

EMILIA DIETERICH DE ARAÚJO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
REFLEXIVA E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL**

SINOP-MT

2019

EMILIA DIETERICH DE ARAÚJO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
REFLEXIVA E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen

SINOP-MT

2019

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

- A658s ARAÚJO, Emília Dieterich de .
Sociolinguística Educacional: Uma Proposta de Intervenção Reflexiva e Valorização Identitária Cultural / Emília Dieterich de Araújo - Sinop, 2019.
113 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)
- Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.
Orientador: Neusa Inês Philippsen
1. Sociolinguística Educacional. 2. Variação Linguística. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Aspectos Socioculturais. I. Emília Dieterich de Araújo. II. Sociolinguística Educacional: Uma Proposta de Intervenção Reflexiva e Valorização Identitária Cultural: .
- CDU 81'27

EMILIA DIETERICH DE ARAÚJO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
REFLEXIVA E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

SUPLENTES

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Pedro Manoel Monteiro
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Data da defesa: 19/02/2019

Local da defesa: UNEMAT/Campus Universitário de Sinop/MT

Aos meus pais,
pelos incentivos e apoio.
Aos professores,
pelos conhecimentos compartilhados.
E em especial a Deus,
meu porto seguro e fortaleza.

Emília Dieterich de Araújo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **DEUS**, criador e consumidor de todas as coisas, a Ele toda honra e glória!

Aos meus pais, Jorge Luiz e Suely, que jamais mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Ao meu esposo Trajano, que suportou a minha ausência e respeitou meu espaço de estudo.

Aos meus familiares, minhas irmãs Daniela e Gabriela, meus cunhados Valmir e William e meus amados sobrinhos Jorge Luiz, Rebeca, Rafael, João Gabriel e José William, que por muitas vezes dormiram mais tarde para levar-me à rodoviária e não mediram esforços para ajudar-me.

À minha orientadora Neusa, por compartilhar seus conhecimentos e sempre fazer-se presente nos momentos de dúvidas.

Aos meus alunos e colegas da Escola Hermelinda, pois sem eles jamais conseguiria alcançar os resultados propostos.

Aos amigos cativados durante o mestrado, dos quais levarei imensa saudade.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, fundamental para as idas e vindas necessárias durante a formação.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e finalização deste trabalho, afinal, ninguém vence sozinho.

Emília Dieterich de Araújo

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33)

RESUMO

Este trabalho é resultado do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT/Sinop-MT) que atendeu alunos da 2ª fase do 3º ciclo (8º ano) do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual “Profª Hermelinda de Figueiredo” na cidade de Cuiabá-MT. Para a realização do projeto, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação e desenvolveu-se uma sequência de atividades, conforme os procedimentos didáticos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tiveram como objetivo apresentar as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino da Língua Portuguesa. Por meio da intervenção, os alunos refletiram sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural e tiveram a oportunidade de estudar sobre a variedade linguística local, ou seja, a variedade cuiabana, valorizando-a como instrumento identitário. Em todo o tempo, procurou-se estabelecer a valorização e o respeito das diversas variedades da Língua Portuguesa, identificando-se seu meio de circulação e conscientizando os alunos da condição sociocultural estabelecida, coibindo assim o preconceito linguístico. A pesquisa teve aporte teórico fundamentado na Sociolinguística Educacional cunhada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2014), além da utilização de outros autores, como Marcos Bagno (1999, 2004, 2007 e 2018). Os resultados obtidos demonstraram que o estudo e o conhecimento advindos da Sociolinguística Educacional podem contribuir de forma significativa na melhoria do ensino da Língua Portuguesa, já que, a realidade linguística dos alunos não é ignorada e torna-se fator de estudo nas salas de aula, promovendo a valorização de todas as formas de comunicação em seus aspectos social, histórico e cultural. Constatou-se também que apesar do avanço dos estudos teóricos e das inúmeras pesquisas realizadas por essa ciência, o trabalho com as variações linguísticas ainda não se consolidou como uma prática cotidiana em sala de aula, o que faz de pesquisas como esta terem papel de extrema importância nas comunidades escolares. Como produto final da pesquisa, os alunos produziram um dicionário regional intitulado de “Linguajar de tchapa e cruz” que foi publicado e também criaram um *e-book* deste material que foi disponibilizado em forma de *e-book* no blog da escola.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional, Variação Linguística, Ensino de Língua Portuguesa, Aspectos Socioculturais.

ABSTRACT

This work is a result of the project of pedagogical intervention developed in the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS / UNEMAT / Sinop-MT) that attended students of the 2nd stage of the 3rd cycle (8th grade) of Elementary School II, State School "Profª Hermelinda de Figueiredo" in the city of Cuiabá-MT. In order to carry out the project, the action-research methodology was adopted and a sequence of activities was developed, according to the didactic procedures proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), whose objective was to present the contributions of Educational Sociolinguistics in teaching of the Portuguese language. Through the intervention, the students reflected on the different ways of speaking and their socio-cultural interface and had the opportunity to study about the local linguistic variety, that is, the cuiabana variety, valuing it as an identity tool. At all times, it was tried to establish the valorization and respect of the different varieties of the Portuguese Language, identifying its means of circulation and making students aware of the established socio-cultural condition, thus curbing linguistic prejudice. The research had a theoretical contribution based on Educational Sociolinguistics coined in Brazil by Bortoni-Ricardo (2004, 2005 and 2014), in addition to the use of other authors, such as Marcos Bagno (1999, 2004, 2007 and 2018). The results showed that the study and knowledge from Educational Sociolinguistics can contribute significantly to the improvement of Portuguese language teaching, since the linguistic reality of the students is not ignored and becomes a study factor in classrooms, promoting the valuation of all forms of communication in its social, historical and cultural aspects. It was also found that despite the advances in theoretical studies and in the many researches carried out by this science, the work with linguistic variations has not yet consolidated as a daily practice in the classroom, which makes researches such as this have an extreme role importance in school communities. As a final research product, students produced a regional dictionary titled "Linguajar de tchapa e cruz" which was published and also created an e-book of this material that was made available as an e-book on the school's blog.

Keywords: Educational Sociolinguistics, Linguistic Variation, Portuguese Language Teaching, Sociocultural Aspects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa da Baixada Cuiabana.....	44
Figura 02	Esquema da Sequência Didática.....	61
Figura 03	Biblioteca da escola.....	70
Figura 04	Salas anexas da escola.....	70
Figura 05	Laboratório de Informática da escola.....	71
Figura 06	Oralidade x escrita.....	76
Figura 07	Mais formal x menos formal.....	77
Figura 08	Fotografia lançamento do dicionário.....	89
Figura 09	Fotografia lançamento do dicionário.....	89
Figura 10	Fotografia lançamento do dicionário.....	90

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA.....	16
2.1.1 Outros conceitos relacionados à Sociolinguística.....	19
2.1.1.1 Norma-padrão X norma culta.....	19
2.1.1.2 Variação, variedade, variável e variante.....	21
2.2 Preconceito Linguístico e marcas identitárias.....	23
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	25
2.3.1 A noção de “erro” na Sociolinguística Educacional.....	28
2.4 A CIÊNCIA DO LÉXICO: Lexicografia.....	30
2.4.1 Tipos e classificações dos dicionários de língua.....	35
2.4.1.1 Critérios linguísticos.....	36
2.4.1.2 Critérios práticos.....	38
2.4.2 Dicionários regionais.....	40
3. A ORIGEM DO FALAR CUIABANO.....	43
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DE CUIABÁ.....	43
3.1.1 Origem do nome Cuiabá.....	51
3.2 VARIEDADE LINGUÍSTICA CUIABANA.....	53
3.2.1 Variação fonético-fonológica.....	53
3.2.2 Variações morfossintáticas.....	56
3.2.2.1 Concordância de gênero.....	56
3.2.2.2 Ausência de artigo em certas construções sintáticas... 57	
3.2.3 Variações lexicais.....	57
3.2.4 Variações discursivas.....	58
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
4.1 METODOLOGIA.....	60
4.1.1 Perfil dos alunos e da escola.....	69
4.2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	71
4.2.1 Apresentação da situação e produção inicial.....	72
4.2.2 Desenvolvimento do 1º módulo.....	74

4.2.3 Desenvolvimento do 2º módulo.....	81
4.2.4 Desenvolvimento do 3º módulo.....	85
4.2.5 Desenvolvimento da produção final e da divulgação.....	88
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	104
ANEXOS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, no Brasil, têm sido desenvolvidas muitas pesquisas sobre o valor atribuído a determinadas variações linguísticas no contexto escolar, as quais têm evidenciado questões importantes para a reflexão sobre uma tendência chamada de Sociolinguística Educacional.

Em nossas experiências profissionais, na rede pública de ensino, temos percebido que as práticas linguísticas dos professores e dos alunos são bem diferentes da língua que é ensinada na escola, nas aulas de Língua Portuguesa. A diferença se dá, principalmente, porque a disciplina de Língua Portuguesa ainda se orienta pelo ensino de uma norma herdada da tradição literária luso-brasileira, portanto, pouco familiar para a maioria dos alunos. É perceptível, por sua vez, que o contato entre a língua ensinada na escola e as práticas linguísticas variadas do português brasileiro têm gerado muitos conflitos.

Apesar de a política educacional vigente primar pela diversidade linguística, as práticas de letramento nas escolas ainda priorizam apenas uma variedade da língua portuguesa, considerando-a melhor e mais “correta” que as demais. Tais práticas escolares ignoram as tantas outras variedades linguísticas existentes, principalmente as consideradas populares, desconsiderando, desta forma, a diversidade linguística existente em sala de aula.

Desconsiderar a variedade linguística dos alunos e persistir em práticas pedagógicas pautadas somente pelo ensino da norma-padrão, como se fosse uma língua estrangeira, têm gerado insegurança, sentimentos de fracasso e incapacidade de aprender a língua no aluno. Esses sentimentos podem resultar na rejeição ao estudo da Língua Portuguesa por parte dos estudantes. É nessa realidade que se inserem, ainda, alguns professores de Língua Portuguesa, numa perspectiva conservadora, na qual se prioriza a Gramática Normativa em detrimento às outras variedades linguísticas. Esses professores ignoram o que preconizam os PCN em relação aos conteúdos variacionistas da língua.

Diante do exposto, a presente dissertação é resultado de pesquisa de intervenção, realizada na Escola Estadual Prof^a. Hermelinda de Figueiredo, localizada no município de Cuiabá, com alunos do Ensino Fundamental de dois 8º anos e surgiu no sentido de ser mais um meio de colaboração com essa nova

vertente de ensino que valoriza a identidade linguística dos falantes. Ela é fruto do questionamento sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula.

Acreditamos que essa pesquisa se fez necessária como um contributo para a valorização do nosso idioma como um todo, não apenas de uma única variedade, pois é por causa de todas as outras que o Português brasileiro é uma língua tão rica de sotaques (aspectos fonológicos), estruturas (aspectos morfosintáticos) e significados (aspectos semânticos) e é na sala de aula que devemos explorar essa diversidade da Língua Portuguesa por meio de análises e atividades que a contemple.

Nesta perspectiva, buscou-se, neste estudo, apresentar as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino da Língua Portuguesa, refletindo-se sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, com ênfase à variedade linguística local, no caso a variedade cuiabana, como um instrumento identitário. O foco principal foi estabelecer a valorização e o respeito às diversas variedades da Língua Portuguesa, bem como a identificação de seu meio de circulação, com o intuito de se compreender a condição sociocultural estabelecida.

A dissertação está organizada em três capítulos e tem como objetivo relatar os resultados da pesquisa e discorrer sobre o enfrentamento do ensino de Língua Portuguesa sob o viés da Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino nas salas de aula.

O primeiro capítulo – *Pressupostos teóricos* – traz todo o embasamento científico em que a pesquisa foi fundamentada, no qual discorreremos sobre a contextualização histórica e as concepções da Sociolinguística até chegarmos à Sociolinguística Educacional, cunhada aqui no Brasil por Bortoni-Ricardo. São apresentados conceitos importantes que são essenciais para o entendimento desta ciência, além de trazermos uma reflexão acerca do preconceito linguístico e abordarmos sobre a noção do ‘erro’. Ademais, como o projeto de intervenção desenvolvido teve como produto final a elaboração de um dicionário da variedade cuiabana, intitulado “Linguajar de tchapa e cruz”, fez-se necessário trazermos os fundamentos básicos da ciência dos dicionários, a Lexicografia.

O segundo capítulo – *A origem do falar cuiabano* – discorre sobre a contextualização histórica, geográfica e linguística de Cuiabá, no qual abordaremos

também os fenômenos linguísticos típicos da variedade cuiabana, bem como sobre alguns aspectos relacionados às variações fonético-fonológica, morfossintática, lexical e discursiva. Este capítulo fez-se necessário, uma vez que a variedade cuiabana foi foco de estudo, fazendo com que os estudantes percebessem que a linguagem é uma marca identitária dos seus falantes, um fator cultural que não pode, de forma alguma, sofrer preconceitos e ser desvalorizada.

O terceiro e último capítulo – *Procedimentos metodológicos e análise dos resultados* – discorre, primeiramente, sobre a metodologia empregada para a aplicação da presente proposta de intervenção, os sujeitos e o ambiente de pesquisa. Assim, apresentamos a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaborada em consonância com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional sob o método da pesquisa-ação de Thiollent (2011). Em um segundo momento, apresentamos o desenvolvimento da Sequência Didática em sua prática e a análise dos resultados obtidos.

Por fim, concluímos com as – *Considerações finais* –, em que constam as discussões e apontamentos sobre os resultados apreendidos da pesquisa, bem como os objetivos alcançados, assim como, as contribuições deste estudo ao enfrentamento da variação em sala de aula. É importante ressaltarmos, que esta pesquisa, de cunho interventivo, foi aplicada, como é a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o intuito de contribuir para soluções de problemas pedagógicos e como produto final, além da publicação do Dicionário “Linguajar de tchapa e cruz” com o ISBN nº 978-85-434-1429-4, além disso, os estudantes produziram um *e-book* do material, que foi disponibilizado no *blog* da escola para que todos pudessem ter acesso.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos em que se baseou a pesquisa. Para isso, discorreremos sobre a contextualização histórica e as concepções da Sociolinguística até chegarmos a Sociolinguística Educacional, abordando questões centrais, como conceitos de termos importantes da área de estudo, a questão do preconceito linguístico e a noção de ‘erro’. Além disso, como o projeto de intervenção desenvolvido teve como produto final a elaboração de um dicionário regional, apresentamos ainda fundamentos básicos da Lexicografia, para uma melhor compreensão desta ciência.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística surgiu no final da década de 1960 do século XX, quando muitos pesquisadores da linguagem, em especial William Labov, que foi um dos precursores e acabou se tornando o nome mais conhecido desta área, entenderam que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta a sociedade em que ela é falada. Foi uma resposta aos modelos teóricos que consideravam até então a língua um sistema homogêneo e invariável. (BAGNO, 2007).

Desta forma, a Sociolinguística, também conhecida como Teoria da Variação ou Teoria Variacionista Laboviana, cunhada por Labov em 1964, é uma das vertentes da Linguística, que estuda a relação entre língua e sociedade, levando em consideração a língua como um fator social.

Contrapondo certos ramos da Linguística, que acreditam ser possível estudar a língua como algo isolado e independente de fatores sociais, a Sociolinguística preconiza que a língua só existe enquanto fator de interação social, pois a língua utilizada em um contexto social, ou seja, em uma situação real, é um instrumento complexo com várias possibilidades de uso. Bagno (2007, p. 38) expõe muito bem essa ideia ao dizer que:

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra.

Pode-se afirmar, desse modo, que sem comunidade linguística não existe interação e por isso há a necessidade de se analisar a relação existente entre língua, sociedade e cultura. Pois, é por meio da vida em sociedade, isto é, da interação entre os indivíduos e das heranças culturais adquiridas, que ocorrem as mudanças na língua.

Assim sendo, a língua é, para a Sociolinguística, uma estrutura viva, que sofre variação ou mudança, dependendo da região onde é empregada, bem como de distintos fatores diastráticos, tais como, classe social, idade, escolaridade, sexo, dentre outros. Essa diversificação passou, assim, a ser objeto de estudo, visto que:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. (MOLLICA e BRAGA, 2004, p. 10).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 20) também compreende a heterogeneidade da língua como fator de estudo: “A Sociolinguística se ocupa principalmente das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que até então se atribuía tão somente aos aspectos formais da língua”.

O caráter heterogêneo da língua, isto é, um caráter em constante transformação e instabilidade, trouxe então o conceito de variação linguística, que é, dentro da Sociolinguística, a espinha dorsal de todo o campo de pesquisa.

A variação linguística, neste contexto, nada mais é que as diferenças nos diversos falares da sociedade, oriundas do meio sociocultural em que cada indivíduo pertence e também à região em que o mesmo está inserido. É fácil entendermos essa variação, por exemplo, quando pensamos nas diferenciações linguísticas de um falante que mora na região sul do país com os que moram no Estado de Goiás, que, por sua vez, já se diferem muito dos que moram no Estado da Bahia, assim como há diferenças presentes entre moradores da zona urbana e os provenientes da zona rural e, ainda, de indivíduos que fazem parte de grupos sociais de distintas classes sociais.

Bortoni-Ricardo (2004) sistematiza essa variação, dividindo-a em seis grupos de fatores sociais que facilitam na identificação dos fenômenos da variação linguística. O primeiro são os “grupos etários”, que são diferenças oriundas da idade dos falantes, pois, com a mutabilidade da língua, é natural que haja modificações ao longo das gerações; O segundo grupo corresponde às diferenças entre “gênero”, dando ênfase ao repertório masculino e feminino; O terceiro grupo engloba o “status socioeconômico”, uma vez que, as desigualdades na distribuição de bens materiais e culturais refletem em diferenças sociolinguísticas; O quarto grupo traz o “grau de escolarização”, os anos de estudos e a qualidade da escola que um indivíduo frequenta influenciam em seu repertório; O quinto grupo refere-se ao “mercado de trabalho”, já que, as atividades profissionais que uma pessoa desempenha também é um fator condicionador em suas falas; E, por fim, o grupo “rede social”, visto que, cada um de nós adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convivemos.

Bagno (2007) apresenta os tipos de variações, de acordo com os termos especializados da Sociolinguística, sendo elas: variação diatópica, variação diastrática, variação diamésica, variação diafásica e variação diacrônica.

A variação diatópica ocorre de acordo com o local onde os falantes vivem, visto que diferentes lugares possuem diferentes culturas, hábitos e tradições, o que, consequentemente, estabelece distintos léxicos e estruturas linguísticas.

A variação diastrática dá-se de acordo com as diferenças entre classes sociais. São as variações que acontecem de um grupo social para outro, relacionando-se a identidade dos falantes com a organização sociocultural da comunidade em que estão inseridos, como: faixa etária, sexo, escolaridade, profissão, meio de convivência etc.

A variação diamésica processa-se na diferenciação entre a língua falada e a língua escrita, correspondendo ao uso que cada pessoa faz da língua de acordo com o grau de monitoramento. Já a variação diafásica acontece de acordo com o contexto comunicativo, sendo que há momentos em que pode ser utilizado um registro formal e há outros momentos em que se utiliza o registro informal.

Por último, temos a variação diacrônica, que se realiza de acordo com as diferentes épocas vividas pelos falantes. Trata-se das diferenças do português arcaico e do português moderno, as palavras em desuso etc.

2.1.1 Outros conceitos relacionados à Sociolinguística

Como a variação linguística é a espinha dorsal da Sociolinguística, os sociolinguistas formularam alguns conceitos e definições que são importantes para um estudo nessa área, os quais elencaremos a seguir.

2.1.1.1 Norma-padrão X norma culta

Há em nosso meio um uso errôneo dos termos norma culta e norma-padrão como se fossem sinônimos. Entretanto, é importante estabelecer as diferenças entre eles, a fim de desfazer a sinonímia sob a qual ambos são colocados. Tal esclarecimento é importante, pois nos permite refletir criticamente sobre aspectos importantes da Língua Portuguesa.

Antes de iniciarmos as considerações acerca dos conceitos, é oportuno, primeiramente, conceituarmos o que é norma. Para o linguista Eugênio Coseriu (2004), norma pode ser entendida como um “fato tradicional, comum e constante, ainda que não necessariamente funcional: todo fato que se diz e se entende ‘dessa maneira e não de outro modo’” (COSERIU, 2004, p. 122). No olhar de Dubois (2004, p. 287), “norma é um sistema de instruções que define o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se quiser conformar a um ideal estético ou sociocultural”.

Refletindo sobre os conceitos de norma, podemos entender mais fácil o que vem a ser norma-padrão, compreendendo-a como um modelo idealizado de língua “certa”, um referencial estabelecido com vistas à uniformização, que desconsidera totalmente a heterogeneidade da língua e, por consequência, a variação linguística. Faraco (2002, p. 40) afirma que “a norma-padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado”.

Segundo Bagno (2004), o objetivo de padronizar a língua foi estabelecido no séc. III a.C. na Grécia Antiga e culminou na elaboração da gramática tradicional. O ato de padronizar a língua tinha o intuito de preservá-la das mudanças pelas quais o grego (e mais tarde outras línguas, como o latim) estava passando ao longo do

tempo e pelos lugares onde estava sendo utilizado. Assim sendo, a escolha de qual seria a “melhor” e “mais correta” forma de usar a língua recaiu sobre os textos de escritores mais antigos. Neste sentido, o autor afirma que o estabelecimento da norma-padrão foi feito sob dois equívocos: primeiro, a supervalorização da escrita em detrimento da fala, a qual representa o uso real da língua; e segundo, encarar as mudanças linguísticas como deterioramento e corrupção da língua ao invés de simples mudanças.

De acordo com Faraco (2002), no Brasil o estabelecimento da norma-padrão surgiu no século XIX e partiu da necessidade que alguns membros letrados das altas camadas da sociedade viram de tentar unificar a língua, numa tentativa de combater as mudanças e as variações linguísticas. Desta forma, determinaram que a norma fosse criada a partir da língua utilizada em textos de escritores portugueses, para que a elite letrada se sentisse mais próxima da sociedade europeia.

Diante deste panorâmico histórico, a seguinte definição de Marcos Bagno para norma-padrão torna-se muito coerente:

A norma-padrão não é um modo de falar: como o próprio termo padrão implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma forma ideal, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um ser de razão. (BAGNO, 2012, p. 25).

Neste sentido, nenhuma pessoa no território brasileiro, mesmo aquelas com alto grau de escolaridade, fala a norma-padrão. Aí então surge o conceito de norma culta, que se refere à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. No Brasil, Segundo Bagno (2012), considera-se como falante de norma culta apenas as pessoas que já se formaram no Ensino Superior. Devido a isso, seus falantes, em sua maioria, são pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade. Bagno define norma culta como:

A norma culta, por sua vez, abriga um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, expressão da atividade linguageira das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado

grau de letramento. Ela é composta do que preferimos chamar de variedades urbanas de prestígio, que comportam diferenças entre si – a fala urbana de prestígio do Recife, por exemplo, tem traços distintivos com relação à de Porto Alegre –, mas também um núcleo central bastante homogêneo. (BAGNO, 2012, p. 25).

Nesta perspectiva, entendemos que a norma culta é na verdade as variedades de prestígio faladas por aqueles que possuem um maior grau de escolaridade e não pode jamais ser sinônima da norma-padrão, pois, como afirma Bagno (2012, p. 26), “por ser um construto sociocultural e nunca uma variedade linguística real, a norma-padrão é reconhecida pelos falantes, mas nunca totalmente conhecida por eles”. Por isso, as variedades de prestígio são aquelas que mais se aproximam da norma-padrão.

É importante desmistificar a ideia que a expressão “cultura” pode trazer, levando muitos a imaginarem que só os falantes de tal variedade são cultos, ou seja, possuem cultura e que os outros são incultos e ignorantes. Tal ideia é amplamente difundida pelo senso comum e deve ser desconstruída. Faraco (2002) esclarece que o termo *norma culta*, como foi dito, designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita” e, por isso, tal vocábulo é utilizado.

2.1.1.2 Variação, variedade, variável, variante

Conceitos como variação, variedade, variável e variante são fundamentais para se compreender a Sociolinguística e também podem ser facilmente confundidos por desconhecimento de suas significações.

O primeiro desses conceitos é a variação. Para Bagno (2007), dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea. O termo variação corresponde a um sentido mais amplo e pode ocorrer em todos os níveis da língua. Segundo Bagno (2007), ela ocorre no nível fonético-fonológico (como exemplo podemos citar a letra ‘r’ que possui várias pronúncias no português brasileiro); no nível morfológico (afeta as formas constituintes das palavras, como no caso das palavras *taxista* e *taxeiro*); no nível lexical (palavras que são escritas de maneiras diferentes, porém possuem o mesmo significado, como *aipim*, *macaxeira* e *mandioca*); no nível sintático (em que os elementos sintáticos organizam-se de

maneiras diferentes, porém mantendo o mesmo sentido geral, como nas frases ‘Menina, vem cá’ e ‘Esta menina, venha cá’); no nível semântico (em que uma mesma palavra possui mais de um significado, como a palavra manga que pode ser fruta ou parte de vestimenta) e, por fim, no nível estilístico-pragmático (palavras que variam conforme os meios sociais, sendo classificadas com maior ou menor grau de formalidade, como nas frases ‘Queiram sentar-se, por favor’ e ‘Vamo sentano aí, galera!’)

O termo variedade possui um sentido mais específico, para Bagno, “uma variedade linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua.” (2007, p. 47). Quando falamos em variedades, estamos nos referindo às diferentes formas de manifestação da fala em uma língua. Por exemplo, uma pessoa que mora no sul do país fala de forma diferente de outra pessoa que mora no nordeste. Essas diferentes formas de manifestações se correlacionam com fatores sociais, regionais, históricos e culturais.

Segundo Bagno (2007), as variedades costumam ser designadas por nomes particulares, sendo eles: dialeto (forma particular característica de uma determinada localidade); socioleto (decorrente de experiências socioculturais que são comuns em determinado grupo de falantes que compartilham dessas experiências); cronoletto (variedade que é determinada pela faixa etária do falante, isto é, pela geração do falante) e, por fim, idioletto (modo como cada indivíduo, independentemente do outro, se expressa por meio da fala).

O termo variável, na Sociolinguística, é uma unidade com ao menos duas formas variantes, cuja escolha depende de outros fatores, como sexo, idade, status social, grau de instrução etc. Para Bagno (2007, p. 50), “uma variável linguística, portanto, é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada de variante”.

Por fim, variante é utilizado para designar o item que é alvo de mudança. Dubois (2004, p. 610) diz que, “se duas unidades linguísticas (fonema ou morfema) figuram no mesmo ambiente (fonológico ou morfológico) e se elas podem ser substituídas uma pela outra, sem que haja uma diferença no sentido denotativo da palavra ou da frase, tem-se aí, variantes”. Em outras palavras, variante é a forma linguística (fonema, morfema, palavra ou regra sintática) utilizada na língua como

alternativa a outra, com o mesmo valor e função, como exemplo podemos citar a concordância verbal ‘nós falamos’, ‘nós falamo’ e ‘nós fala’.

2.2 Preconceito linguístico e marcas identitárias

Como já vimos, a língua não é estática, mas, de acordo com a situação em que é usada, diversifica-se muito. Tal fato ocorre devido a muitos fatores que já foram supracitados, como, localidade do falante, idade, sexo, nível de escolaridade, profissão, entre outros. Entretanto, mediante a tantas variações, é perceptível que certas variedades são mais prestigiadas em relação a outras que são estigmatizadas, daí surge então o termo “preconceito linguístico”.

Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico nasce da ideia de que há uma única língua portuguesa “correta”, a que é ensinada nas escolas e baseia-se na gramática normativa. Por sua vez, embora a existência de uma norma regulamentadora para a língua escrita seja importante, em um país com tamanha desigualdade social como o Brasil, essa mesma norma acaba tornando-se também um instrumento de exclusão social, pois cria-se uma distinção social com aqueles que não a utilizam “corretamente”.

Como no Brasil a educação de qualidade não é acessível a todas as pessoas, apenas uma pequena parcela da população, que tem melhores condições econômicas, tem acesso ao ensino de qualidade, dessa forma, a maioria das pessoas possui seus “falares” estigmatizados.

Sendo assim, a divisão linguística ocorre, fundamentalmente, em dois polos opostos. De um lado estão as variedades estigmatizadas, oriundas das classes sociais menos favorecidas e que possuem menos renda, menor escolarização e que provêm do meio rural e de outro lado as variedades prestigiadas que, consequentemente, são mais acessíveis às pessoas que têm mais renda, mais escolaridade e provêm do meio urbano.

Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 33-34) diz que:

Em toda a comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos

grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas.

É claro que os grupos de maior poder político e econômico possuem um falar influente e que mais se assemelha à norma-padrão, porém padronizá-lo como o único “correto” é extremamente incorreto. Como preconiza Bortoni-Ricardo (2004, p.34), “Essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos”.

A autora (2004, p. 33) ainda diz que: “Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira”. Contudo, o preconceito linguístico não se limita à desigualdade das classes sociais. É comum encontrarmos, por exemplo, preconceito contra as falas características de certas regiões, que é difundido até mesmo pelos meios midiáticos, quando em determinadas novelas ou programas de humor há a ridicularização de determinadas variações regionais oriundas do meio rural e de regiões específicas, como o Nordeste, conforme expõe Bagno (1999, p. 43 - 44):

É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não-nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum no Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte! Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão.

O preconceito linguístico em relação aos falares regionais torna-se extremamente incoerente, fundamentalmente, quando paramos para refletir que a variação é a marca identitária de um grupo. Para tanto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) afirma que:

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

A língua reflete a cultura de um povo, pois as pessoas expressam sua identidade cultural através da linguagem. Assim sendo, é necessária a conscientização de que a língua, como produto social e cultural, representa a identidade de cada povo/comunidade e suas marcas históricas. Não cabe, portanto, estigmatizações e preconceitos, antes é preciso que se derrube esse pensamento arraigado de que há apenas uma língua de prestígio, quando, na verdade, dentro de um país com área tão extensa, sempre teremos variações que surgem para complementar o cenário multicultural e linguístico brasileiro.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Já vimos, anteriormente, que o Brasil possui uma grande quantidade de variedades linguísticas, devido às características geográfico-culturais de cada região e às diferenças sociais oriundas de um sistema político-econômico desigual. Todas essas variedades certamente deságuam no espaço escolar, uma vez que cada aluno provém de um domínio social, geográfico e cultural diferente.

Com o advento da Sociolinguística, houve, por sua vez, uma grande modificação na forma de pensar o ensino, especificamente da Língua Portuguesa. Esses esforços em aplicar os resultados obtidos das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e na elaboração de propostas pedagógicas mais efetivas deram origem à Sociolinguística Educacional, cunhada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004). Essa macroárea de estudo é comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares, compreendendo todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para a valorização das variedades e à melhoria do processo educacional, principalmente na área de ensino da língua materna.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a Sociolinguística tem um papel muito específico a desempenhar no esforço coletivo das ciências humanas pelo

aperfeiçoamento do processo educacional. No entanto, a autora diz que para que isso ocorra é necessário adotar estratégias diferenciadas das que ocorrem hoje no seio escolar. Devido a isso, propõe a reflexão de seis princípios que para ela são fundamentais na implementação da Sociolinguística Educacional.

O primeiro princípio a se considerar, segundo a autora, “é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais monitorados”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). Isso se deve ao fato de que é no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico possuem mais influência. Qualquer pessoa, por mais escolarizada e letrada, vive momentos de descontrações ou mesmo de tensão psicológica em que se remete ao seu dialeto materno. Assim, é importante que no processo comunicativo, esse dialeto alterne com outros que são selecionados quando nos monitoramos, aparecendo nesses a influência da escolarização. Bortoni-Ricardo ainda diz que:

A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

O segundo princípio está relacionado ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. “Regras que não estão associadas a avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). Um exemplo é o emprego dos pronomes pessoais retos ao invés dos oblíquos, que em muitos contextos tornou-se frequente e naturalizado, como na frase ‘Eu vi ele ontem’.

“O terceiro princípio refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131). O principal fator da variação linguística no Brasil é a desigualdade na distribuição de renda, o que impossibilita grande parte da população de ter acesso aos bens de cultura dominante. Desta forma, o ensino da língua de prestígio na escola tem sido fonte de discriminação das crianças falantes das variedades populares. Nesses casos, os professores sensíveis aos pressupostos correspondentes à Sociolinguística, desenvolvem estratégias em

que o aluno é reconhecido pelo professor e pelos colegas como um falante legítimo e começa a aprender a alternar seu dialeto materno e a variedade de prestígio.

O quarto princípio pressupõe que os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula, como explica a autora:

Para a realização de eventos de oralidade, podemos nos valer de estilos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento e oralidade. Com base nesta segunda dicotomia, vamos fazer distinção entre a língua que usamos para falar com as pessoas de quem gostamos e em quem confiamos e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando falamos a maneira como escrevemos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

O quinto princípio postula que a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. Neste aspecto, Bortoni-Ricardo comenta que:

O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. A atenção do estudioso tem de estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional para os atores ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura. Esses últimos estão mais aptos a praticar e permitir que se pratique uma alternância de estilos em sala de aula, de acordo com as características do processo interacional. Estão também mais aptos a entender o ensino de estilos monitorados como uma apropriação de recursos e informações que se processa naturalmente, à medida que os alunos amadurecem e vão assimilando conhecimentos da escola. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133).

Desse modo, se quisermos desenvolver um estudo de Sociolinguística Educacional eficiente, torna-se fundamental interpretarmos os significados que os alunos e os professores atribuem à variação linguística, sabendo que esses são muitos e distintos entre si.

Por fim, “o sexto princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133). Neste sentido, é necessário que o professor, além de receber informações técnicas sobre os pressupostos sociolinguísticos, consiga refletir criticamente sobre suas ações pedagógicas, de forma que se torne parceiro e sujeito na condução da pesquisa e das ações em sala de aula e, desta forma, utilizar de todos os recursos comunicativos que a língua oferece.

2.3.1 A noção de “erro” na Sociolinguística Educacional

Com o advento da Sociolinguística Educacional, advinda dos estudos da Sociolinguística Variacionista de William Labov, em que se reconhece a realidade heterogênea da língua, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo mudanças gradativas quanto ao ensino da língua portuguesa. Através de trabalhos de descrição linguística, a Sociolinguística Educacional tem empenhado em desconstruir conceitos tradicionais.

Com um maior conhecimento relativo à existência da variação linguística, houve a necessidade de modificar a noção de “erro” quanto à utilização das variantes não-padrão e a necessidade de trabalhar no aluno a aquisição não apenas da norma-padrão da língua, mas permitindo-o adquirir uma gama de variedades linguísticas que lhe permitam um desempenho adequado nos inúmeros contextos linguísticos.

Cagliari (2009) afirma que todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas entre si. O que as diferenciam são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. O autor ainda diz que “certo” e “errado” são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças linguísticas com marcas de prestígio ou estigma.

Marcos Bagno aborda o assunto dizendo que ninguém comete erros em sua língua materna:

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a

gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar (BAGNO, 1999, p. 124).

Tanto Cagliari quanto Bagno entendem que não existem “erros” e sim “diferenças” advindas das inúmeras variedades linguísticas. Para eles, a noção de “erro” é um conceito sociocultural que decorre dos critérios de avaliação de uma minoria dominante.

Bortoni-Ricardo, por sua vez, evidencia claramente o olhar da Sociolinguística Educacional para a questão do “erro”:

Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, (...) e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), o que, muitas vezes, a sociedade estabelece como “erro” na fala das pessoas, a Sociolinguística considera apenas como uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Este ouvinte enxerga essa inadequação como uma transgressão das regras gramaticais da estrutura da língua portuguesa, o que, para a Sociolinguística, é visto como uma (in)adequação de certas formas a certos usos. Para a autora, “não existe forma “certa” ou “errada” de falar, mas sim formas adequadas às diversas situações”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), na apresentação da Área de Língua Portuguesa, destacam a importância de dar um novo significado à noção de “erro”, no sentido que o professor deve admitir variedades:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado

na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1998, p. 26).

Ainda de acordo com os PCN, é pedagogicamente incorreto usar a incidência do “erro” do educando como uma oportunidade de humilhá-lo. O trato inadequado das diferenças pode provocar a insegurança, desinteresse e até mesmo a revolta do estudante. Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola.

Diante de todo o exposto, e sabendo que o fenômeno da variação linguística acontece no falar das diversas classes sociais e nos diferentes níveis de escolaridade, torna-se um mito acreditar na existência de uma única forma “correta” de falar e que esse falar venha refletir-se de forma perfeita na escrita. É preciso, assim, uma conscientização das diferenças, observando o devido respeito às características culturais e psicológicas que o aluno traz consigo, pois o modo de falar da criança não pode ser um campo conflituoso. Quando a criança se sente respeitada e segura, ela estará mais aberta para o aprendizado de estilos mais monitorados.

2.4 A CIÊNCIA DO LÉXICO: Lexicografia

Bezerra (2004) define, léxico como sendo o conjunto de unidades linguísticas que compõem uma língua. Essa definição pode ser completada pela de Basílio:

O léxico é uma espécie de banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados. O

léxico, portanto, categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, fornecendo unidades de designação, as palavras, que utilizamos na construção de enunciados. (BASÍLIO, 2004, p. 09).

Desta forma, o léxico pode ser entendido como um conjunto de itens lexicais representativos do patrimônio sociocultural de uma comunidade. Oliveira e Isquendo (2001) dizem que o léxico constitui-se um acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural, representando a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, deixando transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de uma comunidade, bem como as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade.

Três ciências se ocupam do estudo do léxico, sendo elas: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Embora complementares entre si, elas possuem objeto de estudo, metodologia e pressupostos teóricos diferentes.

A Lexicologia ocupa-se dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico, sob diversas perspectivas, tais como significado, classes gramaticais, composição, classificação etc. Já a Lexicografia está voltada às técnicas de elaboração dos dicionários e, por fim, a Terminologia, que tem como objeto de estudo o termo, a palavra especializada, sendo o campo de estudos teóricos e metodológicos que se ocupa dos termos técnicos de uma área.

Como este trabalho objetivou a elaboração de um dicionário regional, iremos nos restringir aos estudos da *Lexicografia*.

A Lexicografia, como já dito, é a ciência responsável pelo desenvolvimento de métodos e técnicas de produção das obras dicionarísticas na sua variedade de formas.

Krieger (2006) aponta que a Lexicografia é a ciência de maior tradição dentre as ciências do léxico. O autor ainda comenta que a prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos, já existindo nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais.

Sendo a Lexicografia a ciência que estuda os dicionários, é importante também conceituá-los. Conforme Vilela o dicionário é:

Um conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, ou é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte papel ou eletrônico, arquivando esse saber e que pode ser consultado por pessoas ou máquinas. (VILELA, 1995, p. 78).

Biderman, por sua vez, acrescenta que:

Um dicionário é um produto cultural destinado ao consumo do grande público. Assim sendo, é também um produto comercial, o que o faz diferente de outras obras culturais. É preciso considerar igualmente que o dicionário deve registrar a norma linguística e lexical vigente na sociedade para a qual é elaborado, documentando a práxis linguística dessa sociedade (BIDERMAN, 2001, p. 132).

Como explorada pela definição de Vilela, a relação entre comunidade linguística e a ciência Lexicografia se faz necessária. Neste sentido, Haensch (1982) afirma que esta ciência é a que está mais intimamente relacionada com a vida humana em seus variados aspectos e a que mais serviços oferece para a comunidade. O autor ainda diz que:

O lexicógrafo deve saber tudo. Embora seu trabalho seja, essencialmente gravar itens lexicais, geralmente palavras e seu significado, devemos considerar, como pano de fundo, o sistema político, econômico e sociocultural da comunidade linguística em todos os seus aspectos. Na maioria dos casos, o lexicógrafo deve ocupar-se, além da língua, de uma série de especialidades extralinguísticas: desde a eletrônica, passando pelo esporte, culinária, automobilismo, cabeleireiro, medicina, etc. (HAENSCH, 1982, p. 12).

Sendo assim, percebe-se que o papel do lexicógrafo vai muito além de catalogar regras lexicais. É necessário um conhecimento efetivo de todos os aspectos formadores e culturais da comunidade linguística.

É muito comum encontrarmos confusão nas definições de dicionários, glossários e vocabulários, visto que, todas essas obras lexicográficas possuem semelhanças entre si por ordenarem alfabeticamente parte do léxico de um sistema linguístico, entretanto há diferenças entre elas. Barbosa (2001) explica a diferença entre as obras dizendo que o dicionário trabalha com todo o léxico disponível e o léxico virtual, contendo todas as acepções de um mesmo verbete, já o glossário, trabalha com conjuntos manifestados em um determinado texto, apresentando uma

única acepção do verbete dentro de um contexto determinado e, por fim, o vocabulário, que trabalha com conjuntos manifestados dentro de uma área de especialidade, contemplando todas as acepções de um verbete dentro de uma área de especialidade.

Por sua vez, quando nos referimos aos dicionários e sua utilização, devemos levar em consideração as muitas diferenças existentes em relação a estrutura, suporte, *corpus* lexical etc. Nesse sentido, Correia (2009) destaca diversas diferenças que servem como critério de dissociação.

A primeira diferença refere-se ao suporte de publicação do dicionário. Segundo a autora, até as últimas décadas do século XX os dicionários eram apenas publicados em forma de livro, entretanto, com o desenvolvimento da informática e dos computadores pessoais, houve a produção de dicionários em suporte digital. “Existem dois tipos de dicionários em suporte digital: aqueles que são concebidos para serem usados por máquinas, isto é, para servirem de base a 34 sistemas diversos de processamento de língua natural (PLN) e os que são organizados para ser usados por pessoas”. (CORREIA, 2009, p. 34).

Krieger, deixa bem claro, que os dicionários digitais possuem maior facilidade para atualização:

A lexicografia entendida como arte e técnica de produzir dicionários, nem sempre consegue acompanhar plenamente o dinamismo lexical, porque a todo momento, surgem novas palavras, assim como outras caem em desuso. É bem verdade que os dicionários eletrônicos, graças aos processos pelos quais podem ser editados, estão sendo atualizados com muito mais rapidez do que os impressos em papel. (KRIEGER, 2006, p. 18).

A segunda diferença leva em conta o número de línguas tratadas, assim, Correia diz-nos que: “tendo em conta o número de línguas tratadas, podemos distinguir os dicionários monolíngues, dos bilíngues e dos multilíngues”. (CORREIA, 2009, p. 37). Os dicionários monolíngues são aqueles descritos em uma única língua, sendo normalmente utilizados por falantes da língua na qual o dicionário foi produzido. Já os dicionários bilíngues, relacionam uma língua fonte a uma língua alvo, as entradas são dadas na língua de partida e os sinônimos descritos na língua alvo. Por fim, os dicionários multilíngues funcionam da mesma forma que os

bilíngues, porém com a diferença que há uma língua de partida para pelo menos duas de chegada.

A terceira diferença refere-se à descrição vocabular, que está relacionada com o público a quem o dicionário é destinado. Quando o lexicógrafo considera o público alvo, ele estabelece fronteiras no léxico da língua que ele determina ser relevante para quem se destina. Assim, surgem obras que são classificadas a partir do vocabulário, sendo elas: dicionário geral, dicionário de aprendizagem, dicionário escolar e dicionário especializado. Correia traz a definição do dicionário geral da seguinte forma:

O dicionário geral é aquele que pretende abarcar o vocabulário geral da língua, dando conta do maior número possível de acepções e usos para cada unidade (usos formais e correntes, registros regionais e especializados ou terminológicos). Destina-se ao público em geral. (CORREIA, 2009, p. 39).

Os dicionários de aprendizagem são para os aprendizes da língua, por isso abarcam palavras de alta frequência no cotidiano da comunidade linguística descrita, assim o lexicógrafo foca no léxico pertencente aos manuais de ensino da língua e registros informais.

Os dicionários escolares têm o objetivo de acompanharem os alunos no ambiente escolar e, por isso, tentam contemplar o léxico correspondente a várias disciplinas. Por ser um material didático, os verbetes possuem conceitos básicos e objetivos. Por fim, Correia descreve o dicionário especializado como uma obra que descreve o léxico especializado da língua, isto é, define terminologias e áreas específicas do léxico, como regências, sinônimos, estrangeirismos etc.

A quarta diferença baseia-se no critério de descrição. Neste sentido, Correia afirma terem as obras diacrônicas e as obras sincrônicas, definindo-as respectivamente como:

Um dicionário sincrônico pretende dar conta das unidades lexicais e dos seus usos em relação a um determinado estado da língua, a um certo período delimitado [...]. Em contrapartida, o dicionário diacrônico é aquele que pretende dar conta da origem das unidades lexicais e eventualmente da sua evolução ao longo dos tempos (mudanças na forma ortográfica, no significado, nos usos). Os dicionários diacrônicos, podem, por seu turno, dividir-se em dicionários etimológicos e dicionários históricos, obras de maior complexidade. (CORREIA, 2009, p. 42).

Os dicionários etimológicos apresentam a etimologia da palavra entrada, isto é, descrevem a origem daquela palavra e o primeiro registro da mesma. Já os dicionários históricos, definem o histórico daquela entrada, apresentando as diferenças nas formas gráficas pelas quais a lexia passou no decorrer dos tempos, bem como os diferentes significados que assumiu cronologicamente etc.

A quinta e última diferença baseia-se no percurso escolhido para trabalhar a exposição das palavras a serem dicionarizadas. Neste aspecto, Correia afirma que podem ser dois: o percurso onomasiológico e o semasiológico. Correia explica que:

O percurso semasiológico (...) [parte] da forma da unidade para a determinação do seu significado. (...) o percurso inverso, o percurso onomasiológico, [permite] encontrar a forma de denominar um determinado conceito. Estes últimos, [são] conhecidos como dicionários analógicos (...) (CORREIA, 2009, p. 45).

Biderman, por sua vez, refere-se aos dicionários onomasiológicos ou analógicos como aqueles que “[organizam] os conceitos em campos semânticos, ao invés de ordenar as palavras em ordem alfabética”. (BIDERMAN, 1984, p. 11).

Desta forma, concluímos que os dicionários semasiológicos objetivam descrever o léxico de maneira sistemática e organizada por ordem alfabética. Já os dicionários onomasiológicos oferecem suas informações a partir de redes de significação, isto é, as estruturações de conceitos são feitas pelo critério semântico das lexias.

2.4.1 Tipos e classificações dos dicionários de língua

A tipologia dos dicionários, ou seja, a classificação de acordo com suas características e funções, sempre foi uma problemática, apesar dos avanços nos estudos. A falta de critérios para a organização é um dos aspectos que dificulta a classificação das obras lexicográficas, pois não há critérios únicos. Dessa forma, juntamente com os diversos tipos de dicionários existentes (monolíngues, bilíngues, dicionários gerais, dicionário do tipo *thesaurus*, dicionários padrão, de usos, minidicionários, dicionários escolares, especializados etc.), há também a imprecisão na classificação das obras. Acerca desta problemática, Haensch explica que:

Na disciplina linguística que constitui a Lexicografia, foram se desenvolvendo uma série de tipos parciais e especiais de trabalho lexicográfico. Vários autores tentaram estabelecer uma classificação mais ou menos rigorosa dos diferentes tipos de obras lexicográficas. Na realidade, é muito difícil realizar uma classificação dos tipos de obras lexicográficas: em primeiro lugar, porque não foram só critérios linguísticos, mas também fatores históricos e culturais que influenciaram no nascimento e desenvolvimento dos distintos tipos de obras lexicográficas; em segundo lugar, porque as obras lexicográficas existentes apresentam, em geral, uma combinação de traços pertencentes a categorias de classificação totalmente diferentes. (HAENSCH, 1982, p. 95-96).

Ainda de acordo com Haensch (1982), acatar os critérios da linguística teórica ao classificar os dicionários é um trabalho árduo, especialmente porque se deve levar em conta aspectos históricos e culturais que também influenciam diretamente tanto na criação quanto no desenvolvimento dos diferentes tipos de dicionários. Assim, esses aspectos necessitam ser levados em conta pelo pesquisador ao descrever os dicionários. Porém, iremos nos ater, neste presente trabalho, apenas dois dos critérios de descrição de Haensch, sendo eles: os critérios linguísticos e os critérios práticos.

2.4.1.1 Critérios linguísticos

De acordo com Haensch, os critérios linguísticos fundamentais para a realização de uma tipificação desta natureza devem adotar aqueles baseados nos diferentes modos de ser da língua e em vários aspectos da descrição linguística:

Quando, em um dicionário, certos sistemas linguísticos individuais são codificados, é, em geral, ou para conhecer um sistema linguístico coletivo – através de um único sistema representativo, ou para comparar determinados subsistemas de uma língua, por cotejar os sistemas individuais representativos desses subsistemas. (HAENSCH, 1982, p. 97).

Estudar e compreender a língua vai além de decodificar o sistema linguístico coletivo, ou seja, a língua da unidade coletiva ou de uma unidade étnica. O léxico não traz apenas essa unidade geral que funciona como o sistema linguístico comum, mas também oferta subsistemas que revelam individualidades lexicais, isto é,

subsistemas linguísticos que evidenciam o léxico de grupos específicos. Para representar esse léxico que descreve aspectos do individual, há dicionários como os **dicionários de regionalismos** e os **dicionários de gírias**.

Ainda conforme Haensch, alguns dicionários podem ser determinados a partir do papel que desempenham no que diz respeito às codificações lexicográficas: com ênfase no emissor linguístico, no receptor ou em ambos:

De acordo com as diferentes abordagens da descrição linguística, poderíamos distinguir vários tipos de codificação lexicográfica. A maioria das codificações lexicográficas leva em conta ou o papel de um emissor linguístico, ou de um receptor, ou de ambos os papéis. (HAENSCH, 1982, p. 98).

Ao pensarmos no papel do emissor linguístico, é possível percebermos características que levam em conta a produção e expressão de uma mensagem específica. Os emissores possuem a responsabilidade de dar forma ao discurso, de usá-lo com convencimento e habilidade. Ao conduzir esse entendimento aos dicionários, podemos afirmar que, aos emissores, o conteúdo se faz mais necessário ao significante linguístico. Assim, é possível exemplificar dicionários que focam o papel do emissor: os dicionários onomasiológicos e os dicionários cuja função seja indicar normas de uso do significante léxico dentro de um determinado sistema linguístico.

Nos dicionários onomasiológicos, “A composição das entradas se dá através de agrupamentos de assuntos, matérias ou conceitos. Portanto, a entrada parte do significado para o significante”. (FROMM, 2003, p. 3).

Desta forma, nesses dicionários onomasiológicos, partimos da ideia do conceito e chegamos ao significante linguístico que o corresponde. Dentre os dicionários com essas características temos os **dicionários de sinônimos**, **dicionários de colocações**, **dicionários pictóricos** etc.

Quanto ao papel do receptor linguístico, também há obras lexicográficas dicionarísticas que focam o papel do mesmo. Como exemplificação, há o critério semasiológico que rege algumas dessas obras e acaba por facilitar o cumprimento da função do receptor linguístico.

Consoante Fromm (2003, p. 3), na estrutura dos dicionários semasiológicos, “a composição das entradas é apresentada em ordem alfabética. A microestrutura

parte do significante para o significado”. Desta forma, estes dicionários visam proporcionar aos receptores linguísticos auxílio na compreensão linguística, sendo então, neste caso, o significante de maior valia que o significado.

Como exemplos de obras semasiológicas, podemos mencionar os principais **dicionários de língua brasileiros, dicionários de fraseologismos, os dicionários de neologismos, os dicionários de vozes estrangeiras** etc. Esses dicionários abrangem primeiramente, como já mencionado, os significantes lexicais e só então abordam seu(s) conceito(s). Porém, esses dicionários, normalmente, ainda trazem informações mais abrangentes sobre aquele significante mencionado. Essas obras também explicam uma série de indicações suplementares importantes para a compreensão efetiva daquela palavra abordada. Por exemplo, as obras semasiológicas são recorrentes em trazer as normas sobre a grafia e pronúncia daquele significante; a classe de palavra a que pertence no sistema linguístico, seu gênero etc.

2.4.1.2 Critérios práticos

Haensch (1982) discorre sobre os critérios práticos que envolvem os distintos tipos de obras lexicográficas, sendo eles: o formato e o número de entradas; o caráter linguístico, o sistema linguístico, o número de línguas, a seleção lexical, a ordenação de matérias, a finalidade e os meios de divulgação.

O **formato e o número de entradas** sistematizam as obras lexicográficas pela sua extensão, o que significa classificar pelo número de entradas que contêm. Biderman (1994) também utiliza esse critério. Para ela, há quatro classificações de dicionários: dicionário geral ou tesouro, que abrange todo o léxico de uma língua, ou o mais próximo disso; o dicionário padrão, que comporta aproximadamente cinquenta mil palavras-entrada; o dicionário escolar, que possui de quinze a trinta mil vocábulos e, por fim, o dicionário infantil, que compreende de quatro a cinco mil palavras.

O **caráter linguístico** classifica os dicionários por meio da diferenciação entre a lexicografia linguística e a lexicografia enciclopédica. A primeira trata do repertório dos signos linguísticos, enquanto a segunda descreve as coisas de modo extralinguístico, ou seja, amplia a informação sobre o objeto/matéria descrito com

importantes conceitos e colocações suplementares. Há ainda obras híbridas que trazem características das duas lexicografias, tanto a linguística quanto a enciclopédica.

A classificação dos dicionários pelo critério do **sistema linguístico** depende do sistema em que foi baseada a descrição semântica, no sistema linguístico individual do autor ou por meio do aproveitamento de um *corpus* pré-estabelecido.

O critério de **números de línguas** classifica os dicionários em monolíngues (apenas uma língua), bilíngues (duas línguas) ou multilíngues (mais de duas línguas).

A **seleção lexical** pode ser dividida em quatro subitem. O primeiro subitem corresponde à definição de vocabulário geral ou parcial. O vocabulário geral descreve o léxico representativo da língua, enquanto o vocabulário parcial registra o léxico sob diferentes critérios (diatópico, diastrático, diafásico, diatécnico etc.). O segundo subitem define seleção lexical sendo exaustiva ou seletiva. O terceiro subitem leva em conta o critério cronológico, que resulta em obras dicionarísticas diacrônicas (que tratam da evolução do léxico através dos séculos) e obras sincrônicas (que abordam o repertório lexical em um dado momento cronológico específico). Por último, o quarto subitem aborda o caráter prescritivo ou descritivo da obra. O caráter descritivo fornece uma seleção representativa do léxico em uso e o descreve, já o caráter prescritivo é de natureza normativa. Embora quase todos os dicionários exerçam função normativa, os prescritivos, por sua vez, tratam de normas e funções de modo mais predominante.

No critério de **ordenação de matérias**, a macroestrutura dos dicionários pode ser composta de entradas de significantes em ordem alfabética, como já vimos, chamados de dicionários semasiológicos ou pode se organizar por conceitos e significados, sendo então denominados de dicionários onomasiológicos.

Quanto ao critério de **finalidade**, os dicionários são mais usados para a busca de significados e de sinonímia, porém, outras finalidades podem ser atribuídas a eles. Confirmamos isso pela produção e distribuição de obras, como os dicionários de pronúncia, de abreviaturas, onomásticos, de dúvidas etc.

Por fim, temos os **meios de divulgação**, que abarcam os dicionários tradicionais, impressos em papel, e os dicionários eletrônicos, divulgados em CDs-ROMs, DVDs, internet etc.

2.4.2 Dicionários regionais

Para falarmos de dicionários regionais, faz-se necessário primeiro entendermos a definição do conceito “regionalismo”. A esse respeito, Biderman, em seu “Dicionário Contemporâneo do Português” (1992 p. 665), destinado a alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, define regionalismo como “qualidade do que é característico de uma região”. Por sua vez, Isquierdo (1996) o define como unidades lexicais, cujo uso é restrito a determinadas regiões, muitas delas relacionadas a atividades específicas do meio rural, são recortes lexicais que evidenciam marcas culturais e, conseqüentemente, momentos históricos que caracterizam uma subcomunidade linguística.

Desta forma, um dicionário regional tem como objetivo, não apenas ser instrumento de uma consulta comum, mas também propiciar uma leitura mais detida, fazendo dele uma fonte de informação cultural.

Apesar de já existirem atlas linguísticos de alguns estados brasileiros e haver muitos trabalhos acadêmicos sobre vocábulos regionais e de haver também projetos de pesquisa em desenvolvimento em universidades brasileiras, voltados para a descrição da norma lexical que caracteriza o falar dos diferentes estados, a Lexicografia brasileira carece ainda de trabalhos mais amplos que cubram todas as regiões brasileiras e que possam fornecer dados científicos mais precisos sobre os regionalismos.

Essa escassez de descrições amplas do universo lexical da língua com base em princípios teóricos consistentes e específicos e a não valorização das descrições já existentes refletem-se tanto na inserção de marcas de uso nos dicionários de língua, quanto na produção de obras lexicográficas de cunho regional, que acabam surgindo sem passar por todos os critérios instituídos pela Lexicografia, como afirma Isquierdo:

No âmbito da lexicografia regional, é preciso considerar que os dicionários/vocabulários regionais sobre o léxico em uso nas diferentes regiões brasileiras, apesar de documentarem recortes significativos do vocabulário regional, em sua maioria pecam pela falta de rigor científico, por serem muitos deles produzidos por curiosos sem critérios confiáveis. (ISQUERDO, 2007, p. 1996).

Segundo a autora, um dicionário regional deve ser produto de um grande projeto, fundamentado em princípios teóricos fornecidos pelas teorias lexicográficas, que defina com rigor científico questões básicas, como: os objetivos do dicionário, a área a ser coberta pelo dicionário (estado, região, país) e o recorte do vocabulário que integrará a obra; as modalidades da língua a serem consideradas (escrita/oral; rural/urbana, culta/coloquial, popular/literária); o estágio da história da língua a ser contemplado; qual a abrangência e a representatividade dos regionalismos; a natureza das fontes e a teoria linguística que respaldará a elaboração do dicionário. Em síntese, o projeto precisa refletir as posições teórico-metodológicas assumidas pelos autores do dicionário.

De acordo com a Lexicografia Moderna, a seleção da nomenclatura dos dicionários deve pautar-se num *corpus* de referência informatizado, ou seja, uma base textual eletrônica com representatividade e abrangência compatíveis com os objetivos e a tipologia da obra a ser produzida. No caso dos dicionários regionais, entendemos que nessa base textual devam figurar obras de gêneros textuais distintos que reflitam, preferencialmente, a língua em uso na contemporaneidade (séculos XX e XXI), na área geográfica coberta pela obra que forneçam o vocabulário da língua comum, como: relatórios de projetos de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre recortes lexicais produzidos no âmbito das instituições de Ensino Superior, particularmente nos programas de pós-graduação; levantamento de vocabulários com auxílios de questionários específicos voltados para atividades econômicas representativas da região em foco, profissões, especialidades culturais (folgedos, festas religiosas e profanas, hábitos alimentares e de lazer); glossários produzidos a partir de dados documentados por pesquisas geolinguísticas e/ou cartas lexicais que integram os atlas linguísticos de pequeno ou grande domínio, respectivamente, atlas municipais, estaduais, regionais e nacionais; vocabulários/glossários produzidos segundo o rigor das normas lexicográficas; textos da imprensa escrita veiculados na área contemplada pelo dicionário e literatura regional contemporânea representativa do espaço geográfico coberto pelo dicionário.

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que a maioria dos dicionários regionais existentes foram elaborados por pessoas sem formação específica na área dos estudos lexicais, motivadas apenas por curiosidade ou espírito ufanista em

busca da valorização de uma identidade. Isquierdo (2007) afirma ainda que há uma grande necessidade de pesquisas dessa natureza com base em fundamentos teórico-metodológicos específicos e de preferência uniformes, de modo a garantir a representatividade e a comparabilidade dos dados.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos do falar cuiabano e como essa variedade linguística surgiu. Para tanto, apresentaremos os contextos histórico, cultural e social da cidade de Cuiabá.

3 A ORIGEM DO FALAR CUIABANO

Para o enriquecimento da pesquisa e do entendimento da comunidade de fala em análise, é importante entendermos um pouco do contexto histórico, cultural e social da variedade em questão. Para tanto, este capítulo discorrerá sobre a contextualização histórica, geográfica e linguística de Cuiabá. Abordaremos, também, sobre os fenômenos linguísticos típicos da variedade sobre o contato entre as línguas existentes na época de colonização do Mato Grosso. Assim como sobre alguns aspectos relacionados às variações fonético-fonológica, morfossintática, lexical e discursiva.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DE CUIABÁ

O município de Cuiabá, Centro Geodésico da América do Sul, está localizado nas coordenadas geográficas 15° 35' 56" de latitude sul (S) e 56° 06' 01" de longitude oeste (O), ocupando uma área de 3.224,68 km², cuja altitude é de 165 m acima do nível do mar. Faz divisa ao norte com os municípios de Rosário Oeste, Acorizal e Chapada dos Guimarães, ao sul com Santo Antônio do Leverger, a leste com Campo Verde e Chapada dos Guimarães e a oeste com Várzea Grande e Acorizal. O relevo é marcado pela Chapada dos Guimarães, pelo Planalto da Casca e a Depressão Cuiabana. Há a predominância de relevos de baixas amplitudes com altitudes que variam de 146 a 250 metros no perímetro urbano. O ponto culminante do município é o morro de São Joaquim, localizado na serra da Chapada, com a altitude aproximada de 1.000 m.¹

O clima é tropical e úmido. As chuvas se concentram de outubro a abril, enquanto que no resto do ano, entre maio e setembro, as massas de ar seco sobre o centro do Brasil inibem as formações chuvosas. Quando as frentes frias se dissipam, o calor, associado à fumaça produzida pelas constantes queimadas nessa época, faz com que a umidade relativa do ar caia a níveis impressionantes, às vezes abaixo de 15%, aumentando a ocorrência de doenças respiratórias. A temperatura máxima pode chegar aos 43 °C nos meses mais quentes e a mínima média varia entre 12°C e 14°C nos meses de junho a agosto. Durante a seca, a umidade do ar cai, atingindo níveis preocupantes abaixo de 15%.

¹ As informações geográficas estão disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuiaba> Acesso em: 24 de setembro de 2018.

A cidade é cercada por três grandes biomas: a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal e ainda é considerada a porta de entrada da floresta amazônica. A vegetação predominante no município é a do cerrado, desde suas variantes mais arbustivas até as matas mais densas à beira dos cursos d'água.

Cuiabá é abastecida pelo rio Cuiabá, afluente do rio Paraguai, que divide a capital do município vizinho, Várzea Grande. A cidade está no divisor de águas das bacias Amazônica e Platina e é banhada também pelos rios Coxipó-Açu, Pari, Mutuca, Claro, Coxipó, Aricá, Manso, São Lourenço, das Mortes, Cumbuca, Suspiro, Coluene, Jangada, Casca, Cachoeirinha e Aricazinho, além de córregos e ribeirões.

Por apresentarem traços bem específicos e particulares, inclusive na linguagem, os municípios originados à beira do rio Cuiabá formam a Baixada Cuiabana. Essa região é composta pela capital Cuiabá e mais 13 municípios, sendo eles: Várzea Grande, Chapada dos Guimarães, Santo Antônio de Leverger, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Planalto da Serra, Barão de Melgaço, Acorizal, Jangada, Nobres, Nova Brasilândia, Rosário Oeste e Campo Verde. Segue o mapa desta região:

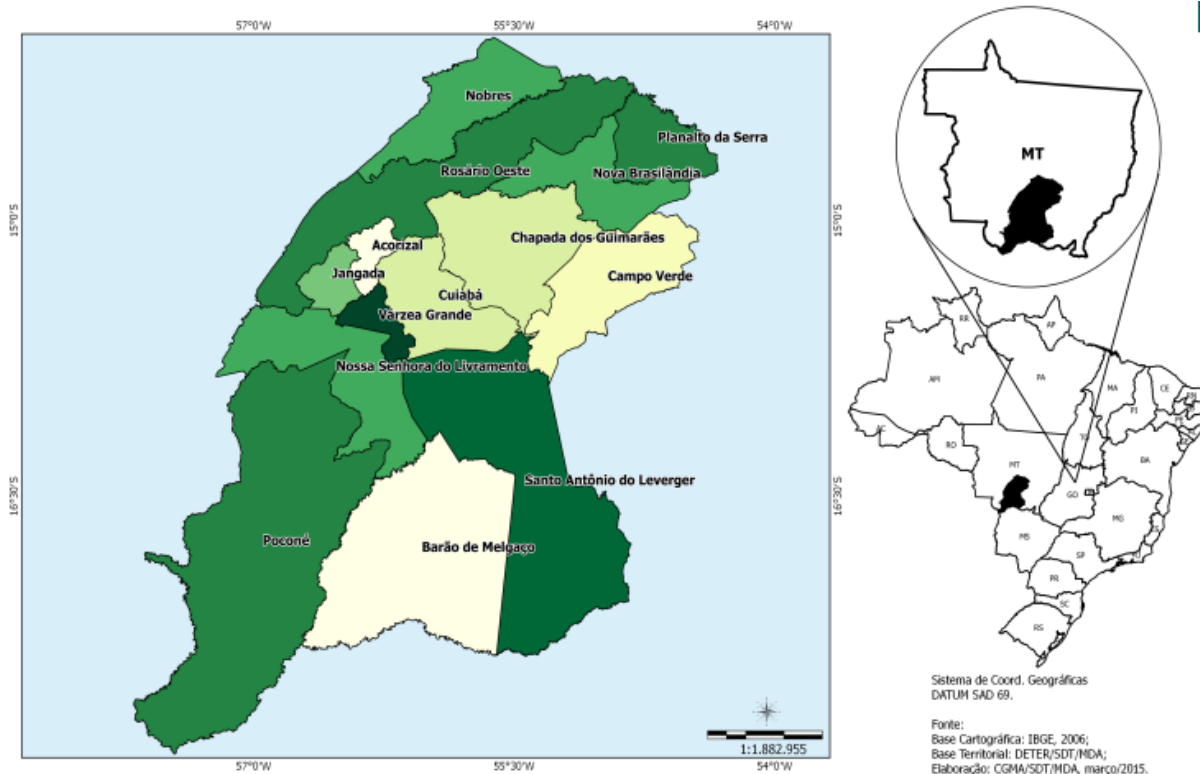


Figura 01: Mapa da Baixada Cuiabana. Fonte: <http://sit.mda.gov.br>

De acordo com estimativa de população realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 607.153 habitantes. É importante comentar que Cuiabá viveu tranquilamente até a década de 1960, quando um fluxo de migrantes começou a vir para o Estado, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período, ainda com base nos dados do IBGE, a população passou de 56. 204 habitantes para 100.865 em 1970. De 213.151 em 1980 para 402.813 em 1991 e 483.346 em 2000, totalizando 19,3% da população total do Estado.

Até o século XVI, antes dos colonizadores espanhóis e portugueses chegarem na América do Sul, a Baixada Cuiabana era habitada por diversos povos indígenas, com territórios delimitados, culturas diferenciadas, alianças e rivalidades muito próprias. Eram povos que desconheciam a escrita, comunicando-se somente oralmente e não dominavam a técnica de forjar metais. Esses fatores constituíram desvantagens na defesa de suas terras contra a conquista dos brancos. (CAMPOS, 2014).

Segundo Cristina Campos (2014), o Pantanal mato-grossense era habitado pelos Bororo Orientais e a porção sul da planície pantaneira e suas bordas eram dominadas pelos Guarani. No século XVIII, os habitantes da região eram os Guató e Bororo, com o grupo Beripoconé, este último habitava as bordas externas da planície pantaneira, onde hoje é a cidade de Poconé. Havia ainda os Bororo de Cáceres e os Guaná, que habitavam nas margens do rio Cuiabá.

Ainda de acordo com Campos (2014), ao contrário do que muitos pensam, quem primeiro chegou em Mato Grosso foram os espanhóis e não os portugueses, através da região pantaneira, no início do século XVI, pois, pelo Tratado de Tordesilhas, a região pertencia a eles. Segundo a maioria dos historiadores, a passagem deles por terras mato-grossenses durou mais ou menos 50 anos. Para a historiadora Elizabeth Madureira Siqueira (2002), os espanhóis chegaram primeiro nas terras mato-grossenses, mas não as povoaram.

Segundo Siqueira (2002, p. 27), “os colonizadores hispânicos, certamente, haviam transitado por terras que hoje constituem Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mas nelas não se fixaram ou, se o fizeram, suas vilas não progrediram e foram, mais tarde, abandonadas.” Para ela, a maioria das expedições feitas pelos espanhóis tinha como destino as minas do Peru, pois “entretidos nesse itinerário, os

espanhóis deixaram de conquistar as terras situadas a Leste, ocupadas, então, pelos portugueses”. (SIQUEIRA, 2002, p. 29). É importante dizer que, mesmo não sendo colonizado por espanhóis, Mato Grosso recebeu influência da língua espanhola, conforme explica Campos:

Apesar de o Brasil ser o único país da América do Sul colonizado por portugueses, Mato Grosso é um território de fronteira e por isso, historicamente, recebeu influências das culturas vizinhas, de origem espanhola mesclada com a indígena, notadamente o Paraguai. Como o idioma é um elemento cultural, o dialeto cuiabano também recebeu a contribuição castelhana na sua constituição. (CAMPOS, 2014, p. 51).

O Mato Grosso começou a ser ocupado, via rio Cuiabá, pelos paulistas, na atividade bandeirante que tinha como finalidade capturar índios para serem vendidos como mão de obra escrava, o que acabou silenciando boa parte da voz dos aborígenes ancestrais. Nessas buscas por índios acabaram descobrindo ouro no rio Coxipó, o que aumentou ainda mais as ocupações na região.

Segundo Capistrano de Abreu (1907), essa ocupação foi resultado das vindas de Manoel de Campos Bicudo, o primeiro homem não índio a pisar em terras cuiabanas, que chegou aqui no período entre 1673 e 1680. Ele chegou à confluência do rio Cuiabá com o rio Coxipó e batizou o lugar de São Gonçalo. Logo após, foi a vez de Antonio Pires de Campos, em 1718, que acampou no mesmo lugar e o rebatizou com o nome de São Gonçalo Velho. Neste mesmo ano, Pascoal Moreira Cabral chegou a São Gonçalo em busca de índios, mas, em vez de índios, encontraram ouro em abundância. Essa notícia se espalhou e a região passou a receber muitas pessoas. Em 08 de abril de 1719, em São Gonçalo Velho, Pascoal Moreira Cabral lavrou a ata de fundação de Cuiabá.

Após dois anos, o arraial mudou para o local chamado Forquilha. Em 1722, com descobertas de outras lavras, como as Lavras do Sutil no córrego da Prainha, todo o arraial da Forquilha foi para ali transferido. Com as descobertas, pessoas de todos os tipos (mineradores, negociantes, ladrões, assassinos, homens públicos etc.) e de todos os lugares (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro etc.) vieram para a região. Dentre todos esses, tínhamos também um bom número de portugueses.

A maioria das pessoas que se aventuravam percorria os caminhos fluviais, saindo do rio Tietê até o rio Cuiabá. Com isso, as expedições passaram a ser denominadas de monções. Esse termo, no século XVIII, era empregado como sinônimo de expedição fluvial que seguia roteiros fixos. As monções eram compostas por comboios fluviais formados por sertanistas paulistas, padres, autoridades coloniais e aventureiras de toda a ordem. Assim, o ciclo das monções entre São Paulo e Cuiabá foi uma constante entre os séculos XVIII e XIX. Segundo Silva (2005, p. 96), “as monções contribuíram com a manutenção e a consolidação da posse paulista, dando bases legais para um Mato Grosso irreversivelmente português”.

Em decorrência das monções, muitas áreas próximas aos barrancos dos rios foram aproveitadas para a formação de roças, para suprimento de mantimentos a fim de prosseguirem viagem sertão a dentro, o que culminou com o surgimento de muitos vilarejos e alguns tornaram-se grandes cidades, como Cuiabá.

Como Portugal tinha direito aos quintos (imposto cobrado pelo erário português que correspondia à quinta parte do ouro, prata e diamantes extraídos do solo brasileiro), o número de portugueses era bem significativo. Alguns historiadores afirmam que, quando Lisboa foi destruída pelo terremoto de 1755, os portugueses valeram-se do ouro do Brasil para reconstruir a cidade, sendo que boa parte deste ouro foi enviado de Cuiabá.

Com toda essa migração de pessoas em busca do ouro, novos núcleos urbanos foram se formando e Cuiabá foi um deles. No dia 1º de janeiro de 1727 Cuiabá recebeu foro de vila, passando a chamar-se Villa Real do Senhor Bom Jesus do Cuyabá. Pela sua localização próxima ao rio Cuiabá, teve assegurada a ligação com os campos do pantanal onde progredia a criação de bovinos. Em 1818 foi elevada à categoria de cidade e em 28 de agosto de 1835, através da Lei Provincial nº 19, tornou-se a capital da província, que antes era a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade. Cuiabá teve seu momento de glória e de progresso no auge da exploração do ouro, porém a cidade viveu um período de estagnação econômica por muitas décadas com a decadência do ouro. Cristina Campos explica bem sobre esse momento citando relatos do cronista Costa Siqueira:

Em 1737, o cronista Costa Siqueira (1965, p.45; 85-86) conta que já não havia muito ouro nas minas, nem mantimentos suficientes, e as

doenças aumentavam: “(...) assim que tudo era gemer, chorar e morrer”. Cuiabá então despovoou-se: “[...] somente ficaram na vila sete brancos, entre seculares e clérigos, e alguns carijós; gente preta só algum pajem que servia a seu senhor. [...] Viam-se levar a enterrar todos os dias sete, oito e às vezes mais pessoas, e não havia quem lhes desse sepultura porque todos gemiam a um tempo”. (CAMPOS, 2014, p. 79).

Com o fim do ciclo da mineração, muitos passaram a viver num estado de extrema pobreza. Desta forma, houve a dispersão da população na busca de outras formas para sobreviver. Isso fez com que as pessoas se organizassem em outra forma de convívio como, por exemplo, o culto a um santo protetor. Cada local, além do produto de subsistência, produzia também artigos que serviam como unidades de troca no comércio, como queijos, rapaduras, farinha de mandioca, toucinho, linguiça, cereais, panos e redes de algodão. Na opinião de Ribeiro (1995, p. 383), “a antiga área de correrias dos paulistas velhos na preia de índios e na busca de ouro se transforma numa vasta região de cultura caipira (...)”.

Alguns historiadores dizem que Cuiabá passou por um momento de isolamento de aproximadamente dois séculos. Entretanto, esse isolamento refere-se ao Brasil litorâneo, pois Cuiabá sempre manteve contato com algumas capitais que a abastecia de diferentes produtos.

No Brasil, o período Imperial (1822-1889) caracterizou-se por uma série de profundas transformações advindas da emancipação política de Portugal. O país tornou-se uma nação. Houve a substituição da escravidão pelo trabalho livre.

Por volta de 1865 a 1870, questões econômicas e geopolíticas desencadearam a Guerra da Tríplice Aliança (Uruguai, Argentina e Brasil) contra o Paraguai. Mato Grosso ocupava uma posição de fragilidade no embate por fazer fronteira com o inimigo, além de ter um território extenso, também possuía um contingente militar precário, vivia isolado, pois com a guerra houve o impedimento da navegação pela bacia do Paraguai e, desta forma, as comunicações com o litoral, especialmente com o Rio de Janeiro, eram difíceis.

Os primeiros combates ocorreram no sul da província, região atual do Mato Grosso do Sul. As cidades de Corumbá e Dourados foram tomadas pelos paraguaios, então a população mato-grossense se uniu e participou da guerra. Ao final de cinco anos lutando, os paraguaios se renderam, pois o líder Solano Lopes

havia falecido em combate. Após a vitória, no retorno das tropas de Corumbá, os soldados trouxeram o vírus da varíola, que se alastrou e vitimou 2/3 da população. Foram tempos difíceis.

Com a vitória sobre os paraguaios, a navegação pela bacia do Paraguai foi reaberta e o fluxo das comunicações e do comércio foi restabelecido. O rio Paraguai ficou fechado para navegação durante todo o período colonial e mesmo depois, a República do Paraguai não permitia o livre trânsito ao Império Brasileiro. Somente após a guerra, no ano de 1870, é que a navegação foi reaberta, possibilitando comunicação entre Mato Grosso e o litoral brasileiro e através dele, com o exterior. Isso possibilitou o surgimento de casas comerciais que importavam produtos diretamente da Europa e os revendiam, além disso, Mato Grosso passou a exportar matérias-primas, como couro, sebo, penas de aves, erva-mate, látex etc. Com esse desenvolvimento do comércio, vieram (i)migrantes que se estabeleceram, principalmente nas cidades de Cáceres e Cuiabá. Campos descreve parte desse desenvolvimento da seguinte forma:

Os engenhos de cana-de-açúcar que abasteciam as cidades com açúcar, rapadura, álcool e aguardente, cresceram e tornaram-se usinas (...) Na segunda metade do século XIX, chegou a imprensa em Cuiabá, Cáceres e Corumbá (...) Houve um aumento no número de escolas na região, frequentadas pelas elites. (...) A navegação estimulou a vinda de cientistas de outras províncias e do exterior para Mato Grosso, através de expedições. Esses viajantes demonstraram grande interesse pelo potencial da região. Enfim, a abertura da navegação pelo rio Paraguai interligou Mato Grosso ao comércio internacional. Com isso, a modernidade adentrou o extremo oeste do país: a máquina a vapor, a imprensa, o aumento do número de escolas, o telégrafo, as locomotivas, encanamento de água, luz elétrica, entre outros, mudaram a face das cidades, imprimindo um novo ritmo à vida local, um pouco mais sintonizado com o resto do mundo, no século XX. (CAMPOS, 2014, p. 98).

A movimentação nos portos durou até as primeiras décadas do século XX, quando se iniciaram os investimentos nas estradas de ferro e a abertura das rodovias. Campos (2014, p. 97) ainda afirma que pelos caminhos das águas, de Cuiabá ao Rio de Janeiro, era necessário cruzar as fronteiras de três países (Paraguai, Argentina e Uruguai), desta forma foi inevitável a influência desses povos em nossa cultura: “(...) a facilidade de contato com países vizinhos era maior do que com o resto do país, o que trouxe uma influência castelhana na cultura da Baixada Cuiabana, inclusive no dialeto”.

Por volta de 1950, Mato Grosso recebeu uma grande quantia de verbas provenientes da Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) e da Sudeco (Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste), o que acabou gerando a chegada de migrantes do sul, sudeste e nordeste. A década de 1970 caracterizou o Estado de Mato Grosso como fenômeno migratório, fruto da política do Governo Federal que estimulou o deslocamento de famílias ao longo das Rodovias abertas (Transamazônica, Brasília-Acre, Perimetral Norte, Cuiabá-Santarém, Porto Velho-Manaus e Transpantaneira). Elas foram abertas com o objetivo de preencher alguns “vazios demográficos” e aliviar tensões sociais causadas pela seca, desemprego, baixa renda etc., em outras regiões. De acordo com Campos:

Entre 1970 a 1980, a população em Mato Grosso cresceu 85,38% e a migração, na década de 1980, 150,9%. Em dez anos, basicamente, houve o começo turbulento de uma transformação radical que alterou paisagens e costumes e, sob esse impacto, não houve tempo suficiente para uma reflexão acurada sobre o fenômeno. Hoje, a maioria da população do Estado é constituída por não mato-grossenses, o que torna seu território um mosaico cultural. (CAMPOS, 2014, p. 106-107).

Com a migração massiva, houve a supervalorização da cultura letrada, que vem sobrepondo à tradição oral. Em 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso foi fundada, seguida de outras instituições superiores de ensino. Em 1968, a TV Centro América surgiu, veiculando e valorizando a linguagem e hábitos do centro-sul do país e, posteriormente, outros canais apareceram também.

A vida na Baixada Cuiabana e pantanais se manteve estável até 1970, quando acontecimentos no âmbito político provocaram mudanças. Com a ditadura do governo de Getúlio Vargas, extinguiram-se os poderes Legislativo e Judiciário, conferindo-se plenos poderes ao Executivo. Os Estados passaram a ser governados pelas Interventorias, o que gerou uma grande disputa pelo poder.

Mato Grosso era considerado um Estado pobre. Havia uma rivalidade entre o norte e o sul do Estado, com sucessivas disputas e conflitos armados, porque houve acentuado progresso no sul, em função do crescimento dos centros comerciais e urbanos e também da implantação da estrada de ferro Noroeste do Brasil. Os sulistas batalhavam pela transferência da capital de Cuiabá para Campo Grande e,

logo em seguida, pela separação dos Estados, o que aconteceu em 1977, sendo criado o Estado do Mato Grosso do Sul por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977.

No norte, o contexto socioeconômico não diferia do início do século, com o poder político sob a liderança dos grandes proprietários, “coronéis”. Grande parte da população urbana era composta por funcionários públicos submissos ao governo e, no interior, agregados e/ou jagunços sob o controle dos “coronéis” fazendeiros. A maioria da população na Baixada Cuiabana e pantanais era semianalfabeta. O ensino formal não era valorizado e resumia-se a escrever o próprio nome e fazer contas para comercializar os produtos. O Ensino Médio e Superior era privilégio somente da elite, que enviava os filhos para fora do Estado e país. Quando os jovens retornavam, eram eles quem produziam literatura e valorizavam as artes, por isso, segundo Campos (2014, p. 105), “em Mato Grosso, Literatura e poder político sempre estiveram atrelados”.

Como a tradição da Baixada Cuiabana e regional foi pautada na oralidade e todo um modo de ser e de se integrar ao meio já foi alterado, apenas através da memória dos habitantes mais antigos desses municípios e comunidades é possível tecer uma leitura para se ter uma ideia do que foi esse passado e buscar as marcas dos saberes tradicionais. O dialeto cuiabano, por sua vez, ainda sobrevive em alguns bairros e famílias tradicionais, bem como em comunidades mais distantes, porém, vem sendo modificado, correndo o risco de desaparecer sob efeito do acelerado processo de expansão e ocupação territorial.

3.1.1 Origem do nome Cuiabá

Há muitas hipóteses levantadas quanto à origem do nome Cuiabá. Segundo Campos (2014), há a versão dos portugueses, contada pelo antigo cronista Barboza de Sá (1975, p. 10), que é a seguinte:

(...) o rio Cuiabá, assim chamado dizem uns que por acharem em suas margens cabaças plantadas de que faziam cuias para seus usos, outros que o nome de Cuiabá procedeu de uma cuia que os primeiros que subiram este rio acharam sobre as águas, que iam rodando, por donde inferiram que havia gente por ele acima e por esta inferência subiram em procura dela; outros disseram que o nome de Cuiabá é apelido do gentio que nas margens deste rio

habitava. Cada qual siga a opinião que quiser que não há ponto de fé nem pragmática de Rei. Eu sempre pensei que a nomeação foi derivada dos cabaceiros ou da cuia, que gentio deste nome nunca achei nem tive dele notícia, sendo dos segundos que cultivaram estes sertões e examinei tudo o que neles havia. (*apud* CAMPOS, 2014, p. 74-75.).

Apesar da hipótese acima, a ideia mais aceitável é de que Cuiabá seja um vocábulo de origem indígena. Alguns acreditam que de origem Bororo e outros dos índios Guarani.

Ainda de acordo com Campos (2014), segundo a hipótese de origem Bororo, o termo Cuiabá é uma corrupção e sonorização do vocábulo *Ikuiapá*, sendo que *ikúia* significa flecha-arpão e *pá*, lugar. O significado completo seria lugar da flecha-arpão. O termo é uma designação de uma localidade onde se pesca com a flecha-arpão. Diz respeito também a uma localidade onde antigamente os Bororo costumavam pescar com flecha-arpão, correspondente à foz do *Ikuiébo*, córrego da Prainha, afluente esquerdo do rio Cuiabá. Segundo Campos (2014, p. 76), “os salesianos defendem esta hipótese como a mais provável, porque a área era território bororo”.

Para sustentar a hipótese de origem Guarani, recentemente foi encontrada uma carta do padre jesuíta Agostinho Castañares a Dom Rafael de La Moneda, adelantado da província do Paraguai, escrita em Assunção em 16 de setembro de 1741. Esse padre recebeu a missão de averiguar se as minas de Cuiabá se encontravam em território espanhol. Ele respondeu o seguinte:

Está fundada a tal cidade, segundo meu entendimento, no princípio do lago dos Xaraiés, indo daqui deste lado do rio em terra confinante com a de Assunção sobre o arroio ‘*Cuy a verá*’, que o mapa entra deste no rio Paraguai, e do arroio tomara a cidade denominação de ‘*Cuyabá*’.

Diante desta carta, consultando especialistas em guarani, descobriram que o nome da cidade se origina do guarani *Cuy a verá*, corruptela de *Kyva* que significa lontra e *vera* que significa brilhante, tendo assim o significado de “o rio das lontras brilhantes”. Segundo Campos (2014, p. 76), “Esta hipótese é defendida como a mais provável pelo historiador Paulo Pitaluga Costa e Silva (2007), pois, na cartografia espanhola antiga, já aparecia o *kyva vera* como denominação do rio Cuiabá”.

3.2 A VARIEDADE LINGUÍSTICA CUIABANA

Como visto no tópico acima, é impossível precisar ao certo quais fatores contribuíram diretamente na constituição linguística da variedade cuiabana, pois a Baixada Cuiabana historicamente recebeu influência de várias culturas, dentre elas: os espanhóis que ocuparam os países vizinhos, os portugueses paulistas, os índios e os negros de diferentes etnias. Toda essa mistura formou uma cultura singular, com um jeito de falar bem característico e próprio.

Por causa do rápido processo de desenvolvimento do Estado, houve uma migração muito intensa para a região, o que modificou e tem modificado o cenário linguístico. Hoje, o falar cuiabano vem perdendo seus traços linguísticos mais típicos, mas ainda encontramos vestígios dessa variedade em algumas comunidades e bairros mais antigos. Devido a isso, no dia 22 de abril de 2013, a Portaria nº 017/2013, da Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso, registrou o linguajar cuiabano como patrimônio imaterial do Estado, devendo ser protegido pelo poder público do risco de desaparecer.

Abaixo, buscamos, brevemente, ilustrar a riqueza linguística que a Baixada Cuiabana traz ao seu falar. Assim, destacamos vários aspectos variáveis presentes no falar cuiabano.

3.2.1 Variação fonético-fonológica

O Prof. Dr. Manoel Mourivaldo S. Almeida, pesquisando os traços fonético-fonológicos do falar cuiabano, encontrou similaridades com os registros de documentos do português dos séculos XVII e XVIII. Essa similaridade deve-se ao fato de que muitos portugueses que vieram para Mato Grosso no tempo da colonização não retornaram a Portugal, fixando-se por aqui. Como a região ficou relativamente isolada por muito tempo, seu jeito de falar e escrever se manteve estável, misturando-se às falas castelhana, indígena e negra. Segue, abaixo alguns traços apontados por Almeida em seu estudo:

Quanto às vogais orais tônicas, o autor identificou:

- Alongamento da vogal tônica, [a] > [a:], um recurso estilístico em que a palavra está afetada de um valor expressivo. Ex: *dá* [da :], *nada* [na : da].

- Elevação de a para é, [a] > [ɛ]. Ex: [tɛipa] *teipa*, no lugar de *taipa*.
- Realização de e fechado tônico antes de consoante palatal, [e]. Ex: [m e j] *mês*.
- Alteração de e para é, [e] > [ɛ]. Ex: [bɛbu] *bebo*.
- Elevação de é para i, [ɛ] > [i]. Ex: [sigi] *sigue*, ao invés de *segue*.

Quanto às vogais nasaladas tônicas, ele evidenciou:

- Alongamento e desnasalação da vogal, [ẽ] > [a:]. Mesmo em vogal seguida de consoante nasal, muitos falantes tendem ao alongamento e manutenção do timbre aberto da vogal, neutralizando sua nasalidade. Esse é também um recurso estilístico, em que a palavra está afetada de um valor expressivo. Ex: [la : ma] *lama*, [kẽta:nu] *cantando*.
- Elevação de e para i nasalados, [ẽ] > [ĩ]. Ex: [s ĩ ti] *sinte*, no lugar de *sente*.
- Ditongação, [ẽ] > [ẽj]. O e em posição final seguido de consoante nasal torna-se ditongo nasal decrescente, com o surgimento do assilábico [j]. Ex: [n ĩ g ẽ j] *ninguém*.
- Elevação de o para u nasalados, [õ] > [ũ]. Ex: [mũta] *monta*.

Quanto às vogais orais átonas, foram localizadas:

- Elevação de e para i, [e] > [i]. Elevação do e fechado para i em posição pretônica, ex: [sigĩti] *seguinte*. Em posição postônica final e em monossilábicos átonos, verifica-se o mesmo fenômeno, ex: [dozi] *doze*.
- Alteração de e para u/o, [e] > [u] / [o]. Realização de [u] / [o] no lugar de [e]. Ex: [sumẽna] *semana*.
- Elevação de e oral para i nasalado, [e] > [ĩ]. Alteração comum em posição inicial, principalmente se a vogal oral estiver seguida pela fricativa /z/. Ex: [ĩzisti] *existe*.
- Alteração de i para e, [i] > [e]. Ocorre em sílaba pretônica com i inicial. Ex: [eĩmẽ] *ermã*, em vez de *irmã*. Acontece também com i medial: [deferẽti] *deferente*, em vez de *diferente*.
- Elevação de o para u, [o] > [u]. Ex: [duĩmi] *dormir*, [bunita] *bonita*.
- Ditongação, [u] > [uj]. Ex: [i j k u j t e j] *escutei*, em vez de *escutei*.

Quanto às vogais nasaladas átonas, o autor apreendeu:

- Alteração de *u* para *i* nasalados, [ũ] > [ĩ]. Ex: [ĩ b i g ĩ] *umbiguinho*.

Quanto aos ditongos decrescentes orais e nasais, foram identificados:

- Redução de ditongo, [aj] > [a]. Ex: [ma ʃ] *mais*, [batʃu] *baixo*.
- Alteração de *ai* para *éi*, [aj] > [ɛj]. Ex: [ɾɛjva] *raiva*.
- Redução de *au* para *o*, [aw] > [o]. Acontece quando *au* encontra-se em posição átona. Ex: [omêto] *aumentou*.
- Redução de ditongo, [ej] > [e]. Ex: [seʃ] *seis*, [det ʃ a] *deixa*, [primeru] *primeiro*.
- Desnasalação e redução de *ěi* para *i*, [ěj] > [i]. Em posição final, a vogal *e* seguida de consoante nasal, ao invés de realizar-se como ditongo nasal [ěj], perde a nasalidade e reduz-se a [i]. Ex: [õtĩ] *ontem*, [õmi] *homem*, [vi ʃ i] *virgem*.
- Redução de ditongo, [ow] > [o]. Ex: [tro ʃ i] *trouxe*, [otra] *outra*, [sobi] *soube*.
- Conservação, variação e redução do ditongo, [ěw]. Dos decrescentes nasais, merece destaque o ditongo [ěw], grafado *ão* e *am*. No falar cuiabano, ele se apresenta de seis formas: [ěw], [õw], [õ], [ě], [ũ], [u]. Ex:
 - a) Conservação do ditongo [ěw]: [ĩtěw] *então*, [lěpiěw] *lampião*.
 - b) Conservação do ditongo, mas realizado como [õw]: [valětõw] *valentão*, [i ʃ tõw] *estão*.
 - c) Redução do ditongo a [õ]: [ĩtõ] *então*, [kriasõ] *criação*.
 - d) Redução do ditongo a [ě]: [falě] *falam*, [ĩ t ě] *então*.
 - e) Redução do ditongo a [ũ]: [nũ] *não*, [i ʃ tudarũ] *estudaram*.
 - f) Redução do ditongo a [o]/[u]: [notaru] *notaram*, [lɛvaru] *levaram*.

Quanto aos traços do sistema de consoantes, o autor apreendeu:

- /b/ - Em alguns vocábulos, ocorre a alternância dessa consoante com o /v/ Ex: [lavareda] *lavareda* ou [labareda] *labareda*.
- /m/ - Às vezes, essa consoante deixa de ser realizada, restando apenas a nasalação da vogal precedente. Ex: [ũa] *uma*, [nũa] *numa*.
- /ɲ/ - Esta consoante costuma aparecer despalatalizada ou iotizada desnasalada. Ex: [mia] *minha*, [mĩa] *minha*.

- /tʃ/ e /dʒ/ - Com frequência, as consoantes fricativas pré-palatais surda /tʃ/ e sonora /dʒ/ são pronunciadas, respectivamente, como africadas surda /tʃ/ e sonora /dʒ/. Ex: [tʃa] chá, [detʃva] deixava, [dʒũtu] junto, [adʒuda] ajuda.
- /l/ - O rotacismo (troca do l pelo r) é um fenômeno acentuado no falar cuiabano, observado em todas as ocorrências dos grupos consonantais. Ex: [asẽbreja] *assembreia*, em vez de *assembleia*, [krario] *cracreu*, em vez de *clareou*, [grɛba] *greba*, em vez de *gleba*.
- /r/ - No falar cuiabano, há uma tendência a realizar a vibrante múltipla, principalmente em posição inicial. Ex: [rapaziada] *rapaziada*, [riuniõ] *reunião*. Em posição intervocálica, temos: [kore] *correr*, [karosa] *carroça*, [buru] *burro*.

3.2.2 Variações morfossintáticas

As variações morfossintáticas mais marcantes presentes no falar cuiabano referem-se a concordância de gênero e a ausência de artigo em algumas construções sintáticas, como podemos observar nos próximos tópicos.

3.2.2.1 Concordância de gênero

Na variedade cuiabana, nomes classificados como femininos na norma-padrão de língua portuguesa aparecem, por vezes, como masculinos. É comum ouvirmos construções como “Vou lá no mamãe”, “Banana fritado na manteiga” etc. De acordo com Cristina Campos (2014), essa concordância aparece em três tipos de estrutura sintática:

- a) Estruturas de sintagma nominal (nome + adjetivo ou modificador), como no caso da construção “Tá arrumano tchuva brabo, co trivuada e tudo.” E na construção “Moça bonito esse que Dito tá namorano”.
- b) Estruturas em que há relação sujeito/predicativo, como nas construções: “Ana é casado co Dito” e “Essa pranta tá adubado”.
- c) Estruturas em que há uma anáfora pronominal, isto é, nomes que figuram femininos e são retomados pela forma pronominal masculina, como nos casos das construções: “Banana da terra, a senhora casca ele, frita bem fritadinho” e “Ana comprô um presente pra filha dele”.

Segundo Campos, essa variação é herança indígena:

Essa variação da concordância de gênero provavelmente tem influência dos índios, uma vez que, em muitas línguas indígenas, a flexão do gênero (masculino/feminino) varia muito, predominando a forma masculina, como é o caso dos Bororo, que habitavam a região de Cuiabá. Deste modo, provavelmente, houve um estágio anterior de atribuição gramatical no falar cuiabano, de modo que muitos dos nomes que hoje figuram como femininos no falar dos usuários do dialeto, no passado, devem ter sido masculinos. (CAMPOS, 2014, p. 119).

Apesar da variedade cuiabana ainda ser falada, como já dissemos, por algumas famílias tradicionais e em certos bairros de Cuiabá, é importante ressaltar que essas construções estão tornando-se cada vez menos frequentes na área urbana da cidade, pois o contato com os migrantes gerou um choque cultural que estabeleceu um preconceito que acabou estigmatizando esse falar.

3.2.2.2 Ausência de artigo em certas construções sintáticas

Outra característica muito forte do falar cuiabano consiste na ausência de artigo em certas construções sintáticas, como em: “Mãe dele foi embora pra Sinop” e em “Catchorro mordeu criança duro na perna”.

Mais uma vez, é válido dizer que, com a crescente escolarização e choque cultural com os migrantes, o uso do artigo tem sido mais frequente marcando o gênero, aproximando-se assim cada vez mais da norma-padrão.

3.2.3 Variações lexicais

O falar cuiabano possui um universo lexicográfico muito vasto. Em nossa intervenção, os alunos pesquisaram vocábulos e produziram, sob nossa coordenação, o dicionário intitulado “Linguajar de tchapa e cruz”. Seguem abaixo alguns exemplos:

- Ajojá: Ficar junto, morar na mesma casa.
- Atarracados: Abraçados, juntos.
- Bagana: Toco de cigarro.
- Baguelhar: Andar sem rumo, sem direção.

- Baitarra: Moça linda.
- Cepo: Grande, alto, imenso.
- Chanca: Pé grande.
- Chepa: Carona.
- Chiri: Pouco, pequena quantidade.
- Difruço: gripe.
- Digoreste: Qualidade de pessoa boa, ótima, exímia em algo.
- Digotado(a): Termo usado para dizer que alguém é bom, ótimo ou exímio em algo.
- Muxirum: Mutirão.
- Obração: Diarreia.
- Pau-rodado: Pessoa que vem de fora (migrante ou imigrante).
- Rebuça: Cobrir o corpo com cobertor.
- Refestelá: Sorrir, rir.
- Supitado: Estado de quem comeu muito.
- Tchá por Deus: Expressão que indica espanto, admiração.
- Tchapa e cruz: Aquele que é nascido e criado em Cuiabá.
- Tocera: Pessoa metida, esnobe.
- Xiriri: Muito pouco.

3.2.4 Variações discursivas

De acordo com Dettoni (2003, p. 13), são poucos os fenômenos discursivos na variedade cuiabana, mas há alguns casos muito representativos, como o uso do marcador conversacional “diz que” em variadas construções com o significado impessoal ou como marcador de discurso, como nos exemplos dados pela autora: “Ele começô co uma obração, diz que o verme comeu todo o intestino dele” e “Aí ele foi diz que deitô lá, saiu foi deitô lá no corredor, aí fiquei que tô olhano pra ele assim”.

Segundo a autora, nem sempre essa expressão traz sentido de indeterminação, pois, se no primeiro exemplo esse sentido está presente, no segundo não. Assis-Peterson (2005, p. 191) questionou seus entrevistados acerca

do “diz que” e um deles afirmou que essa foi a melhor invenção dos cuiabanos, visto que permite-lhes dizer o que pensam sem se comprometerem.

Ainda conforme Dettoni (2003, p. 40), há também as construções com *este/esse* sem a marcação de gênero comum aos pronomes demonstrativos, ou seja, são utilizadas apenas para marcar o discurso, como: “Eu mesmo que sou esse: como que a gente fala?”. Normalmente, quando são elementos discursivos, esses pronomes são pronunciados com um alongamento, representado pelos dois pontos.

Conforme pudemos perceber neste capítulo, a variedade cuiabana possui características muito marcantes. Entretanto, esse falar corre o risco de desaparecer devido ao rápido processo de desenvolvimento do Estado, que vem atraindo milhares de migrantes. A seguir, abordaremos sobre os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados obtidos através desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a metodologia proposta para a realização desta pesquisa, o relato do desenvolvimento prático e a análise dos resultados obtidos, trazendo assim uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Cabe destacar que a proposta da pesquisa foi inicialmente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – e consta, na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 81435517.5.0000.5166, tendo recebido o parecer aprovado de número: 2.575.602.

4.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa visou refletir sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase às variedades linguísticas presentes na cidade de Cuiabá no Estado de Mato Grosso, com o propósito de apreender a identidade cultural do local. Para a realização do estudo em questão, em um primeiro momento, fizeram-se necessárias a compreensão e apreensão de teorias da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, o que culminou na primeira parte do capítulo 1 deste trabalho e que direcionou as demais etapas do estudo, pois, conforme Thiollent (2011, p. 35), “quando queremos interferir no mundo precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações e outros aspectos de uma atividade intelectual”.

Sendo assim, o Projeto de Intervenção foi fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, visto que tanto a pesquisadora quanto os pesquisados foram envolvidos de modo cooperativo e participativo. Essa modalidade de pesquisa é muito enfatizada no campo educacional devido ao seu caráter pedagógico, uma vez que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e novos compromissos com a realidade em que atuam, fazendo com que todos estejam diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança. Thiollent (2011 p. 20) define pesquisa-ação como:

(...) 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.

Assim, de acordo com o autor, a pesquisa-ação sempre será qualificada através da presença efetiva de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados em um problema e os pesquisadores sempre terão um papel ativo no acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Desta forma, o maior objetivo desse tipo de pesquisa é proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimento que traga melhorias e soluções para toda a organização. Thiollent afirma ainda que o conhecimento não é somente para informar, mas principalmente para conscientizar o grupo. Neste aspecto, sendo a pesquisa realizada no contexto escolar e tendo embasamentos pautados nas perspectivas da Sociolinguística Educacional, entendemos que essa é a metodologia ideal e mais coerente.

Para a realização da intervenção, o tema “variação linguística” foi apresentado e estudado pelos alunos dos 8º anos A e B do Ensino Fundamental II da Escola Estadual “Profª Hermelinda de Figueiredo”, tendo como base o esquema de “sequências didáticas” apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Conforme estes autores (2004, p. 97), sequência didática (SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A principal característica da SD é o trabalho com gêneros textuais com o intuito de ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de escrever ou falar de forma adequada de acordo com a situação e contextos, levando-o à prática de novas linguagens. A estrutura de base da SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

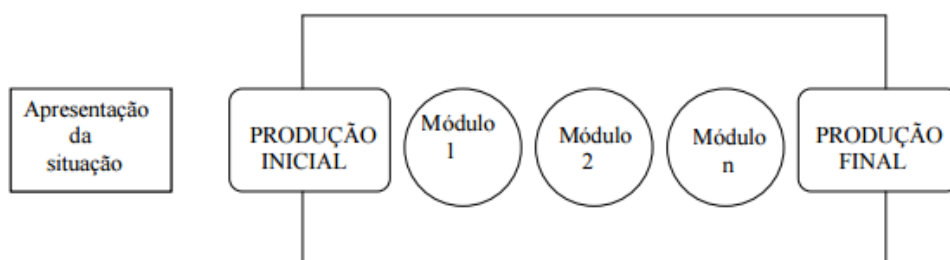


Figura 02: Esquema de Sequência didática. Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2014, p. 98)

No esquema da SD acima, observam-se as seguintes etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final. Assim, o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo, passando pelo mais simples e retorna ao complexo, objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros. Segundo os autores:

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Conforme os autores, a apresentação da situação permite compartilhar a proposta do trabalho com os alunos, fornecendo informações para que eles conheçam o projeto e a aprendizagem a que está relacionado. O pedido de produção inicial é fundamental, pois permite mapear o conhecimento prévio e, desta forma, traçar o caminho a seguir para que o aluno adquira o conhecimento desejado.

Os módulos, por sua vez, são os caminhos a serem percorridos para trabalhar as inadequações que apareceram na produção inicial, e é por meio destes que muniremos os alunos com os instrumentos necessários para superarem tais inadequações. Durante os módulos trabalhar-se-ão problemas de níveis diferentes, conforme apontam os autores, sendo eles: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento e realização do texto sempre variando atividades e exercícios e capitalizando as aquisições.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), a SD é “finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, e, assim, indica se os objetivos foram ou não atingidos.

De acordo com a metodologia proposta, não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação que se configuram, às vezes, como pretexto para a escrita. Desse modo, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero, é necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie, efetivamente, dos conhecimentos.

Para tanto, foi planejado um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática que objetivaram levar os alunos a entenderem o que é variação linguística, quais os tipos de variedades existentes no Brasil e a identificação das características das variedades presentes na região. Adquiridos estes conhecimentos, os alunos pesquisaram palavras oriundas da região e buscaram definir os significados delas, e, posteriormente, construíram um dicionário, que foi intitulado de “Linguajar de tchapa e cruz”. Para a realização desta atividade, os alunos entraram em contato com o gênero textual “verbetes”.

O gênero verbete, presente em dicionários, glossários e enciclopédias, é raramente explorado na escola como um recurso didático, principalmente pela falta de conhecimentos específicos por parte dos professores. Costa (2008, p. 176), em seu “Dicionário de gêneros textuais”, define-o como “uma entrada de dicionário, enciclopédia ou glossário, que se caracteriza pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas.” Desse modo, quando buscamos um dicionário, enciclopédia ou glossário, estamos buscando os verbetes ali contidos, que se destinam a oferecer informações específicas a respeito de um item consultado.

O verbete é hoje estudado como um gênero textual devido às suas características formais e sua funcionalidade, pois, embora cada verbete seja único, ele obedece a certos padrões de elaboração. Neste sentido, Marcuschi diz que (2003, p. 19) “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Assim, observando a condição deste gênero, verificamos que o mesmo possibilita a realização de certas atividades, como a busca do significado de uma palavra nova pela consulta de um dicionário.

Desta forma, baseados no reconhecimento de que o gênero verbete pode ser utilizado como instrumento em atividades de leitura e produção textual no ambiente escolar, foi que propusemos a construção do dicionário.

Como produto final das atividades propostas, os alunos tiveram a incumbência de criarem um *e-book* do dicionário que produziram, possibilitando assim a divulgação do material. Abaixo segue a sequência didática que foi elaborada e, posteriormente, aplicada:

Nome do Projeto: Sociolinguística Educacional: uma proposta de intervenção reflexiva e valorização identitária cultural

Turmas: 2º fase do 3º ciclo (8ª ano A e B)

Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa e História

1ª Parte: Apresentação da situação de comunicação

Neste primeiro momento ocorrerá a apresentação do projeto para os alunos. Para isso, será apresentado o vídeo “Variações linguísticas regionais”, que se encontra disponível no *site youtube*, no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>. O vídeo possui duração de 10 minutos e 12 segundos e traz, de forma bem-humorada e informativa, as diferenças linguísticas presentes em distintas regiões brasileiras, enfocando a sulista, mineira, baiana e paulista.

Após a apresentação do vídeo, incitaremos a uma reflexão acerca do conteúdo por meio de uma conversa informal que nos permita fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio que os mesmos possuem do assunto.

2ª Parte: Produção escrita inicial

Depois do debate do vídeo apresentado, será proposto aos alunos que os mesmos escrevam em seus cadernos regionalismos que eles conheçam juntamente com os respectivos significados. Ao final da aula, faremos um círculo em que todos terão oportunidade de compartilhar seus escritos.

3ª Parte: Módulos

1º Módulo:

Neste módulo a professora trará um estudo sistematizado do que são variação e variedades linguísticas, abordando também o preconceito em torno de muitas variedades.

Objetivos:

- Refletir sobre as variações e variedades da língua, para a compreensão de sua heterogeneidade;
- Observar as diferenças entre oralidade e escrita;
- Identificar formas de preconceito linguístico;
- Valorizar e respeitar as diferenças linguísticas.

Materiais utilizados:

- Data show

- Impresso, com o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo

Duração: 3 horas/aulas

Atividades:

O estudo será apresentado em forma de *slides* com a utilização do *data show* e conterá vídeos e imagens que objetivam contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno. A aula será expositiva dialogada neste primeiro momento. Após toda a apresentação do conteúdo, será entregue aos alunos o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, que se encontra em anexo, para que seja feita a leitura e posterior interpretação.

Os alunos terão o tempo determinado de 40 minutos para resolverem as questões e ao final socializarão as respostas, oportunizando-se assim novas discussões acerca do preconceito linguístico, da importância do aprendizado das variedades prestigiadas e o papel da escola nesse processo.

2º Módulo:

Neste módulo os alunos entenderão a importância da língua no contexto sociocultural de uma região, estudando o falar local, ou seja, o linguajar cuiabano.

Objetivos:

- Conhecer os aspectos histórico-culturais do linguajar cuiabano;
- Valorizar as diferenças culturais e linguísticas locais.

Materiais utilizados:

- Data Show
- Caixa de som

Duração: 4 horas/aulas

Atividades:

É importante salientar que, antes desse momento, o professor da disciplina de História já terá ministrado o conteúdo “História de Cuiabá” para os alunos e que os conhecimentos históricos aqui adquiridos pretendem ser no sentido de acrescentar e ajudá-los a entender o papel da história na constituição de um linguajar como o cuiabano.

Para iniciar o estudo, os alunos assistirão a vários vídeos retirados do *site youtube*, sendo eles: “É Bem MT apresenta a origem do Linguajar Cuiabano”,

disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=6bPPnJeYwKk&t=4s>, “História de Mato Grosso – o linguajar cuiabano”, disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=c76YVt-NNLk>, e “Cuiabá 294 William Gomes: do falar é ser Cuiabano”, disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=UCsrM3QiqWM>. Todos os vídeos são reportagens locais que retratam o modo do falar cuiabano, contando um pouco do contexto histórico. Entre um vídeo e outro serão abertos momentos de discussão sobre o tema abordado.

Após a apresentação dos vídeos, mais uma vez ocorrerá um momento de conversa sobre o tema. A professora explicará a importância de uma língua para a história e cultura de um determinado lugar e fará referências específicas à cidade de Cuiabá, fazendo observações à fala proveniente dos ribeirinhos e o quanto essa mesma fala já sofreu e vem sofrendo modificações com a vinda de migrantes de outros estados e regiões, caracterizando assim que a língua é viva e se modifica sempre.

Para retratar os traços linguísticos do cuiabano, assistiremos também a alguns vídeos humorísticos disponíveis igualmente no *site youtube* pelo canal “K-bça Pensante”, que estão disponíveis nos *links*: https://www.youtube.com/watch?v=OjHR_IVTsig, <https://www.youtube.com/watch?v=eVb8BiuJTtE>, <https://www.youtube.com/watch?v=Zxo8LnSHVIA>, https://www.youtube.com/watch?v=6vb_6P34TEw e <https://www.youtube.com/watch?v=8cHENNGhPaU>. Todos os vídeos são trechos de filmes conhecidos dublados por atores que imitam o sotaque cuiabano.

Logo após, a professora dividirá a sala em grupos e pedirá para que entrevistem uma pessoa que tenha nascido e se criado em Cuiabá, pedindo para que ela conte uma experiência curta da infância ou um caso. Os alunos deverão gravar a entrevista e fazer a transcrição da experiência.

Os áudios das entrevistas serão socializados com a turma e todos farão uma reflexão acerca das características da variedade cuiabana.

Por fim, os alunos serão convidados a criarem uma lista com todas as palavras e expressões provenientes de Cuiabá e seus significados. Será permitido o uso da *internet* para pesquisas e consulta aos parentes, vizinhos e amigos que conheçam palavras do “cuiabanês”. Os alunos iniciarão a atividade em sala e

terminarão em casa, tendo até a próxima aula para trazerem o máximo de palavras possíveis.

3º Módulo:

Neste módulo, os alunos produzirão o dicionário regional “Cuiabanês”, sendo trabalhado desta forma o gênero “verbete”.

Objetivos:

- Abordar e caracterizar o gênero textual verbete, através da explanação e consequente construção de um minidicionário;
- Valorizar a manifestação linguística e cultural local, enquanto aspecto identitário.

Materiais utilizados:

- Data Show
- Caixa de som
- Canetas e papéis
- Computador

Duração: 8 horas/aulas

Atividades:

A professora iniciará o módulo perguntando sobre o levantamento das palavras e expressões oriundas do “cuiabanês”, e, em seguida, irá propor a construção de um dicionário regional com essas palavras. Para tanto, serão disponibilizados aos alunos dicionários da Língua Portuguesa para que eles possam entrar em contato com o gênero verbete e assim observar as características do mesmo.

Como estão na 2ª fase do 3º ciclo, provavelmente já terão o conhecimento prévio de que um dicionário é disposto em ordem alfabética e que dispõe o significado de palavras. Após observarem dicionários de vários autores, os trabalhos de confecção iniciarão.

Os alunos deverão reunir todas as palavras que trouxeram e as listarem em ordem alfabética. Logo após esse trabalho, a sala será dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por determinadas letras do alfabeto para organizarem os significados das palavras e também exemplos de usos em frases. Os alunos utilizarão o laboratório de informática para a realização deste trabalho.

Após todos os grupos concluírem seus trabalhos, o material será reunido. Passaremos então a trabalhar em conjunto para a construção da capa do dicionário. Dando prosseguimento, o material será impresso, encadernado e disponibilizado na biblioteca da escola.

4ª Parte - Produção final

Um olhar ainda mais apurado será lançado aos verbetes e seus significados, para, em seguida, os alunos produzirem um *e-book*, compartilhando digitalmente o minidicionário produzido por eles.

Objetivos:

- Produzir um *e-book* do dicionário regional confeccionado no módulo anterior.

Materiais utilizados:

- Data Show
- Computador
- Caixa de som

Duração: 2 horas/aulas

Atividades:

Neste momento, que será o da produção final, os alunos serão convidados a produzirem um *e-book*, com o objetivo de compartilhar o dicionário produzido por eles. Antes dos alunos começarem os trabalhos, a professora passará um tutorial de como montar um *e-book* gratuito, que está disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=mH-Rb-S0V7g>.

Após assistirem o vídeo tutorial, os alunos produzirão o *e-book* orientados pela professora.

5ª Parte – Divulgação da produção final

Será feita a divulgação do dicionário regional e do *e-book* com o dicionário digital por meio de um evento escolar.

Objetivos:

- Proporcionar um momento cultural para que os alunos tenham a oportunidade de interagir com a comunidade escolar além do espaço da sala de aula.

Duração: 2 horas/aulas

Atividades:

A comunidade escolar será convidada a conhecer a produção dos alunos, ou seja, o dicionário “Cuiabanês”. Neste dia, os alunos também farão apresentações culturais.

4.1.1 Perfil dos alunos e da escola

Como sujeitos da pesquisa, conforme já dissemos, tivemos os alunos dos 8º anos A e B do Ensino Fundamental II da Escola Estadual “Profª Hermelinda de Figueiredo”, localizada à Rua Londrina, nº 37, no bairro CoopHEMA, município de Cuiabá, mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT.

A escolha pela referida unidade educacional deu-se pelo fato da pesquisadora ser lotada na mesma e manter contato com toda a comunidade de estudantes, conhecendo a realidade e dia a dia vivido pelos mesmos. Diante disso, as turmas foram escolhidas tendo como base o nível de maturidade dos alunos, que possuem entre 13 e 14 anos.

Cabe ressaltar que esta escola foi criada pelo Decreto nº 113/83 publicado em 05/07/83, com portaria de reconhecimento publicada no Diário Oficial de 29/12/92 sob o nº 3.277/92. Foi autorizada a oferecer o Ensino Fundamental através da Resolução nº 226/87 do CEE/MT publicada no Diário Oficial de 10/09/87 e está cadastrada no CNPJ sob o nº 01586615/0001-04.

A instituição atende hoje um total de 480 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 9º ano do Ensino Fundamental II com funcionamento em dois períodos: matutino e vespertino. Possui um total de 9 salas, porém, desde setembro de 2017, por ocasião de uma forte tempestade, 5 salas foram interditadas e desde então a escola funciona parcialmente em salas móveis. Além disso, a escola conta hoje com 1 laboratório de informática em funcionamento, 1 biblioteca, 1 sala de coordenação, 1 cozinha, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 espaço para refeitório e 1 quadra coberta. A estrutura física não é boa e está bem deteriorada, pois há muito tempo a escola não é contemplada com reforma, alguns pais chegaram a realizar denúncias junto ao Ministério Público, porém nada foi feito até o momento. Hoje o quadro de funcionários contempla 45 pessoas, sendo, deste total, 25 professores e o restante,

apoios e administrativos. Dos professores, apenas 09 são efetivos, sendo os demais 16 contratos temporários.

Esta escola estadual foi criada com o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental aos filhos dos moradores do residencial CoopHEMA, que tinham por característica serem trabalhadores da rede bancária, porém, hoje, com o crescimento da cidade, atende alunos de 25 bairros diferentes, possuindo assim uma clientela bem diversificada, contemplando desde alunos com condição financeira estável até alunos provenientes de famílias bem carentes. A seguir trazemos fotos da escola:



Figura 03: Biblioteca da escola. Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 04: Salas anexas. Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 05: Laboratório de Informática. Fonte: Arquivo da pesquisadora

O projeto de intervenção, como supracitado, foi desenvolvido nas turmas dos 8º anos A e B da escola no período matutino, totalizando 57 alunos entre 13 e 14 anos de idade.

4.2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Acreditando ser fundamental a execução da pesquisa em sala de aula para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas na disciplina de Língua Portuguesa, foram planejadas diversas atividades para que alcançássemos os objetivos propostos. Para tanto, como já explicitado no tópico anterior, através do procedimento metodológico da sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio do gênero textual verbete, direcionamos atividades que permitiram aos participantes refletirem sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase às variantes linguísticas locais, ou seja, a variedade cuiabana, como marca identitária de seus falantes.

Durante toda a intervenção, o foco principal foi estabelecer a valorização e o respeito das diversas variedades da Língua Portuguesa, bem como a identificação de seus meios de circulação, com o intuito de trazer a compreensão aos alunos da condição sociocultural estabelecida nas práticas de linguagem.

Muitas foram as etapas para se chegar ao momento do desenvolvimento do projeto, muitas leituras e teorias entremearam os planos, porém, quando se parte

para a ação, tudo aquilo que foi delineado é posto à prova e as dificuldades e desafios começam a aparecer.

Neste sentido, em um primeiro momento, o projeto de intervenção contemplava o desenvolvimento das atividades em apenas uma das salas dos 8º anos da escola, porém, logo que iniciamos, percebemos a necessidade de envolvermos a outra turma, pois, além de constatarmos que seria importante para eles construir o conhecimento, foi imprescindível agregarmos mais alunos engajados na elaboração do produto final (dicionário regional). Desta forma, o planejamento foi efetuado concomitantemente entre as turmas dos 8º anos A e B, não sendo necessária a distinção entre elas na análise, por não termos como objetivo uma comparação entre ambas.

Outro ponto que divergiu do planejamento inicial diz respeito ao número de aulas trabalhadas, que em princípio, no projeto inicial, contemplavam 18 horas/aulas e uma noite cultural. Entretanto, para conclusão dos trabalhos foram necessárias mais aulas, totalizando 15 horas em sala de aula e muitas horas extras no laboratório, que foram essenciais para atendimento dos grupos no período oposto (vespertino), as quais não conseguimos mensurá-las.

Abaixo seguimos com a descrição, passo a passo, do desenvolvimento da sequência didática.

4.2.1 Apresentação da situação e produção inicial

Ao seguirmos o procedimento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos com a “Apresentação da situação”, que visa colocar os alunos em um primeiro contato com o projeto a ser desenvolvido e construir uma representação da proposta a ser executada ao final. Para tanto, foi apresentado o vídeo “Variações linguísticas regionais”, disponível no *site youtube*, no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>. O vídeo teve duração de 10 minutos e 12 segundos e trouxe, de forma bem-humorada e informativa, as diferenças linguísticas presentes em distintas regiões brasileiras, dando ênfase à sulista, mineira, baiana e paulista.

Após a apresentação do vídeo, refletimos sobre o assunto através de uma roda de conversa em que cada aluno pôde expressar-se livremente a respeito da

temática. Buscamos interferir o mínimo possível para apreendermos exatamente o que sabiam a respeito do tema e, principalmente, observarmos a postura adotada em relação a ele. Inicialmente todos os alunos estavam receosos em falar abertamente a respeito, mas, aos poucos e incitados por perguntas, abriram-se e começaram a falar, demonstrando que tinham pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse momento, fizemos uma rápida enquete perguntando quantos já haviam ouvido falar em variação linguística e a surpresa foi que apenas 13, de um total de 57 estudantes, contabilizando as duas salas, afirmaram lembrar de já terem estudado o assunto nos anos anteriores, totalizando um percentual de apenas 22,80%.

Depois do momento de reflexão e conversa com os alunos sobre o vídeo, partimos para a segunda parte da sequência, a “produção inicial”. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), nesse momento “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.

Para tanto, foi proposto a eles que escrevessem em seus cadernos regionalismos que eles conhecessem juntamente com os respectivos significados. O objetivo da atividade era observar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero verbete e verificar o que eles conheciam de regionalismos. Os alunos tiveram cerca de 15 minutos para realizarem a atividade. Logo após, pedimos que eles fizessem um círculo e compartilhassem seus escritos. Seguem abaixo exemplos do que foi citado pelos alunos, alguns deles apareceram mais de uma vez:

- *Cacetinho: pão francês*
- *Macaxeira: mandioca*
- *Aipim: mandioca*
- *Jerimum: abóbora*
- *Fazer rancho: fazer a compra do mês*
- *Negrinho: brigadeiro*
- *Trem: qualquer coisa para os mineiros*
- *Batida: vitamina*
- *Beiju: tapioca*
- *Tri legal: Algo muito legal*
- *Chimia: geleia*

- *Piá: guri*
- *Patente: vaso sanitário*
- *Rabicó: elástico de cabelo*
- *Arquinho: tiara de cabelo*
- *Sinaleiro: semáforo*
- *Rotatória: redondo*
- *Oxente: expressão baiana*
- *Tchá por Deus: expressão cuiabana*

É notável que muitos deles utilizaram-se dos exemplos dados no vídeo assistido na primeira aula. A maioria ateve-se à variação lexical, aparecendo apenas duas expressões, uma baiana e outra cuiabana. Nota-se que a variedade cuiabana apareceu uma única vez. Em relação ao gênero verbete, foi perceptível que possuíam conhecimento limitado e que poderíamos explorar muito sobre ele.

Para a realização das 1ª e 2ª partes do projeto, utilizamos 2 horas/aulas geminadas.

4.2.2 Desenvolvimento do 1º Módulo:

Após a apresentação da situação e a produção inicial, iniciamos o 1º módulo, que objetivou promover uma reflexão sobre as variações e variedades da língua, de forma que compreendessem a heterogeneidade da mesma, levando-os a observar também as diferenças entre oralidade e escrita e identificar formas de preconceito linguístico, despertando a importância de valorizar e respeitar as diferenças linguísticas.

Para tanto, neste módulo, trouxemos um estudo sistematizado do que são variação e variedades linguísticas, que foi apresentado aos alunos em forma de *slides*, por meio do *data show*. Esse estudo durou duas aulas e houve a participação da maioria dos alunos.

No primeiro momento, pedimos para que os alunos escrevessem rapidamente o que era variação linguística, levando em consideração ao vídeo assistido na aula anterior. Alguns alunos disseram que não sabiam o que escrever e acabaram não entregando. Dentre as respostas, destacaram-se algumas amostras selecionadas

pela variedade de conteúdo apresentado. Essas amostras foram transcritas exatamente como na produção dos alunos:

Amostra 1: Para mim é o jeito de falar de cada lugar, igual Cuiabá tem seu jeito, lá na Bahia tem outro, no Sul, no Rio de Janeiro.

Amostra 2: Variação linguística é o sotaque das regiões, as palavras diferentes que tem, igual cacetinho que é pão no sul.

Amostra 3: Para mim é quando as pessoas falam diferente das outras, dependendo da região e do nível de estudo, etc.

Amostra 4: Eu entendi do vídio que cada um tem um jeito pra fala. Minha vó mora em goianesia, ela fala diferente de mim que moro aqui no cuiaba.

Amostra 5: É a diferença de cada um na fala.

Conforme as amostras das respostas dos alunos, observamos que, de modo geral, por meio do vídeo assistido, ficou claro para eles que há variação na língua entre os indivíduos, porém a maioria destacou exclusivamente a variação regional, apenas uma aluna citou o nível de estudo, o que reforça a ideia de que se pautaram nos conhecimentos adquiridos com o vídeo da aula anterior, provando assim que realmente não devem ter recebido esse conhecimento nos anos anteriores, conforme a enquête realizada.

Logo após os alunos lerem e entregarem o conceito formulado do que é variação linguística, iniciamos a explicação com os slides explicando que variação linguística são as diferenças nos diversos falares da sociedade advindas do meio sociocultural e também da região em que o indivíduo está inserido. Então, foram discutidos sobre os fatores que causam a variação (idade, gênero, status socioeconômico, grau de escolaridade, mercado de trabalho, regional, histórico). A aula foi expositivo-dialogada e teve a participação de boa parte dos alunos, percebemos que os vídeos, charges e textos contidos nos slides chamaram a atenção.

Após a explicação, foram apresentados os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta” e os alunos entenderam que a norma-padrão é um modelo idealizado de língua “certa”, um manual de regras estabelecido com o objetivo de uniformizar a língua e que a norma culta é uma variedade utilizada pelas pessoas que têm mais

proximidade com a modalidade escrita e que possuem uma fala mais próxima das regras da norma-padrão. Dissemos ainda que a norma culta é uma variedade linguística, tida como variedade de prestígio, pois é falada por aqueles que possuem maior grau de escolaridade.

No mesmo momento, falamos sobre a importância de sermos políglotas na nossa própria língua e explicamos sobre a importância de dominarmos o maior número de variedades linguísticas e sabermos utilizá-las nas mais diferentes situações, abordando assim a questão da adequação, isto é, deixando claro que falar bem é falar adequadamente. Nesse momento, os alunos demonstraram-se um pouco revoltados por só terem adquirido esse conhecimento agora, foi necessário acalmá-los. Em uma das salas uma garota pediu para que o estudo fosse compartilhado com a professora regente de Língua Portuguesa, deixando claro que a mesma possui uma postura bem tradicional, em que contempla apenas a norma-padrão como modelo de língua “correta” e desvaloriza todas as variações como “erros”.

Explicamos ainda sobre a importância do estudo da norma-padrão para que eles adquiram o conhecimento da variedade de prestígio e possam interagir em diferentes contextos sociais, sendo também explicado o valor social das variedades.

Dando continuidade, os alunos foram incitados a refletir sobre as diferenças da língua falada e da língua escrita, observando a figura abaixo:

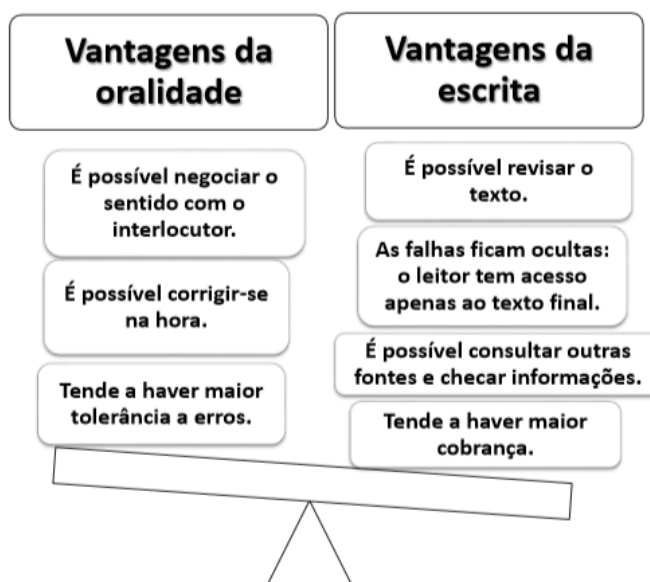


Figura 06: Oralidade x escrita. Fonte: arquivo da pesquisadora

Os alunos refletiram sobre a diferença da língua falada para a escrita e em como cortamos palavras na fala, dando exemplos dos verbos “está” e “estava” que são reduzidos para “tá” e “tava” e também da preposição “para” que é reduzida para “pra”. Alguns alunos confessaram que utilizam as marcas da oralidade em suas produções textuais. Na sequência, falamos sobre a importância de observarmos o grau de formalidade do texto e todos refletiram sobre o quadro abaixo:

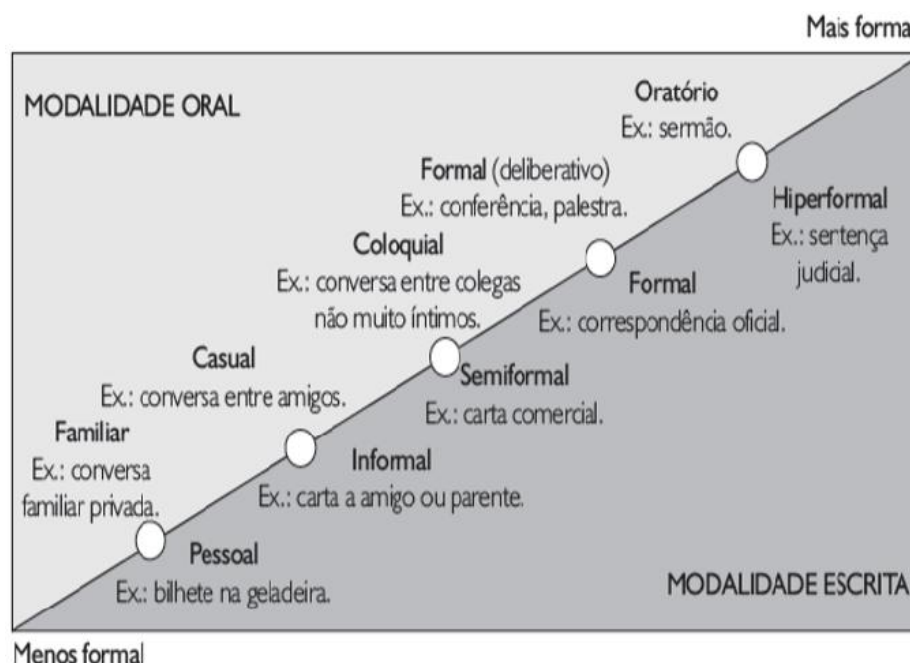


Figura 07: Mais formal x menos formal. Fonte: arquivo da pesquisadora

De acordo com a sequência didática, estava prevista a leitura do texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, porém com as contribuições dos alunos o tempo passou e a atividade foi replanejada para a próxima aula. No mais, podemos afirmar que, tanto no 8º A quanto no 8º B, as aulas foram produtivas e tiveram a participação da maioria dos alunos, contudo, em ambas as turmas, tiveram, ainda que uma minoria, alunos apáticos que demonstraram desinteresse por aquilo que estava sendo ministrado. Esses alunos não entregaram a resposta sobre variação linguística e não contribuíram com comentários ou fizeram perguntas, ainda que fossem questionados por nós.

Na aula seguinte, foi entregue o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo (em anexo), e pedido para que fizessem uma leitura silenciosa. “Nóis mudemo” é um conto que transita como uma crítica ao sistema educacional brasileiro, que, agarrado às práticas tradicionais, em vez de abraçar, afugenta o estudante.

A narrativa conta a história de um rapaz chamado Lúcio que procura a escola na esperança de mudar de vida, no entanto, por ser oriundo da zona rural, ele não consegue se adaptar, já que o seu falar era constantemente ridicularizado pelos colegas de classe. Em um determinado momento, Lúcio falta algumas aulas, e ao ser questionado pelas ausências, ele diz: “- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.” E a professora imediatamente o corrige em público, descaracterizando os diversos falares e reforçando o preconceito linguístico. Esse fato marcou Lúcio na escola, pois, desde aquele momento, todos passaram a chamá-lo de “Nóis mudemo”, resultando com isso no abandono escolar. Dezesete anos depois, a professora reencontra seu ex-aluno crescido, um rapaz pobremente vestido, magro, amarelo, curvado, com aparência doentia, barba rala, que só foi reconhecido pela professora ao lembrar que se tratava do “nóis mudemo”.

A imagem que a educadora vê traz para ela uma reflexão de como a gramática oferecida pelas escolas, quando imposta de maneira a ser a única “correta”, muitas vezes, pode fazer com que alguns alunos desistam da escola, assim como aconteceu com o “nóis mudemo”, pois, o jovem relata que sofreu muito como garimpeiro, boia-fria, passou fome, pegou várias doenças e, naquele momento, ele chegou à conclusão de que a escola não é feita para gente como ele. A professora, inconformada, despede-se do seu ex-aluno e vai embora angustiada com os reflexos do seu ofício de ensinar.

Os alunos tiveram 10 minutos para terminarem a leitura e como notamos que alguns não a haviam realizado, resolvemos fazer uma leitura compartilhada também, isso ocorreu em ambas as turmas. Após a leitura compartilhada, os incitamos com algumas perguntas do texto e então comentários começaram a surgir sobre a vida triste de Lúcio. Neste momento, os alunos refletiram sobre a importância de termos uma visão diferenciada da língua, compreendendo a sua heterogeneidade e, desta forma, coibindo o preconceito linguístico. Em uma das salas, uma aluna comentou que nunca tinha parado para pensar que o preconceito linguístico fosse tão prejudicial quanto o preconceito racial. Então houve uma discussão sobre os tipos de preconceito em que os alunos falaram sobre intolerância religiosa, homofobia e racismo.

Após o momento de reflexão, entregamos os exercícios de interpretação do texto (em anexo) e pedimos para que eles iniciassem as atividades. Novamente, as discussões

atrasaram o processo e mais duas aulas passaram sem que as atividades fossem corrigidas. Dessa forma, os alunos levaram os textos e as atividades para terminarem em casa.

Na aula posterior, poucos alunos haviam terminado as atividades em casa e foi preciso dar mais alguns minutos para iniciarmos a socialização das respostas. Isso ocorreu nas duas turmas.

No momento da correção, todo o conteúdo foi repassado, pois as perguntas os incitavam a pensar no que havia sido discutido nas aulas anteriores. Notamos que a maioria conseguiu refletir que a língua é heterogênea e na existência das variedades linguísticas, sendo assim, conseguimos alcançar os objetivos propostos. Em uma das questões, eles foram questionados se concordavam com a atitude da professora e todos foram unânimes em dizer que não, falando que a professora não deveria ter corrigido Lúcio daquela forma e na pergunta posterior eles precisavam dizer de que forma reagiriam se estivessem no lugar da professora, boa parte dos alunos então fez menção ao ensino da variação linguística e outro parte considerou que a professora deveria corrigir, porém de uma forma diferenciada, deixando claro a necessidade que sentem de serem respeitados e não ridicularizados, como podemos observar nas amostras abaixo, que foram transcritas da forma escrita pelos alunos:

Amostra 1: *Corrigiria também, mas de uma forma diferente.*

Amostra 2: *Eu iria conversar com ele separado.*

Amostra 3: *Eu chamaria ele no privado e conversava com ele.*

Amostra 4: *Eu explicaria a variação linguística para a sala.*

Amostra 5: *Falaria para ele da variedade linguística e que ele ia aprende a variedade prestigiada.*

Amostra 6: *Eu falava para o povo que estavam rindo pararem, explicaria que isso não é uma forma de falar errado é a variedade dele.*

Amostra 7: *Primeiramente não ter chamado a atenção dele naquela hora... ainda mais porque é aluno novo... depois iria falar da variedade linguística.*

Amostra 8: *Eu falava que a forma que ele estava falando era inadequada, mais era normal porque é a variedade linguística dele.*

Amostra 9: *Eu diria à ele que a forma, estava inadequada, de um “jeitinho” para não magoa-lo.*

Amostra 10: *Eu explicaria que aquela linguagem era normal, pois faz parte da variedade linguística e que aquela forma é inadequada na sala, mas que ele iria aprender a adequar.*

Quando questionados sobre o que, para eles, é falar “errado”, nos deparamos com respostas que consideraram a adequação da fala em diferentes contextos e outras considerando não existir erro, valorizando assim as variedades linguísticas existentes, conforme as amostras abaixo, que também foram transcritas da forma como os alunos escreveram:

Amostra 1: *Na verdade eu não sei, porque agora sei que cada um tem sua variedade linguística.*

Amostra 2: *Não é falar errado é apenas o jeito de falar que todos tem na região e no seu grupo que convivem.*

Amostra 3: *Não é falar errado é falar sua variedade linguística.*

Amostra 4: *É falar inadequadamente por exemplo numa palestra preciso fala a variedade que ensina aqui na escola, na minha casa posso fala a minha variedade de casa.*

Amostra 5: *Não se fala errado mas sim se tem variações linguísticas.*

Amostra 6: *É falar fora do contexto.*

Amostra 7: *Muitos pensam que existe falar ou escrever certo falar ou escrever errado em uma língua, ou que existe uma linguagem padrão... o padrão de uma linguagem é social dominante para discriminar socialmente as pessoas.*

Amostra 8: *o falar inadequado fora do contexto.*

Amostra 9: *é você estar em uma ocasião como uma reunião formal, e falar errado.*

Amostra 10: *É falar de uma forma que ninguém entende.*

Chama a atenção a resposta da amostra 7 que criticamente disse, com suas palavras, que “o padrão de uma linguagem é social dominante para descriminar socialmente as pessoas”. O pensamento deste aluno corrobora com os princípios da Sociolinguística de que a língua pode ser um fator de estratificação social.

A correção das atividades terminou faltando poucos minutos para o encerramento da aula, contemplando assim mais 2 h/aulas. Foi notório que a maioria dos alunos alcançou os objetivos propostos, entendendo a existência das variedades linguísticas, o preconceito contido em muitas delas e a necessidade de adequação da fala em diferentes contextos.

4.2.3 Desenvolvimento do 2º módulo:

Findadas as correções da interpretação do conto “Nóis mudemo”, iniciamos o 2º módulo, que objetivou fazer com que os alunos compreendessem a importância da língua no contexto sociocultural de uma região. Para isso, foram estudados os aspectos histórico-culturais do linguajar cuiabano.

Este módulo teve o auxílio da professora da disciplina de História que em suas aulas ministrou sobre a história de Cuiabá e do Estado de Mato Grosso.

Antes de apresentarmos os vídeos propostos pela sequência didática, trouxemos um breve estudo em forma de *slides* sobre o que era cultura, explicando aos alunos que cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo e que atividades e manifestações como música, teatro, rituais religiosos, a língua, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, pensamentos, etc. faziam parte da cultura de um povo. Após, começamos a falar sobre a cultura cuiabana, apresentando vídeos que abordaram sobre a culinária, a dança do siriri, o canto do cururu, o rasqueado, os ritos religiosos e algumas características da linguagem cuiabana.

Após essa explanação sobre cultura, os alunos assistiram aos vídeos que foram retirados do *site youtube*, que são reportagens locais que retratam o modo do falar cuiabano e abordam o contexto histórico, explicando como esse falar surgiu, herança dos povos indígenas, dos negros, dos espanhóis e dos portugueses que passaram pela região. Foi explicada a importância de uma língua para a história e

cultura de um determinado lugar, além disso, explanamos que a linguagem faz parte da identidade de um povo e que ela jamais pode ser desvalorizada, pois representa a forma como aquela comunidade foi constituída historicamente.

Na sequência, fizemos observações à fala proveniente dos ribeirinhos e o quanto essa mesma fala já sofreu e vem sofrendo modificações com a vinda de migrantes de outros estados e regiões, lembrando que já havia sido estudado que a língua é viva e que sempre passa por modificações.

Como a escola fica próxima da Comunidade Beira Rio, os alunos comentaram que conheciam o Sr. Bagi, entrevistado em um dos vídeos apresentados. Neste momento, propusemos uma atividade extraclasse, pedindo para que se reunissem em grupos e que entrevistassem alguém que eles conheciam que falasse a variedade cuiabana. Eles foram orientados a pedirem para o entrevistado contar um caso ou uma experiência que tenha vivenciado. A fala do entrevistado deveria ser gravada, utilizando o gravador do celular e, posteriormente, transcrita em uma folha para ser analisada em sala no coletivo. Pedimos, também, para que os alunos enviassem as entrevistas por *Whatsapp* para assim organizá-las de forma que todos pudessem ouvi-las por meio do *data show*.

Antes do encerramento da aula, a turma assistiu alguns vídeos humorísticos, também disponíveis no *site youtube*, pelo canal “K-bça Pensante”. Todos os vídeos são trechos de filmes conhecidos, dublados por atores com sotaque cuiabano. A aula terminou e concedemos um prazo de uma semana para que as entrevistas fossem feitas e enviadas.

Passado o tempo por nós concedido, nem todos os grupos haviam enviado os áudios da atividade, então precisamos cobrar e esperar mais alguns dias para então prepararmos a próxima aula. Entre todos os áudios enviados, foram escolhidos dois em especial para serem observados pelos alunos, pois eram exemplos bem claros da variedade cuiabana. Um desses áudios era do Sr. Bagi, (áudio 1), o senhor que apareceu em um dos vídeos assistido pelos alunos, e o outro da mãe de um aluno (áudio 2).

A áudio 1 corresponde à entrevista que algumas alunas fizeram com o Sr. Basílio Rodrigues da Conceição, morador nascido e criado na comunidade Beira Rio, figura típica de Cuiabá, que está hoje com 90 anos, conhecido popularmente

como Sr. Bagi. Pela duração da entrevista ser muito longa, foi feito um recorte, abaixo segue a transcrição do recorte:

Aluna: *Como que é o nome do Senhor?*

Seu Bagi: *Meu nome é Basílio Rodrigue, Rodrigue da Conceição.*

Aluna: *Onde nasceu?*

Seu Bagi: *Eu, eu tô cô 90 ano.*

Aluna: (risos) *Não, onde o Senhor nasceu?*

Seu Bagi: *Nasci aqui memo.*

Aluna: *Em Cuiabá? Em quais cidades já moraram? Já morou?*

Seu Bagi: *Não entendi. Puquê?*

Aluna: *Em quais cidades o senhor já morou? (aumento de voz)*

Seu Bagi: *Cidade?*

Aluna: *É.*

Seu Bagi: *Aqui memo.*

Aluna: *Só aqui?*

Seu Bagi: *Cuiabá.*

Aluna: *Nunca mudou pra nenhum outro lugar?*

Seu Bagi: *Não. Agora eu cunheçu algumas cidadinha, mai pur perto, cunheçu mais lá em Campu Grande, a menina que taí casô, daí mudô pra lá, casô cum rapaz de lá, intãum, siguida eu ia lá, né, mais fiquei aqui, nessa berada aqui, Corumbá, é que cunheçu um poco é que... tem assim... como aqui Poxoréu, que era um garimpo, um garimpo tcheio de poia... era uma cidadinha, né, e... por aqui memo, num saí pra fora não pra... é que meu estudo foi poco, mais aí o povo achô que eu sou bastante intelidgente qui fui cunvidado até pá novela. (risos).*

Aluna: (risos)

Seu Bagi: *Fui cunvidado pá novela, pá teatro, fiquemo uns par de dia ensaiano aí na universidadi, né... eu fui cunvidado pá pulícia, i eu naum quis, e eu fui cunvidado pá novela, naum quis, eu fui cunvidado pá uma pução de coisa, pá trabaia na tcháca do Globe...lá na tcháca eu trabaiei puquê eu canto cururu, tiro siriri, canto rasqueado, né, e passei lá cô uns dois ano que conheçu a Dominga, daí cantano pros paciente... intãum os médico mandava, tinha que tê uma diversão pra eles, né, mas só aquelas pessoa que tavan bem melhô da cabeça...*

Aluna: *O senhor tem uma história que marcou o senhor quando era criança?*

Seu Bagi: *Escola?*

Aluna: *Não, uma história que marcou o senhor quando era criança. (aumento de voz)*

Seu Bagi: *Aaah... Tinha uma poção de história daqueles homi mais antigo, eles contava pra dgente, que eu escutava, e... andei aprendenu pução do que eles falava. Aqui não tinha nem estrada, aqui, aí na frente, não via de carro, aí era estradinha de a pé. Não passava carro, num passava... Aí vinha uns candidato, aí nós pedia pra eles, eles ajhudaram nós muito, puquê aqui, tudo era vivência daqui. O pessoal daqui, tudo um bucado faz cerâmica, otrô bucado faz prantação, né, verdura... mantimentu... É difícil na água, é puquê pirdia, ante de arrumarem essa estrada aqui. Aqui num dava, alagava tudo, aqui onde nós tá, perdia... depois que era uma estrada, pedimo que veio a energia de luz e água e tem a escola, tem ... como que fala? É... asilo! E quem quisé aprendê alguma coisa, né, tem um grande aí... Intão o que melhorô grandí pra nós aqui e melhorô pras criançada também, mais aí pra nós ficô fácil, puquê agora as criançada tudo têm escola, aí pra frente é só cohab... Parque Cuiabá, São Gonçalo... Ali, como tchama? ... São Francisco... eu sei qué rodeado de cohab... intaum melhorô grandí, pra fazê compra tinha que i lá no porto de canoa.*

(recorte)

Aluna: *Então é só isso mesmo, muito obrigada pela entrevista, muito obrigada mesmo!*

O áudio 2 trata-se da mãe de um aluno que não quis ter o nome identificado. A mesma nasceu e se criou em Várzea Grande e hoje mora em Cuiabá. No áudio ela conta uma experiência da infância:

Quandu eu era criança, eu era muito sapeca, né, aí, quandu foi um dia, minha mãe cendeu o fogo cedo pá fazê o café, aí eu era demás larido pá tomá o café, brigando côs meus irmãos por caso do café que quiria tomá primero, aí eu tava demás decima do café, caí co meu jhuenho em cima do fogo e daí queimô meu jhuenho e ainda levei uma surra por caso de laridez de café.

Os áudios foram ouvidos e as transcrições, que os alunos fizeram, foram disponibilizadas no *data show*. Os alunos foram questionados sobre as características do falar cuiabano.

Após escutarem várias vezes os áudios, citaram as palavras “gente”, “chama” e “joelho”, que foram sonorizadas como “dgente”, “tchama” e “jhuenho”. Também observaram a troca do “l” pela letra “r” na palavra “plantação”, que foi dita como “prantação”.

Nesse momento, elencamos alguns traços da variedade cuiabana, explicando que é bem comum as pessoas que utilizam esta variedade misturarem os gêneros no modo de falar, dando exemplo da frase “Eu vou lá na casa da mamãe”, que costumamos ouvir da seguinte forma pelos cuiabanos: “Eu vou lá no mamãe”. Falamos, também, da supressão do artigo, dando exemplos como “papai foi lá”, ao invés de “o meu pai foi lá”, frisamos sobre o uso das consoantes fricativas do “th” e “dg”, que foram os casos citados pelos alunos, dando exemplos como “tchuva”, “dgente” e do rotacismo, que eles também já haviam falado, que é a troca do “l” pelo “r”, como nos casos “assembreia”, “crima”, “craro” etc. Ao falarmos do rotacismo, um aluno lembrou de uma funcionária que trabalhou no ano anterior na escola e que era muito hostilizada pelos alunos por usar o rotacismo, novamente foi abordada a questão do preconceito sobre as variedades linguísticas.

Os alunos ainda foram informados que, conforme a portaria nº 17/2013, da Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso, o linguajar cuiabano foi reconhecido como patrimônio imaterial do Estado e que está, desta forma, protegido pelo poder público do risco de desaparecer e novamente falamos da importância da linguagem para a cultura de um povo.

Para finalizarmos a aula, os alunos foram questionados sobre o significado das palavras “larido” e “laridez”. Depois de escutarem novamente o áudio, observando o contexto, eles responderam que deveria ser a vontade, o desejo de comer ou tomar algo. Nesse momento, foi dito a eles que a variedade cuiabana possui inúmeras palavras e expressões que são desconhecidas nas outras regiões e desta forma, foram convidados a pesquisarem palavras e expressões provenientes de Cuiabá e seus significados. Foram orientados a utilizarem a *internet* para pesquisas e/ou consultarem parentes, vizinhos e amigos que conhecessem palavras

do “cuiabanês”. Os alunos tiveram um final de semana para realizarem a atividade, trazendo o máximo de palavras possíveis.

4.2.4 Desenvolvimento do 3º módulo:

Este módulo objetivou despertar nos alunos a valorização da manifestação linguística e cultural local enquanto marca identitária e caracterizar o gênero textual verbete.

Para tanto, o módulo iniciou com a pergunta feita por nós sobre o levantamento das palavras e expressões oriundas do “cuiabanês”. Os alunos mostraram aquilo que haviam trazido e então lançamos o desafio da produção de um dicionário “cuiabanês”. Para empolgá-los, foi dito que, se tudo desse certo, o dicionário seria publicado e todos eles teriam seus nomes como autores. No começo ficaram receosos, mas, tanto no 8º A quanto no B, havia alunos comprometidos que se interessaram e compraram o desafio. Foi explicado que era algo sério e que todos precisariam colaborar. Os alunos já haviam sido informados da realização do dicionário na apresentação, porém de forma mais simples.

Dando início aos trabalhos, os alunos foram questionados quanto ao significado da palavra “verbetes” e não houve (nas duas salas) ninguém que se arriscasse a explicá-la. Diante disso, foram entregues dicionários para os alunos observarem o significado e após alguns minutos colocamos no *data show* o conceito retirado do dicionário *online* Priberam, iniciando assim uma explanação sobre este gênero:

Verbetes: /ê/ *sm* 1. Pequeno papel em que se toma um apontamento. = apontamento, nota. 2. Na organização de um dicionário, o conjunto dos vários significados e exemplos (abonações) relativos a um vocábulo.

Explicamos que verbete possui dois significados, sendo o primeiro um apontamento, uma nota, e o segundo, o que mais interessava naquele momento, que era o conjunto de significados e exemplos de um vocábulo no dicionário. Foi explicado que verbete era um gênero textual e que poderia ser conceituado como um texto escrito, de caráter informativo, destinado a explicar um conceito segundo padrões sistemáticos, determinados pela obra de referência que geralmente é um dicionário ou uma enciclopédia ou até mesmo um glossário. Foi dito que o verbete é

essencialmente destinado a consulta e que por isso precisa de uma construção discursiva sucinta e de acesso imediato.

Dissemos também que o verbete é sempre iniciado por uma entrada e que, embora algumas pessoas acreditassem que entrada fosse sinônima de verbete, não era, então explicamos que entrada era o “título” do verbete, ou seja, a palavra que denomina o conceito a ser explicado, dando exemplo de uma lista telefônica, que tem entrada, mas não possui verbete. No caso do dicionário, as entradas são as palavras individuais que podem ser compostas de várias palavras, caso seja um dicionário de expressões, por exemplo. Desta forma, a explicação continuou com o que é abonação e as abreviaturas contidas em muitos dicionários. Os alunos foram levados a observarem que os verbetes estão dispostos em ordem alfabética.

Após toda a explicação do gênero, as salas foram organizadas para o início da produção do dicionário “cuiabanês”. Assim, formaram-se 4 grupos em cada sala, totalizando 8 grupos gerais. Cada grupo ficou responsável por um determinado número de letras do alfabeto, sendo combinado, que a partir daquele momento, seriam marcados horários diferenciados com cada grupo no laboratório de informática da escola no período oposto ao de aula, ou seja, no período vespertino.

Os alunos foram atrás de materiais que pudessem dar certo embasamento e encontraram duas obras antigas. A primeira delas trata-se de uma pesquisa realizada pela professora Maria Francelina Ibrahim, na década de 1970 com o título “Do falar cuiabano”. A primeira edição deste trabalho foi publicada no ano de 1978, pelo então secretário de Cultura, da Prefeitura de Cuiabá, Carlos Rosa, porém a versão que foi encontrada por um aluno na casa de sua vó, tratava-se de uma segunda edição, publicada pelo grupo Gazeta de Comunicação no ano de 1995.

Já a segunda obra, intitulada “Dicionário Cuiabanês”, tem como autor o radialista e professor, já falecido, William Gomes. Não conseguimos encontrar o ano de publicação, foi uma produção própria e não constava tal informação no interior do livro. Além dessas obras, os alunos fizeram pesquisas *webgráficas*, pois há vários *blogs* e *sites* que, na tentativa de preservarem a cultura cuiabana, disponibilizam informações linguísticas da região, o próprio *site* da Prefeitura de Cuiabá possui uma listagem de palavras do “cuiabanês”. Além disso, ainda tiveram estudantes, moradores da Comunidade Beira Rio, que ficaram responsáveis de conversar com

os moradores mais antigos e assim fazerem o levantamento de algumas palavras e seus significados.

Os alunos foram orientados a buscarem as entradas (palavras e expressões cuiabanas), desenvolverem o verbete e, por último, construírem uma abonação, ou seja, uma frase exemplificando o emprego da entrada dada.

Durante os meses de junho, julho, agosto e início de setembro os trabalhos ocorreram firmemente com rodízios entre os grupos. Cada grupo ficou responsável por repassar digitado e em ordem alfabética os verbetes para nós, que tínhamos a incumbência de reunir todo o material.

Não é possível mensurar com exatidão quantos encontros ocorreram conosco e os alunos no laboratório, entretanto, os trabalhos ocorreram de forma contínua nos meses mencionados.

4.2.5 Desenvolvimento da produção final e da divulgação

Após concluído o dicionário, como produção final, os alunos foram convidados a produzirem um *e-book* com o propósito de compartilharmos digitalmente o dicionário regional produzido por eles.

Para tanto, reunimos as salas dos 8º A e B no laboratório de informática da escola, sob nossa supervisão e da técnica de informática da escola, para assistirem tutoriais de como montar um *e-book* gratuito. Logo após assistirem os vídeos, os alunos iniciaram os trabalhos. O primeiro passo foi decidir se fariam no *Microsoft Word* ou no *Microsoft Power Point*. A maioria decidiu por fazer o *e-book* no *Word* e depois convertê-lo em PDF, pois o dicionário já estava no *Word* e assim o trabalho seria simplificado.

No grande grupo, foram sendo selecionadas imagens para a produção da capa e os alunos chegaram a uma foto do artista plástico Sebastião Silva, um artista regional que expressa a cultura cuiabana em suas obras. Foi explicado que não poderíamos utilizar a imagem sem antes pedirmos autorização, uma vez que elas são protegidas pela lei de direitos autorais. Diante disso, entramos em contato com o artista que prontamente concedeu a autorização.

Na sequência, os alunos chegaram ao consenso das cores, imagens e fonte, confeccionando assim a capa do dicionário. O texto permaneceu do jeito que já

havia sido concluído. Após isso, o material foi convertido em PDF e disponibilizado no *blog* da escola para que todos pudessem ter acesso.

Alguns dias após a elaboração do *e-book*, os alunos foram informados de que o livro produzido por eles seria publicado pela editora Virtualbooks, porém a formatação da capa dos alunos não poderia ser aproveitada para a versão impressa, pois a editora possuía configurações estabelecidas por conta da impressão.

Com a chegada dos livros impressos, ocorreu o lançamento do dicionário com a presença da comunidade escolar. Foi um momento de realização para os alunos que se sentiram homenageados e felizes pelo feito. O livro publicado está registrado na Biblioteca Nacional sob o número de ISBN 978-85-434-1 429-4. Abaixo seguem fotos do lançamento:



Figura 08: Fotografia lançamento do dicionário. Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 09: Fotografia lançamento do dicionário. Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 10: Fotografia lançamento do dicionário. Fonte: Arquivo da pesquisadora

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

No decorrer deste projeto de pesquisa, foi assinalado como objetivo principal despertar a reflexão sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase à variedade linguística local como marca identitária. Para tal, nos apropriamos dos fundamentos da Sociolinguística Educacional, corrente que preconiza o estudo da variação linguística.

Os resultados obtidos da prática do projeto pela intervenção superaram as expectativas construídas no seu início, uma vez que os alunos aprenderam e assimilaram conceitos importantes que os ajudarão no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois elaboraram um novo olhar para este aprendizado, desmistificando muitos conceitos pré-estabelecidos ao longo dos anos que desconsideram toda a função sociocultural da língua.

O primeiro conceito desmistificado pelos alunos é de que eles não sabem falar português. Muitos alunos detestavam a disciplina por considerarem o seu falar “errado”, tendo vergonha e receio de sofrerem preconceito. Quando tiveram contato com o conto “Nóis mudemo”, muitos disseram já terem sido vítimas de preconceito linguístico e sentirem-se intimidados por terem falares diferentes daquilo que é ensinado como o “certo”. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo expõe que o ensino de uma língua relaciona sentimento em seu aprendiz, ou seja:

(...) o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares

da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Na visão da autora, as práticas linguísticas, em contextos escolares, são geradoras de sentimentos em relação à língua e, no caso das escolas brasileiras, as práticas linguísticas geram sentimentos negativos, de insegurança, em relação à Língua Portuguesa. A transição do domínio do lar para o domínio da escola é a transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita. Esse processo de transição necessita ser realizado com cuidado, de forma a não criar no aluno o que Bortoni-Ricardo chama de insegurança linguística.

Nesta perspectiva, quando os alunos envolvidos na pesquisa descobriram que o seu falar, adquirido no domínio do lar e da sua comunidade, é uma variedade linguística, que possui aspectos histórico-culturais relevantes, houve uma mudança de pensamento, pois o seu modo de falar saiu do campo do conflito. Sendo assim, quando as características culturais e psicológicas do aluno são respeitadas, ele sente-se mais aberto para o ensino da língua materna, tendo mais facilidade em contribuir e participar do processo de ensino-aprendizagem, sem medo de ser criticado, conforme expõe Bortoni-Ricardo:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independente do código usado - variedade-padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

A valorização e o conhecimento da variedade linguística local promoveram uma mudança de mentalidade importante para a formação de cidadãos sensibilizados com suas raízes e identidades culturais. Quando o estudante consegue olhar para si e para a comunidade em que vive descobrindo referências, isto é, relações culturais que o define em um grupo social diferente de outros, significa também olhar para o outro e reconhecer as diferenças socioculturais, compreendendo que é possível viver de formas distintas e conviver. Neste sentido, Cagliari (2009, p. 72) diz que “para o aluno, o respeito às variedades linguísticas, muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros”.

Nesta perspectiva, identificar as referências culturais e compreendê-las no espaço e no tempo pode ser um exercício coletivo que altera a visão e o entendimento sobre seu lugar e sua comunidade, fortalecendo assim os vínculos de identidade e pertencimento, promovendo a perpetuação da herança identitária. Nossos resultados mostraram isso, visto que muitos alunos tinham vergonha de suas origens linguísticas por características, por exemplo, como o rotacismo, entretanto, quando descobriram que esse modo de falar tem uma razão histórica e social, resgataram e aceitaram suas origens.

O processo de pertencimento e busca de identidade é muito importante. Stuart Hall, em seu livro intitulado “A identidade cultural na pós-modernidade” publicado em 2006, distingue três concepções de identidade, sendo elas: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No sujeito do iluminismo, a identidade era constituída como um núcleo interior que nascia com o indivíduo e com ele permanecia inalterado ao longo da vida.

Já na concepção do sujeito sociológico, a identidade constituía-se a partir das relações do indivíduo com as pessoas de sua importância, que mediavam valores, sentidos, símbolos e cultura do mundo no qual habitava, nessa concepção a identidade ocupava o espaço entre o interior e o exterior do indivíduo, ligando o mesmo à estrutura social em que se encontra, para que dela possa fazer parte.

Por fim, na concepção do sujeito pós-moderno, que é a concepção em que nos enquadrados hoje, não há uma identidade fixa, única e permanente, mas sim fragmentada, composta por várias identidades, algumas vezes contraditórias, e até mesmo mal resolvidas.

O surgimento deste sujeito pós-moderno deu início ao declínio da velha identidade, que tanto tempo paralisou o homem em sua concepção de cultura unificada e abriu caminhos para o surgimento das novas identidades, resultado de diversas outras culturas que se cruzam e causam interferências umas às outras. A incerteza e a sensação de perda das características locais constituem uma crise de identidade no indivíduo, que, por sua vez, faz a identidade se tornar uma questão a ser estudada, pois representa uma transformação profunda e abrangente na sociedade e em suas relações. Desta forma, projetos, como este, que resgatam a questão da identidade regional, são fundamentais no contexto escolar para manterem viva a história da construção cultural de um povo ou de uma região e

assim compreendermos as transformações pelas quais a cultura de um povo tem passado no decorrer dos tempos.

Outro ponto relevante a ser mencionado com a execução do projeto foi a reflexão que os alunos fizeram acerca das diferenças entre oralidade e escrita. Quando os alunos foram induzidos a refletirem sobre as diferenças e observarem os áudios das entrevistas realizadas, muitos deles perceberam que frequentemente utilizavam marcas da oralidade em suas produções textuais. Eles perceberam então a necessidade de adequação quanto ao uso da fala e da escrita, observando o grau de formalidade. Essa reflexão com certeza produziu efeitos positivos que poderão ser observados nas futuras produções textuais destes alunos, que passarão a ter um grau de monitoramento maior em seus textos, buscando evitar as marcas da oralidade que antes não eram evitadas.

A reflexão sobre a heterogeneidade da língua e o conhecimento das variedades linguísticas levaram ao entendimento do porquê é importante e necessário o estudo da norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa. Os estudantes passaram a entender que há ocasiões em que se deve usar somente a linguagem formal e que a escola tem a responsabilidade de promover essa aprendizagem, fazendo com que eles façam o uso da linguagem conforme os contextos. Neste sentido, Fávero, Andrade e Aquino corroboram dizendo:

(...) não se trata de ensinar a falar, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, que pode ser trabalhada com eles em diferentes níveis, sejam do mais coloquial ao mais formal. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 14).

Desta feita, os alunos entenderam que eles possuem o direito de aprender as variantes de prestígios, ampliando assim seu repertório comunicativo, o que será muito importante no desenvolvimento de suas vidas, uma vez que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação.

Por fim, como último ponto observado durante o desenvolvimento da intervenção, foi que, infelizmente, constatamos que os alunos não tiveram contato com estudos valorados pela Sociolinguística Educacional. Quando questionados se já haviam estudado sobre a heterogeneidade da língua, apenas uma minoria manifestou-se, o que nos fez entender que o ensino ofertado ainda é pautado na

transmissão da gramática normativa, considerando-a como língua “correta” e ignorando-se toda a variedade existente.

Neste sentido, o desenvolvimento deste projeto adquiriu uma importância macro, uma vez que, além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, trouxe uma nova perspectiva para a escola que aceitou que os conhecimentos fossem compartilhados com os demais professores nos encontros de formação continuada, estando já pautados na carga horária do próximo ano.

O compartilhamento dessas informações para os demais professores da instituição é de extrema importância para disseminar práticas pedagógicas sensíveis, que valorizem todos os usos da Língua Portuguesa em seus diversos contextos. Assim sendo, possibilitar ao aluno que amplie o conhecimento e o uso de seu idioma por meio do reconhecimento e do uso efetivo das variedades linguísticas é fundamental para garantir seus direitos e um lugar na sociedade de que faz parte. Neste contexto, o conhecimento e domínio de uma variedade linguística prestigiada só são possíveis quando uma proposta de ensino de língua, fundamentada na Sociolinguística Educacional, tenha seu lugar garantido no espaço escolar e, para isso, todos os que dele fazem parte devem contribuir para garantir esse direito ao aluno: o de ter competência de uso de seu próprio idioma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão procurou apresentar as contribuições da Sociolinguística Educacional no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta subárea da Linguística preconiza o estudo dos fenômenos da variação linguística que ocorrem em todo o território nacional devido a fatores como a situação econômica, escolaridade, origem geográfica, sexo, etnia, idade, história, cultura, entre outros.

Por meio dos resultados obtidos e pela pesquisa e intervenção, observamos que o estudo e o conhecimento, advindos da Sociolinguística Educacional, por parte dos alunos podem contribuir de forma significativa na melhoria do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que, a realidade linguística dos falantes não é ignorada e torna-se fator de estudo nas salas de aulas, promovendo a valorização de todas as formas de comunicação em seus aspectos social, histórico e cultural.

Desta forma, alunos que provêm de classes sociais menos favorecidas possuem sua variedade linguística valorizada e colocada como objeto de estudo em sala de aula e não são discriminados em seu modo de falar. Com isso, conseguem participar de forma mais satisfatória das práticas escolares referentes aos conhecimentos linguísticos, tornando-se mais receptivos ao estudo de outras variedades, uma vez que sentem-se parte integrante do processo.

As dificuldades que esses alunos, provenientes de classes menos favorecidas, apresentam em relação às atividades linguísticas são tratadas, geralmente, como falta de capacidade deles, quando, na verdade, estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes, concebendo a língua como algo estático, puro, homogêneo. Quando, na realidade, a Língua Portuguesa manifesta-se como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, o que demonstra que a língua não está pronta ou acabada, mas é algo que se encontra em permanente processo de variação e que expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam.

É importante ressaltar, neste contexto, que o objetivo não deve ser apenas ensinar o conteúdo “variação linguística”, como um assunto separado dos demais assuntos de Língua Portuguesa, em um capítulo isolado do livro didático, como costuma ocorrer. Por sua vez, deve trata-se de uma mudança de cultura no ensino,

uma modificação do olhar, livrando-se de conceitos que desconsideram toda a realidade linguística vivenciada no dia a dia dos falantes. A variação linguística precisa ser ensinada dentro de um contexto de prática dos diversos gêneros textuais, porque é aí que ela se efetiva e, somente assim, a escola poderá levar o aluno a tornar-se um leitor, redator e orador competente em diferentes contextos sociais.

A escola deve ainda conscientizar o aluno de que há um julgamento sobre a linguagem, e de que algumas variantes/variedades linguísticas não são bem aceitas e podem provocar preconceito e os usuários dessas formas não aceitas socialmente podem ser estigmatizados por não corresponderem ao que os diferentes grupos sociais julgam como “correto”. Essa abordagem precisa ocorrer de forma a coibir tais práticas, combatendo-se assim o preconceito linguístico.

Todo esse entendimento exige que o professor repense sua metodologia de ensino, reveja seus conceitos de “erro” e adote uma mudança no procedimento didático, como explica Bortoni-Ricardo:

(...) a tarefa da Sociolinguística Educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos (...) O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola e da sociedade em geral. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Conforme a autora, utilizar a pedagogia culturalmente sensível significa acolher o aluno, respeitar sua forma de manifestação linguística, estabelecer laços de confiança entre aluno e professor e aluno-aluno, para que eles possam agir naturalmente, sem medo de ser rejeitado ou ridicularizado por sua forma de ser, falar ou agir. Desta forma, a sala de aula pode transformar-se num ambiente acolhedor, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de padrões sociais, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos.

Entretanto, mesmo diante de tantas pesquisas que comprovam a eficácia da Sociolinguística Educacional, percebe-se que ainda há uma resistência em colocá-la em prática nas escolas. Faraco (2008, p. 179), a esse respeito, afirma que “Temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”. Por

sua vez, o ensino da Gramática Tradicional não pode mais ser usado como único instrumento de ensino da língua, pois, segundo Bagno (2007), baseia-se em um conjunto de intuições filosóficas e preconceitos sociais que não têm mais espaço no mundo contemporâneo, o autor ainda acrescenta que:

A reeducação sociolinguística é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”, as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia linguística autoritária e excludente. (BAGNO, 2007, p. 86).

Há, certamente, um desafio até estabelecerem-se práticas pedagógicas mais eficientes no que tange às variedades linguísticas e ao preconceito contido nelas. Cabe ressaltar, uma vez mais, que não se trata de excluir o aprendizado da norma-padrão, pois o aluno tem direito a aprendê-la, porém trata-se de considerar-se a existência das demais variedades, com o propósito de coibir-se o preconceito. Nesse sentido, Faraco (2017, p. 29) faz um questionamento interessante para reflexão:

Quantos jovens são prejudicados em seus testes de escolaridade e em suas tentativas de passar em concursos públicos pelo fato de elaboradores de questões não levarem em conta a heterogeneidade das variedades cultas e as divergências entre as gramáticas e entre os dicionários, adotando uma perspectiva, normalmente a mais estreita, como a possível?

É necessário, portanto, uma democratização do ensino da língua no ambiente escolar. A escola precisa ser laboratório de estudo das variedades presentes, haja vista que a língua é viva e está em constante modificação. O objetivo não é substituir um uso por outro, mas mostrar a diversidade ao aluno, fazendo assim com que ele tenha uma formação crítica, reflexiva e que possa ser um agente pesquisador. Esse, com certeza, não é um processo fácil. Há um longo caminho a ser percorrido.

Todavia, é importante que propostas sociolinguísticas, como as desenvolvidas neste projeto de intervenção, sejam colocadas em práticas, ou seja, testadas dentro

do universo escolar na tentativa de superar uma tradição de ensino que teima em permanecer, mesmo diante de tantas comprovações de sua ineficácia.

REFERÊNCIAS:

ABREU, C. de. **Capítulos de história colonial**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1907.

ALMEIDA, M.M. S. Ecos fonéticos-fonológicos no falar cuiabano. In: ALMEIDA, M. M. S. **Vozes Cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

_____. Para a história do português brasileiro: lote cuiabano. In: ALMEIDA, M. M. S. **Vozes Cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

ASSIS-PETERSON, A. A. de. A encenação do falar cuiabano por vozes cuiabanas. In: Cox, M. I. P. & Santiago-Almeida, M. M. (Orgs.). **Vozes cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral, 2005.

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

_____. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO_NormaLinguisticaHibridismo.pdf> Acesso em 16 de setembro de 2018.

_____. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (Org.) **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BASÍLIO, M. **Formação e Classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BEZERRA, M. A. O vocabulário na pesquisa e no ensino. In: BEZERRA, M. A. (Org). **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004.

BIDERMAN, M.T.C. **A ciência da Lexicografia**. São Paulo: Alfa, 1984.

_____. **Dicionário contemporâneo do português**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001.

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

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua**. Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/ SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

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

CORREIA, M. **Os dicionários portugueses**. Lisboa: ILTEC/Editorial Caminho, 2009.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DETTONI, R. de V. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso**. 255 f. Tese de Doutorado em Linguística. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. SD para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FROMM, G. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. In: FROMM, G.; HERNANDES, M. C. L. (Org.) **Domínios de Linguagem III: Práticas Pedagógicas 2**. São Paulo: [s.n.], 2003.

GOMES, W. **Dicionário Cuiabanês**. s. n. t.

HAENSCH, G. **Tipología de las obras lexicográficas e Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios**. In: ETTINGER, S. et alii. La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBRAHIM, M. F. **Do falar cuiabano**. 2. ed. Cuiabá: Grupo Gazeta, 1995.

ISQUERDO, A. N. A propósito de dicionários de regionalismos do português do Brasil. In: ALVES, I. M. & ISQUERDO, A. N. (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: EDUFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

ISQUERDO, A. N. & ALVES, I. M. (Org) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III**. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

KRIEGER, M. da G. In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) **O léxico em estudo**. Belo Horizonte, MG: 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, A. M. P. P. DE & ISQUERDO, A. N. (Org) **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

RANGEL, E. D & BAGNO, M. **Dicionário em sala de aula**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, M. P. **A dinâmica de um processo de mudança**: variação entre [ãw] e [õ] em Mato Grosso. 2005. 187 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, M. **Léxico e gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: "Sociolinguística Educacional: uma proposta de intervenção reflexiva e valorização identitária cultural"

Responsável pela pesquisa: Emília Dieterich de Araújo

Endereço e telefone para contato: Rua Antônio Dorileo, nº 508, Condomínio Residencial Coxiponês, casa nº40, CEP: 78085-230, Cuiabá-MT. Fone: (66) 9 96116863

Equipe de pesquisa: Emília Dieterich de Araújo e Prof^a Dra Neusa Inês Philippsen

Objetivo geral: Refletir sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase à variedade linguística local como marca identitária.

Riscos: Os riscos que a pesquisa poderá trazer para os participantes dizem respeito ao constrangimento que alguns poderão ter em relação ao seu modo de falar ou desconfortos que poderão sentir quando temas como preconceito linguístico forem levantados ou mesmo quando compartilharem informações pessoais. Para tanto, a pesquisadora tomará o máximo de cuidado para debater os assuntos de forma a estabelecer a valorização e o respeito das diversas variedades da Língua Portuguesa.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa para os participantes estão relacionados com o desenvolvimento de atividades que promovam a construção de conhecimentos diversos que contribuirão no processo de ensino-aprendizado da língua materna e a valorização dos vários modos de falar como marca identitária. Além disso, a Escola Estadual "Prof^a. Hermelinda de Figueiredo" e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso também poderão utilizar os dados obtidos com a pesquisa para melhorar o desenvolvimento das práticas docentes em sala de aula.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise da equipe pesquisadora, com vistas ao alcance do objetivo do estudo acima exposto;
- Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são a realização das atividades propostas e terei o direito de não realizá-las caso causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;

- A equipe pesquisadora me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;
- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
- Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- Posso descontinuar minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem que eu em nada seja prejudicado; e que
- Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Sociolinguística Educacional: uma proposta de intervenção reflexiva e valorização identitária cultural”, a ser desenvolvida na Escola Estadual Profª Hermelinda de Figueiredo em Cuiabá, Mato Grosso.

Nesta investigação pretendemos saber qual a contribuição da Sociolinguística Educacional para o ensino da língua materna nas salas de aulas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, pois será desenvolvido apenas no âmbito escolar a partir de atividades rotineiras como pesquisa, leitura e escrita. Os riscos que poderão ocorrer, dizem respeito ao constrangimento que alguns poderão ter em relação ao seu modo de falar ou desconfortos que poderão sentir quando temas como preconceito linguístico forem levantados ou mesmo quando compartilharem informações pessoais. Para tanto, a pesquisadora tomará o máximo de cuidado para debater os assuntos de forma a estabelecer a valorização e o respeito das diversas variedades da Língua Portuguesa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável e posteriormente serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Sendo assim, eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cuiabá-MT, abril de 2018.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Pesquisador responsável

Emília Dieterich de Araújo, Rua Antônio Dorileo, nº 508, Condomínio Residencial Coxiponês, casa 40 CEP: 78.085-230 Cuiabá/MT Fone: (66) 99611 6863 E-mail: emiliasnp@gmail.com

ANEXOS

Leitura e interpretação do texto: “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo

“Nóis mudemo”

Fidêncio Bogo

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso 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, toda 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... tentei dormir. Inútil. Meus olhos percorriam a paisagem enlazarada, 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. Nóis veio da fazenda. Risadinhas da turma.
- Não se diz “nóis 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!
- Ôxente! 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 – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para a casa dum tio, no sul do Pará.

É, fessora, meu fio não aguentou a gozação 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. Nóis 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 senhora 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 me lembro. Como era mesmo o seu nome?

- Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.
- O que aconteceu com você?
- O que acontece? 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 boia-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 tudo quanto é doença. Até na cadeia fui pará. Eu não devia de tê saído daquele jeito, fessora, mas não aguentei a gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir falá direito. Ainda hoje não sei.

Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem 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, mudaaamoos, mudaaamooos... 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 e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imita-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...

Disponível no link: <http://educadoraarletevidal.blogspot.com.br/2011/08/plano-de-aula-tema-variacaoes.html>

Exercícios de interpretação:

A norma-padrão é o conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos, os quais a tratam como modelo enquanto a linguagem popular é alvo de preconceitos. Como disse a professora, todos os dias milhares de “lúcios” são barrados nas salas de aulas. O texto “Nóis mudemo” nos faz refletir sobre nossas atitudes frente ao falar popular. A seguir temos algumas situações de reflexão. Com base nos conhecimentos adquiridos, responda:

1. **“Pai, não vô mais pra escola!”**. Essa foi uma decisão tomada por Lúcio e que sem dúvida teve grande influência no seu futuro. Você acha que Lúcio teve motivos para reagir dessa forma? Justifique.

2. **“Não se diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?”** Essa foi a atitude tomada pela professora diante da fala de Lúcio. Diante disso, responda:

- a) Você concorda com a atitude da professora? Justifique.
- b) De que forma você reagiria se tivesse no lugar da professora?
- c) Deixaria Lúcio continuar falando daquela forma e ser alvo de chacotas?
- d) Qual a melhor alternativa diante de uma situação assim?

3. **“Bosta de vida! Na cidade nóis não tem veis. Nóis fala tudo errado”**. Essa foi uma afirmação do pai do garoto quando a professora foi procurar pelo menino.

- a) Você concorda com o pai de Lúcio que quem mora na roça fala errado?
- b) Para você, o que é falar errado?

4. **“Eu era uma assassina a caminho da guilhotina. Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos, mudamos, mudaaamoos, mudaaamooos... 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.”** Essa é a fala da professora de Lúcio quando se deparou com o rapaz naquela situação.

- a) O que a fez mudar de comportamento em relação ao ensino da gramática?
- b) Você acha que realmente ela é uma “assassina”, ou simplesmente exagerou?
- c) Que significado tem a expressão do texto: “Eu mudo, tu mudas, ele muda”.

d) Você é a favor ou contra o ensino da gramática normativa em sala de aula, se é a favor, a partir de quando ela deve ser ensinada, se contra, justifique o porquê.

5. Leia o texto abaixo e responda a questão:

“Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português, é só prestatenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá, sabi iscrevê.”

Jô Soares, Revista Veja, 28 de novembro de 1990

Disponível no *link*: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/v00003.htm>

a) Você concorda com a afirmação “U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala”. Comente sua resposta.

b) Jô Soares é conhecido pelo seu humor e ironia. Qual foi a intenção dele ao escrever este texto?