questão, de tal forma que foge à abrangência da pesquisa variacionista. No entanto, o autor aponta para outra diferenciação cuja abordagem repercute de maneira mais

direcionada ao nosso enfoque, a pesquisa sociolinguística, que é a verificação de profundas diferenças entre o modo de falar dos adolescentes e idosos, marcadas pela variação no uso dos léxicos como também das construções sintáticas.

Numa análise bem superficial, podemos perceber, por exemplo, falantes nascidos por volta da década de 1940 e que residem em Fortaleza utilizando expressões como o verbo “desarnar” sendo empregado no pretérito perfeito e gerúndio em construções como “ele desarnou” ou “está desarnando”, como também a expressão imperativa “avia”, em construções como “avia, menino, deixa de leseira!”. Para os falantes nascidos após o ano 2000 essas expressões soam com grande estranheza. Muitos talvez desconheçam o real significado destas expressões e só, com muita dificuldade, compreendam-nas ao analisarem outros aspectos que envolvam a construção do enunciado, como tom de voz, gestos e a própria situação em que há a interação.

Com significado semelhante destas expressões, todavia, estes falantes mais jovens utilizam, na mesma região, outras expressões: “ele desenrolou ou se garantiu” ou “ele está desenrolando ou ele está se garantindo. No caso da expressão imperativa cuja ordem é para que o interlocutor se apresse, teríamos, por exemplo: “bora, mah!” É provável que os falantes mais velhos seus oriundos de localidades rurais onde se pode perceber a utilização desses vocábulos com maior frequência entre os mais velhos, e, ainda que com menor frequência, entre os mais novos também.

Uma questão importante, ainda, é apresentada por Monteiro (2000) a respeito do fator faixa etária, uma vez que o fenômeno variável ocorrido entre variantes impulsionadas por esse fator etário pode gerar dados de uma comunidade linguística que aponte ou não para mudança linguística, outro fenômeno linguístico de interesse da Sociolinguística.

O terceiro fator extralinguístico a abordarmos é a classe social a que pertence o falante. Considerando a seguinte afirmação: “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.” (BAGNO, 2007, p.43). Como podemos perceber, a partir da contribuição do autor, a diferenciação no nível de renda das pessoas é fator relevante nas escolhas e possibilidades de usos de variantes linguísticas. Apontando para igual entendimento, Monteiro (2000) assevera:

[...] ninguém duvida de que a classe social a que pertence o indivíduo exerce fortes influências em seu modo de falar. É bastante fácil apontar exemplos de variantes linguísticas usadas preferencialmente numa determinada classe e isso pode ser objeto de estudo empírico. (MONTEIRO, 2000, p.77)

A partir das contribuições do autor podemos depreender que é ponto pacífico as implicações linguísticas dadas a partir dos diferentes estratos sociais, o que pode ser objeto de análise.

Cabe esclarecer, no entanto, que, ao se falar de um fenômeno variável influenciado por desigualdades sociais, a ideia de preferências e escolhas de variantes talvez não contemple de forma satisfatória à questão. Isso porque é, notoriamente, mais frequente que baixa escolaridade esteja atrelada ao fator baixa renda. E não tendo acesso à cultura letrada, o falante não terá, em seu repertório, algumas variantes adquiridas através da escola, não podendo, então, ter preferência por variantes à que não tem acesso.

O próprio autor faz uma comparação entre a análise desses fatores de estratificação social nos Estados Unidos e no Brasil e afirma ser mais fácil a identificação dessas variantes usadas por cada classe social das camadas mais baixas naquele país do que aqui. É que, para ele, no Brasil, a concentração de renda é tão grande em torno de um grupo pequeno, ao ponto de a classe média e a classe baixa estarem quase no mesmo patamar e ambas, longes da classe alta - o que dificulta o trabalho do pesquisador sociolinguístico na identificação de cada variedade linguística dessas camadas sociais mais baixas. Ao passo que nos Estados Unidos, o trabalho do pesquisador é visto com maior viabilidade, desde que sejam inclusos nos estudos outros fatores como profissão, renda, educação e local de moradia. Sobre essa questão, o linguista afirma que, ao pesquisador, é necessário que haja atenção para a “possibilidade de variáveis intervenientes”, o que requer uma análise cujos dados a serem levantados alcancem a abrangência dessa interveniência de certos fatores.

Da necessidade de haver o cruzamento de dados sobre esses fatores para se fazer um levantamento confiável, conclui-se, como já foi sugerido antes, que a divisão desses fatores dentro de um fenômeno em variação nem sempre é possível numa situação real de uso.

Todavia, no intuito de cumprimos o propósito didático, passemos à classificação do quarto fator externo, aquele que trata do grau de escolaridade a partir das palavras de Bagno (2007): “o acesso maior ou menor à educação formal e, com eles, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos linguísticos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos.” (BAGNO, 2007, p.43)

O que se percebe é que, como foi mencionado anteriormente, o fator grau de escolaridade influencia não só na construção do repertório linguístico dos indivíduos, mas também, conforme as contribuições de Marcos Bagno, esse fator tem uma forte ligação com a realidade socioeconômica, uma vez que, segundo ele, o acesso à educação de qualidade quanto mais seja possível aos indivíduos, mais os possibilita ascensão social. E, não seria estranho pensar que quanto mais alto o *status* socioeconômico de uma pessoa, também é maior seu acesso à cultura letrada.

Outro fator externo do qual tomamos nota e sobre o qual pretendemos discutir é o mercado de trabalho, dada a sua importância nos fenômenos variáveis. A fim de cumprimos nosso propósito, recorramos, mais uma vez, às considerações de Bagno (2007): “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 mesmo de um cortador de cana”. (BAGNO, 2007, p.44)

A formação do indivíduo e sua atuação profissional é fator condicionante para escolha de determinadas variantes, principalmente, quando no exercício de suas atividades laborais. Bagno (2013b) mostra através das explicações de Irene, num trecho do diálogo entre personagem ela e suas visitas, que quando Irene é questionada por Emília, que ouve com estranheza a denominação do processo fonológico desnasalização das vogais pós-tônicas. Irene explica à Emília a necessidade de haver nomes específicos para fenômenos e regras nos mais variados ramos das ciências para facilitar a análise e o estudo. Esse é apenas um exemplo do fator condicionante atuação profissional, mas, se pesquisarmos a fundo, veremos que cada profissão apresenta particularidades linguísticas em função de suas características.

Bagno (2013) ainda relaciona outro fator externo que diz respeito ao uso das redes sociais. Para ele “cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos

das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico.” (BAGNO, 2007, p.44)

É facilmente perceptível que as pessoas modificam seu modo de escrever em função de a interação ocorrer nas redes sociais. Muitas são as características dessa forma de comunicação que implicam certas atitudes comunicativas, como a questão da sincronia dos diálogos, quando há interação simultânea, o que quer a construção de sentenças curtas, em função da brevidade do tempo disponível para aquela conversação. Ainda há a possibilidade do uso subsidiário de imagens substituindo e complementando os sentidos a serem construídos por palavras, abreviadas, conforme as próprias convenções dos usuários das redes sociais.

O último dos fatores externos a darmos ênfase, trata-se da localidade em do indivíduo, partindo, mais uma vez, das considerações do autor supracitado:

[...] a língua varia de um lugar para o outro; assim, poderemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa. (BAGNO, 2007, p.43)

É exaustivamente debatida, tanto em trabalhos acadêmicos quanto em livros didáticos, a existência do fenômeno da variação linguística em função da localidade onde o falante habita. O fator localidade

Configura-se de fato como condicionante de variantes da chamada língua portuguesa. É só verificarmos as diferenças existentes entre os falares dos habitantes de Portugal e os dos brasileiros, entre os falares das regiões, estados, municípios e entre zonas rurais e urbanas Brasil afora, e perceberemos que a localidade onde moram esses usuários da língua é fator condicionante de suas escolhas e possibilidades linguísticas.

Sobre isso, é importante considerar a seguinte afirmação: “não resta nenhuma dúvida de que a linguagem reflete não apenas o local de origem do indivíduo, mas também o local onde ele mora e trabalha”. (MONTEIRO, 2000, p.78)

Além de ser uma ratificação dos pressupostos anteriormente apresentados, a contribuição de Monteiro ainda endossa outra: o local onde trabalha, como fator condicionante das construções linguísticas de falante.

Para concluirmos a lista de fatores condicionantes externos, iremos apenas citar mais um, o grupo étnico, sem nos estendermos, uma vez que pouco se

encontra a seu respeito dos trabalhos pesquisados. Todavia, o autor faz uma consideração importante: “É evidente, porém, que em muitas localidades brasileiras não se pode detectar nenhuma influência da etnia na variação linguística.” (MONTEIRO, 2000, p.77). Também se faz importante salientar em suas considerações o fato de apontar apenas hipóteses de esse fator atuar em cidades como São Paulo, por conta do grande contingente de imigrantes oriundos de várias partes do mundo e afirma ser irrelevante linguisticamente a incidência desse fator em cidades como Fortaleza.

Usaremos, todavia, do cruzamento das contribuições de Mollica e Braga (2013) com os conceitos metafóricos de Tarallo (2007) para propormos uma figura de nossa autoria, a fim de todos os conceitos trabalhados nesta seção: fenômeno variável (ou variável dependente), variantes, e fatores condicionantes ou variáveis independentes como componentes do chamado envelope da variação (FIGURA 2).

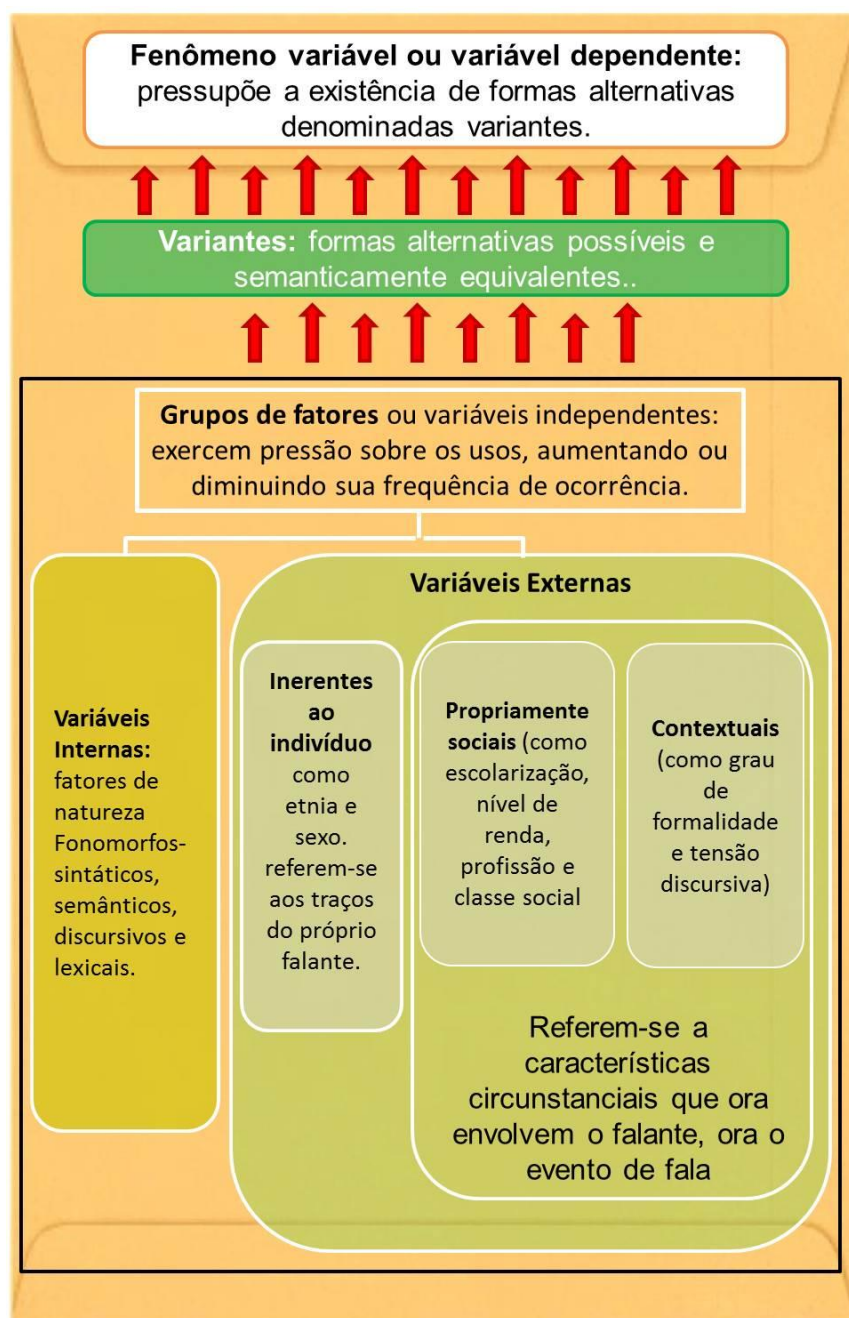
Acreditamos ser importante darmos um exemplo para fecharmos o entendimento acerca desses conceitos fundamentais para o entendimento acerca do fenômeno variável.

Consideremos a seguinte hipótese. Marcos está diante de seus colegas de trabalho com quem convive há mais de dez anos, o que lhe propicia um ambiente bastante familiar, e um de seus colegas lhe pergunta se ainda há disponibilidade de folhas para impressão. Marcos, diante de alguém com quem tem intimidade, responde da seguinte forma: “ainda tem muita folha, que dá pro resto do ano”. Noutra ocasião, Marcos recebe uma visita de um dos altos executivos da empresa na qual trabalha e com quem não mantém contato direto, a fim de questioná-lo acerca da disponibilidade do mesmo material, ao que responde da seguinte forma: “em nosso estoque, há uma grande quantidade de material. Levando em conta nossa demanda, é o suficiente para o restante do ano”.

Vejamos que Marcos respondeu à mesma pergunta feita por pessoas diferentes com uma resposta de valor semântico semelhante, isto é, ele sinaliza para ambos que há no estoque folhas suficientes. Porém, a construção do seu enunciado na primeira resposta é feita de forma bem mais informal que a segunda. Embora essa seja uma construção artificial, dela concluímos que o fator condicionante que fez pressão nas escolhas das variantes utilizadas pelo mesmo falante foi circunstancial. A circunstância que impulsionou a alternância dessas variantes,

escolhidas pelo enunciador, foi a diferenciação entre seus interlocutores, num contexto que envolve o fator grau formalidade necessário para cada situação de acordo com o grau de intimidade com que se deu a interação. Portanto, trata-se de um fator externo ao sistema linguístico que incidiu na existência de duas variantes.

Figura 2 – Envelope da variação



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos conceitos propostos por Mollica e Braga (2013, p.11), associados às contribuições de Tarallo (2007).

Existindo variantes linguísticas, isto é, mais de uma forma com semelhantes valores significativos, estamos, então, diante de um fenômeno em variação, isto é, diante de uma variável dependente de um fator externo ao sistema, o grau de formalidade.

Muitos são os exemplos dos quais poderíamos nos utilizar para mostrarmos como é composto um envelope da variação, no entanto, isso tornaria essa seção ainda mais extensa, o que excederia nossos limites neste trabalho.

2.3 Variedades linguísticas

É muito provável que tenhamos nos deparamos com algumas dúvidas a respeito dos termos sociolinguísticos como variação, variável e variante e variedade ou até mesmo os tenhamos empregado de forma equivocada. Nas seções anteriores, discutimos fartamente os conceitos de variação, o qual remete ao fenômeno variável, o de variante - uma das formas de se dizer a mesma coisa - sem as quais não existe variação. Também discutimos sobre variáveis independentes ou fatores condicionantes cuja ação determina o grau de evidência das variantes. Cabe-nos, agora discutir o conceito de variedade.

Quando Bagno (2007), afirma ser a língua um feixe de variedade, com o uso da expressão “feixe” o autor remete à língua significado diverso daquele que ele tão bem vislumbra no decorrer de suas contribuições. O uso dessa expressão “feixe”, nos parece aproximar-se mais ao conceito de gramática normativa. Explicamos nossa intervenção. Segundo Bagno (2013), a gramática normativa não pode ser considerada uma variedade real porque ela não é falada por nenhum usuário da língua, mas é montada por recortes de usos em diversos lugares e, em tempos diferentes, isto é, trata-se de uma variedade ideal.

Sendo a gramática normativa o resultado do recorte de diversas variedades de maneira desvinculada, ela sim deve ser considerada um feixe por ser formada pela junção dessas partes desvinculadas por fatores temporais e espaciais.

Quanto à língua, propomos a metáfora do ciclo da bananeira para explicar o conceito proposto pela sociolinguística, conforme pode ser observado na FIGURA 3.

Figura 3 – Representação da metáfora da bananeira por meio de imagem



Fonte: <http://www.flora.avph.com.br/bananeira.php>.

Conforme, se pode observar através da figura, o cultivo desta árvore frutífera ocorre de forma que uma bananeira cresce, dá seu fruto, e, concomitantemente, dela surgem novos fios de bananeiras até que ela cumpra seu círculo vital e ceda espaço a outros fios que nasceram dela e que seguirão caminho parecido ao dela.

Essa comparação entre a dinâmica da bananeira e a língua e suas demais variedades nos parece bem pertinente. Assim como cada uma dessas árvores, com sua particularidade, mas completa e com toda sistemática inerente a cada uma delas, é da mesma espécie das outras árvores e tanto surge de uma árvore da mesma espécie quanto origina outra. Para nós, isso se assemelha muito ao processo de formação e evolução da língua, levando em conta que cada um desses fios de bananeiras é como uma variedade linguística num constante círculo em que evoluem historicamente as línguas.

Passemos, então, a nos ocupar do conceito de variedade. Para Bagno (2007), “uma variedade linguística é um dos muitos modos de falar uma língua”. (BAGNO, 2007, p.47). Segundo ele, esses modos de falar estão correlacionados aos diversos fatores sociais.

Ao nos depararmos com essa conceituação sem uma maior reflexão, pode-se fazer uma confusão entre esse conceito e o de variante, anteriormente trabalhado. Todavia, lembrando a contribuição dada por Monteiro (2000), da qual nos utilizamos na seção 2 deste capítulo, constatamos que as variantes também são formas distintas de uso, porém ligadas à ideia de conteúdo, isto é, de se falar a mesma coisa de formas diferentes, remetendo-nos à ideia de utilização de unidades linguísticas diversas.

Já o conceito de variedade, segundo Bagno (2007), está ligado a uma lógica de funcionamento formada dentro de cada grupo linguístico, cujo fator de delimitação é social. Essa variedade através da qual um grupo social se utiliza da língua ocorre de forma sistemática e eficiente e segue a um conjunto de regras gramaticais que lhes são próprias e com os recursos suficientes para interação. Para o autor cada uma dessas variedades é passível de descrição e explicação.

Monteiro (2000) aponta para a noção de que o termo dialeto é uma variedade linguística, mas justifica que os sociolinguistas se abstêm de usá-lo dadas às possíveis implicações negativas que o termo possa ocasionar, uma vez que falar em dialeto parece ser, para muitos, referirem-se a uma instância inferior à língua, o que leva os autores a optarem pelo termo “variedades linguísticas”, aparentemente com maior isenção de estigmas.

É o que podemos constatar através de Bagno (2007), ao trabalharmos o primeiro de vários conceitos de diversas variedades linguísticas:

[...] dialeto é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Muitos linguistas empregam o termo dialeto para designar o que a Sociolinguística prefere chamar de variedade. (BAGNO, 2007, p.48)

O autor corrobora a contribuição anterior asseverando o aspecto tradicional da utilização do termo cuja noção tem sido de fato, ao longo do tempo, a de uma instância inferior a uma língua.

Monteiro (2000), ao exemplificar dialetos, toma por base a língua portuguesa a qual, segundo ele, é constituída de dialetos diferentes como o português angolano, brasileiro, por exemplo. Nessa perspectiva, tem-se ainda que “dentro de um mesmo país como o Brasil, podemos admitir a existência de vários dialetos, entre os quais o carioca, o cearense, o caipira etc. E o termo pode ser

aplicado a todos os tipos de variedade, inclusive à variedade padrão”. (MONTEIRO, 2000, p.45-46)

Diante dessas declarações surgem duas questões nas quais julgamos ser necessário determos a atenção. A primeira diz respeito à necessidade de se distinguir o conceito de dialeto do conceito de sotaque, uma vez que aquele é mais abrangente que este. Conforme assegura Lyons (1981): “a diferença mais óbvia entre os termos ‘sotaque’ e ‘dialeto’ é que o primeiro é restrito a variedades de pronúncia, enquanto o segundo inclui também diferenças de gramática e vocabulário.” (LYONS, 1981, p.246)

Monteiro (2000) endossa as definições de Lyons com semelhantes palavras, ratificando a restrição do conceito de sotaque a variedades de pronúncias, isto é, às variedades existentes em cada fonema, os chamados alofones. O termo dialeto, por sua vez, corresponde às diferenças de vocabulário, sintaxe e, inclusive, às diferenças de pronúncias.

Ainda sobre as declarações de Monteiro acerca de dialetos, passemos à questão da variedade padrão. Para Bagno (2007) essa variedade não faz parte da língua. Argumenta ele que a norma-padrão não pode ser considerada uma variedade linguística pelo fato de não ser utilizada, em sua integralidade, por nenhum grupo de falantes, mas apenas trata-se de um modelo idealizado.

Como já foi mencionando, as variedades estão relacionadas a fatores sociais. Munidos dessa informação, passemos a verificar alguns “letos”, conforme os fatores que os delimitam.

O primeiro deles está relacionado à competência linguística de cada indivíduo. Vejamos a contribuição de Bagno (2007) a respeito: “o idioleto designa o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças etc.” (BAGNO, 2007, p.48)

Conforme é apresentado, cada indivíduo tem sua própria forma de utilizar a língua. As construções de que esse indivíduo se utiliza, além de serem influenciadas por fatores linguísticos e sociais, também passam pelo crivo das possibilidades e escolhas de cada usuário.

Monteiro (2000) assegura que “[...]numa comunidade, não há duas pessoas que falem igualmente, empregando o mesmo tipo de construção sintática,

uma frequência igual na seleção de vocábulos ou uma realização de fonemas sem distinção”. (MONTEIRO, 2000, p.50) E completa que a variação linguística é de tal sorte, que mesmo um determinado indivíduo pode variar seu modo de falar a depender das circunstâncias em que há de ocorrer dado evento comunicativo.

Da variedade individual partamos agora para aquela que está relacionada a fatores de caráter coletivo, isto é, fatores sociais, contando com as contribuições de Bagno (2007) sobre essa variedade por estratificação social, o socioleto. Para ele “[...] socioleto designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão etc.)”. (BAGNO, 2007, p.48)

Dentro desse conceito, o autor engloba a relação socioeconômica, cultural e profissional, o que lembra a interveniência de fatores condicionantes no uso das variantes.

Embora pareça convencido dessa interveniência entre fatores sociais que incidem nas variantes e nas variedades linguística, Monteiro (2000), por seu turno, conceitua a variedade social separadamente de sua relação com a ocupação do indivíduo. Segundo sua conceituação, o socioleto é o dialeto social, isto é, uma variedade de uma determinada classe social, uma série de tratos linguísticos pertencentes a essa classe. Ele não tem dúvidas de que “percebe-se facilmente que um indivíduo, tenha a aparência que tiver, revela pela sua linguagem a classe a que pertence”. (MONTEIRO, 2000, p.51)

Portanto, a identidade socioeconômica de um indivíduo, conforme essas considerações, é reconhecida pela variedade linguística de que ele se utiliza.

De acordo com o que havíamos falando há pouco, Monteiro (2000) conceitua a variedade relativa ao domínio profissional separadamente. Essa variedade é denominada tecnoleto. Segundo ele,

Trata-se da linguagem própria de um domínio profissional. Os traços mais marcantes dizem respeito aos léxicos, às vezes tão especializados que se tornam incompreensíveis para falantes de outros domínios, que até os ironizam como se fossem de línguas diferentes: o *economês*, o *pedagogês* etc. às vezes esse tipo de leto é denominado de jargão. (MONTEIRO, 2000, p.51)

O uso de léxicos extremamente específicos, como cita o autor, também conhecido por jargão, é atribuído às particularidades de determinadas áreas de

domínio. Seu uso em demasia pode dificultar a compreensão por parte de um interlocutor alheio à determinada área de conhecimento, inviabilizando a comunicação, o que pode ser configurado um erro do ponto de vista linguístico.

Bagno (2007) ainda traz o conceito do que ele chama de *cronoleto*. Conforme sua conceituação, é “[...] a variedade própria de determinadas faixa etária, de uma geração de falantes”. (BAGNO, 2007, p.48)

Essa definição de variedade linguística ligada à faixa etária do indivíduo, segundo a perspectiva de Monteiro (2000), é parte do que ele chama de *bioleto*. Conforme o autor, “[...] aplica-se este termo ao uso linguístico diferenciado em função de características de fases da própria vida ou atributos biológicos dos falantes.” (MONTEIRO, 2000, p.51)

Com relação à variedade linguística ligada às fases da vida do indivíduo, o autor sinaliza para a mesma concepção proposta por Bagno, denominando-a *etnoleto*. Pois, para ele, idosos conservam traços linguísticos surgidos em épocas anteriores à dos jovens que têm acesso a uma variedade num tempo em que a evolução linguística lhes oferece outro repertório linguístico.

É subdivisão do *bioleto*, ainda, conforme Monteiro (2000), o *sexoleto*, isto é, a variedade linguística próprias dos homens e das mulheres. Ao abordamos o fator sexo como condicionante social de variantes, discutimos que essa diferenciação linguística está atrelada aos papéis que homens e mulheres ocupam na sociedade.

Bagno (2007) aponta para noção de que a delimitação e descrição de variedades linguísticas são diversas e dependem dos fatores sociais que quisermos considerar na investigação a ser feita. Assegura ainda que, independentemente de qual seja a relação social de qualquer variedade, ela é plenamente funcional. Indicando a condição de equivalência entre essas variedades, atribuindo toda e qualquer forma de sobrepor uma em detrimento de outra a fatores socioculturais que envolvem preconceito e poder.

Corroborar esse pensamento Monteiro (2000), ao assegurar que “[...] se o falar do campo é visto como errado ou inferior face à norma dita como culta ou língua-padrão, isto é, apenas um julgamento social, motivado por preconceitos.” (MONTEIRO, 2000, p. 49)

Embora a concepção de Monteiro seja diferenciada da de Bagno (2007), no que tange ao conceito de norma-padrão e norma culta, ambos concordam sobre a noção de que é preconceituosa a ideia de superioridade de uma variedade linguística. É que Bagno conceitua norma-padrão como algo idealizado, portanto, não real. Com relação à norma culta, ele prefere usar o termo no plural, variedades de prestígio, para designar as variedades que gozam de prestígio social.

O autor ainda afirma que “toda língua é um feixe de variedades” (BAGNO, 2007, p.47), o que ratifica a ideia de heterogeneidade linguística.

Outros termos que estão imbricados ao conceito de variedades linguísticas são comunidade, língua e vernáculo.

Para Monteiro (2000) a noção de comunidade é bastante controversa, recebendo acepções e conceitos de alcances diversos a depender do autor. Para ele, ainda mais complicado é verificar que um mesmo autor chega a atribuir conceitos diferentes ao termo em suas obras, o que nos desencoraja a querermos aprofundar uma discussão acerca de sua conceituação.

Problemática também é a delimitação do termo língua, levando Monteiro (2000) à conclusão de “que não há nenhuma distinção válida entre língua e dialeto. O que faz que uma variedade passe a ser considerada como língua é uma decisão puramente política”. (MONTEIRO, 2000, p.47)

Ele segue suas considerações levantando a hipótese de que, caso a constituição brasileira previsse que nossa língua fosse o brasileiro e não o português, assim seria.

Por último, tratemos de um termo de suma importância para o ensino de língua. Trata-se do termo vernáculo que, em suma, segundo Tarallo (2007), é a língua falada,

[...] a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los. Trata-se, portanto dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao como da enunciação. (TARALLO, 2007, p.18)

São nesses momentos de menor monitoramento do uso linguístico, menor tensão discursiva, e de maior familiaridade entre os interlocutores, que os falantes usam a língua que lhes é natural.

Monteiro (2000), por sua vez, afirma “o vernáculo tem sido muitas vezes definido como sistema linguístico ligado a uma unidade geográfica relativamente reduzida: região vale, aldeia etc.” (MONTEIRO, 2000 p.49).

Parece-nos semelhante a um dos tantos conceitos de dialeto. Porém o autor assevera que esse termo “outras vezes se usa como sinônimo de língua pátria, associando-lhe a conotação de legitimidade.” (MONTEIRO, 2000, p.49). Configurando-se, assim, as construções linguísticas dadas fora da naturalidade em que os membros de um grupo linguístico interagem como não vernáculos, isto é, uma construção, sem legitimidade naquele grupo de falantes.

Bagno (2007) alerta-nos da importância de se conhecer o vernáculo dos discentes, como ponto de partida para a elaboração de estratégias de ensino de língua. Justifica ele que, ao se reconhecer as formas linguísticas que não fazem parte da fala espontânea de um grupo linguístico, mas que ainda são cobradas nas situações de fala e escrita formais, ganha-se tempo ensinando-lhes algo que não faz parte de seu repertório linguístico com vistas a habilitá-los a situações de uso em que o domínio de tais formas lhes seja necessário.

2.4 Sociolinguística interacionista

Nesta seção, faremos uma breve explanação acerca de uma das vertentes da sociolinguística, conhecida como interacional ou interacionista. A fim de cumprirmos esse propósito, iniciamos com as contribuições de Bortoni-Ricardo (2005): “Trata-se de um paradigma de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar, e uma metodologia bastante redefinida para a descrição dos fenômenos de interação humana”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 147)

Segundo a autora, a interdisciplinaridade na qual se insere esse ramo das ciências sociais dá-se em conjunto com a linguística, pragmática, antropologia e sociologia, cujo método é de descrição dos fenômenos observados nas interações entre as pessoas.

Corroborando o que fora postulado, posteriormente, a própria autora asseverou:

A teoria sociolinguística interacional procura dar conta das normas que residem ao processo interacional, demonstrando que qualquer conversa ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípio de coerência interna. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 148)

Percebe-se que o conceito de sociolinguística interacional proposto pela autora, em ambas as contribuições supracitadas, é norteado pela ênfase no fenômeno da interação, o que nos indica uma novidade, se a compararmos com a sociolinguística variacionista, da qual ela é oriunda.

Diante do exposto, há quem possa perguntar-se qual seria efetivamente a diferenciação, a contribuição a mais, que nos é proposta por essa corrente teórica. Bortoni-Ricardo (2005, p. 147) ajuda-nos a entender essa diferenciação afirmando ser necessário recorrer a um dos postulados de John Gumperz, considerado pela autora o principal teórico interacionista.

Segundo a autora, Gumperz postula uma dicotomia entre o que ele chama de teóricos da ação e conflito e teóricos da ordem:

Para os primeiros, entre os quais John Gumperz se inclui, a interação é constitutiva de ordem social. Já os teóricos da ordem, onde se enquadraria a sociolinguística variacionista, as normas e categorias sociais preexistem, e atuam como parâmetros influenciadores dos usos linguísticos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 147-148)

A partir desse postulado, temos que a sociolinguística interacionista apresenta-se com um importante acréscimo à corrente laboviana, uma vez que não exclui a hipótese da pré-existência das categorias e normas como parâmetros a influenciarem os usos linguísticos conforme fora proposto pelos variacionistas. No entanto, os interacionistas apresentam como componente preponderante para os variados usos linguísticos as ações necessárias e possíveis ao locutor em face aos elementos constitutivos a serem apresentados durante a interação.

Nesse sentido, embora não haja uma negação da preexistência das estruturas sociais (Fatores regionais, históricos etc.), como fatores influenciadores dos usos, rejeita-se a tese de que tais estruturas sejam determinantes para o uso de uma determinada variedade linguística. Essa tese cede espaço para a noção de que tais estruturas são moldadas durante o curso da interação:

O foco da metodologia (**interacionista**) se direciona diretamente para as estratégias que governam o uso que o falante faz do seu conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico, e é dada relevância a pistas de contextualização, que permitem os interagentes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhe é subjacente. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 148, grifo nosso)

Conforme é apresentado, a ênfase da sociolinguística interacionista perpassa a ocupação com estudo acerca dos fatores que incidem sobre a variação e mudança linguística, em favor do reconhecimento das estratégias usadas durante a interlocução a partir do repertório disponível aos interlocutores de acordo com o contexto comunicativo e a sua intencionalidade.

Em se tratando de uma análise acerca das variedades linguísticas brasileiras, Bortoni-Ricardo (2005) postula que tais variedades não pertencem a estruturas compartimentadas. Contrapondo a visão de que há essas fronteiras rígidas, a autora defende uma mobilidade e interseção entre tais variedades a serem realizadas no que ela denomina *continuum* horizontal.

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta maiores detalhes acerca de sua proposta para o trato da realidade linguística brasileira, conforme podemos verificar: “para entendermos a variação no português brasileiro, vamos propor a você que imagine três linhas, que vamos chamar de contínuos e que são: contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51)

A elucidação desses conceitos é de fundamental importância para a compreensão do postulado sociolinguístico interacionista do português brasileiro proposto pela autora. Por conta disso nos ocuparemos no intuito de discorrermos sobre cada um deles a partir de agora até o fim desta seção.

Iniciemos, então, pelo conceito de contínuo de urbanização. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), esse contínuo se dá através de uma linha horizontal onde, numa ponta estão os falares rurais mais isolados, contrapondo-se ao outro extremo, onde se encontram os falares urbanos.

Ainda, segundo a autora, enquanto, no polo em que se encontram as variedades rurais isoladas, há pouca influência das agências de padronização da língua, a depender do grau de isolamento, à medida que se aproximam os falares do contexto de urbanização maior é a influência dessas agências sobre esses falares.

Vale ressaltar que essas agências de padronização exercem suas ações, ainda que seja num evento comunicativo oral. Basta que tal evento tenha como ponto de partida a linguagem escrita padronizada. Entre essas agências padronizadoras, podemos citar a mídia, e, principalmente, as escolas.

No espaço que compreende o percurso entre um polo e outro, há de se observar o que Bortoni- Ricardo (2004) chama de área rurbana:

[...] os grupos urbanos são formados pelos imigrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, PRINCIPALMENTE NO SEU REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO, E AS COMUNIDADES INTERIOANAS RESIDENTES em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Complementando essas considerações, Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que a localização do falante dentro dessa linha que compreende o referido contínuo de urbanização sofre influência do grau de isolamento de uma comunidade quanto à sua localização geográfica. Todavia, prepondera nessa localização desse falante dentro desse contínuo a sua exposição às redes sociais sobre sua história social.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), temos no espaço desse contínuo os falares rurais, *rurbanos* e urbanos, os quais, é ressaltado pela autora, não se têm fronteiras bem definidas.

Dentro desse contínuo, há ainda dois conceitos bastante consideráveis para o nosso trabalho, já que desvendam dois fenômenos através dos quais se pode compreender a origem de algumas formas de estigmatização de certos falares.

No cerne dessa questão, surge o preconceito linguístico, fenômeno social contra o qual pretendemos implantar uma cultura de conscientização, a fim de combatê-lo. São esses conceitos os traços graduais e traços descontínuos. Sobre os quais nos esclarece Bortoni- Ricardo (2005):

[...] ao longo do *continuum* rural-urbano, a existência de dois tipos de regras variáveis: regras que uma estratificação 'descontínua' e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e as regras graduais, que definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40)

Conforme foi explicitado pela autora, temos, nos diversos falares compreendidos nesse *continuum* rural-urbano, traços que podem ser denominados graduais e descontínuos. Os primeiros são assim chamados por se tratarem de usos apresentados na fala de praticamente todos os brasileiros, a depender da tensão discursiva a que está submetido o evento no qual o falante interage.

De outra sorte são os traços descontínuos. Estes se restringem a falares de áreas rurais isoladas e, ao serem usados em áreas onde os traços urbanos predominam, são vistos como estigmas da língua.

O segundo *continuum* sobre o qual teceremos considerações trata-se daquele que traça uma linha horizontal entre eventos em que predominam os domínios da cultura de oralidade de um lado e, de outro, os que recebem maior influência das culturas de letramento. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), temos esse

[...]contínuo, ao longo do qual vamos dispor os eventos de comunicação, conforme sejam eles eventos mediados pela língua escrita, que chamaremos de eventos de letramento, ou eventos de oralidade, em que não há influência direta da língua escrita. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62)

Essas considerações da autora, acerca desse contínuo, são seguidas pelos esclarecimentos de que, embora um evento comunicativo seja efetivado numa linguagem oral, sua proximidade com o polo de eventos de letramentos será identificada pelo grau de influência que há de receber da linguagem escrita padronizada. Ela cita o exemplo de sermões religiosos, gênero discursivo oral, mas que se realizam a partir da leitura de textos escritos, no caso os trechos bíblicos.

Quanto a esse conceito de domínios, proposto nesse *continuum*, há que se considerar sua importância no trabalho docente. Deve-se conscientizar o discente acerca dessa referência como forma de ajudá-lo a discernir o grau de influência que cada polo dessa linha há de exercer sobre a interlocução em que ocorre o evento de fala.

O último dos *continua* a ser descrito nesta seção trata-se do *continuum* de monitoração estilística. Sobre esse continuum Bortoni-Ricardo (2004) assevera:

Nós nos engajamos em estilos monitorados quando assim a situação exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o

assunto requer um tratamento cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62-63)

Levando em conta esses três fatores apontados pela autora, o falante há de mudar de estilo de acordo com as exigências postas sobre os componentes da interação. Para que o interlocutor perceba as mudanças estilísticas empreendidas por seu locutor, este deve preceder tais mudanças através do que a autora chama de “*metapassagens* ou *pistas*”, cuja função é “situar a interação dentro de moldura ou enquadre”. Segundo, Bortoni-Ricardo (2004), essas molduras apontam para os interagentes a natureza da sua interação.

Esse *continuum* é, portanto, para nosso trabalho de fundamental importância, uma vez que uma das atividades proposta por nossa intervenção trata dos aspectos que envolvem os contextos situacionais em que se efetivam os eventos de interação.

2.5 Sociolinguística e ensino

Conforme já mencionado no final da primeira seção deste capítulo, desde a sua mais tenra idade, a sociolinguística tem se ocupado em analisar as implicações que a heterogeneidade linguística apresenta ao processo de aprendizagem. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) relatam que, logo nos primeiros estudos dessa vertente, era objeto de preocupação o fraco desempenho de crianças mais pobres nos Estados Unidos, não aleatoriamente, crianças negras.

Segundo as autoras, havia uma dupla ignorância: de um lado, a escola a ignorar o vernáculo dos discentes e de outro, os alunos a não compreenderem o padrão linguístico imposto pela escola. O que levou a disciplina a engajar-se na luta em favor do respeito às diferenças linguísticas.

Em contrapartida a esse desencontro verificado na escola, Bortoni-Ricardo (2005) salienta que

[...] a principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.151)

Sob a orientação dessa premissa, assegura a autora, não há variedade inferior e os falantes de qualquer que seja a variedade não podem ser considerados culturalmente inferiores. O que, ainda segundo a autora, trata-se de uma revolução no trato da variedade nas escolas, que serve como subsídio para o combate ao preconceito linguístico oriundo de ideias desprovidas desse postulado de equivalência.

Com a expansão desses pressupostos e o consequente trato das diferenças linguísticas como uma realidade inerente ao sistema, surge, todavia, outra questão, a qual Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) chamam de “falsa crença”, alimentada, principalmente, por profissionais da educação cuja leitura dos pressupostos teóricos sociolinguísticos constitui-se desatentamente.

Conforme as autoras, vejamos, então, em que se pauta esse pensamento: “se as variantes não padrão são tão-somente formas diferentes de falar, não caberia corrigir os alunos que as usam.” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p, 50)

Contrapondo-se a essa equivocada visão, Bagno (2007) argumenta que existem muitas variantes linguísticas conservadoras que não fazem mais parte do vernáculo no qual os discentes estão inseridos, mas ainda são usuais, sobretudo, em gêneros textuais escritos cuja formalidade é muito alta. Ainda segundo o autor, esses gêneros são o último refúgio dessas variantes conservadoras antes de passarem pelo processo de mudança.

Diante disso, argumenta Bagno (2007) que, tendo a escola como principal função ensinar aos discentes um conhecimento que não possuem, tal instituição deve sim mostrar as formas que já desapareceram da fala espontânea, mas que ainda são exigidas em determinados contextos.

Corroborando o postulado do autor, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que a escola tem como função, no processo de aquisição da linguagem, desenvolver outras variedades a serem acrescentadas ao vernáculo do discente, uma vez que este já tem domínio sobre a sua língua adquirida em seu ambiente familiar.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) salientam que se deve tratar a variação linguística como um recurso posto à disposição dos falantes e não uma deficiência da língua.

Ao falar em disponibilizar ao discente os diversos recursos que a língua lhes oferece, as autoras remetem a um conceito que julgam ser de fundamental importância para sociolinguística. Trata-se do conceito de competência comunicativa postulado, segundo elas, por Hymes que “tem na adequação dos atos de fala seu principal componente, ou seja, um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e, principalmente, leva-se em conta as expectativas do ouvinte”. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 52.53)

Sem nos determos em todas as implicações que envolvem esse importante postulado de Hymes, por nossas limitações, ocupemo-nos da contribuição crucial que nos é dada através dele para entendermos o papel da escola no trato da variação linguística.

Complementando a relação entre competência comunicativa e aprendizagem, Vieira (2013), considerando que o ensino de língua deve estar vinculado ao texto, assevera: “é preciso conhecer as formas alternantes relativas a cada fenômeno variável, em qualquer dos níveis gramaticais, para que se desenvolva com êxito o letramento dos estudantes em diversos níveis escolares.” (VIEIRA, 2013, p. 59)

A autora argumenta que levar os discentes a conhecerem as formas alternantes relativas aos variados fenômenos linguísticos não se trata de reforçar o reconhecimento de variedades de seu domínio, mas na ampliação desse domínio de variantes, sejam elas rurais ou urbanas.

Orientadas pelo conceito de competência comunicativa, por sua vez, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) salientam que

Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a moldurar sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles em qualquer papel social que tenham que desempenhar. Ao aprenderem na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias, é um passo importante para a formação de nossos jovens. (BORTONI-RICARDO, OLIVEIRA, 2013, p. 53.54)

Dada a importância de se preparar o discente para moldar sua fala e sua escrita em face da interação e das circunstâncias que são peculiares ao evento comunicativo, temos que devemos preparar o discente, isto é, proporcionar-lhe subsídio para que se adeque às circunstâncias comunicativas que há de necessitar.

Para isso, é necessário, conforme já esclarecido, que se deva corrigir o aluno quando este interagir de forma inadequada ao contexto comunicativo.

Todavia, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) salientam “que há de se fazer uma distinção entre os chamados erros orais e os erros identificados na língua escrita.”

Conforme as autoras, a noção de erros da língua oral deve ser rejeitada sob qualquer hipótese. Tais eventualidades devem ser tratadas sob a perspectiva de que, na oralidade, o falante tem ao seu dispor a variação linguística e, que, portanto, deve aprender na escola a adequar as variantes a cada contexto de uso. Já os chamados erros da língua escrita devem ser vistos de outra forma.

Antes, porém, de discorrermos acerca da abordagem pedagógica diante dos erros de escrita, recorramos às considerações de Pedrosa (2014) sobre o nosso sistema linguístico:

[...] o nosso sistema de escrita apresenta dois tipos de organização. O primeiro deles é baseado na proposta alfabética, em que há uma correlação entre fala e escrita e o segundo, que diz respeito a uma sistematização ortográfica, que busca anular a variação linguística e propõe uma normatização sem tomar por base a oralidade. (PEDROSA, 2014, p. 58)

O autor salienta que a necessidade de se anular a variação linguística na língua escrita decorre do caráter assíncrono dessa modalidade da língua, que pretende permitir a recuperação do que foi escrito (dito), mesmo que haja distância física e cronológica entre o locutor e seu interlocutor.

Ainda ressalta o autor que o fato de não haver idêntica correspondência entre os fonemas e a grafia torna difícil a tarefa de um aprendiz da linguagem escrita, pelo fato de, muitas vezes, tentar manter relação entre os sons da fala com o processo de escrita.

A despeito dessa realidade, o julgamento social, afirmam Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), é marcado de uma carga muito negativa, haja vista a consolidação da nossa ortografia já ter passado há tempos pelo período de consolidação.

Soma-se ao fato de termos passado por essa etapa de consolidação ortográfica, seu caráter normativo, cuja premissa é de eliminação de variedades, o que não permite variação linguística. Isso reforça a ideia de que se devem corrigir os erros ortográficos, mas sem perder de vista as dificuldades que hão de passar os discentes no seu processo de aquisição dessa forma de linguagem.

Empenhada em investigar quais atitudes são tomadas por parte dos profissionais da educação diante de realizações não padrão dos discentes, Bortoni-Ricardo (2004) identifica quatro atitudes mais comuns dos docentes diante dessas situações:

O professor identifica os “erros de leitura”, isto é, erros de codificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma; o professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, invisível para ele; o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para constranger o aluno e o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

Diante desse padrão de comportamento dos professores, a autora considera que a intervenção diante de um uso de regra não padrão dependa em linhas gerais do tipo de interação em que essas regras ocorrem, mas que, quase nunca há intervenção, quando o evento é de oralidade.

Adiante, Bortoni-Ricardo (2004) assevera que o docente deve nortear sua estratégia diante do uso de regras não padrão por dois componentes “a identificação da diferença” e “a conscientização da diferença”.

Inferimos, do que nos é apontado pela autora, que, para haver identificação dessa diferença, primeiramente, o docente tem de estar atento durante as participações dos discentes. Em segundo lugar, deve procurar conhecer as variações linguísticas, a fim de reconhecer essas diferenças, muitas despercebidas, por fazerem parte do próprio repertório do docente, sobretudo, quando o profissional é oriundo de áreas rurais. Não havendo essa identificação, a contribuição do docente para o processo de letramento do aluno quanto à adequação das regras ao uso há de ficar comprometido.

No que tange à necessidade de conscientização quanto à diferença de uso de regras, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), esta se faz necessária para que o discente possa iniciar um processo de monitorização de seu próprio estilo.

Bortoni-Ricardo (2004) termina nos alertando que tais intervenções devem ser feitas sem que haja prejuízo ao processo de ensino/aprendizagem e sempre levando em conta individualidade de cada discente, como forma de não o constranger, mas de propiciar-lhe uma devida assistência.

2.6 Preconceito Linguístico

Passemos a nos debruçar num dos grandes problemas sociais advindos da falta de reconhecimento acerca da heterogeneidade da língua. O fato de se acreditar que a língua é homogênea gera uma noção de que há um modelo padrão a seguido pelos usuários de um sistema linguístico, fora do qual, é invalidada qualquer outra forma de uso, o que, por sua vez, incide na estigmatização de formas dialetais, sobretudo das camadas sociais mais baixas, oriundas de zonas rurais e das regiões periféricas dos grandes centros urbanos.

Para trabalharmos o reconhecimento, a conceituação e caracterização dessa realidade linguística geradora de um grave problema social, intitulado preconceito linguístico, vejamos o conceito trazido por um verbete:

[...] qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e deus seus usuários como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes sociais cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem língua, apenas dialetos (HOUAISS e VILLAR: 2001, verbete)

Todo e qualquer fenômeno, seja ele de ordem social ou natural não pode ter suas análises encerradas em explicações baseadas em crenças e conceitos extraídos do senso comum. Não seria a realidade em que estão inseridos fenômenos linguísticos que estaria satisfatoriamente contemplada por explicações desse tipo. Crenças da natureza dessas elencadas pelo verbete do dicionário servem de base para perpetuação de uma série de problemas envolvendo as relações sociais por meio da atividade linguística.

Alimentar a crença de que há sistemas linguísticos primitivos, no sentido de que são subdesenvolvidos e, portanto, inferiores; de que as línguas de povos indígenas e africanos são apenas dialetos; da agramaticidade da linguagem das pessoas das classes sociais desfavorecidas, entre outras crenças infundadas, é fortalecer o preconceito linguístico, cuja disseminação ocorre através das relações que envolvem as atividades metalinguísticas realizadas sem respaldo científico.

A perpetuação dessas metalinguagens baseadas no senso comum se prevalece de uma forte aliada, a falta de conhecimento amplo da sociedade acerca de sua existência. É o que verificamos nas palavras de uma das figuras brasileiras mais atuantes no combate contra essa realidade:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de quase ninguém se apercebe dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo. Nem mesmo na atuação de pessoas engajadas em importantes causas sociais, com posições politicamente progressivas, a gente encontra referências a ele, a não ser muito esparsamente. (BAGNO, 2013b, p. 23-24)

Conforme o que foi apresentado pelo autor, o fato de não ser amplo o reconhecimento acerca da existência do preconceito linguístico o torna poderoso, uma vez que, não sendo reconhecida a sua existência e suas inúmeras implicações negativas, nada é feito por aqueles que não o reconhecem como problemas, a fim de combatê-lo. Segundo autor, são raros os exemplos de pessoas, mesmo engajadas em causas sociais, que reconhecem e combatem as concepções preconceituosas acerca dos fenômenos linguísticos.

Embora *a priori* não possa parecer preocupante para muitos que não analisam a língua por um viés científico o fato de se praticarem metalinguagens baseadas no senso comum, Leite (2013) faz considerações que apontam para uma realidade a qual envolve aspectos cuja abrangência perpassa o campo linguístico:

A metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são somente linguísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial, etc.). (LEITE, 2013, p.14)

A autora, embora trate a questão do preconceito linguístico numa perspectiva voltada para a análise discursiva, não deixa de nos dar uma grande contribuição no que concerne ao reconhecimento sobre a abrangência dos atos de metalinguagens preconceituosas. Sua proposta aponta para a implicação de fatores sociais, políticos, entre outros, que estão por trás de atitudes linguísticas preconceituosas.

Além de contribuir no sentido de desnudar a complexidade e amplitude do problema do preconceito linguístico, a autora faz uma reflexão importante acerca da linguagem remetendo-nos a outra preocupação: “A linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto,

dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas”. (LEITE, 2008, p.13)

O fato de não se tolerarem as peculiaridades de cada pessoa implica em não a aceitar na sua subjetividade. Como para autora a linguagem representa o que a pessoa tem de mais expressivo dessa subjetividade, uma atitude de rejeição de sua linguagem configura-se, pois, na não aceitação dessa própria pessoa, o que revela uma faceta nefasta das consequências do preconceito de ordem linguística.

Bagno (2013) alerta que o não reconhecimento acerca da realidade na qual está inserido esse preconceito é ainda mais problemático porque abre uma lacuna a qual é preenchida indevidamente:

O espaço social deixado vago pela inexistência de uma política linguística oficial, de âmbito nacional, acaba sendo ocupado, infelizmente, por uma política linguística difusa, confusa e retrógrada, justamente aquela praticada de modo repressor, persecutório e cientificamente desinformado pelas diversas instâncias da sociedade que de um modo ou de outro se interessam pelas questões da língua [...] (BAGNO, 2013b, p. 25)

O poder público deu passos significativos quanto à importância do reconhecimento da variação linguística através da inclusão desse tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa medida impulsionou a abordagem do tema nos livros didáticos. Todavia, o ensino de língua, ainda sim, muitas vezes, sofre mais pressão das concepções incutidas pelos meios de comunicação em massa do que das contribuições dadas pelos trabalhos científicos.

Muitas lacunas deixadas por essa falta de alcance da cientificidade com que se deve lidar com a metalinguagem é o que abre espaço para uma série de abordagens que alimentam ainda mais o preconceito linguístico.

No intuito de fazer uma grande reflexão acerca dos possíveis fatores que servem de base ao preconceito linguístico, Bagno (2013b) elenca uma série de problemas, aos quais ele deu o nome de mitos. Segundo o autor, o conjunto de crenças que servem de base a essa tão enraizada problemática social é apresentado conforme se pode verificar a seguir: “o português apresenta uma unidade surpreendente”; “o brasileiro não sabe falar português. Só em Portugal se fala bem português”; “Português é muito difícil”; “as pessoas sem instrução falam tudo errado”; “o lugar onde melhor se fala português é o Maranhão”; “o certo é falar

assim porque se escreve assim”; “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e, por fim, “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

O primeiro dos mitos propostos está baseado na noção de unidade da língua, que, por sua vez, nega diversidade linguística inerente a cada sistema, a exemplo do português brasileiro:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização. (BAGNO, 2013b, p. 27)

A preocupação do autor com relação ao prejuízo à educação é notoriamente pertinente. Conforme apresentamos no início deste capítulo, os sociolinguísticos da década de 1960, ao investigarem as causas do insucesso de crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários no EUA, constataram que a havia uma discrepância entre a língua falada por eles e aquela ensinada na escola.

Essa diversidade linguística constatada no Inglês americano é o ponto de partida que permite Bagno (2013b) afirmar que “não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘uma’, uniforme e homogênea” (BAGNO, 2013b)

Negar a existência da heterogeneidade inerente a todos os sistemas linguísticos no trato com a linguagem dentro do ambiente escolar repercute no que Bagno (2013b) chama de psicologização dos problemas pedagógicos. É que, partindo dessa abordagem equivocada, torna-se mais cômodo rotular esses problemas inadequadamente de dificuldades de aprendizagem, o que impede uma autocrítica acurada quanto aos pressupostos teóricos que norteiam os processos de ensino de língua, cujo princípio deve ser o da existência da diversidade dentro cada sistema linguístico.

Nessa perspectiva, Weinreich, Labov e Herzog (2006), propuseram como explicação para o fenômeno da mudança linguística a necessidade de se decidir por tratá-la desvinculando a noção de estruturalidade da noção homogeneidade da língua. Para eles havia necessidade de se descrever o que chamaram de diferenciação ordenada dentro do próprio sistema, como explicação para o fenômeno da mudança.

É que se configuraria um paradoxo de difícil resolução condicionar a funcionalidade da língua à necessidade de ela ser estruturada e homogênea, uma vez, mesmo passando por mudanças, os falantes continuam contando com sistematização suficiente para que haja comunicação, apontando para a funcionalidade desse sistema mesmo em período que se verifica a diversidade de formas operadoras da mudança.

Norteados por essa percepção é que Weinreich, Labov e Herzog (2006) postularam que “[...] será necessário aprender a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada.” (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006, p. 35)

Os autores seguem seu postulado afirmando que o fato de um falante nativo dominar estruturas heterogêneas faz parte de sua competência linguística monolíngue, não se tratando, portanto, de multidialetalismo.

Corroborando essa acepção sobre a heterogeneidade dentro de um mesmo sistema, Mollica e Braga (2013), complementam:

O fenômeno da diversidade linguística em cada sistema é diferente do que entendemos por multilinguismo. Um país pode conviver com mais de uma língua, como é o caso do Brasil: somos plurilingues, pois, além do português, há em nosso território cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas, afora as populações bilingues que dominam igualmente o português e línguas do grupo românico, anglo-germânico e esvaló-oriental, como em comunidades multilíngues português/italiano, português/espanhol, português/alemão, português/japonês. (MOLLICA; BRAGA, 2013, p.10)

Conforme nos mostra as autoras, é de grande complexidade tanto o sistema linguístico quanto as relações de contato dos usuários desse sistema com outras realidades linguísticas. Isso leva Bagno (2013b) a apontar para necessidade de que as instituições, sobretudo as educacionais, abandonem esse mito da unidade linguística. Tomando, assim, posições em benefício de políticas educacionais que considerem a diversidade linguística brasileira, proporcionando a inclusão dos falantes de variedades desprestigiadas.

Não é nossa intenção entregar um modelo pronto de abordagem de um trabalho pedagógico, mas cumpre-nos, apontar como ponto de partida as recomendações de Bagno (2013b):

Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes. (BAGNO, 2013b, p. 33)

O autor propõe que se parta do reconhecimento e aceitação da realidade linguística do público a ser trabalhado, a fim de propiciar-lhes o domínio de outras variedades que, por ventura, possam-lhes ser exigidas. Essa nos parece uma recomendação muito plausível.

O segundo mito a que Bagno (2013b) faz menção é que “o brasileiro não sabe falar português” e que “só em Portugal se fala bem português”. A base desse mito se sustenta no mito anterior, cuja premissa é unidade linguística.

A repercussão dessa cresça é o uso de uma metalinguagem incapaz de reconhecer as diferenças históricas, geográficas e sociais e até mesmo internas ao que se chama de língua portuguesa.

Dessa inobservância surgem outras noções equivocadas, conforme o autor, de que os portugueses falam uma língua homogênea, isto é, sem variação, são os donos da língua que falamos e nós brasileiros a usamos mal e por empréstimo.

O fato de se considerar a língua dos portugueses isenta de variação por si só já seria uma concepção equivocada. Supor que nós devemos imitá-los para demonstrarmos domínio de nossa língua é ainda mais cientificamente insustentável. Bagno (2013) afirma que o português falado no Brasil possui sua própria gramática com regras próprias de funcionamento. Afirma ainda que tanto o português falado em Portugal quanto o falado no Brasil vem se modificando e se aperfeiçoando por caminhos diferentes, o que distancia cada vez mais um do outro.

Na língua falada, são grandes as diferenças semânticas, lexicais e, sobretudo, sintáticas e fonéticas, que muitos linguistas defendem o uso do termo português brasileiro como forma de diferenciá-lo da língua falada pelos portugueses.

Bagno (2013b) segue afirmando que onde se pode ter uma compreensão bem considerável entre as línguas de portugueses e brasileiros é na modalidade escrita com alto grau de funcionamento. E mesmo essa escrita, adverte, pode ter a compreensão dificultada quando lida em voz alta por um falante de um país tendo como ouvinte o falante do outro país. Assegura o autor que são tão grandes as

diferenças de pronúncias, que uma das grandes dificuldades de expansão do cinema português no Brasil é a língua.

A inobservância acerca dessa realidade, dessa forma de preconceito, para Bagno (2013b), é o que obriga as escolas no Brasil a insistirem em querer ensinar como legítimas formas de usos que não fazem parte do cotidiano do português brasileiro.

Conclui dizendo que se deve abandonar essa ideia de que não se sabe falar português no Brasil:

O brasileiro sabe sim o seu português, o português do Brasil, que é língua materna de quase todos que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feito ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são diferentes! (BAGNO, 2013b, p.49)

Seu postulado aponta para a noção de que não há, do ponto de vista linguístico, superioridade de uma variedade linguística sobre outra, sendo pautada qualquer afirmação de superioridade numa metalinguagem preconceituosa e desprovida de cientificidade.

Seguindo adiante, tratemos de mais dois mitos denunciados por Bagno (2013b): português é muito difícil e as pessoas sem instrução falam tudo errado. A premissa para ambos baseia-se “na confusão, gerada no ambiente escolar, entre língua propriamente dita e a codificação tradicional da língua, isto é, a gramática normativa.” (BAGNO, 2013b, p. 55-56), sendo que, para o caso do preconceito contra a fala das pessoas sem instrução, deve-se levar em conta também a noção de prestígio e estigma social como parâmetro.

No caso de se propagar a ideia de que português é difícil, deve-se à perpetuação de abordagens metalinguísticas feitas nos ambientes escolares baseadas na memorização de nomenclaturas e regras que não fazem parte do português falado atualmente no Brasil. Práticas que devem ceder lugar um estudo das habilidades necessárias para capacitar os usuários da língua a usá-la nas mais diversas modalidades e situações.

Ainda, segundo, o autor, esse modelo de ensino impositivo de regras de uso que não fazem parte da gramática intuitiva dos falantes, além de ser um esforço inútil, de não lhes dar sensação de fracasso frente à incapacidade memorizar tais

regras e nomenclatura, não os habilitam ao conhecimento de que precisam como usuário da língua.

Com relação ao preconceito contra a fala quem não tem instrução, Bagno (2013b) afirma que “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê” (BAGNO, 2013b, p. 59). Ele justifica sua afirmação a partir da análise da relação de dois fenômenos fonológicos o rotacismo e a palatalização.

O autor mostra vários exemplos de palavras que no latim eram constituídas de encontros consonantais formado com a letra L e, que no processo de formação da língua portuguesa sofreram o chamado rotacismo, isto é, passaram a ser compostas de encontro consonantal com R. Segundo ele, até a obra *Os Lusíadas* de Luís Camões registra esse fenômeno.

Ele enumera uma série de palavras que na nossa língua passam por esse processo fonológico: “se dizer que *Crádia*, *praca*, *pranta* é considerado ‘errado’, e por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado ‘certo’, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política.” (BAGNO, 2013b).

Essa enumeração serve para nos mostrar que todas essas palavras sofrem o mesmo fenômeno linguístico, mas umas são tidas com certas e outras como erradas, mostrando de um lado que os falantes não escolarizados seguem as regras de sua língua, enquanto que o acesso à escola garante o reconhecimento de regras que não estranhas ao sistema e que não impostas por instruções normativas.

Quando ao fenômeno da palatização, Bagno mostra dois exemplos do mesmo fenômeno, um que goza de prestígio e outra que sofre de estigma.

O caso de prestígio se dá na pronúncia do “*thcitchia*” da palavra ‘titia’, usada no Sudeste, já o caso estigma é a pronúncia do “*oitchu*” da palavra ‘oito’ usada na zona rural nordestina. Mais uma vez, conclui o autor, o caso está atrelado não a um julgamento linguístico, mas a fatores socioculturais, que aprovam os falares de regiões mais desenvolvidas e condenam o de regiões menos desenvolvidas.

Por fim, o autor faz uma ponderação acerca da condenação de formas inovadoras e desprestigiadas, justificando que o que hoje é considerado errado pode passar a ser certo futuramente. Da mesma forma que algumas construções rejeitadas no passado passaram a ser aceitas em nossos dias.

O quinto mito, segundo a proposta de Bagno (2013b), pressupõe que o lugar onde se fala melhor o português é o Maranhão. As premissas nas quais se sustenta esse mito são pautadas numa mistura de complexo de inferioridade em relação ao português falado em Portugal com uma análise de cunho normativa desprovida de atenção e ainda, aliados à ao desconhecimento de que todas variedades linguísticas são funcionais, isto, é atendem às necessidades de seus usuários.

Segundo o autor, o fato de, no Maranhão e no Pará, ser usado o pronome TU com as mesmas flexões impostas pela gramática normativa, as quais também ainda são usadas pelos portugueses, é a base dessa crença desprovida de fundamentação empírica. Do contrário essas formas foram deixadas de lado pela maioria dos falantes das demais regiões brasileiras. Todavia, assevera o autor, observando o uso de pronomes pelos maranhenses e paraenses, percebe-se que eles também já adaptaram o uso desses pronomes para as necessidades de sua variedade e usam o TI como sujeito.

Como a gramática normativa não é língua portuguesa e o português de Portugal não é o parâmetro para se medir sistematicidade de uma variedade, vale também aqui também a regra, proposta pelo autor de que nenhuma variedade é superior à outra.

O sexto mito, por seu turno, sustenta a ideia de que o certo é falar assim porque se escreve assim. Conforme se pode perceber, esse mito supõe que a fala seja consequência da escrita, ou talvez, subordinada a ela, como se a língua escrita precedesse à fala.

Bagno (2013b) relata que as gramáticas surgidas na Idade Antiga tinham como finalidade a investigação acerca da língua escrita no intuito de preservar a correção e a elegância com da linguagem literária. Ressalta que o termo “gramática” significa, em grego, a arte de escrever.

Ele afirma ser favorável à necessidade de existir uma padronização da língua escrita através de ortografia oficial para que haja entendimento entre interlocutores de mensagens escritas. O problema, é que, relata o autor, além de a gramática desprezar os fenômenos orais da língua, ainda impõe a linguagem literária como padrão a ser seguido tanto na escrita quanto na fala, ignorando que a escrita é

apenas uma tentativa representação da fala. Enquanto aquela é artificial, esta é natural e sempre precede aquela, quando alguém aprende a escrever.

Outro fato que observável, segundo o autor, é que “a forma escrita não é capaz traduzir as inflexões e as intenções pretendidas pelo falante”. (BAGNO, 2013b, p.71), isto é, embora a língua escrita se utilize de pontuações para expressar entonações da fala, é não é capaz de reproduzir com precisão os sentimentos a serem transmitidos pelo locutor.

Outra abordagem equivocada por parte da gramática tradicional apontada pelo autor é o equívoco com que lidam com os fenômenos fonológicos. Um dos exemplos é querer que se pronunciem o “E” e o “O” postônicos na última sílaba, quando, no português brasileiros essas vogais foram reduzidas e são pronunciadas como “I” e “U” respectivamente. Como os encontros vocálicos são encontros de fonemas e não de letras, tratar de ditongos em palavras que passaram por monotongação, é um equívoco, uma vez que ditongos referem-se a dois sons e não a duas letras.

Esse mito, portanto, ao tratar da língua falada como reflexo da língua escrita, a quem deve seguir, é igualmente prejudicial ao trato da realidade linguística porque nega as regras próprias da linguagem falada, além ignorar variação inerente ao sistema, observada principalmente através dessa modalidade linguística.

O sétimo mito, por sua vez, decorre da crença de que é preciso saber gramática para saber falar e escrever bem. A primeira coisa a se esclarecer é que a gramática à que Bagno (2013b) se refere trata-se da gramática tradicional, pautada na descrição de nomenclaturas e prescrição de usos.

O autor aponta como inversão de valor o fato de a gramática normativa ser ter surgido em função da língua, sendo subordinada a ela, e posteriormente ter passado a ser uma normatização da língua de tal sorte, que fora de suas prescrições qualquer forma de uso é apontada como um erro.

Ora, tendo sido primeiramente registradas as grandes obras clássicas para, a partir delas, serem inspiradas as regras que se chamariam de bom uso da língua, é seguro afirmar que não foi necessário aos grandes escritores da era clássica saber gramática normativa para terem sucesso na escrita.

Argumenta ele, que essa concepção parte da ideia ilusória de que vieram primeiramente as regras e delas surgiu a língua, o que é notoriamente inverídico.

Bagno (2013b) segue suas ponderações explicando que adoção da gramática normativa como instrumento de ensino de língua deu-se após o fim da Idade Média o Latim ainda era a língua usada pela igreja, os estudiosos das mais diversas áreas, além de ser considerado um patrimônio cultural a ser conservado.

Segundo Bagno (2013b), com o passar do tempo, no entanto, o Latim deixou de falado por falantes nativos, isto é, por pessoas que nascessem em comunidades em que se falasse essa língua, passando a ser considerada uma língua morta. Com isso o ensino de Latim passou a se dar apenas por meio da escolarização, elevando a gramática ao seu mais alto grau de prestígio, uma vez que passou a ser o único instrumento a nortear os estudos dos pretensos aprendizes da língua romana. Com o advento da Idade Moderna, tal método de ensino, segundo o autor, foi adotado nos estudos de línguas nacionais europeias.

Bagno (2013b) assegura não ser útil o ensino de gramática normativa, como forma de se habilitar alguém ao domínio de sua língua. Para ele “é infinitamente mais útil e relevante aprender a usar a língua e não aprender sobre a língua.” (BAGNO, 2013b, p.88). Seu postulado é de que se deve investir na inserção dos discentes na cultura letrada. Continua afirmando que, para que se possa levar alguém a ler e escrever bem, é preciso fomentar essa leitura e essa escrita através de atividades de letramento as quais incentivem o contínuo exercício de leitura e escrita, até que o indivíduo se habilite ao domínio da língua nas mais variadas situações de uso.

O último de todos os mitos apontados por Bagno (2013b) é de que “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Para essa concepção o autor não precisou de muitas palavras para desmerecê-la.

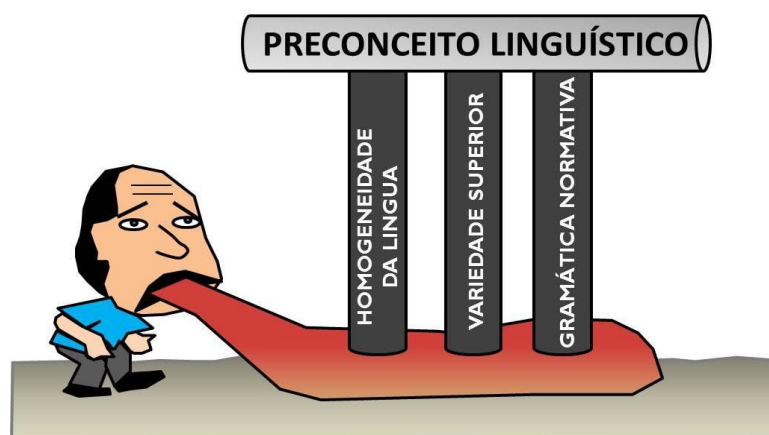
É que, segundo ele, se dominar a norma-padrão fosse realmente um instrumento de ascensão social, os professores de língua portuguesa fariam parte da mais alta sociedade brasileira. Complementa, que, por outro lado, existem muitos grandes proprietários nem precisaram se abster de sua língua caipira para serem o que são.

Concluimos, afirmando ser o preconceito linguístico uma forma de exclusão social a ser veementemente rebatida, sobretudo no ambiente escolar, uma vez que um ensino pautado em abordagens desprovidas de fundamentos científicos agrava esse quadro de exclusão.

No intuito de propormos uma síntese de tudo que fora apresentado pelo autor, sobre as bases que sustentam o preconceito linguístico, servimo-nos da FIGURA 4.

Conforme apresentamos nessa figura, entendemos que as premissas nas quais é sustentado o preconceito linguístico, podem ser resumidas à noção de homogeneidade da língua, na falsa concepção de que gramática normativa é a língua de fato e na noção de superioridade de variedades linguísticas.

Figura 4 – Representação ilustrada das bases que sustentam o preconceito linguístico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por isso, nossa proposta nesse trabalho é Intervir na sala de aula de alunos do ensino fundamental por meio de ações e atividades que promovam a sua conscientização sobre a existência desse preconceito como forma de combatê-lo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa segue os procedimentos e métodos qualitativos, especificamente com procedimentos intervencionistas.

Nosso trabalho é pautado na vertente linguística fundada pelo americano William Labov. Trata-se da sociolinguística variacionista, cujo pressuposto teórico é de que o sistema linguístico é composto por heterogeneidade ordenada. Essa concepção parte da premissa de que o aparente caos linguístico é, na verdade, sistemático e passível de análise e descrição, conforme Labov (2008).

A Negação dessa realidade, isto é, da heterogeneidade linguística, segundo, Bagno (2013), é o que tem fomentado as várias formas de preconceitos contra a identidade linguística, sobretudo daquelas pessoas, oriundas de regiões e camadas sociais de menor poder econômico.

Fazendo um apanhado geral das contribuições de Bagno (2007, 2013, 2013b), estamos convictos de que é desse quadro de negligência da abordagem da diversidade linguística pela qual é composto o sistema linguístico que são alimentadas as mais variadas formas de preconceitos. Preconceitos esses fundamentados na noção de homogeneidade da língua, na confusão entre o conceito de gramática normativa e do conceito de língua e, por fim, na noção equivocada de superioridade dialetal.

Mesmo com vários trabalhos publicados por diversos autores a respeito dessa temática, ainda percebemos no cotidiano das escolas a persistência de práticas de ensino marcadas pela presença de metalinguagens, muitas vezes, pautadas nessas matrizes enganosas do preconceito linguístico, dificultando a aprendizagem sobre língua materna.

Diante dessa realidade, coube-nos propor uma Intervenção na sala de aula de alunos do 6º ano por meio de ações e atividades que visassem a promover a conscientização desses discentes sobre a existência do preconceito linguístico como forma de combatê-lo.

Para alcançarmos esse objetivo, abordamos variedades linguísticas através da interpretação do enredo de contos como forma de torná-las conhecidas pela turma. Em seguida, propusemos a produção de contos por parte dos discentes

cujos enredos expressassem a consciência acerca da variação e do preconceito linguístico.

Essa turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal do município de Icapuí era composta por vinte e quatro alunos, dos quais apenas dezesseis participaram de todas as atividades que foram desenvolvidas durante seis semanas, entre os meses de outubro e novembro de 2015.

3.1 Definição de pesquisa qualitativa

Nesta seção, traçaremos o perfil metodológico no qual se enquadram os procedimentos com os quais foi realizado nosso trabalho.

Embora nossa pesquisa lide com apresentação da discussão dos dados coletados em quantidade, essa quantidade é muito pequena e não representa o foco da análise, mas apenas serve como mero elemento de exposição dos resultados. Os resultados, por sua vez, têm sua relevância explicitada na interpretação acerca da qualidade do material produzido pelo grupo implicado.

São os procedimentos de toda intervenção realizada que resultaram em dados construídos pelos participantes da pesquisa que nos leva a defender a ideia de que nosso método é qualitativo.

Vejamos, então, o que declara um dos teóricos desse tipo de abordagem metodológica. Eis-nos, então, as considerações de Demo (2009): “Avaliação qualitativa é participativa, porque fazemos qualidade coincidir com participação, em seu núcleo mais central. No fundo, é auto-avaliação, cabendo-lhe a perspectiva metodológica delineada na pesquisa participante”. (DEMO, 2009, p. 244)

Conforme é sugerido pelo autor, a pesquisa qualitativa tem sua avaliação delineada pelo viés participativo, a qual deve configurar-se por um processo de autoavaliação, o que requer um grau de convivência entre pesquisadores e grupo implicado.

Demo (2009), ainda, assegura que “não é possível fazer avaliação qualitativa a distância ou de modo intermitente, esporádico, por encomenda, por terceiros. Convivência é o mínimo que se exige”. (DEMO, 2009, p. 245)

Nosso trabalho se insere nessas características, uma vez que todos os procedimentos da pesquisa foram realizados juntamente com o grupo implicado. E a cada passo dado foram apresentados e discutidos os avanços que obtínhamos através de cada ação. Também íamos verificando de forma dialogada quais resultados esperados não haviam sido alcançados, como forma de avançarmos em busca do objetivo geral.

Os procedimentos adotados durante a exposição dos avanços e dificuldades de cada participante também nos insere no modelo qualitativo de pesquisa. A fim de termos mais uma comprovação sobre o que temos defendido, vejamos o que Demo (2009) declara esperar de uma pesquisa qualitativa: “Levar ao depoimento tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reproduza tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz.” (DEMO, 2009, p. 245)

A própria proposta de intervenção sugerida ao grupo implicado já se configura numa forma espontânea de lidar com as teorias abordadas, uma vez que essas teorias foram levadas ao grupo por meio de textos fictícios com enredos onde ocorrem fatos engraçados e inusitados. Por isso, eis mais um motivo de defendermos que nosso trabalho é de cunho qualitativo.

A abordagem qualitativa, por sua vez, pode ser aplicada através de vários tipos de pesquisas, conforme é apresentado por Chueke e Lima (2012):

Na abordagem qualitativa, o pesquisador poderá adotar uma multiplicidade de métodos para assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno. Cada método e instrumento aplicados fazem com que a pesquisa se modifique. Alguns métodos frequentemente usados em estudos qualitativos são: o estudo de caso único ou múltiplo, a etnografia, a história de vida, a grounded theory, a pesquisa-ação, a fenomenologia. (CHUEKE; LIMA, 2012, 66)

Os autores apresentam vários métodos de pesquisas qualitativas dos quais pode se servir o pesquisador. Sendo que cada procedimento e instrumento utilizado nessa pesquisa há de modificá-la. Entre os modelos qualitativos apresentamos, estamos inseridos no método de pesquisa-ação, sobre o qual iremos discutir a seguir.

3.2 Definição de pesquisa-ação

Nesta seção vamos refletir acerca da pesquisa-ação, modelo metodológico no qual se insere nosso trabalho. Para tanto iniciemos com a apresentação do conceito dado por um dos maiores teóricos desse método:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação insere-se no tipo de pesquisa social em que seus procedimentos são realizados através de ações participativas, entre pesquisadores e grupos implicados, em busca de soluções para problemas que repercutam sobre essa coletividade.

Como nossa pesquisa tem por objetivo Intervir na sala de aula de alunos de uma turma do ensino fundamental por meio de ações e atividades que promovam a sua conscientização sobre a existência do preconceito linguístico, está inserida no referido modelo de pesquisa. Salientamos que, embora o problema seja de amplitude social bem mais abrangente, por limitações dos alcances das ações, limita-se a intervir apenas nesse grupo considerado.

Nosso objetivo foi construir essa conscientização acerca do problema do preconceito, como forma de combatê-lo dentro desse grupo. Servindo ainda de modelo a inspirar outras ações proposta a outros grupos com problemas parecidos, sempre ressaltando a necessidade de adaptações conforme as particularidades de cada grupo. Por essa razão é que Tripp (2005) esclarece acerca desse tipo de pesquisa:

[...] como a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais não manipulados, ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental. (TRIPP, 2005, p. 448)

Ao contrário das pesquisas tradicionais que seguem a modelos canônicos de métodos através de seus experimentos, a pesquisa-ação é pautada na intervenção da realidade observada. O que implica afirmar que, diferentemente de

um modelo experimental, em que os sujeitos pesquisados configuram-se em meros informantes e executores de ações, muitas vezes, alheios aos passos do processo, o modelo de pesquisa no qual nosso trabalho se insere é construído, em cada passo, através da participação consciente dos membros do grupo implicado.

Thiollent (2009), alerta que o pesquisador deve abster-se de eventuais exageros na busca dos objetivos propostos em suas ações, uma vez que nem todos os problemas podem ser resolvidos através de uma intervenção. Muitos deles são bastante complexos e precisariam de muitas ações, e através de um processo longo.

Sendo, nesses casos, necessário que as ações sejam direcionadas para tomada de consciência do grupo considerado como forma de desenvolver neles uma consciência a respeito de tais problemas, a fim de torná-los agentes de transformação da realidade ou, pelo menos, muitas vezes, pelo simples fato de terem desenvolvido um conhecimento crítico acerca de tal realidade coletiva, frearem suas consequências no meio em que estão inseridos.

Consideramos, então, que nossa intervenção não só se insere no tipo de pesquisa-ação como também pode ser considerada exitosa, uma vez que, a discussão dos resultados nos mostra essa tomada de consciência entre os participantes de todas as ações propostas através de nossa intervenção.

Serve-nos de suporte à nossa defesa o cruzamento dos resultados obtidos por meio do nosso trabalho com o que declara Thiollent (2009, p. 82): “Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração [...]”

Configura-se exatamente dentro dessa perspectiva o que nos propomos a fazer, bem como os resultados obtidos ao fim de tudo. Implementamos no grupo considerado uma tomada de consciência que cremos seja o início de um processo de reconstrução da visão de cada um deles a respeito da nossa realidade linguística heterogênea, o que lhes permitirá serem “vacinados” contra o preconceito linguístico.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com nossa vivência docente, verificamos nas escolas de regiões diferentes do estado do Ceará, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, a insistência de concepções de ensino de língua, muitas vezes, equivocadas. É que, nesse pouco tempo de docência, verificamos discursos, no meio escolar no qual exercemos o magistério, preconceituosos e práticas de ensino pautadas, principalmente, por métodos de abordagens metalinguísticas visando à memorização de nomenclaturas e aprendizado de regras da gramática normativa.

Como forma de promovermos um modelo de abordagem de língua diferente do que citamos, apresentamos uma abordagem de língua a partir da vertente variacionista inaugurada nos anos 1960 pelo americano William Labov. Não que os livros didáticos disponíveis nas escolas não contemplem o modelo laboviano. Pelo contrário, nós reconhecemos a importância da abordagem dessa concepção de língua disponível nos materiais didáticos.

No entanto, consideramos importante ter lançado uma proposta alternativa em que os discentes, através da compreensão e produção textual, uma vez que se demonstrou através dessa intervenção, o grau de consciência do grupo implicado acerca do conhecimento partilhado.

4.1 Passo a passo da intervenção

Os procedimentos dessa pesquisa foram aplicados numa turma de 6º ano com vinte e quatro alunos matriculados, dos quais, por motivos de tratamento de saúde, problemas com transportes, apenas dezesseis participaram de todas as aulas. Desse total dos que foram a todas as aulas apenas treze produziram o texto.

Com relação ao total da turma, foram vinte que produziram os textos. Porém, por não terem trilhado todos os passos do trabalho, resolvemos analisar apenas os treze. Ao adotarmos alguns procedimentos para verificar a autenticidade da autoria desses textos, todavia, achamos por bem excluir dois deles, restando onze hábitos. Por fim, para facilitarmos o trabalho com os números, reduzimos a dez os textos a serem analisados, dos treze que acompanharam todo o processo.

Os passos desse trabalho foram dados durante seis semanas que compuseram o terceiro período do ano letivo. De cada uma dessas semanas foram utilizadas 2h/a (ministradas durante os encontros das quartas-feiras) - de um total de 6h/a semanais da disciplina de Português, que compõem o cronograma de aulas da turma.

Na primeira semana, correram as seguintes atividades: apresentação do projeto para os alunos da turma do 6º ano; entrega de um exemplar do conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* (seu enredo retrata contextos situacionais em que se dão as variedades linguísticas regionais sobretudo) para cada aluno; leitura oral feita pelo professor desse conto produzido pelo autor desse trabalho, de modo que cada aluno compreenda o enredo da narrativa; avaliação do nível de compreensão textual dos alunos por meio de aplicação de exercício sobre o texto lido, focando na reflexão sobre os elementos que podem compor o gênero conto; vistos nos cadernos de cada um discente para acompanhar engajamento de cada um diante da atividade proposta.

Na segunda semana, procedemos assim: retomada do conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* através da leitura oral coletiva (dividida por parágrafos entre os alunos voluntários) e, em seguida, correção coletiva do exercício proposto com espaço para interação entre os discentes por meio de socialização de suas respostas, após a leitura de cada questão por parte do professor; aplicação da segunda atividade sobre o conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* com questões que levam o aluno ao conhecimento e à compreensão da variação linguística, bem como à noção de respeito aos falantes de variedades diversas, visando à desmistificação da noção de um dialeto superior em detrimento de outros; vistos nos cadernos de cada um discente para acompanhar o engajamento de cada um diante da atividade proposta.

Na terceira semana, por sua vez, os trabalhos prosseguiram desta forma: retomada do conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* para correção coletiva do exercício proposto com espaço para interação entre os discentes por meio de socialização de suas respostas, após a leitura de cada questão por parte do professor, com vistas à conscientização dos discentes quanto à existência das variedades regionais e da necessidade de se respeitar a diversidade entre as variantes existentes, desmistificando a ideia da existência de dialetos superiores;

entrega de um exemplar do segundo conto, *O erro de Normando*, (seu enredo retrata circunstâncias em que se dão as variações linguísticas dentro dos contextos situacionais) para cada aluno; leitura oral feita pelo professor desse conto produzido pelo autor desse trabalho, de modo que cada aluno compreenda o enredo da narrativa; avaliação do nível de compreensão textual dos alunos por meio de aplicação exercício para casa sobre o texto lido, focando na reflexão sobre os elementos que podem compor o gênero conto, apenas para dar-lhes uma noção mínima sobre os elementos que aparecem na estrutura desse gênero.

Na quarta semana, retomamos as atividades com as seguintes ações: vistos nos cadernos de cada um discente para acompanhar o engajamento deles diante da atividade proposta para casa; retomada do conto *O erro de Normando* para correção coletiva do exercício proposto com espaço para interação entre os discentes por meio de socialização de suas respostas, após a leitura de cada questão por parte do professor, visando, mais uma vez, à assimilação dos elementos que podem compor esse gênero textual; aplicação da segunda atividade sobre o conto *O erro de Normando* com questões que levam o aluno ao conhecimento e à compreensão da variação linguística circunstancial, bem como à noção de consideração das formas de uso da língua norteadas pelo grau de monitoramento, visando a uma reflexão sobre a noção de erro; vistos nos cadernos de cada um discente para acompanhar o engajamento de cada um diante da atividade proposta em sala, como também visando ao acompanhamento do processo em que cada um deles se apodera do conhecimento compartilhado.

Na quinta semana, recomeçamos com as seguintes ações: retomada do conto *O erro de Normando* para correção coletiva do exercício proposto com espaço para interação entre os discentes por meio de socialização de suas respostas, após a leitura de cada questão por parte do professor, levando o aluno ao conhecimento e à compreensão da variação linguística circunstancial, bem como à noção de consideração das formas de uso da língua norteadas pelo grau de monitoramento, com vistas à discussão sobre a noção do erro; entrega do conto *Nóis mudemo* produzido por Fidêncio Bogo para os discentes lessem em casa, como ponto de partida para reflexão e debate acerca da existência do preconceito linguístico e a suas implicações no ensino de língua materna, a ser realizado na semana seguinte.

Na sexta semana, formamos um círculo com a turma e, em seguida, eu e outra professora da escola, ex-professora da turma em boa parte das séries anteriores, fizemos a leitura oral e expressiva do conto *Nóis mudemo* produzido por Fidêncio Bogo. A exemplo da apresentação dos outros dois contos trabalhados nas atividades anteriores, optamos por essa forma de apresentação do texto, uma vez que não tínhamos pretensão de trabalhar aspectos que envolvessem a leitura e que queríamos garantir a melhor compreensão possível por parte da turma sobre a temática do enredo.

Essa leitura serviu como ponto de partida para reflexão e debate acerca da existência do preconceito linguístico e de suas implicações no ensino de língua materna. Foi um momento de bastante interação. Além de eles terem acompanhado toda narrativa com bastante atenção, com expressões de diversos sentimentos, desde risos pelo apelido da criança à tristeza pelas consequências da não aceitação de variedade por parte da escola, também fizeram intervenções lamentando a forma como as coisas ocorreram. Alguns ainda se arriscaram a fazer falas que condenam o preconceito com a variedade linguística das pessoas. Todavia, o enfoque de suas falas foi no sentido de , sobretudo, de condenar o equívoco da professora com relação à fala do menino. Terminadas as reflexões, partimos para a aplicação da atividade final.

Tratava-se de uma proposta de produção de um conto que pudesse retratar temas que envolvessem as variações linguísticas, sobretudo regionais e situacionais, e o preconceito linguístico.

Antes de decidirmos se a produção dos textos dos alunos seria realizada em sala de aula ou em casa, levamos em conta dois problemas e pesamos qual o mais fácil de ser sanado, de forma a não interferir no êxito do trabalho, bem como, na sua credibilidade.

Então, pensamos na primeira hipótese que seria pedir que os textos fossem produzidos em sala de aula. Chegamos à conclusão de que, em se tratando de um gênero que requer um grau de tensão menor possível para ser produzido, como pressões relacionadas ao tempo, barulho etc. Optamos, então, pela produção em casa.

Surgiu dessa opção, todavia, outro problema, o da falta de garantia de que o texto seria de fato produzido pelo aluno. Pensamos, por conseguinte, para a

solução desse impasse, uma forma de verificação a autoria do texto. É que, nessa turma, eram trabalhadas bastantes atividades de produção textual. Recorremos a uma dessas atividades para investigar a autenticidade. Usamos para esse fim textos produzidos a partir de uma proposta de retextualização de uma canção para o gênero conto. Nela pudemos identificar aspectos em comum entre os textos dos supostos autores. Construções sintáticas, letra, correção ortográfica etc. Dos trezes textos entregues pelos alunos que participaram de todas as aulas, descartamos dois por não termos segurança de que se eram produções dos mesmos autores.

4.2 Instrumentos de coleta de contos

Os instrumentos dos quais nos utilizamos para a coleta de dados foi a maneira como um grupo de dez informantes da turma na qual foi aplicada nossa intervenção abordou os fenômenos variáveis apresentados e o preconceito linguístico. As expressões desses informantes, por seu turno, foram coletadas a partir de ações que se dividem da seguinte maneira.

Com a aplicação do primeiro conto de nossa autoria, *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*, foi proposto um questionário contendo quatorze itens cujo objetivo geral era construir um caminho que levasse os participantes ao reconhecimento da realidade apresentada no enredo, isto é, chegassem à conclusão de que existem variações linguísticas regionais e que o não reconhecimento dessa realidade gera problemas, como a deslegitimação e estigmatização de outras variedades.

Devido à grande quantidade de itens, que necessitaria uma extensa análise de dados, escolhemos, entre os quatorze itens, apenas dois: o item 01(Pelo que você leu no conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*, diga qual foi a grande dificuldade que Pedrinho encontrou desde seu primeiro dia de aula em Porto Alegre) e o item 14 (Sabendo que existem essas variedades linguísticas, explique com suas palavras o que seria uma variação linguística regional), como forma de avaliar a compreensão dos participantes acerca dos conhecimentos partilhados a partir do enredo desse conto.

Reconhecemos que outros itens poderiam ser analisados, mas preferimos analisar esses dois, por acreditarmos que os dados dos informantes apontados nesses dois itens nos revelam os dados que buscamos.

Partindo para aplicação do segundo conto, O erro de Normando, seguindo os mesmos passos do conto anterior, foi proposto um questionário contendo dezesseis itens cujo objetivo geral era construir um caminho que levasse os participantes ao reconhecimento da realidade apresentada no enredo, isto é, chegassem à conclusão de que a gramática normativa não representa todas as manifestações linguísticas, e de que há variações linguísticas que também ocorrem por razões circunstanciais.

Da mesma forma que no primeiro conto, devido à grande quantidade de itens, que necessitaria uma extensa análise de dados, reduzimos a nossa verificação de itens a apenas dois: o item 03 (Normando passou a pensar que as regras da Linguagem padrão, trazidas na gramática da língua portuguesa, eram de fato a única maneira de usar a língua portuguesa corretamente. Com isso ele passou a ignorar outras formas de usar a língua. Qual a sua opinião sobre a atitude de Normando?) e o item 09 (Levando em conta que aprender as regras da gramática normativa (variedade padrão) é necessário, qual foi o erro de Normando?), como forma de avaliar a compreensão dos participantes acerca dos conhecimentos partilhados a partir do enredo desse conto.

Da mesma forma que tratamos do conto anterior, reconhecemos que, nessa atividade sobre o conto *O erro de Normando*, outros itens poderiam ser analisados, mas preferimos analisar esses dois, por acreditarmos que os dados apontados pelos participantes nesses itens sejam o suficiente para colhermos os dados que buscamos.

A terceira fase da análise de dados é a mais importante, porque através dela verificamos se nossa intervenção alcançou, além do objetivo específico, isto é, do reconhecimento heterogeneidade da língua, o objetivo geral, a formação de consciência acerca do preconceito linguístico com forma de combatê-lo.

Essa fase da coleta de dados se deu através da identificação de trechos das produções dos participantes que tratam da variação e do preconceito linguístico.

A seguir, mostraremos os dois contos de nossa autoria trabalhados em sala de aula. Após cada um dos textos, o questionário que utilizamos como

instrumento na construção dos conceitos expressos no enredo desses contos. Através de cada uma das questões pretendia-se alcançar um objetivo, os quais serão expressos após cada uma dessas questões. No anexo I desse trabalho se encontra o questionário sobre os elementos estruturais do gênero conto. Vamos, então, ao primeiro conto:

4.2.1 Conto A fala de Pedrinho em terras gaúchas

A Fala de Pedrinho em terras gaúchas

Numa pequena localidade rural do sertão central cearense, lá estava Pedrinho brincando com seus coleguinhas. Eram as mesmas brincadeiras de sempre, mas brincavam com o mesmo entusiasmo todos os dias. É que para eles o tipo de brincadeira importava menos do que as companhias. Pedrinho, loiro dos olhos claros, com apenas 9 anos de idade, descendente de gaúchos, nem se dava conta das dificuldades que estavam chegando por causa da seca que castigava todo o sertão do Ceará naquele ano.

No fim da tarde, seu pai voltava do lote, onde ficava o gado, muito triste, e começa a lamentar-se para sua mãe da morte de mais uma de suas poucas vacas. Dizia que, se continuasse sem chover, em semanas, perderiam tudo e não teriam mais como sobreviver naquele lugar. Em meio à conversa, seu Paulo resolve procurar o número do telefone de um primo lá do Rio Grande do Sul, que havia anotado fazia muitos anos, para verificar se, na terra natal de seus avós, as coisas estavam melhores do que no Ceará. Quando achou, correu para mercearia de seu Álvaro, comprou um cartão telefônico fiado e, com muita peleja, conseguiu fazer a ligação.

___ Lô, é da casa do Pretus?! ___ Seu Paulo no telefone.

___ Tu quer dizer Petrus, não, tchê?

___ Isso, isso! ...É o danado do meu primo mermu! Cê pode chamá ele pra eu?!

___ Sim, posso, senhor! Tu aguarda só um instante.

___ Pois chame ligerim, minha fia, que o cartão tá só: tu, tu, tu e rai já papocá!

___ Só um instante. ___ Respondeu Carla, filha de seu primo, pensando consigo: quem é este doido?!

___ Pai, tem um senhor com uma fala engraçada no telefone dizendo que é teu primo...

Petrus corre para atender o telefone.

___ Alô, quem fala? É o Paulo, meu primo, que nasceu nas terras secas do Ceará, tchê?!

___ Sô eu sim, seu danado! Há há há...Tudo bem cum ocê?!

___ Bah, tchê, tudo tri-legal! Quanto tempo, hein?! ...A última vez que veio aqui teus pais ainda eram vivos, tchê! ...Mas bah, tchê, tu está bem?!

___ Mais ou menos, primo!

___ O que te houve, então, tchê?! Fala!!!

___ Aqui em nós, tá uma seca da moléstia, e num tá dânu pra ficá mais puraqui naum, ó!?...Cê sabe a cuma é, né?!

___ Barbaridade, tchê!!!...E o que tu está pensando em fazer?!

___ Quiria sabê se num tem algum trabai pra mim puraí, primo?!

___ Na empreiteira onde trabalho, primo, tem vaga, mas só para servente e o salário é pouco, não passa de 1200 pila...

___ E, se arrente fô imhora praí, cê arranja um trampo desse prêu trabaiá, primo? ___ Respondeu Paulo, pensando consigo: Ora se num rô?!...Tô quais pra passá fome com minha família nesse sequidão!

___ Sim, tchê, é fácil. E ainda tem como arranjar um lugar para tu ficar com tua família porque tem muita vaga, e a empresa não consegue preencher só com a mão de obra local.

___ Pois ramu arrumá ur bregueço e arrente rai simbora praí, primo!
 ___ Certo! Tu só não te esquece de avisar, tchê!
 ___ Pode deixá...Até mais vê, primo!
 ___ Pois te arranca daí, tchê! Vai ser tri-legal te rever!!!!...

Chegando em casa novamente, Paulo conta tudo para Maria das Dores, sua esposa, e diz a ela que havia recebido de seu Fortunato uma proposta para a compra de suas vaquinhas. Seu Fortunato era proprietário de muitas terras onde havia dois grandes açudes que, embora não chovesse por mais de dois anos por ali, ainda armazenava água para muito tempo.

___ Muié, o dinhêru é poquim, mar dá pra arrente pagá ar passage e ir simbora, pro mode arrente num passe fome, nesse miserê daqui! ___ Comenta Paulo com os olhos marejados.
 ___ Tá bom, homi!... arrente num é de morrê de fome, né! Entonce, râmu simbora, e seja que Deus quisê!... Responde Maria das Dores de coração partido.
 ___ Entonce, râmu, cuidá: rocê junta ur cacareco, que eu rô rendê o gado pro seu Fortunato, pra mode nós ir!
 ___ PEDIM, PEDIM, PEDIM, RENHA CÁ, MEU FI!!!...Grita Maria das Dores.
 ___ Tô ínu, mamãe!!!!... Tô chegânu!...Pronto cheguei!!!!...Responde Pedro com grande entusiasmo.
 ___ Pedim, meu fi, arrente rai simbora morá lá nar banda do Sul. A Deus querê, arrente riaja ainda amenhã cedim, na primeira lotação!
 ___ Mamãe, eu posso chamá meu zamígu pra ir cum arrente?!
 ___ Pode naum, não, meu fi, mar lá rocê rai tê ôtu zamígu pra brincá...
 ___ Mar, mamãe, eu gosto é dur meu zamígu daqui... Arrente brinca todo dia e nem arenga mais...E se ur mininu de lá arengá cum eu, hein?!
 ___ Num vão não, Pedim...rá lá rá, se dispida dur minínu, que amenhã arrente rai simbora! ___ Respondeu a mãe com grande tristeza.
 Depois das despedidas, de ter sido arrumada a bagagem e de terem secado as lágrimas dos olhos de tanta tristeza, enfim, dormiram.
 Ao amanhecer, partiu na lotação para rodoviária da cidade, onde pegariam o ônibus com destino à capital gaúcha.
 O menino Pedrinho era só tristeza. Não parava de pensar nos coleguinhas que havia deixado para trás. Mas, com sua inocência de criança, tinha esperança de que iria encontrar novos amigos que pudessem suprir a saudade que lhe apertava o peito.
 Depois de três dias de viagem, chegaram à rodoviária de Porto Alegre, de onde pegaram um táxi direto para o alojamento da firma, onde os esperava Petrus, primo de Paulo, um dos encarregados por aquela obra.
 Como Petrus era um homem estudado e sabia da importância de as crianças permanecerem na escola, já havia providenciado tudo para que Pedrinho começasse a estudar tão logo chegasse.
 No dia seguinte Pedrinho vai à escola da sua nova cidade. Todos o olhavam com entusiasmo por achá-lo muito bonito e não podiam conter a vontade de logo logo fazer amizade como o aluno novato.
 De repente, a professora, fazendo a chamada, grita:
 ___ PEDRO MARTINS SOARES!
 ___ É eu, professora!!! _ Responde Pedro, com a espontaneidade de sempre.
 ___ Não é eu...Sou eu, guri! Retruca a professora com um ar de desprezo.
 ___ Naum, professora! A sinhora é rocê...eu é eu mêmu...mar pode chamá de Pedim, riu?! ___
 Replica Pedrinho sem temores.
 Todos os garotos da sala ficaram perplexos com o modo estranho de falar do garoto e começaram a rir dele! Ouviram-se até vaias contra o pobre do Pedrinho. E muitos deles repetiam:
 ___ **Ala-putcha-tchê!!!! Há há háBah, Que meRda!... Que guriabostado! Sabe nem falar!!! Xaropeou a aula!!! Há há há!**

E daquele dia em diante, os meninos o evitavam, pois o consideravam alguém pouco inteligente por causa de sua fala.

Todos os dias a exclusão que sofria Pedrinho por parte dos alunos daquela escola só aumentava a saudade que tinha dos coleguinhas que havia deixado no interior cearense. Lembrava que, em nenhum momento, sofrera bullying na escola onde estudava, em sua terra, por conta de sua forma de falar. E, embora achasse muito feio o sotaque do povo de Porto Alegre, tentava imitá-los para ver se era aceito pelos colegas de classe. Essa peleja de Pedrinho já durava por mais de três meses, e a saudade de sua terra natal só aumentava. Tudo isso estava atrapalhando em muito seus estudos. É que, desde o primeiro dia de aula, evitava até tirar dúvidas que surgiam nas atividades, com vergonha do seu jeito de falar.

Por esses dias, quando Pedrinho chegava da escola, seu pai comenta com ele e com sua mãe que aquela construção em breve não teria mais serviço para serventes, mas que não se preocupassem, que havia começado a chover há duas semanas no sertão cearense e que também seu Fortunato havia ligado para ele, chamando-o para trabalhar na fazenda como vaqueiro, pois, com as chuvas fortes, os açudes haviam armazenado bastante água, e o fazendeiro tinha muito gado comprado durante a seca, por isso, precisava de um cabra trabalhador para ajudá-lo. Avisou ainda que as poucas terras de Paulo estavam prontas para serem limpas e para o cultivo.

___ Quer dizê que arrente rai voltá pro sertão e eu rô rê de novo meu zamígu e rô puder brincá cum minínu de novo?!...Rô puder falá sem se preocupá cum ninguém pra mangá deu?! EH!!! _ Grita Pedrinho, com muita felicidade.

Desde esse dia, Pedrinho, não se continha de ansiedade; não parava de imaginar que poderia reviver tudo que deixara um dia para trás por conta da seca.

Finalmente chega o dia da viagem de volta para o Ceará, Pedrinho, dentro do ônibus, muito contente pensava:

___ Ora mais!!!... Um diacho dum povo que fala fêi que só a peste mangânu deu!!!..Oia?!... Má rapaz!!!...Rão tudim pa baixa da égua, magote de fulerage, que eu tô é capânu o gato! IEEEEEEEEEEEEEE!!!

(Marcílio Nunes- Mestrando em Língua Portuguesa- UERN)

4.2.2 Objetivos do exercício sobre o conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*

Pelo que você leu no conto ***A FALA DE PEDRINHO EM TERRAS GAÚCHAS***, diga qual foi a grande dificuldade que Pedrinho encontrou desde seu primeiro dia de aula em Porto Alegre?

Espera-se que o(a) discente perceba que o grande problema de Pedrinho foi a falta de conhecimento a respeito de outras variedades por parte dos alunos daquela escola.

1 - Diga o que houve para que Pedrinho passasse a ser tratado com alguém inferior pelo resto da sala.

OBJETIVO: espera-se que o(a) discente perceba que os alunos estavam interessados em fazer amizade com ele, mas seu jeito diferente de falar caracterizou-se para os colegas um traço de inferioridade.

2 - Qual a maneira correta de falar o Português? A de Pedrinho ou a dos meninos de Porto Alegre? Justifique sua resposta.

OBJETIVO: espera-se que o(a) discente perceba minimamente que não há superioridade dialetal, já que todas as variedades são plenamente funcionais. E representam o modo de cada região usar a língua.

3 - Quais expressões faladas pelas personagens gaúchas do conto não são usadas em sua cidade?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba quais variantes utilizadas pelos personagens gaúchos da narrativa lhes são estranhas, isso é, não fazem parte de seu vernáculo.

4 - Quais expressões faladas pelas personagens cearenses do conto você acha que não são usadas pelos gaúchos?

OBJETIVO: espera-se que o(a) discente perceba quais variantes utilizadas pelos personagens cearenses da narrativa são estranhas aos personagens gaúchos, isso é, não fazem parte do vernáculo deles.

5 - Na sua opinião, qual deveria ser a atitude da professora diante da forma diferente de falar de Pedrinho?

OBJETIVO: espera-se que o(a) discente perceba, minimamente, que o um profissional deve saber acolher um discente com o vernáculo deste, não importando relação social incide nesse dialeto.

6 - O que Pedrinho tentava fazer para ser aceito pelos colegas de sala?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que Pedrinho, assim como muitas pessoas falantes de dialetos estigmatizados, procuram imitar outros dialetos que gozam de maior prestígio para serem mais bem aceitos.

7 - Você acha certo alguém ter vergonha do jeito que fala as pessoas de onde nasceu? Por quê? Se fosse você o lugar de Pedrinho, o que faria?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente chegue à conclusão mínima de que não se deve ter vergonha de seu modo de falar, porque não há variedade melhor ou pior. O que viesse a mais que isso seria tratado como lucro.

8 - Você ouviu falar de algum caso em que uma pessoa sofreu preconceito por falar diferente? Conte-nos.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente relate algum caso de preconceito por conta do modo de falar das pessoas. Embora não descartemos a possibilidade de associarem preconceitos por problemas da fala ligados a questões fisiológicas. Caso apareça algum depoimento acerca de preconceito linguístico, será de grande utilidade socializá-lo.

9 - Pelo que leu no conto e pesquisou, você concorda que a língua portuguesa, apesar de ser uma só, varia conforme a região em que se fala? Justifique sua resposta.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba as diferenças da língua de uma região para outra, de uma cidade para outra etc.

10 - A forma como fala o narrador segue um padrão de uso. Já a de Pedrinho, de seu Paulo e de Maria das Dores segue outro padrão, que é diferente do modo de falar de Petrus e sua filha. O modo como o narrador relata os segue as regras trazidas nas gramáticas e dicionários. Suponha que tipo de padrão seguem Pedrinho, seu Paulo e Maria das Dores.

OBJETIVO: espera-se conseguir, mesmo de forma bem introdutória, a ideia de que, assim como a norma padrão para a escrita usada pelo narrador segue padrões, os gaúchos e cearenses também têm suas regras de uso.

11 - Agora suponha que tipo de padrão uso da língua portuguesa seguem Petrus, filha e os alunos da escola em Porto Alegre.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que esses personagens usam o padrão de fala dos gaúchos.

12 - Sabendo que o Português no Brasil varia de acordo com a região em que se fala, cite alguns exemplos dessa variação, se possível, exemplifique com palavras ou expressões que mudam conforme o local.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente apresente pelas formas variantes que são usadas com maior frequência ou exclusivamente numa região.

13 - Sabendo que existem essas variedades linguísticas, explique com suas palavras o que seria uma **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL**

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente, depois desse percurso, construa o conceito de variação linguística regional, a variação da língua de uma região para outra.

4.2.3 Conto *O erro de Normando*

Vamos agora ao segundo texto trabalhado como instrumento de diálogo e coleta de dados:

O erro de Normando

Normando era um menino que levava muito a sério tudo o que aprendia. Assim que aprendeu a ler com certa habilidade, mexendo na dispensa de sua casa, encontrou um livro chamado “gramática da língua portuguesa”. Ao abrir uma de suas páginas, leu uma frase que lhe chamou muito a atenção: **“esse livro contém as regras de bom uso da língua”**. Normando logo pensou: “Olha só: um livro que ensina a língua portuguesa de verdade!!! [...] Eu quero ler!” E desse dia em diante, Normando não soltava o bendito livro. E cada vez mais aprendia as regras nele contidas.

Na volta às aulas, sua professora passou uma atividade bem conhecida de todos: produzir uma redação para que cada um contasse como havia sido suas férias. O que para muitos não passava de uma atividade chata e sem sentido, para Normando era a primeira grande chance de mostrar o que aprendera naquele livro que tanto lera durante as férias. E produziu seu texto usando todas as regras de uso dos pronomes oblíquos, aqueles (ME, TE, LHE, OS, AS, etc.) de que você já deve ter ouvido falar!

Lendo o texto do menino Normando, a professora estava muito admirada com o modo de escrever do menino: **“contar-lhes-ei como foram minhas férias [...]”** _ Foi como iniciou o texto o menino; **“nada de interessante dir-lhes-ia de minhas férias, se não o tivesse encontrado [...]”**, _ seguia Normando, se referindo à gramática que havia achado na dispensa de sua casa. E para terminar, escreveu: **“Encontrei-me com o verdadeiro manual da língua portuguesa. De hoje em diante, utilizá-lo-ei e distanciar-me-ei dos erros que tanto ferem nossa língua!”**.

Nada restou à professora, com pouco estudo sobre a língua portuguesa, senão parabenizar o menino pela forma como ele havia produzido seu texto, já que nem ela mesma saberia usar com tanta perfeição esses pronomes, segundo as regras da gramática normativa.

Ao receber seu texto corrigido com um “**PARABÉNS**” e uma **nota 10**, Normando, então, passou a ter certeza de que estava no caminho certo e que deveria continuar estudando as regras gramaticais para saber usar bem a língua.

De volta à sua casa, lá estava Normando lendo sua gramática. Aparece sua mãe e pergunta:

_ Normando, meu filho, você já fez sua tarefa de casa?

_ Fi-la, mãe!

_ Que fila, menino?! [...] Tá sonhando?! [...] Onde que cê tá vendo fila?!

_ A senhora não me entende?! [...] Perguntou-me se eu havia feito a tarefa de casa, e eu lhe respondi que a havia feito!

_ Ah! Entendi! Cê tá sabido, hein, filho?! Responde sua mãe, com meio sorriso, achando um pouco estranho o modo de falar do menino.

Toca a campainha da casa de Normando: DIN-DON!

_ Quem é? _ Pergunta Normando!

_ É o Zé, num tá conhecendo minha voz naum, mah?!

_ Sim! Diga.

_ Ora diga! [...] Tá na hora da gente brincá, mah! [...] Abre logo essa porta, doido!

_ Desculpa: abrir-lhe-ia a porta, se não estivesse ocupado, mas como o estou, procurar-te-ei noutra hora.

_ É o quê, mah?! Tu tá ficano doido, é?!

_ Doido?![...] Eu?! [...] Por quê?![...] Noutro momento, falar-nos-emos, e explicar-te-ei melhor, amigo!

_ Tá bom! Tá bom! Tá bom! [...] Precisa me esculhambar naum!

Por favor, compreenda-me! [...] Estou falando para encontrarmo-**nos** depois.

_ Tá vacilando é, doido?![...] Vai se encontrar **nu** com o diabo [...], mas não comigo!!![...] Falou!!! _ Despede-se Zé, confuso com o que acabara de ouvir.

_ Que coisa triste é a ignorância de quem não sabe falar conforme as regras da nossa gramática. _ Pensou Normando, indiferente ao espanto do colega.

No dia seguinte, na escola, o menino Zé, ainda espantado, tratou de espalhar para todo mundo que Normando o havia chamado para se encontrarem **nus**. Pelo menos foi o que, segundo ele, ouvira da boca do próprio Normando. E a zoeira era grande. Até que a história foi parar na secretaria da escola.

_ Normando, meu filho que conversa feia é essa que você chamou seu coleguinha para se encontrar **nu** com você, meu filho?! _ Pergunta a coordenadora da escola, querendo desvendar o mistério.

_ Professora, eu não o fiz tal convite. Na verdade, avisei-lhe que noutro momento encontrar-nos-ia, pois naquela hora eu estava ocupado. Mas ele não sabe falar português direito e não entendeu o que eu quis dizer-lhe! Foi só isso! _ Responde Normando, com toda segurança.

Estavam ali, com os dois garotos, a coordenadora e uma estagiária graduanda em letras/Português, chamada Sofia, que estava chegando para fazer uma pesquisa na escola. Diante daquela confusão, a universitária, mesmo com medo de perder a oportunidade para seu estágio, resolveu intervir:

_ Licença, pessoal! [...] Eu posso dar uma palavrinha? [...] _ Falou Sofia meio tímida.

_ Sim, claro! _ Respondeu a coordenadora, pensando: _ lá vem esse povo com as teorias de faculdade que não ajudam em nada o dia a dia da escolar!

_ Normando, meu filho, é admirável a maneira como você, com tão pouca idade e estudo, consegue usar as regras da gramática normativa com tanta facilidade! Parabéns! [...] Agora eu preciso te dizer uma coisa: **essas regras devem ser usadas só quando a gente está escrevendo ou falando em situações bem formais, como, por exemplo, num debate público com autoridades; numa entrevista para TV, em que o entrevistado é responsável por alguma instituição; numa carta para uma autoridade ou numa redação para o vestibular ou ENEM, e, mesmo nesses casos, não é necessário tanto rigor.**

__Quer dizer, professora, que quem fala do jeito que a gramática ensina não está falando certo?! _ Pergunta Normando decepcionado.

__Primeiro vamos esclarecer esse negócio de **CERTO** e **ERRADO**. Tudo bem, Normando?! _ Responde Sofia.

__Tudo bem, professora!

__A gente fala **CERTO** quando as pessoas que nos ouvem conseguem entender o que a gente quis dizer. E fala **ERRADO** quando as pessoas não entendem a nossa mensagem, pois, nesse caso, **não houve uma comunicação satisfatória**.

__Quer dizer, então, professora, que, quando eu disse **ENCONTRAR-NOS-EMOS** ou que era para **ENCONTRARMO-NOS** depois, eu **falei errado**?! [...] Mas não é assim que as regras de bom uso da língua ensinam?! [...] Não tô entendendo mais nada!

__De certa forma, você falou errado sim, Normando, pois, na situação em que você utilizou essas formas de uso da língua, elas mais atrapalharam sua comunicação com seu colega Zé do que ajudaram! Concorde?!

__É mesmo, professora! Então, quer dizer que eu não preciso mais estudar a gramática para saber usar bem a língua portuguesa?!

__Calma aí, Normando! [...] Não é bem assim que funciona não, viu?! [...] **Você vai continuar estudando as regras da gramática sim!** O que você tem que ter em mente é que essas regras só são adequadas em situações formais, como lhe disse antes. E você vai precisar delas sim para passar no ENEM, fazer faculdade, passar num concurso e arrumar um bom emprego... Entendeu?! [...] Ah! [...] Antes que eu me esqueça: quando for conversar com seus colegas, a primeira coisa que deve ter em mente é se eles vão entender o que você quis dizer para evitar mal entendido! [...] Tá certo, Normando?!

__Tá certo, professora! Obrigado! _ Responde Normando aliviado.

__Ei, mah, qué dizé que tu num tava querendo me ver nu não?! _Perguntou Zé, depois de ouvir toda conversa.

__Eu mermo não, mah?! Tá ficando doido, é?!

__Ainda bem! Tava era ficando com medo de tu, ó, mah?!

__Sai fora, mah!!! Sou nem imoral! IEEEEEE!

Desfeita toda a confusão, enfim, a paz volta a reinar, graças à ajuda de Sofia, que havia aprendido há pouco tempo na faculdade, na disciplina de Sociolinguística, que **a língua varia de acordo com a situação de uso**.

Ficou claro para ela que da mesma forma que não se usa paletó, gravata e sapato para ir à praia e nem se vai só de sunga para um casamento, missa ou culto, também é **inadequado falar conforme as regras da gramática em situações informais**, como geralmente acontece em conversas entre pessoas que têm certa intimidade, como também é **inadequado falar ou escrever em situações formais da mesma maneira que falamos quando estamos entre os colegas**.

(Marcílio Nunes- Mestrando em Língua Portuguesa- UERN)

4. 2.4 Objetivos do exercício sobre o conto *O erro de Normando*

EXERCÍCIO – *O erro de Normando*

1- No primeiro parágrafo do conto, o narrador fala que Normando, ao encontrar o livro chamado GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA, leu uma frase que lhe chamou muito a atenção. Que frase foi essa?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que a frase que chamou a atenção de Normando foi **“esse livro contém as regras de bom uso da língua”**, que está na terceira linha do conto.

2- Após ler a frase que estava escrita na gramática, o que Normando pensou e, a partir dali, começou a fazer?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que, após ler a frase que estava escrita no livro, Normando pensou que tinha encontrado um livro que iria lhe ensinar a única forma de usar a língua corretamente e, com isso, passou a estudá-lo e falar conforme o livro ensinava.

3- Normando passou a pensar que as regras da Linguagem padrão, trazidas na gramática da língua portuguesa, eram de fato a única maneira de usar a língua portuguesa corretamente. Com isso ele passou a ignorar outras formas de usar a língua. Qual a sua opinião sobre a atitude de Normando?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente tenha a mínima noção de que atitudes iguais a de Normando, baseadas na gramática normativa, que considera qualquer variedade da língua diferente da norma padrão um erro, não é uma concepção baseada em fatos científicos, pois, além da linguagem formal, no dia a dia das pessoas, é usada a linguagem informal. Considere qualquer reflexão feita pelo aluno que aponte para esse caminho.

4- No terceiro parágrafo, o narrador transcreve a parte final do texto que Normando produziu sobre suas férias. O texto do menino mostra o que ele pensa da gramática normativa e como ele passará a agir depois de ler o livro. Transcreva esse trecho.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que o trecho do final do texto que Normando escreveu sobre as férias foi: **“Encontrei-me com o verdadeiro manual da língua portuguesa. De hoje em diante, utilizá-lo-ei e distanciar-me-ei dos erros que tanto ferem nossa língua!”**.

5- Ao ser interrogado por sua mãe se havia feito a tarefa de casa, Normando respondeu: **“fi-la, mãe!”**. O modo como ele respondeu está de acordo com a

gramática normativa. Mas, na situação em que Normando estava usando a língua portuguesa, essa seria a forma ideal de falar? Justifique sua resposta.

OBJETIVO: espera-se que o (a) aluno (a) responda que não e que justifique, com argumentos que sinalizem para: ao contrário do que pensava Normando, o uso das regras da gramática normativa, mais atrapalham do que o ajudaram. Espera-se que também o aluno (a) perceba que, num evento comunicativo, como uma conversa com sua mãe, usar tais regras é inadequado.

6- O menino Zé estranha o modo como Normando fala com ele. O que houve de com a fala de Normando que causou estranhamento para o menino Zé?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba minimamente que, após ter lido as regras da gramática normativa, Normando passa falar de forma artificial, inspirado nessa gramática, que, por sua vez, é um modelo ideal e não real da língua, já que ninguém consegue usar a língua em todas as situações conforme prescreve a norma padrão. Isso causou estranheza ao menino Zé.

7- Um bom conhecedor da língua portuguesa pode ajudar muito a orientar bem os estudantes a respeito de como usar a sua língua de forma adequada. Como você deve ter lido no conto, Sofia estava preparada para dar essas orientações. Sabendo disso, responda os itens a seguir:

a. Segundo Sofia, que era universitária do curso de Letras/Português, quando seria adequado usar as regras da gramática normativa?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que Sofia aponta para algumas ocasiões em que se devem usar as regras da gramática.

b. Além dos exemplos dados por Sofia, cite pelo menos duas situações em que usar uma linguagem mais aproximada do padrão (da gramática normativa) seria adequada.

OBJETIVO: espera-se que o (a) aluno (a) reflita sobre os fatores que condicionam o uso de variantes mais formais, dando exemplos de outras situações em que se deveria usar a língua o mais próximo da gramática normativa, como, por exemplo, em palestras, em pronunciamentos de autoridades, em apresentação de telejornais etc.

- c. Com a estória narrada no conto, você viu que, numa conversa entre pessoas que tenham intimidade, não é adequado falar conforme as regras de uso da gramática normativa. Qual linguagem seria ideal para uma situação como essa, formal ou informal?

OBJETIVO: espera-se que o (a) perceba que, em situações cotidianas entre as pessoas com quem tem intimidade o mais adequado é usar uma linguagem informal.

- d. Cite mais pelo menos dois exemplos em que o usuário da língua deve usar a linguagem informal.

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente possa identificar mais situações em que se deve usar linguagem informal, com numa festa entre os amigos, na arquibancada de um estágio etc.

- e. Segundo os conhecimentos que Sofia adquiriu na faculdade, quando é que alguém fala certo e quando é que alguém fala errado?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente tenha minimamente uma noção de agramaticidade, isto é, de erro do ponto de vista linguístico. Espera-se que ele (a) possa partir do que o texto propõe o texto: “segundo o que Sofia aprendeu na faculdade, ‘a gente fala **CERTO** quando as pessoas que nos ouvem conseguem entender o que a gente quis dizer. E fala **ERRADO** quando as pessoas não entendem a nossa mensagem, pois, nesse caso, **não houve uma comunicação satisfatória**’.”

- f. E, segundo o que Normando aprendeu na gramática normativa, existia alguma forma de falar certo além daquela trazida nessa gramática?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente o perceba que o texto nos leva a crer que, assim como muita gente. Normando, baseado no que diz as gramáticas normativas, passou a acreditar que a variedade padrão era única forma correta de usar a língua, conforme você pode atestar quando ele escreve na redação sobre as férias: “*Encontrei-me com o verdadeiro manual da língua portuguesa. De hoje em diante, utilizá-lo-ei e distanciar-me-ei dos erros que tanto ferem nossa língua!*”

- g. Aprendemos com o conto **A FALA DE PEDRINHO EM TERRAS GAÚCHAS** que a língua varia de acordo com as regiões em que se fala. No final do conto **O**

ERRO DE NORMANDO, a narradora conta que Sofia havia aprendido sobre outra variação linguística (da língua). Que variação é essa?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que a variação linguística que, segundo o narrador, Sofia aprendera na faculdade foi a variação conforme a situação de uso (formal ou informal). É o que se pode ver no penúltimo parágrafo do conto: “a língua varia de acordo com a situação de uso.”

8- Assim como o verbo CANTANDO lembra CANTO, o nome da personagem principal, NORMANDO lembra norma. Pelo o que você entendeu na história, qual a relação entre o nome de Normando e as normas gramaticais?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que o nome da personagem principal foi escolhido propositalmente para mostrar que Normando estava sempre usando a norma padrão da língua.

9- Levando em conta que aprender as regras da gramática normativa (variedade padrão) é necessário, qual foi o erro de Normando?

OBJETIVO: espera-se que o (a) discente perceba que o grande erro de Normando foi achar que variedade padrão, prescrita pela gramática normativa era única forma de usar a língua corretamente, quando essa variedade é apenas uma dentre tantas outras.

10- Em sua opinião, qual seria a atitude de um (a) professor (a) ao ouvir um (a) aluno (a) falando em desacordo com a gramática normativa? Corrigi-lo (a) imediatamente ou, esperar um momento oportuno, por exemplo, uma correção de prova escrita, para orientá-lo (a) para que ele (a) saiba quando poderá ou não usar essa variedade que está em desacordo com a gramática?

OBJETIVO: embora essa questão esteja mais ligada aos docentes, espera-se que o (a) discente chegue tenha a mínima noção de que o papel do professor é de acolher o aluno com a variedade linguística que ele traz de sua formação familiar e do contexto social em que ele vive, sem deixar de orientá-lo, quando oportuno for e sem constrangê-lo, de que, em algumas situações, a variedade mais aproximada da variedade padrão deve ser usada.

4.3 Coleta de resultados

Nesta seção, iremos expor os dados coletados a partir das respostas dadas pelos discentes nos quatro itens selecionados dos dois questionários trabalhados a partir dos contos *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* e *O erro de Normando*.

Essa exposição será feita da seguinte forma: primeiramente, iremos apresentar os dados sobre reconhecimento da variação diatópica através da análise de duas respostas da atividade sobre o conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*; em seguida, passaremos à exposição dos dados sobre reconhecimento da variação linguística circunstancial através da verificação de duas respostas da atividade *O erro de Normando* e, concluiremos com apresentação dos dados sobre o reconhecimento da variação linguística e do preconceito linguístico através da exposição de trechos das produções dos dez participantes.

4.3.1 Reconhecimento da variação diatópica

Os dados levantados durante as atividades realizadas em sala de aula, que destacam o reconhecimento do preconceito linguístico da variação diatópica no conto “*A fala de Pedrinho em terras gaúchas*”, podem ser observados nos QUADROS 1 e 2.

Quadro 1 - Levantamento de dados sobre reconhecimento do preconceito linguístico através da análise de respostas da atividade “*A fala de Pedrinho em terras gaúchas*”.

Pelo que você leu no conto A FALA DE PEDRINHO EM TERRAS GAÚCHAS , diga qual foi a grande dificuldade que Pedrinho encontrou desde seu primeiro dia de aula em Porto Alegre?		
RESPOSTAS	01	A fala do Ceara naquele lugar.
	02	O jeito nordestino que falava num lugar diferente do dele.
	03	Não aceitavam o modo dele falar.
	04	Não aceitaram a fala dele diferente.
	05	O jeito de falar dele.
	06	O preconceito dos colegas com a diferença da fala de dele.
	07	A fala diferente dele nas terras gaúchas.

	08	A diferença da fala dele.
	09	Preconceito por causa do seu jeito de falar.
	10	Não saber falar como os gaúchos no primeiro dia de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação diatópica através da análise à resposta da atividade que trata do entendimento dos alunos sobre variação linguística regional com base no texto “A fala de Pedrinho em terras gaúchas”.

Sabendo que existem essas variedades linguísticas, explique com suas palavras o que seria uma VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL ?		
RESPOSTAS	01	<i>.A fala que todo mundo esta acostumando a falar num lugar.</i>
	02	<i>É a diferença do jeito de falar de cada região.</i>
	03	<i>O modo de as pessoas falarem no Ceará, no Rio Grande do Sul.</i>
	04	<i>Variação da língua nas região.</i>
	05	<i>A fala das pessoas que muda dependendo do lugar.</i>
	06	<i>A diferença de variedade de fala de lugar ou região.</i>
	07	<i>A fala diferente de cada região.</i>
	08	<i>São as variações que pode ocorrer de região pra região.</i>
	09	<i>É o jeito que cada região tem de falar e isso varia de lugar para lugar.</i>
	10	<i>A fala de cada região.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.2 Reconhecimento da variação circunstancial

Nos QUADROS 3 e 4 estão dispostos os dados levantados sobre reconhecimento da variação circunstancial através da análise de duas respostas da atividade “O erro de Normando”.

Quadro 3- Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação circunstancial nas respostas dos discentes - livre opinião

Normando passou a pensar que as regras da Linguagem padrão, trazidas na gramática da língua portuguesa, eram de fato a única maneira de usar a língua portuguesa corretamente. Com isso ele passou a ignorar outras formas de usar a língua. Qual a sua opinião sobre a atitude de Normando?		
RESPOSTAS	01	<i>Que ele não falace do jeito que o livro ensinava anunciar em redação.</i>
	02	<i>Que do jeito do livro não era o correto para ele falar no dia dia.</i>
	03	<i>Devia usar-la na hora certa.</i>
	04	<i>Sim, por que depois que ele encontrou o livro e começou a estudá-lo e deixou de falar como antes.</i>
	05	<i>Que tentou usar a língua portuguesa correta.</i>
	06	<i>Ele deveria usar as regras da gramática só nos momentos que precisasse.</i>
	07	<i>Errado, porque ele sabia que seus amigos e familiares falavam de forma diferente.</i>
	08	<i>Que ele não era pra usar a norma padrão toda hora.</i>
	09	<i>Eu acho que a atitude dele foi errada, já que nós usamos a linguagem padrão só em ambientes bem formais.</i>
	10	<i>Que ele não soube usar a linguagem correta.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 - Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação circunstancial nas respostas dos discentes

Levando em conta que aprender as regras da gramática normativa (variedade padrão) é necessário, qual foi o erro de Normando?		
RESPOSTAS	01	<i>Fica usando a fala normativa toda hora.</i>
	02	<i>Tentar falar igual a gramática todo momento no dia.</i>
	03	<i>Foi ter começado a falar todas regra de gramatica em todos os momentos.</i>
	04	<i>Falar a gramática quando não precisa.</i>
	05	<i>Usar as regra no momento errado.</i>
	06	<i>Falar como a gramática todo tempo.</i>
	07	<i>Falar de acordo com a gramática todo tempo.</i>
	08	<i>Usar a norma padrão onde não era pra usar.</i>
	09	<i>Usar a regra padrão em ocasiões impróprias</i>
	10	<i>Falando certo na hora errada.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.3 Reconhecimento da variação linguística

Levantamento de dados sobre reconhecimento da variação linguística através da análise de trechos das produções dos dez participantes.

Quadro 5—Títulos e respectivos trechos de contos produzidos por discentes, destacando como cada um abordou variação linguística

Título do conto	Trechos das produções que expressem como cada discente abordou a variação linguística
01- Pedro nas terras do Rio de Janeiro	_ Nos vamos viajar para o Rio de Janeiro! _ Mas por quê? _ Por que aqui meu fi nós estamos passando muita dificuldade. _ sou sim fesora.
02 - O menino José	-- José você pode falar do jeito nordestino que fala normalmente. Você não precisa ficar com vergonha só porque fala dêssi jeito! -- Mas professora todos ficam mandando de mim e eu tenho vergonha. Responde José.
03- O caso de Joel	[...] mudaram-se para região Sudeste [...] só encontram barreiras, pois ninguém o aceitavam o modo que eles falavam. [...] -- Bom dia Sr. Adirrogado, eu tô cum uns pobeminhas ai mah. Tu pode resolver pá mim?
04- A discussão de Bidonga e Simplício	[...]no outro dia a estória foi parar na delegacia da cidade e o delegado mandou chamar eles dois para dar o depoimento. Simplício: -----Dotô eu tava no bar quando chegou esse, cabra me perguntando se eu era casado, eu disse sou, e ele perguntou nu sei mar o quê e eu, resprundi, ai ele me chamou de fuleiro de destrambeado, abestado. Bidonga: -----Não mintiroso eu num disse isso prôcê, eu disse o cuntrário, disse que ele era trabaiadô, zonesto, e cabra bom, ocê ouviu foi rim, eu num sô cabra dessas, coisa de chamar uzotô, de nome rim, ocê acha que eu sô cabra dissu rapaz. Simplício: -----Que tipo de homi é ocê faiz as presepada com zotô e num assumi?Quer saber duma coisa foi deixar isso de lado quero mais briga não peço discupa! Bidonga: ----- Também num quero mais brigar tá discupado. No final os dois acabaram amigos e não brigaram mais.
05- Maria do Campo	Idabém que esse troço parou!

06- O Drama de Miranda	_ Presente professora! [...] _ Gente esse é o especialista que eu falei para vocês ele se chama Marcilio e vai explicar um pouco sobre variações linguísticas. _ Helia me contou que uma menina aqui dessa sala é de outra região e não fala como agente [...]e que alguns alunos ficaram caçoando dela[...] Existe a variedade que vai de acordo com a diferença de lugar ou região que é o caso dessa colega de vocês também [...]
07- A fala de Joãozinho	Numa cidade em Fortaleza, morava um menino[...] Ele aprendeu com sua família falar com o chiado. Nas férias ele decidiu morar em Icapui[...] Ele responde: _ presente!
08 – O menino Cláudio	_ tia você mim da dinheiro pa mim compa dindin? Sua tia ficou sem entender nada pois pensava que o menino estava pedindo dinheiro para comprar mais dinheiro: _ tu tá ficando doido é menino tu tá pedindo dinheiro pra comprar mais dinheiro? [...] Ele que já tinha aprendido com seu pai que era advogado algumas palavras na norma padrão, então pensou: _ nossa, quem fala língua padrão fala do jeito certo. Ele logo pegou o livro de seu pai que falava tudo sobre a norma padrão. Começou a ler e usar a norma foi para escola e disse a sua professora assim: _ nos precisamos utilizar a norma padrão que nem eu utilizá-lo-ei para sempre. Sua professora ficou sem entender nada o que ele tinha dito. _ Não tia, eu tô pedindo dinheiro pa compra didin é um negosso bem gelado que vem dentro do saquim. _ haaaaa então tu tá pedindo chap é? Disse sua tia. _ E que diabo é esse tal de chap? Disse Claudio
09 - O que a variação linguística pode fazer	_ Mas intão porque nós num vamos simhora pro Ceará mãe? _ Porque meu fi se nós for simhora pra lá, nós morre de fome e sede Joãozinho. _ Tá certo mãe, agora vamos logo simhora pra casa do primo de painho. Falou João querendo acabar logo com esse assunto. _ Tá certo meu fi. Falou Ana.
10- O Joãozinho	No interior do Nordeste morava um menino chamado Joãozinho [...] numa casinha de taipa [...] não tinha nada para comer. [...] _ Por que pedi o onibus e não é da sua conta.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.4 reconhecimento do preconceito linguístico

Levantamento de dados sobre reconhecimento do preconceito linguístico através da análise de trechos das produções dos dez participantes.

Quadro 6 – Títulos e respectivos trechos de contos produzidos por discentes, destacando como cada um abordou preconceito linguístico

Título do conto	Trechos das produções que expressem como cada discente abordou o preconceito linguístico.
01- Pedro nas terras do Rio de Janeiro	Assim que ele falou essa simples palavra os alunos mangaram e soltavam muitas piadas. [...] _ Pai eu num quero ir mas para a escola. _ Mas porque? _ Por que os meus colegas de classe ficam mangando geito que falo.
02- O menino José	_ Eu vou tirar satisfação com essas pessoas [...] Quando a professora resolveu o problema foi quando José pôde falar do seu jeito, pôdi ser um menino normal como todos.
03- O caso de Joel	O Doutor estranha expulsando-lo da sala dizendo: _ Nossa que gatinha ignorante, claro que só pode ser aquele povo daquele fim de mundo.
04- A discussão de Bidonga e Simplício	Não tratou do preconceito linguístico
05 - Maria do Campo	Ela falou tão alto que todos riram, os pais muito envergonhados [...] mas a professora Renata para Maria que vinhe de noite para escola com seus pais para aprender a falar como nós da cidade[...] e Maria agora é a da cidade não mais do campo.
06- O Drama de Miranda	_ Presente professora! E ouviu-se varias risadas na sala, [...] _ Oi pequena senhora fala tudo errado, porque você ta chorando, Chora não vai corrigir a sua terrível forma de falar. _ Mi dexe queta sua chata [...] _ Prometo que vou tentar falar correto e não chora mais por causa de bobagens.[...] _ Ah! Então é esse o problema, só porque ela não fala como agente vocês ficam a isolando! Vocês sabiam que isso se chama “Preconseito linguístico” e isso magoas varias pessoas, e é um bom assunto para

	comerçar-mos o nosso semestre.[...] e que alguns alunos ficaram caçoando dela[...] Vocês estão praticando o “Preconceito linguístico”. _o problema foi resolvido, Miranda fez amizade com toda a escola e nunca mais ouvi-se falar em preconceito linguístico naquela escola.
07- A fala de Joãozinho	_ presente! Todos começaram a mangar e suar. Envergonhada começou a chorar, a professora Helena disse a turma: _não carece vocês mangarem não, ele veio de Fortaleza a sua fala é diferente! A professora já trismático ensinou a turma os pronomes oblíquos → : aqueles (me, te, lhe, os, as etc). Falou quando era para ser usado ou utilizado. Helena passou uma atividade para casa de fazer uma redação sobre os pronomes oblicos. De volta em casa pesquisou na internet outros exemplos. Fez o seu texto falando de tudo direito. No dia seguinte na escola foi apresenta na frente dos colegas, terminado todos aplaudiu, principalmente que ele tinha mudado o jeito de falar.
08 - Cláudio	No outro dia eles foram embora então Claudio aprendeu duas coisas: Quando usar a norma padrão e que ocorre variações linguísticas. Já na escola ele aprendeu o tema de variações linguística que podem ocorrer de região pra região e ate mesmo dentro da própria cidade
09 - O que a variação linguística pode fazer	Quando ele chegou na escola já começaram com as piadinhas, por seu jeito de falar. João assim que escutou essas piadinhas correu para o banheiro da escola e começou a se cortar, ele cortou o seu pulso quatro vezes, na quinta vez ele fez um corte tão profundo que viu o teto do banheiro rodando, e logo após ele apagou-se, ou seja, desmaiou.
10- O Joãozinho	_Porque você falou ignorante com a professora e também fala errado? Ele respondeu _ pois pa mim agora meu etudo não pesta poque pedi minha ela era o verdadeiro para meu estudo. [...] _vou te ajudar... Você aceita? [...] Quando ela começou a ensinar ele teve muita dificuldade, mas depois conseguiu falar bem, aprendeu muito terminou o ensino médio fez faculdade arrumou um emprego e agora é um ótimo advogado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 Discussão dos resultados

Nesta seção, iremos analisar os dados coletados a partir das respostas dadas pelos discentes nos quatro itens selecionados dos dois questionários trabalhados a partir dos contos *A fala de Pedrinho em terras gaúchas* e *O erro de Normando*.

A análise procederá da seguinte forma: primeiramente, iremos analisar os dados sobre reconhecimento da variação diatópica através da análise de duas respostas da atividade sobre o conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*; em seguida, passaremos à análise dos dados sobre reconhecimento da variação linguística circunstancial através da verificação de duas respostas da atividade *O erro de Normando* e, concluiremos com a análise dos dados sobre reconhecimento da variação linguística e do preconceito linguístico através da análise de trechos das produções dos dez participantes.

4.4.1 Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação diatópica

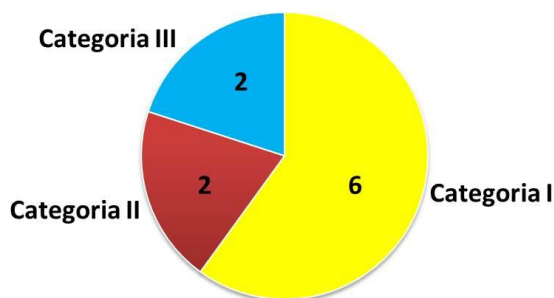
A análise dos dados sobre reconhecimento da variação diatópica se deu através da análise de duas respostas da atividade *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*.

No primeiro item, buscamos avaliar a primeira noção dos discentes sobre o problema de uma visão preconceituosa, que nega a legitimidade de variedades linguísticas regionais diferentes. Esperava-se verificar, nesse primeiro momento de reflexão, uma percepção dos discentes que apontassem para a conclusão de que o grande problema de Pedrinho foi a falta de conhecimento a respeito de outras variedades por parte dos alunos daquela escola.

Ao serem indagados sobre “qual foi a grande dificuldade que Pedrinho encontrou desde seu primeiro dia de aula em Porto Alegre”, os discentes apresentaram respostas muito parecidas, que apontavam timidamente para o alcance do objetivo geral da nossa intervenção, conforme podemos verificar na FIGURA 5, a seguir:

Figura 5 – Respostas apontando parcialmente para o alcance do objetivo geral da intervenção.

Qual foi a grande dificuldade que Pedrinho encontrou desde seu primeiro dia de aula em Porto Alegre?



Categoria I - o problema estava na variedade linguística de Pedrinho.

Participantes 01, 02, 05, 07, 08 e 10:

01 - "A fala do Ceara naquele lugar";

02 - "O jeito nordestino que falava num lugar diferente do dele"

05 - "O jeito de falar dele";

07 - "A fala diferente dele nas terras gaúchas";

08 - "A diferença da fala dele"

10 - "Não saber falar como os gaúchos no primeiro dia de aula".

Categoria II – O problema estava no não reconhecimento/aceitação da variedade linguística de Pedrinho.

Participantes 03 e 04:

03 - "Não aceitavam o modo dele falar";

04 - "Não aceitaram a fala dele diferente".

Categoria III - O problema estava no "preconceito" ao dialeto de Pedrinho.

Participantes 06 e 09:

06 - "O preconceito dos colegas com a diferença da fala de dele" e

09 - "Preconceito por causa do seu jeito de falar".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira categoria, estão os participantes 01, 02, 05, 07, 08 e 10 com as respostas "A fala do Ceara naquele lugar."; "O jeito nordestino que falava num lugar diferente do dele", "O jeito de falar dele.", "A fala diferente dele nas terras gaúchas." "A diferença da fala dele." E "Não saber falar como os gaúchos no primeiro dia de aula.", respectivamente, apontaram para o entendimento de que o problema estava na variedade linguística de Pedrinho.

Na segunda categoria, os participantes 03 e 04 com as respostas "Não aceitavam o modo dele falar", e "Não aceitaram a fala dele diferente." Apontaram para noção de que o problema de Pedrinho naquela sala de aula estava ligado ao não reconhecimento por parte dos meninos gaúchos a respeito de sua variedade

linguística, tratando-a como estigmatizada. Esses dois participantes, consideramos, alcançaram o objetivo proposto neste item.

Na terceira categoria, podemos ainda perceber que dois dos participantes dez, além de alcançarem o objetivo proposto pelo item do questionário, apontando para o não reconhecimento por parte dos meninos gaúchos quanto ao dialeto do menino Pedrinho como o problema já deu evidentes sinais de que estavam bem perto de alcançarem o objetivo geral da intervenção, o reconhecimento do preconceito linguístico. Foram eles os participantes 06 e 09, com as respectivas respostas: “O preconceito dos colegas com a diferença da fala de dele.” e “Preconceito por causa do seu jeito de falar”

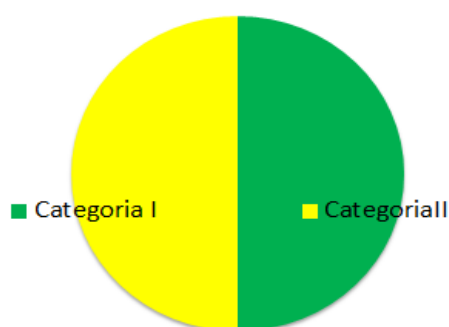
No segundo item, esperava-se que o (a) discente, depois de toda discussão traçada durante o percurso, construísse o conceito de variação linguística regional, a variação da língua de uma região para outra.

Ao avaliarmos as respostas dos discentes nesse item, verificou-se que todos os participantes conseguiram compreender o conceito de variação linguística.

Ao ser pedido que eles conceituassem com suas palavras o que seria uma variação linguística regional, obtivemos duas categorias de respostas, conforme ilustrado na FIGURA 6:

Figura 6 – Respostas acerca do reconhecimento da variação linguística regional.

O que seria uma variação linguística regional?



Categoria I – reconheceram existir variedades linguísticas regionais.

Participantes 01, 02, 03, 07 e 10:

- 01 - “A fala que todo mundo está acostumando a falar num lugar”;
- 02 - “É a diferença do jeito de falar de cada região”;
- 03 - “O modo de as pessoas falar no Ceará, no Rio Grande do Sul”;
- 07 - “A fala diferente de cada região” e

10 - “A fala de cada região”

Categoria II – construíram com suas palavras o conceito de variação linguística regional

Participantes 04, 05, 06, 08 e 09:

04 - “Variação da língua nas região”;

05 - “A fala das pessoas que muda dependendo do lugar”;

06 - “A diferença de variedade de fala de lugar ou região”;

08 - “É as variações que pode ocorrer de região pra região” e

09 - “É o jeito que cada região tem de falar e isso varia de lugar para lugar.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira categoria de respostas, embora tenha sido dada com uma leve confusão, normal para principiantes no contato com a teoria variacionista, entre o conceito de variação e variedade, avaliamos que tenham sido satisfatórias.

Nesse grupo estão os informantes 01, 02, 03, 07 e 10, com as seguintes respostas, respectivamente: “A fala que todo mundo esta acostumando a falar num lugar”, “É a diferença do jeito de falar de cada região.”, “O modo das pessoas falar no Ceará, no Rio Grande do Sul.”, “A fala diferente de cada região.” e “A fala de cada região.”. Nossa avaliação positiva acerca dessas respostas se dá por conta de que, mesmo tendo confundido esses termos, só o fato de se declarar que existem variedades linguísticas regionais já revela a existência da variação entre cada uma delas.

Na segunda categoria, estão aqueles que construíram, com suas palavras, mas com a devida coerência em que é empregado o termo pelos estudiosos da área, o conceito de variação linguística regional. Nesse grupo, estão os participantes 04, 05, 06, 08 e 09, com as seguintes respostas, respectivamente: “Variação da língua nas região”, “A fala das pessoas que muda dependendo do lugar”, “A diferença de variedade de fala de lugar ou região”, “É as variações que pode ocorrer de região pra região.”, “É o jeito que cada região tem de falar e isso varia de lugar para lugar.”.

4.4.2 Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação linguística circunstancial

A análise dos dados sobre reconhecimento da variação linguística circunstancial foi feita através da verificação de duas respostas da atividade *O erro de Normando*.

No primeiro item do questionário proposto para o conto *O erro de Normando*, esperava-se que os discentes tivessem a mínima noção de que atitudes iguais a de Normando, baseadas na gramática normativa, que considera errada qualquer variedade da língua diferente da norma padrão como um erro, não é uma concepção respalda em fatos científicos, isto é, baseada numa conclusão a partir de uma observação da língua em uso, pois, além da linguagem formal, no dia a dia das pessoas, é usada a linguagem informal, e, por isso, considerou-se qualquer reflexão feita pelo aluno que sinalizasse para esse caminho.

Ao serem perguntados sobre o que achavam do fato de Normando ter passado a pensar que as regras da Linguagem padrão, trazidas na gramática da língua portuguesa, eram de fato a única maneira de usar a língua portuguesa corretamente, passando a ignorar outras formas de usar a língua, obtivemos as seguintes respostas:

No primeiro grupo, contamos com uma resposta de um dos participantes, o de número 05, o qual não percebeu que a língua varia conforme as circunstâncias de uso, atribuindo à gramática normativa o *status* de língua em sua totalidade, conforme se pode perceber com sua resposta: “Que tentou usar a língua portuguesa correta.”

No segundo grupo, chegaram a conclusões semelhantes os participantes 02, 03 e 08. Eles concluíram que as regras gramaticais não correspondem a um modelo que deva ser seguido em todas as situações de uso. Sinalizando timidamente para noção de variação linguística circunstancial. Seguem as conclusões dos participantes 01, 03 e 08, são, respectivamente: “Que do jeito do livro não era o correto para ele falar no dia dia.”, “Devia usar-la na hora certa.” e “Que ele não era pra usar a norma padrão toda hora.”.

No terceiro grupo, encontramos as repostas dos participantes 01, 06, 09, que foram um pouco além dos participantes dos grupos anteriores, pois concluíram que as regras da gramática normativa, além de não serem a única variedade linguística, têm seus espaços em determinados contextos de usos. Os contextos de usos onde se exigia um maior grau de formalidade. A resposta do participante 01 expressou a conclusão “Que ele não falava do jeito que o livro ensinava anunciar em redação.”, a do participante 06 expressou “Ele deveria usar as regras da gramática

só nos momentos que precisasse.” e do participante 09 “Eu acho que a atitude dele foi errada, já que nós usamos a linguagem padrão só em ambientes bem formais.”

No quarto grupo, tivemos as conclusões a que chegaram os participantes 04 e 07. Ambos apontam para a reflexão de que o fato de utilizar as regras da gramática normativa em todas as situações configura-se a negação de seu vernáculo e de sua comunidade linguística, causando estranheza no seu uso cotidiano da língua. As conclusões a que chegam os participantes 04 e 07 são, respectivamente: “Sim, por que depois que ele encontrou o livro e começou a estudá-lo e deixou de falar como antes.” e “Errado, porque ele sabia que seus amigos e familiares falavam de forma diferente.”

Por fim, o participante de número 10, apresentou a conclusão de que a norma padrão é correta, mas que o fato de não se saber em quais circunstâncias se devem usá-las é não saber usá-la, conforme se pode verificar a seguir: “Que ele não soube usar a linguagem correta.”

No segundo item do questionário proposto para o conto *O erro de Normando*, esperava-se que os discentes concluíssem que o grande erro de Normando foi achar que variedade padrão, prescrita pela gramática normativa era única forma de usar a língua corretamente, quando essa variedade é apenas uma dentre tantas outras.

Ao serem perguntados sobre qual teria sido de fato o erro de Normando, levando em conta que é necessário aprender as regras da gramática, os dez participantes apresentaram as seguintes respostas.

No primeiro grupo de repostas, com concepções semelhantes, concluiu que o erro de Normando, do ponto de vista prático da língua foi querer usar os modelos prescritos pela norma padrão em todas as situações de uso. Fazem parte desse grupo os participantes 01, 02, 03, 06 e 07, com as respostas apresentadas, respectivamente: “Fica usando a fala normativa toda hora.” “Tentar falar igual a gramática todo momento no dia” “Foi ter começado a falar todas regras de gramática em todos os momentos.” “Falar como a gramática todo tempo.” “Falar de acordo com a gramática todo tempo.”

No segundo grupo de respostas com conclusões semelhantes, temos os participantes 05, 08 e 09. As respostas deles são conclusões parecidas, porque apontam para noção de que existem momentos em que a língua não permite o uso

das regras prescritas na gramática normativa. Essas conclusões foram expressas com as respostas seguintes: “Usar as regra no momento errado.”, “Usar a norma padrão onde não era pra usar.” e “Usar a regra padrão em ocasiões impróprias”, respectivamente, dadas pelos participantes 05, 08 e 09.

O participante 10, por seu turno, concluiu que a norma padrão é a forma correta de usar a língua, porém considerou que estava sendo utilizada por Normando na hora errada, como se pode verificar a seguir, apontando para a noção de que há momentos em que o uso dessa variedade não é acertado, conforme podemos verificar a seguir: “Falando certo na hora errada.”

E, por fim, o participante 04, em sua resposta, demonstra que chegou à conclusão de que o uso da norma padrão nem sempre é necessário.

Diante do exposto pelas respostas de cada um dos dez participantes, percebemos que nove deles conseguiram refletir de forma satisfatória sobre existência de outras formas de usos da língua, diferentes daquelas prescritas pela norma padrão. Sem negar a importância da norma padrão, concluíram que não deve ser utilizada em todas as circunstâncias, sinalizando para uma noção satisfatória sobre a variação da língua de acordo com a situação. Outra sinalização que apresentaram as reflexões desses participantes foi o fato de se configurar um erro, do ponto de vista do uso real da língua, não saber qual tipo de variedade utilizar em função do contexto comunicativo.

Uma observação que deve ser feita a respeito do tratamento da norma padrão como uma variedade linguística nesse trabalho trata-se de termos considerado ser essa noção mais acessível à turma, já que se tratam de pré-adolescentes e que há pouco tempo foram alfabetizados.

Partimos de uma concepção exposta por Monteiro (2000), embora julguemos que as contribuições de Bagno (2007) sejam mais bem elaboradas, uma vez que este não considera a norma padrão uma variedade linguística, por não representar o uso de nenhuma comunidade linguística real, enquanto que aquelas, sim.

Bagno (2007), ainda propõe que, em vez de ser usado o termo norma culta, seja trabalhado o conceito de variedades de prestígio. Com dissemos há pouco, mesmo concluindo que essa visão contemple melhor os aspectos envolvidos,

numa turma de sexto ano do ensino fundamental, poderia ser uma abordagem que trouxesse mais informação, o que prejudicar nosso trabalho.

4.4.3 Discussão dos resultados sobre reconhecimento da variação linguística

A análise de dados sobre reconhecimento da variação linguística seu deu através da análise de trechos das produções dos dez participantes. Sobre os quais iremos discorrer uma interpretação qualitativa de cada um deles.

O participante 01, com a produção textual intitulada “*Pedro nas terras do Rio de Janeiro*”, demonstrou sua compreensão acerca da existência da variação linguística fazendo uma mescla entre os enredos dos contos *A Fala de Pedrinho em terras gaúchas* e *Nóis mudemo*. Seguiu os passos dos textos que lhes foram propostos e demonstrou a variação linguística existente entre regiões. Não se trata apenas da utilização do “nóis” ditongado e da síncope no vocábulo “fessora”, uma vez que estes fenômenos são identificados em diversas variedades do português brasileiro, inclusive, no próprio Rio de Janeiro, onde tais pronúncias foram tidas como estranhas aos supostos falantes da região, mas pela abordagem da estranheza com a qual falantes de uma região lidam como sotaques de outras regiões.

O participante 02, com o seu texto “*O Menino José*”, trilhou os passos do conto *A fala de Pedrinho em terras gaúchas*, onde mostrou a diferença entre os falares regionais. Imitando o texto proposto, arriscou o uso de variantes linguísticas gaúchas no seu texto, apontando, a exemplo do texto que lhe foi proposto, para a noção de superioridade concebida pelos falantes gaúchos de sua variedade com relação à fala do menino cearense.

O participante 03, com seu texto “*O caso de Joel*”, aborda também a questão do êxodo rural da região Nordeste para a região Sudeste. Ao seguir os mesmos passos do texto proposto na atividade, esse participante utilizou-se de alguns fenômenos fonológicos, como epêntese, monotongação, nasalização, síncope e harmonização vocálica para tentar demonstrar a variação entre a fala do interior do Nordeste e da região Sudeste, o que traria problemas ao seu personagem.

O participante 04, com seu texto “*A discussão de Bidonga e Simplício*”, seguiu um caminho diverso daquele seguido pelos participantes anteriores, uma vez que este optou por apenas simular um diálogo litigioso entre personagens, ao que parece, de alguma região interiorana do Ceará, com o uso bem elaborado de vocabulário típico dessas regiões e de vários processos fonológicos, como forma de evidenciação dessa variedade linguística.

O participante 05, com seu texto “*Maria do campo*”, abordou a variação linguística existente entre as regiões rurais e os centros urbanos. Esse participante utilizou-se apenas a expressão “Idabém que esse troço parou!”, como forma de identificação da fala do campo, diferenciada do modo urbano de falar.

O participante 06, com seu texto “*O trama de Miranda*”, embora não tenha se aprofundado quanto ao uso de expressões que demonstrassem rural a qual se propôs a retratar, utilizando apenas a expressão “professora” com exemplo dessa variedade, conceituou de forma perfeita no enredo do seu texto o conceito de variação linguística: “Helia me contou que uma menina aqui dessa sala é de outra região e não fala como agente” e “Existe a variedade que vai de acordo com a diferença de lugar ou região que é o caso dessa colega de vocês também”, demonstrando de forma segura o entendimento do conceito de variação linguística.

O participante 07, com seu texto “*A fala de Joãozinho*”, trilha o caminho exatamente contrário do trilhado pela maioria de seus colegas. É que ele constrói seu enredo retratando o deslocamento de um grande centro urbano para o interior. Tentou retratar a fala regional de Fortaleza atribuindo a ela o chiado e retratou um possível alofone [s] do arquifonema [z], como forma de representação desse sotaque.

O participante 08, com seu texto “*O menino Cláudio*”, por sua vez, buscou imitar o enredo do conto *O erro de Normando* para explicar a variação linguística de acordo com a situação de uso. Sua tentativa foi bem sucedida, uma vez que conseguiu, mesmo através de imitação, demonstrar que a linguagem padrão é inadequada em contextos informais. Esse participante ainda foi além, ao demonstrar a diferença lexical existente entre a variedade linguística paulistana e fortalezense, o que trouxe uma pequena dificuldade de entendimento no diálogo entre os falantes dessas regiões. E, por fim, terminou seu texto, conceituando de forma satisfatória a variação regional e circunstancial.

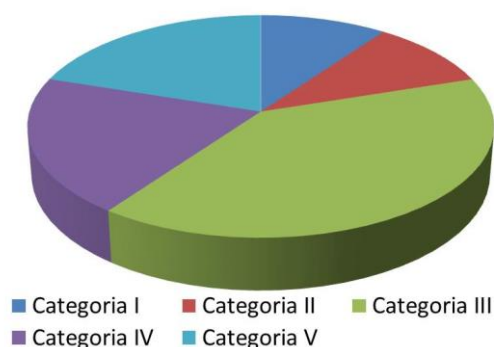
O participante 09, com seu texto “*O que a variação linguística pode fazer*”, imitou o enredo do conto *A Fala de Pedrinho em terras gaúchas*. Ele retratou o êxodo rural do Nordeste para o Sul do país, demonstrou algumas variantes fonológicas típicas de variedades rurais. E demonstrou a variação linguística regional através da estranheza com a qual os colegas paranaenses da escola lidavam com a fala de João.

O participante 10, com seu texto “*O Joãozinho*”, demonstrou a variação linguística ligada às condições sociais do falante, personagem, atribuindo a não marcação do plural ao falante pouco escolarizado e de baixa classe social.

4.4.4 Discussão dos resultados sobre reconhecimento do preconceito linguístico

A análise de dados sobre reconhecimento do preconceito linguístico se deu através da análise de trechos das produções dos dez participantes. Contaremos com gráfico a seguir (FIGURA 7) para vislumbramos a qualidade desses resultados.

Figura 7 – Análise dos dados - objetivo geral da intervenção.



Categoria I – não abordou(aram) o preconceito linguístico.

Participante 04;

Categoria II – abordou(aram), mas ratificou (aram) o preconceito linguístico.

Participante 10;

Categoria III – abordaram o preconceito linguístico com um posicionamento pouco crítico.

Participantes 01, 03, 05 e 07;

Categoria IV - abordou (aram) o preconceito linguístico, apontaram seus males e apresentaram um posicionamento razoavelmente crítico.

Participantes 02 e 09;

Categoria V - abordaram o preconceito linguístico e apresentaram posicionamentos bastante críticos

Participantes 06 e 08.

Na primeira categoria se enquadra (m) aquele (s) que não abordou (aram) o preconceito linguístico. Nesse grupo temos apenas o participante **04**, com o texto “*A discussão de Bidonga e Simplício*”. Embora este participante tenha retratado bem a variedade linguística rural do Ceará, não mencionou nada que retratasse o preconceito.

Na segunda categoria se enquadra (m) aquele (s) que ratificou (aram) o preconceito linguístico. Nessa categoria, encontra-se o participante **10**, com seu texto “*O Joãozinho*”. Esse participante demonstrou não ter assimilado bem o conceito de preconceito linguístico. Tendo seu texto norteador pela ideia de que a fala das pessoas das camadas baixas da sociedade é uma variedade estigmatizada e deve ser abandonada.

Na terceira categoria se enquadram aqueles que abordaram o preconceito linguístico, mas apresentaram um posicionamento pouco crítico. Nesse grupo, temos o participante **03**, com seu texto “*O caso de Joel*”. O texto apontou para a existência do preconceito linguístico, sobretudo, manifestada na noção de que há uma variedade superior a outra, apenas se limitando a mostrar o transtorno que há de causar ao falante que tem sua variedade deslegitimada. Também pertence a esse grupo o participante **01**, com a produção textual intitulada “*Pedro nas terras do Rio de Janeiro*”, pois demonstrou compreensão acerca da existência do preconceito linguístico, do mal que pode ocasionar aos falantes que têm sua variedade rejeitada, mas não apresentou nenhuma forma de combatê-lo. Podemos ainda adicionar a esse grupo, mesmo que, com as devidas ressalvas, o participante **05**, com seu texto “*Maria do campo*”. Esse participante demonstrou compreensão acerca da existência do preconceito linguístico, do mal que pode ocasionar aos falantes que têm sua variedade rejeitada, mas sugeriu a sua consolidação propondo em seu enredo que a personagem Maria tenha que abandonar a sua variedade como forma de ser aceita. Por fim, esse grupo é completado com o participante **07**, com seu texto “*A fala de Joãozinho*”, da mesma forma que o participante anterior, demonstra o drama do preconceito linguístico vivido por uma falante de quem sua variedade deslegitimada, mesmo que, no caso, trate-se de uma falante oriunda de um centro urbano a sofrer com o preconceito de falantes rurais. Ele ainda mostra que na escola é que se deve combater o preconceito apresentando o diálogo e esclarecimentos como forma de combatê-lo, mas, na contramão de tudo que propôs,

termina propondo que o aprendizado de regras arcaicas da gramática pode ajudar as pessoas a vencerem o preconceito.

Na quarta categoria se enquadra (m) aquele (s) que abordou (aram) o preconceito linguístico, apontaram os males que podem vir de uma visão linguística preconceituosa, e apresentaram um posicionamento razoavelmente crítico. Nesse grupo, temos o participante **09**, com seu texto “*O que a variação linguística pode fazer*”. É que, mesmo imitando o conto *A fala de Pedrinho*, participante mostra que, assim como soa estranha aos paranaenses a variedade cearense, também é estranha ao cearense a fala dos paraenses, desmistificando a ideia de superioridade de uma sobre a outra. Nesse grupo, poderíamos colocar o participante **02**, com o seu texto “*O Menino José*”. É que, em seu enredo, esse participante demonstra duas coisas interessantes: primeiro que se deve combater o preconceito linguístico na escola e, segundo, que as pessoas não precisam ter vergonha de sua variedade linguística.

Na quinta categoria se enquadram aqueles que abordaram o preconceito linguístico e apresentaram posicionamentos bastante críticos. Nessa categoria, temos o participante **08**, com seu texto “*O menino Cláudio*”. Esse participante reconheceu a variedade linguística, desmistificando a ideia de homogeneidade linguística e de que a gramática normativa é a língua e deve ser usada em todas as situações. O participante **06**, com seu texto “*O trama de Miranda*”, por sua vez, com um desempenho acima do esperado, não só abordou o drama do preconceito linguístico a ser enfrentado por uma falante de uma variedade estigmatizada, mas o conceituou de forma bastante satisfatória, com também apresentou uma solução com os agentes a intervirem na situação, no caso, a escola.

4.5 Considerações finais

Esse trabalho foi iniciado com o objetivo de tratar a heterogeneidade da língua como realidade inerente ao sistema linguístico como forma de combatermos o preconceito advindo dessa mentalidade homogeneizante.

Nossa proposta foi aplicada em duas turmas, de escolas diferentes do mesmo município, separadas uma da outra por uma distância de cerca de 30 km. Numa delas, tive a grata surpresa de testemunhar com a proposta de apresentada

pelos discentes de uma encenação de um dos contos de minha autoria usados na intervenção. Foi uma experiência daquelas que se diz: “por essa eu não esperava”. Infelizmente, não pude continuar minha pesquisa naquela turma e tive que começar os trabalhos noutra turma de 6º ano da outra escola.

Foram seis semanas utilizando dois dos quatros horários destinados às aulas de língua portuguesa. Intervimos por meio das ações proposta por nossa pesquisa. Houve alguns problemas com transportes, que impossibilitaram parte da turma de participar de todo o processo.

Todavia, do grupo que teve condições de participar do início ao fim das atividades, colhemos resultados satisfatórios.

Partidários de que, conforme assevera Bagno (2007), temos que tratar do preconceito linguístico, sob pena de se deixar um espaço vago para as metalinguagens preconceituosas.

A intervenção foi em busca da conscientização da coletividade implicada, dando-lhes oportunidade para que mostrassem o seu “algo a dizer” e “a fazer”, como defende que se faça Thiollent (2009), em pesquisas sociais nos moldes que nos propomos a realizar.

Consideramos, então, que nossa intervenção não só se insere no tipo de pesquisa postulado pelo autor. Além disso, defendemos que obteve êxito, uma vez que, a discussão dos resultados nos mostra essa tomada de consciência entre os participantes de todas as ações propostas através da intervenção da pesquisa.

Nossa defesa é embasada no cruzamento dos resultados obtidos por meio do nosso trabalho com o que declara Thiollent (2009, p.82): “Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração [...]”.

Além dos resultados muito satisfatórios que obtivemos com boa parte dos atores envolvidos no processo, tivemos a grande alegria de contarmos com a participação do discente 08, aluno que até então dificilmente se engajava noutras atividades proposta, estava sempre desatento. Esse discente apresentou o desempenho mais completo diante dos questionamentos que lhe feitos. Desempenho confirmado em seu texto com riqueza de detalhes em cada conceito abordado durante toda intervenção. Por mim, só isso já nos teria sido válido por todo o trabalho.

É verdade que o discente 04 não produziu seu texto de uma forma que expressassem seu grau de consciência acerca da existência do preconceito. O que nos soou estranho, já que esse discente sempre se demonstrou muito atento e participativo durante qualquer atividade que lhe fosse proposta. Como esse tratava de um filho de uma das colegas da escola, tomei a liberdade questioná-lo a respeito de seu texto.

Ao que me foi respondido que, pelo que ele havia entendido, na apresentação da proposta de produção que lhes passei escrevendo no quadro branco, deveria produzir um texto que se retrata uma variedade linguística como forma legítima-la, de conferir-lhe o prestígio que lhe é peculiar no contexto onde é empregada.

Confesso, que apesar de ter escrito de forma explicada a comando da questão, quando algum deles me perguntou se poderia fazer um texto retratando uma determinada variedade, eu disse que poderia. Foi isso que esse discente fez. É só verificarmos em que resposta que ele deu a cada questão durante a intervenção de ele estava ciente acerca da variedade e do preconceito linguístico.

Outra discente, a de número 10, também reconheceu o conceito de variação linguística, o de preconceito linguístico, mas ratificou o que Bagno (2013) chama de mito, que é de que precisamos aprender as regras gramaticais para galgarmos posições sociais. Aproveitando o ensejo, questionei seu posicionamento com relação à necessidade de aprender regras gramaticais para ter-se domínio sobre o uso da língua. Ela respondeu com as palavras dela que, apesar do preconceito sofrido pelo falante, é necessário sim que ela aprenda as regras, o que para mim não me deixou na obrigação de aplicar uma intervenção para reparar aquilo que a priori havia considerado como insatisfatório.

Dessa forma, ratificamos nossa defesa de que se configura exatamente dentro dessa perspectiva apontada pelo francês erradicado no Brasil a nossa pesquisa, bem como os resultados obtidos, uma vez que consideramos ter implantado no grupo considerado uma tomada de consciência que norteará um processo de reconstrução da visão dos participantes a respeito da realidade linguística com entidade heterogênea, Tal consciência lhes permitirá reagir bem contra as mais variadas formas de preconceito linguístico.

Concluimos nossas considerações com uma declaração de Bortoni-Ricardo (2004): Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38)

Essas considerações nos impulsionam ao empenho na busca de uma prática docente comprometida com a conscientização sobre a realidade heterogênea da língua e com a inclusão dos discentes oriundos de comunidades linguísticas cuja variedade é desprestigiada numa cultura de letramento, tornando-os usuários competentes nos mais variados eventos de comunicação que lhe seja necessário.

A partir desse engajamento, então, haveremos de contribuir no combate em mais alto grau ao preconceito linguístico através dessa conscientização acerca da heterogeneidade da língua, da funcionalidade e legitimação da cada variedade e da ampliação do repertório linguístico de nossos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. Gramática metódica da língua portuguesa. 46ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BAGNO, M.; GAGNÉ, G. & STUBBS, M. **Língua materna: Letramento variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. (1961) **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. Marcos Bagno. –55. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- _____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. Marcos Bagno, 17. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013b.
- BORTONI-RICARDO, S. M. BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. (1945) **Nós chegemos na escola, e agora? : Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. & OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. & MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo, p. 45-62, Parábola, 2013.
- BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CAVALIERE, R. **Pontos essenciais de fonética e fonologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 128, jan. 2012. Disponível em<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/12974/8511>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DEMO, P. 1941 – **Metodologia científica em ciências sociais**/ Pedro Demo.– 3. Ed. Ver. E ampl. – 13. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

HOUAISS, A., VILLAR, M.S. – **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**/ William Labov; tradução marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso.-São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar editores, **1982** .

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2.ed. São Paulo, Parábola, 2008.

MOLLICA M. C. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In:MOLLICA, M. C.; BRAGA, Maria Luiza [Orgs.]. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. Ed., reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, J. L. **Para Compreender Labov**, Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de Português. In: MARTINS. M. A.; VIEIRA, S. R & TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo, p. 57-79, Contexto, 2014.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARALLO, F. (1951-1992) **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

THIOLLENT, M., 1947 – **Metodologia da pesquisa-ação**/ Michel – 17. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A & TAVARES, M. A. (Horas.). **Contribuições**

da sociolingüística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa. Natal, EDUFRN – Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino; v. 5 - p. 53-89, 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos empírico para uma teoria da mudança linguística/** tradução Marcos Bagno: revisão técnica Carlos Alberto Faraco; Posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugénia Lamoglia Duarte.-São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANEXO I

Exercício I

- 1) Qual o título do conto?
- 2) Como começa a história?
- 3) Que história é narrada no conto?
- 4) Quem são as personagens?
- 5) Quanto tempo mais ou menos você acha que durou todo enredo do conto?
- 6) O que você acha que aconteceu que modificou a situação inicial, isto é, que gerou um conflito? Transcreva para o seu caderno o trecho ou indique o número da página e o parágrafo em que há essa informação.
- 7) Qual o local ou os locais onde a história contada ocorreu? Transcreva para o seu caderno o trecho ou indique o número da página e o parágrafo em que há essa informação.
- 8) Cite algumas características de pelo menos duas personagens. Transcreva para o seu caderno o trecho ou indique o número da página e o parágrafo em que há essa informação.
- 9) Que situação ou acontecimentos fazem a história caminhar para seu desfecho (resolução do conflito)? Transcreva para o seu caderno o trecho ou indique o número da página e o parágrafo em que há essa informação.
- 10) Como termina a história?
- 11) Quais são as falas que encontramos no texto? Transcreva para o seu caderno ou pelo menos um trecho que justifique sua resposta ou indique o número da página e o parágrafo em que há essa informação.
- 12) Explique quais os elementos textuais (sinais de pontuação) foram usados para que você conseguisse perceber a fala das personagens no texto.
- 13) O narrador da estória apenas conta os fatos ou participa dos acontecimentos? Explique sua resposta.
- 14) O Narrador dos fatos consegue saber o que se passa pela cabeça das personagens? Justifique.

ANEXO II

"NÓIS MUDEMO"

O ônibus da transbrasiliana deslizava pela Belém-Brasília rumo a Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo.

Mas minha alma estava profundamente amargurada. O encontro daquela tarde, a visão daquele jovem marcado pelo sofrimento, precocemente envelhecido, a crua recordação de um episódio que parecia tão banal... til. Meus olhos percorriam a paisagem enluarada, mas ela nada mais era para mim que o pano de fundo de um drama estúpido e trágico.

.....
As aulas tinham começado numa segunda-feira . Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz " nós mudemo " menino ! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

- Tá fessora !

- No recreio, as chacotas dos colegas : Oi , nós mudemo ! Até amanhã, nós mudemo !

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai , não vô mais pra escola .

- Oxente ! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse :

- Meu fio , num deixa a escola por uma bobagem dessa . Não liga pras gozações da mininada ! Logo eles esquece.

Não esqueceram .

Na quarta-feira , dei pela falta do menino . Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio - Lucio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro.

Fui lá, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para cas de um tio, no sul do Pará.

- É , professora , meu fio não aguentou as gozações da mininada . Eu tentei fazê ele continuá , mas não teve jeito . Ele tava chatiado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia . Na cidade nós não tem veis . Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi .
.....

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento , ao menos de minha parte .

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília , eu ia pegar o ônibus , quando alguém me chamou . Olhei e vi, acenando para mim , um rapaz pobremente vestido , magro , com aparência doentia .

- O que é, moço ?

- A msenhora não se lembra de mim , fessora ?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstituí num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

- Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou "Nóis Mudemo", lembra?
Comecei a tremer.
- Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo seu nome?
- Lúcio - Lúcio Rodrigues Barbosa.
- O que aconteceu? Ah! fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui bóia fria, um "gato" me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante às véis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia de tê saído daquele jeito, fessora, mas não aguentei as gozações da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir falá direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus!
Aquela revelação me virou do avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! Asenhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entreí no ônibus apinhado. Cem olhos eram flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

.....
Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos, mudamos, mudaamoos, mudaaamoos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna - a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas - e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os Lúcios da vida, os milhares de Lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula: "Não é assim que se diz, menino!" Como se o professor quisesse dizer: "Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos estão errados! A certa sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!"

E siga desarmado para o matadouro da vida ...

(Fidêncio Bogo)

Fonte: Disponível em <<http://euterlucia.vilabol.uol.com.br/texto4.html>

Apud < <http://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/3045465>>. Acesso em 25 jul. 2015.

ANEXO 03

TEXTO 01

Pedro nas terras do Rio de Janeiro

Em certo, dia Pedro estava brincando com seus amigos sendo que o dia estava muito quente até que sua madrasta o chama:

- *Pedro venha cá. Sua madrasta fala muito triste.*
- *o que foi. Pedro responde feliz.*
- *Nos vamos viajar para o Rio de Janeiro!*
- *mas Por quê?*
- *Por que aqui meu fi nois estamos Passando muita dificuldade*
- *mas... eu não quero ir, nem deixar os meus amigo aqui!*
- *eu sei meu fi, eu também não queria. Fala Sua madrasta muito triste.*
- *Vá se despedir dos seus amigo que nois vai amanhã sedim.*

Ana madrasta de Pedro e, Caio o Pai dele Pensavam que indo para o rio de Janeiro as coisas iam ficar melhor, já que no Ceara a seca estava de matar, Caio trabalhava como agricultor e não dava para Plantar nada e nem sustentar a sua família. No dia seguinte Pedro, Caio e Ana já estavam no ônibus com o destino a Rio de Janeiro assim que chegaram lá todos foram para a casa do Primo de Caio. e no outro dia Pedro foi para a escola estudar assim que chegou o sinal tocou e ele foi para sala de aula e logo a sua Professora Pergunta:

- *Você e novo na escola?*
- *Sou sim fesora.*

Assim que ele falou essa simples Palavra os alunos mangaram e soutaram muitas Piadias. A pasar dos dias os alunos ainda o cassuavam dele e ele não queria ir mas para a escola ate que ele resouvel contar os Pais que ele sofria de bullyng:

- *Pai eu num quero mas ir para a escola.*
- *Mas Por que?*

Por que os meus colegas de classe ficam mangando d o geito que eu falo. Pedro muito chatiado com seus colegas do Rio de Janeiro.

- *Filho eu ia ti contar nos estamos voutando para o ceara.*
- *EBAAAAA!!!*

No dia seguinte Pedro já estava dentro do ônibus com destino a voutar para o ceara e rever seus amigos.

TEXTO 02

O menino Jose

Jose é um menino inteligente, que gosta muito de Estudar e seguir as regras de tudo. Chegou as feria Jose, seu pai Frederico, e sua mãe Dafini, foram viajar para o Rio Grande do Sul, como Eles Erão do Ceará é claro que eles iriam Estranhar. No Rio Grande do Sul, o pai de Jose o Frede arranhou um trabalho e agora Eles Estão morando lá. Quando as aulas voutaram, Jose fes a matricula Em uma das Escolas de lá. Quando Chegou o 1º dia de aula Ele foi para a Escola. Dentro da sala a professora Suiane Chamou:

- *Jose Jesus de Oliveira Souza?*
- Respondeu Jose:*
- *É Eu professora Suiane!*
 - *Jose, si dis, presente ou Estou aquie Tche!*

- ta bom, obrigado professora.

A professora entendeu mas os colegas de Sala não entenderão a forma diferente do menino falar e ficaram rindo e fazendo mangossa da cara de Jose, mas Ele não ligava para isso pois Suiane o-apoiava. Um certo dia Ele Estava indo para a Escola e viu dois meninos subindo e quebrando o muro, como dis as regras da Escola Jose viu que Era Errado. José já Estáva Estudando o sutaquê gaúcho e quis falar como Eles:

- éééé? Com licença mas tem dois guris Encima do muro e Eles Estava quebrando tambéi tche! E Eu acho que as regras da Escola tem vigor contra isso ou Estou Errado tchê!

Suiane vinha Chegando naquela hora e chamou Jose para conversar, Ela disse:

- Jose você pode falar do Jeito nordestino que você fala normalmente. você não precisa ficar com vergonha so porque você fala dêssi jeito tche!

- Mas professora todos ficam mangando de mim e Eu tenho vergonha. Responde Jose.

- Eu vou falar com esses meninos, quei-são tche? perguntou Suiane.

- João, Roberto, camila, Raqueu, Debora, e Daniel. Respondeu José.

- Eu vou tirar satisfação com essas pessoas. Eu quero ver camila, Daniel, Debora, João, Roberto, e Raqueu, na minha sala agora. Disse a professora. Quando a professora Suiane Resolveu o problema foi quando Jose pode faser amigos, pôde faser amigos, pôde falar do seu jeito, pôdi ser um menino normal como todos.

TEXTO 03

O caso de Joel

Era uma vez, um homem chamado Joel, familia nobre que morava no interior do Nordeste. Naquela epóca tudo estava difícil . Então mudaram-se para a região Sudeste, deixando tudo para trás. Ao contrario do que imaginavam só encontraram mais barreiras, pois niguém o aceitavam o modo que eles falavam. Os anos foram passando e ele se apaixonou por uma moça chamada Estela e teve 4 filhos. Com o passar dos tempos a relação entre o casau mudou eram brigas, discordia, e odio por todo canto. Muito preocupado resolveu ir falar com o Dr. Ernestom Moreira, chegando lá ele fala:

- Bom dia Sr. Adirrogado, eu tô cum uns pobeminhas ai mah. tu pode resolver pá mim? O Doutor estranha expulsando-lo da sala dizendo:

- Nossa que gentinha ignorante, claro só Poderia ser aquele povo daquele fim de mundo. O pobre homem desacassoado diz:

- Meu Deus purkê a vida é arrim? E o caso continuou complicado, nada havia se resolvido. Até que um dia eles se depararam cara a cara se abraçaram-se se perdoaram, e tudo voltou a ser como antes, o Problema foi resouvido e as coisas voltaram ao normal.

TEXTO 04

A discussão de Bidonga e Simplício

Certo dia um homem por nome de Bidonga, foi para um bar chamado Bar do

Suvaco, nesse bar ele conheceu um rapaz que se chamava, Simplício Simplório da Simplicidade Simples e eles começaram a se falar,
 Bidonga pergunta: - Simplício ocê é casado?
 Simplício responde: - Sou casado e tenho dois fio.
 Bidonga responde: - Aí ocê tira da boca de seus fio, para tumar cana!
 Simplício: - E o quê ocê tem a ver com isso! Bidonga: seu abestado, fuleiro, destrambeado.
 Simplício: - É o quê homi! ocê não tem medo de eu abrícafaca seu bucho não cabra?
 Bidonga: - Armaria do homi brabo, já acânho! Simplício: - Homi vá pá bacha da égua, seu catiroba!
 Bidonga: - É o quê seu perereca do alumím!
 Simplício: - Eu vou mimbora pra num ter briga.
 Simplício subiu no seu cavalo e foi embora, Bidonga também foi embora, no meio do caminho Bidonga grita:
 - Ei rapa, já qui nór tamo aqui fora vamu brigar seu medroso, ocê num mostrou ser cabra macho, apia desse cavalo cabra frocho!
 Simplício não ouviu Bidonga gritar, no outro dia a estória foi parar na delegacia da cidade e o delegado mandou chamar eles dois para dar o depoimento.
 Simplício: - Dotô eu tava no bar quando chegou esse, cabra me perguntando se eu era casado, eu disse sou, e ele perguntou nu sei mar o quê e eu, resprundi, ai ele me chamou de fuleiro de destrambeado, abestado.
 Bidonga: - Não mintiroso eu num disse isso prôcê, eu disse o cuntrário, disse que ele era trabaiadô, zonesto, e cabra bom, ocê ouviu foi rim, eu num sô cabra dessas, coisa de chamar uzotô, de nome rim, ocê acha que eu sô cabra dissu rapaz.
 Simplício: - Que tipo de homi é ocê faiz as presepada com zotô e num assumi? Quer saber duma coisa foi deixar isso de lado quero mais briga não peço discupa!
 Bidonga: - Também num quero mais brigar tá discupado. No final os dois acabaram amigos e não brigaram mais.

TEXTO 05

Maria do Campo

Um dia os pais de Maria estava cochixando e ela muito curiosa perguntou o que era isso tudo e os pais como muita tristeza disse que eles iam se mudar para a cidade que as coisas não estava dando certo e arrumaram as coisas e o tio de Maria disse que as passagens de avião Já estavam pagas, ficaram muitos felizes no dia da viagem, não quiseram porque pensavão que era uma baleia, mas depois entraram e quando aterrissou Maria agradeceu a Deus e disse:

- idabém que esse Treco parou!

Ela falou tão alto que todos riram, os pais ficaram muito envergonhados e o tio, quando Maria e os pais foi lá numa casa muito linda com móveis e o tio disse:

- Está casa é para vocês.

ficaram muito agradecidos e quando o tio Romolo Maria e sua mãe Casia foram comprar roupas e os materiais escolares de Maria no dia da escola a Casia falou com a professora ficou tudo entendido, mas a professora Renata falou para Maria que vinhe de noite para a escola com seus pais para aprender a falar como nós da cidade, passou 3 meses no reforço então aprendeu a falar em gual os pais também,

a professora Renata ficou muito feliz e Maria agora é a da cidade não é a mais do campo.

Os viraram empresários e Maria quando cresceu virou um professora

TEXTO 06

O Drama de Miranda

Em uma pequena cidade do interior do Nordeste morava uma menina que se chamava Miranda, ela morava com os seus pais e tinha 15 anos. Era começo de ano e Miranda estava muito nervosa pois era o primeiro dia de aula dela na escola Municipal Evandro Alves, e ela não conhecia ninguém, por isso estava com muito medo de não se enturmar e de não gostarem dela, e ela estava certa, pois mal sabia ela que os alunos daquela escola eram muito maldosos e racistas. Mesmo com muito medo ela foi a escola, na hora que a professora entrou na sala viu-se um silêncio geral e ela falou com a voz muito seria:

- Boa tarde classe, atenção para a Chamada, quem não responder irá ficar com falta. Então ela começou a fazer a chamada e um a um foi respondendo e quando chegou na Vez de Miranda todos olharam para ela e uma voz muito baixa respondeu:

- Presente Professora!

E ouviu-se varias risadas na sala, e a professora com muita raiva gritou:

- Silêncio na Sala! Miranda não se diz Professora mas Professora!

E a sala ficou em silêncio e Miranda ficou chorando baixinho em sua carteira, durante todo resto da aula ela não falou mais nada, quando o sinal bateu para o recreio Ela saio e foi para o banheiro chorar lagrimas de vergonha e dor, quando derrepente Chegaram as “populares” Aquelas, garotas que se acham as mandonas da escola e começaram a caçoar dela e a chefe do grupinho que se chamava Mari falou com aquela voz de quem se acha a tal:

- Oi pequena senhora fala errado, por que você ta chorando, Chorar não vai corrigir a sua terrivel forma de falar.

E ela respondeu:

- Mi dexe queta sua chata e Mi fassa um favor de ver que hora é lá na catredral de londres.

- Hora mais você é muito abusada viu! Eu aqui, bem quieta no meu canto e você vem e fala assim dessa maneira. Vamos meninas aqui a gente não tem nada a perder, ah! e antes que eu me esqueça não se diz catredal mas sim Catedral, tchaal senhora fala errado!

E ela ficou lá chorando muito e muito. Então o sinal bateu para todos entrarem nas salas e Miranda lavou seu Rosto e foi para a sala porem antes de entrar ela parou na porta, deu um sus piro bem profundo e disse para si mesma:

- Prometo que vou tentar falar correto e não chorar mais por causa de bobagens.

E ela entrou na sala, e aquele horario era de outra professora muito simpatica e comprienciva que se chamava Helia, quando ela entrou na sala logo percebeu que a menina estava sentada lá no fundo, muito isolada do resto da classe e disse:

- Ei, você menina que esta sentada aí atrás por que não vem sentar-se aqui na frente, aí atrás voc~e fica muito só!

E Maria se levantou e disse como se ela mesmo mandace na escola:

- Não! Deixe-a la atrás, pois é la o lugar dela..

- Mais claro que não Maria, o lugar dela não é lá atrás mas sim aqui na frente como todos! Ela não é nem um monstro para que sente-se lá atrás!

Respondeu a professora, e Miranda falou:

- Não Professora dexe eu aqui merma é mio pa todos.

- Ah! Então é esse o problema, só porque ela não fala como agente você ficam a isolando! Vocês sabiam que isso é errado e isso se chama "Preconceito linguístico" e isso magoas varias Pessoas, e é um bom assunto para começar-mos o nosso semestre. E justo hoje aqui na escola tem um especialista nesse assunto, eu vou trazê-lo para vocês o conhecerem.

Falou Helia e foi buscar o misterioso especialista e o trouxe para a classe e disse:

Gente esse é o especialista que eu falei para vocês ele se chama Marcílio e vai explicar para vocês um pouco de variações linguísticas.

- Oi gente eu sou Marcílio como a professora Helia disse, e eu vou explicar um pouco sobre variações linguísticas. A professora Helia me contou que uma menina aqui dessa sala é de outra região e não fala como agente e que alguns alunos ficaram caçoando dela, não sei se Helia já falou pra vocês mas vocês estão praticando o "Preconceito linguístico". E quando vocês fazem isso estão errando e feio. Vocês sabem por que?

Ele perguntou. E toda a sala respondeu:

- Não!

E ele disse:

Então eu vou explicar. Primeiro variações linguísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada. Existe a norma-padrão que é uma referência, uma espécie de modelo ou de "lei" que normatiza o uso da língua, falada ou escrita. Também tem outros tipos de variações linguísticas, as variações linguísticas podem ocorrer por diferentes motivos eu vou falar algumas destas e depois sua professora vai explicar melhor. Existe a variedade que vai de acordo com a diferença de lugar ou região que é o caso da colega de vocês também tem questão da escolaridade, classe social, diferenças históricas, oralidade e escrita, formalidade ou informalidade e a gíria. Mas não importa de qual dessas formas vocês falem temos que respeitar a todos, e agora eu quero que vocês peçam desculpa para a colega de vocês e que prometam Para mim que não vão fazer mais isso com ninguém, vamos Pedir logo desculpa!

E todos olharam para Miranda e em forma de coral disseram:

- Desculpa Miranda Prometemos que não vamos mais fazer isso!

E ela falou:

- Mas é craro que eu Pedou vocês alias vocês são meus colegas!

E todos foram abraça-la, quando dirrepente alguém bate na porta e Helia disse:

- Pode entrar.

E era a professora que tinha feito Miranda passar vergonha na frente de toda a sala ela entrou e disse:

- comlincença. Eu só vim aqui para pedir humildes desculpas para a Miranda eu também fui uma preconceituosa. Desculpa Miranda. E ela disse:

- Não precisava nem pedir disculpas eu Já perdeu.

O problema foi resolvido, Miranda fez amizade com toda a escola e nunca mais ouviu-se falar em preconceito linguístico naquela escola. E todos ficaram felizes e amigos de todos. E as populares; Elas pararam de ser aquelas que se achavam as mandonas das escola e se tornaram-se amigas de todos e ainda deixam essa mensagem:

- Não sejam racistas aceitem as Pessoas do Jeito que elas são e você vai estar sendo uma boa Pessoa. Eu aprendi esta lição você também pode aprender.

TEXTO 07

A fala de Joãozinho

Numa cidade em Fortaleza, morava um menino, o seu nome era Joãozinho. Ele aprendeu com sua família falar com o chiado. Nas férias ele decidiu morar em Icapui com o seu avô. Passou-se o mês até que chegou as aulas, ele se matriculou na escola do Carlota. Joãozinho com uma vontade enorme de fazer amigos fazia tudo avechado. Chegou o ônibus, ele subiu, até que a minutos depois ele finalmente pode ver sua escola de perto.

Tocou o sinal para entrar na sala; a professora fazendo a chamada falou: - João Luiz Alcantera Soares! Ele respondeu: - Pressente! Todos começaram a mamar e suar. Envergonhado começou a chorar, a Professora Helena disse a turma: - não caraça vocês mangarem não, ele veio de Fortaleza e sua fala é diferente! A Professora já trismático ensinou a turma os Pronomes oblíquos: aquelas (me, te, lhe, os, as etc). Falou quando é para ser usado ou utilizado.

Helena passou uma atividade para casa de fazer uma redação sobre os Pronomes oblíquos. De volta em casa pesquisou na internet outros exemplos. Fez o seu texto falando de tudo direito. No dia seguinte na escola foi apresentada na frente dos colegas, terminando todos aplaudiu, principalmente que ele tinha mudado o jeito de falar. A Professora orgulhosa até chorou de felicidade, a nota foi 10, e João muito contente disse: - Além de ter ganhado nota ganhei também a mudança de voz. Desse dia em diante ele fez muitos amigos. Subia no ônibus diretamente para casa, chegando lá resou agradecendo a Deus: senão muito obrigado, hoje foi um dia de sorte, até porque não era para ser, porque hoje é sexta-feira 13 o dia internacional do azar! Depois disso ele passou a falar corretamente, graças aos Pronomes oblíquos.

TEXTO 08

O menino Cláudio

Um dia na cidade de Fortaleza um menino chamado Claudio estava brincando com seus amigos no seu porão, encontraram um livro que dizia que o jeito de falar tinha que ser na norma padrão. Ele que já tinha aprendido com seu pai que era advogado algumas palavras na norma padrão, então pensou:

__nossa, quem fala língua padrão fala do jeito certo. Ele logo pegou o livro de seu pai que falava tudo sobre a norma padrão. Começou a ler e usar a norma foi para escola e disse a sua professora assim:

__nos precisamos utilizar a norma padrão que nem eu utilizá-lo-ei para sempre. Sua professora ficou sem entender nada o que ele tinha dito. Seu pai chamou seu livro para dar uma lembrança do que já tinha aprendido na que lê livro. Chamar mais não achou e perguntou a Claudio se ele tinha visto. Claudio disse que tinha lido mais tinha colocado no mesmo canto que era no porão e disse:

__pai nos poderíamos viajar para São Paulo?

__no fim do ano meu filho. Disse seu pai.

Quando foi no fim do ano eles viajaram e Claudio continuava falando na norma. Quando chegaram lá ele começou a falar com suas tias e elas não entenderam nada. Seu pai não sabia que ele estava falando da que lê jeito e suas tias foram

dizer para seu pai. Seu pai começou a lhe explicar quando devia falar na norma padrão e disse que o jeito certo ou seja a norma padrão só deve ser usada em situações bem formais. Quando Claudio entendeu isso ele começou a falar do jeito cearense e chegou para sua tia e disse:

_titia você mim da dinheiro pa mim compa dindin? Sua tia ficou sem entender nada pois pensava que o menino estava pedindo dinheiro para comprar mais dinheiro:

_tu ta ficando doido é menino tu ta pedindo dinheiro pra comprar mais dinheiro?

_Não tia, eu to pedindo dinheiro pa compra didin é um negosso bem gelado que vem dentro do saquim.

_haaaaa então tu ta pedindo chap é? Disse sua tia.

_E que diabo é esse tal de chap? Disse Claudio No outro dia eles foram embora então Claudio aprendeu duas coisas: Quando usar a norma padrão e que ocorre variações linguísticas. Já na escola ele aprendeu o tema de variações linguística que podem ocorrer de região pra região e ate mesmo dentro da própria cidade.

TEXTO 09

O que a variação linguística pode fazer

Em um certo domingo João estava jogando bola com seus amigos, o dia estava muito quente, mais João estava se divertindo demais, para perceber o quanto estava quente.

João era um menino muito divertido, educado, inteligente, amigável, nascido e criado no Ceará. Ele amava sua terra mais que tudo. Ele era um menino que se dava com todo mundo, tinha vários amigos e não os trocava por nada.

Seus pais se chamavam Paulo e Ana. Paulo trabalhava como pião com seu Carlos que tinha um pequeno sitio, Ana trabalhava como cozinheira na casa de Maria que era mulher de Carlos. Apesar das dificuldades João e seus pais eram felizes.

Enquanto João jogava bola com seus amigos, sua mãe o chamou:

— Fi vem cá, é rapidin . Falou Ana.

— Já vó mãe! Falou João correndo para sala onde seu pai e sua mãe estava.

— Fi eu e seu pai temo que te contá uma coisa. Disse Ana um pouco incerta de qual seria a reação do garoto após a noticia.

— Apois avie logo mainha que já tô avexado. Disse João curioso.

— Tabom fi, é que aqui no Ceará as coisa tá difirce meu fi, essa seca no Ceará tá matando tudo que é animal, os rio e os poço, tão tudo secando. Falou Ana.

— Tá, mais o que isso tem haver comigo mainha? Falou João com uma certa duvida.

— Tem haver fi, que eu, seu pai e ocê, vamo morar no Paraná.

— Então eu vou simhora daqui do Ceará mãe? Eu não posso deixar meus amigo aqui mãe! E com quem agente vai morar lá mãe? João falava já com lágrimas nos olhos.

— Eu sei meu fi que cê gosta daqui, assim como eu e seu pai, mas se nois vai morrer de fome e sede meu fi, e nois vamo morar na casa de um primo do seu pai, que se chama Marco, ele já matriculou ocê numa escola, agora vá se despedir dos seu amigo, e depois vá arrumar suas coisa pra nois ir pro Paraná. Falou Ana um pouco triste pelo seu filho, que também estava triste.

João foi se despedir seus amigos e depois foi arrumar suas coisas muito triste, pois ele nunca imaginou que fosse morar em outro estado. Na viagem toda João foi calado, e só fazia uma coisa que era chorar e se lembrar dos momentos felizes que ele teve com seus amigos. João estava dormindo quando sentiu alguém o cutucar. Ele abriu os olhos e viu que era seu pai que o cutucava, quando Paulo viu que João estava acordado foi logo dizendo:

— Fi nois cheguemo, agora pegue suas coisa que o meu primo já deve tá esperando nois. Falou Paulo para João.

— Ta certo vó esperar ocê lá embaixo enquanto eu e tua mãe peguemo as coisas. Falou Paulo.

— Enquanto Paulo pai de João descia do ônibus para pegar as bolças que eles trouxeram, João um pouco sonolento levantou da cadeira do ônibus e foi pegar a bolça que ele tinha levado com suas coisas. Assim que ele saiu do ônibus bateu uma dor forte no seu peito, essa dor era a dor da saudade de seus amigos, ele pôs se a chorar. Assim que Ana viu o filho dela chorando, foi logo perguntar o porque dele estar assim:

— Fi porque ocê tá chorando, perguntou Ana um pouco preocupada com o filho, pois era difícil ver João chorando, já que ele era um garoto muito extrovertido.

— É... porque... eu tô com saudade dos meus... amigo mãe... tô com saudade do Ceará mãe. Falava João soluçando de tanto chorar.

— A meu fi eu também tô com saudade lá do Ceará. Falou Ana já com vontade de chorar só de lembrar da sua terra.

— Mas intão porque nois num vamo simhora pro Ceará mãe?

— Porque meu fi se nois for simhora pra lá, nois morre de fome e sede Joãozinho.

— Tá certo mãe, agora vamo logo simhora pra casa do primo de painho. Falou João querendo acabar logo com esse assunto.

— Tá certo meu fi. Falou Ana.

Ana, Paulo e João foram para a casa do primo de Paulo que se chamava Marcos.

João ia sempre pra escola contra sua vontade, pois estava sofrendo bullying na escola, e não tinha contado nada pra os seus pais, pois ele tinha vergonha. Já havia passado um mês que João Bullying pelo jeito que ele falava e fazia um mês que ele vinha cortando o seu pulso pois ele tinha vergonha e medo de falar a alguém que ele sofria Bullying e descontava a raiva no seu pulso.

No dia seguinte Ana acordou Joao para ele ir para escola, só que o mesmo não queria ir para escola, pois sentia que algo muito ruim estava para acontecer. Quando ele chegou na escola já começaram com as piadinhas, por seu jeito de falar. João assim que escutou essas piadinhas correu para o banheiro da escola e começou a se cortar, ele cortou o seu pulso quatro vezes, na quinta vez ele fez um corte tão profundo que viu o teto do banheiro rodando, e logo após ele apagou-se, ou seja, desmaiou.

Passou algum tempo, até que um aluno chamado Sérgio entrou no banheiro e viu um corpo deitado no chão e viu que ao redor desse corpo tinha bastante sangue, Sérgio olhou para a cara do garoto e viu que era João, já que João estava sendo a notícia do colégio, por causa do seu jeito de falar. O garoto correu para falar com Millena, que no caso era a diretora do colégio. Assim que Sérgio entrou na diretoria, que nem um furacão, falou tudo para a diretora, só que ele falou tudo de uma só vez...

— Diretora o João tá caído no chão do banheiro e está sangrando. Falou Sérgio muito preocupado com João.

— Respire Sérgio e fale tudo devagar para eu poder entender o que você falou. Falou Millena.

— Diretora o João está caído no chão do banheiro e está sangrando. Sérgio já estava mais calmo, como a diretora o avia pedido.

— Meu Deus! Vamos logo ver como ele está. Falou Millena já correndo para o banheiro onde João se encontrava.

Assim que Millena viu o corpo de João no chão, ligou logo para ambulância e para os pais de João. Assim que a ambulância chegou todos foram para o hospital. Chegando lá eles foram falar com o doutor...

— Doutor como tá meu fi? Falou Ana preocupada.

— Ele perdeu bastante sangue, nós demos comprimidos para ele dormir, pois ele estava agitado. Falou o Doutor.

— Tá, mas quando o meu fi vai poder voltar pra casa Doutor? Perguntou Ana preocupada.

— Ele vai ficar em observação por três dias, talvez no quarto dia ele tenha alta. Fala o Doutor.

— Mas eu posso vê meu fi agora Doutor? Perguntou Ana para o doutor.

— Claro, ele está no quarto 231. Falou o Doutor.

Ana e Paulo procuraram o quarto 231 e quando acharam, entraram no quarto em silêncio, pois eles viram que João estava dormindo. Ana e Paulo ficaram observando João dormindo, até que eles pegam no sono. Depois de passar algumas horas, João acorda e ver que está em um hospital, quando ele roda o olhar pelo quarto ele viu seu pai e sua mãe dormindo, e assim que ele olhou para o seu braço percebeu que estava com marcas de agulhas no seu pulso, imediatamente foi logo chamando sua mãe...

— Mãe! Chamou João.

— Oi me fi ocê tá sentindo dor? Perguntou Ana preocupada com o filho.

— Tô mãe, mas o que é isso no meu pulso mãe? Perguntou João a sua mãe.

— É a marca das agulhas que botaram em ocê meu fi! Falou Ana.

— Tá mãe, mais porque eu tô no hospital? Pergunta João.

— Porque ocê se cortou e um dos cortes foi profundo, e você acabou desmaiando meu fi. Mas porque ocê tava se cortando meu fi? Pergunta Ana a João.

— Porque o povo da escola ficava tudo mangando do jeito eu falava mãe.

— Tá, mais porque ocê não contou isso para eu e seu pai? Pergunta Ana.

— Porque eu tava com vergonha mãe. Fala João.

— Tá bom meu fi, agora vá dormir mais. Falou Ana já pondo um ponto final no assunto.

Passou algum tempo desde que João havia recebido alta e ele não tinha ido mais a escola porque tinha vergonha de ser xingado ainda mais.

Até que Paulo recebe a notícia que no Ceará voltou a chover e Carlos tinha o perguntando se ele não queria voltar para o Ceará, para trabalhar no seu sítio. Paulo aceitou e assim que contou a sua mulher a nova notícia, ela ficou muito feliz, eles foram contar a João e o mesmo disse assim:

— EBAAA EU VOU VOLTAR PRO CEARÁAAA. Falou, ou melhor dizendo gritou João.

João estava tão feliz que não via a hora de voltar pro Ceará.

- *Mais não tô dizendo, esse povo mangando de eu, sô mais o jeito eu falo do que o jeito que ele fala. Pensava João alto, assim que ligaram o ônibus.*
Depois de alguns dias João chegou ao Ceará e de lá nunca mais saiu.

TEXTO 10

O Joãozinho

Numa pequena cidadezinha no interior do Nordeste morava um menino chamado Joãozinho ele era muito angustiado. Ele morava com o seu pai numa casinha de taipa e não tinham nada para comer. Era começo de ano, e ele não estava com a minima vontade de ir a escola, naquele dia era o primeira aula dele na escola de ensino medio Erik Gonsalves. Mesmo sem vontade ele foi a escola, quando ele chegou lá o sinal Já tinha tocado, como estava atrasado foi logo para sala e sentou-se numa das ultimas cadeiras da classe e a professora falou:

- Ei você da ultima cadeira porque chegou atrasado?

E ele respondeu:

- Porque eu pedi o onibus e não é da sua conta.

E ela falou:

- Ah, não é da minha conta então vá pra secretaria.

E ele respondeu:

- vou com muito pazer.

Chegando na secretaria a diretora pergunta:

- Porque você falou ignorante com a professora e também fala errado?

Ele respondeu:

Pois pa mim agora meu estudo não presta porque eu pedi minha mãe ela era o verdadeiro significado para o meu estudo.

A diretora ficou tam como vida que decidio:

- vou te ajudar. você aceita?

Ele parou um tempo pensou e logo desidio:

- Quando eu começo.

- Quando você quiser.

Ela respondeu.

Quando ela começou a ensinar ele teve muita dificuldade, mas depois ele conseguiu falar bem, aprendeu muito terminou o ensino medio fez a faculdade, arrumou um emprego e agora é um otimo Advogado.