

LINGUAGENS **E** EDUCAÇÃO

NOS CAMINHOS DA PESQUISA

VOLUME II

Arlene Batista da Silva
(Organizador)

Diretora Geral: Alacir de Araújo Silva
Coordenador do curso de Letras Português/Inglês: Fernanda Maia Lyrio
Editor: SABERES Instituto de Ensino Ltda
Organizador: Arlene Batista da Silva

Conselho Editorial:

Alacir de Araújo Silva – SABERES
Maria Amélia Dalvi Salgueiro – UFES
Maria da Penha Pereira Lins - UFES
Ednalva Gutierrez Rodrigues – UFES
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado – UFES
Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho – UFES
Jorge Luiz do Nascimento - UFES
Rita de Cássia Dalla Tardim - SABERES
Aline Moraes Oliveira - SABERES
Luciana Moraes Barcelos Marques - SABERES
Cláudia Dellafonte - SABERES
Camila David Dalvi - IFES
Denise Meyrelles de Jesus - UFES
Lilian Virgínia Franklin Depaula - UFES

Revisores:

Liliani Karla Nunes
Raymundo Ícaro Vieira da Silva
Wendel Freitas da Silva

Diagramação e Arte: José Carlos Vieira Júnior

Silva, Arlene Batista da

Linguagens e educação: nos caminhos da pesquisa – v. 2
Linguística / Arlene Batista da Silva (Org.). – Vitória: Saberes
Instituto de Ensino, 2015.

93 p.

ISBN 978-85-87858-13-9

1. Linguagens e Línguas 2. Linguística 3. Educação I. Silva, Arlene
Batista da.

CDD. 401

Sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

IRA SHOR & PAULO FREIRE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
---------------------------	----------

Arlene Batista da Silva

O EMPREGO DAS GÍRIAS NAS REVISTAS “ATREVIDA” E “CAPRICHOS”	6
---	----------

Glaucimere Patero Coelho

Janine Costa Santos

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
--	-----------

Marcela Thomé Matos

Eduardo Baunilha

MEIOS DE COMUNICAÇÃO: REPRESENTANTES DA NORMA CULTA OU DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA?	40
---	-----------

Silvana Almeida dos Santos André

Arlene Batista da Silva

A ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SÉRIES INICIAIS.....	61
--	-----------

Silvia Letícia Cândida

SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NUM CURSO DE PEDAGOGIA	78
---	-----------

Raimundo Ícaro Vieira da Silva

APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de monografias concluídas por alguns alunos do curso de Letras Português-Inglês da Faculdade Saberes entre 2011 e 2014. É também a tentativa de propor uma articulação entre ensino e pesquisa, de forma a dar visibilidade às inquietações, interesses, visões de mundo e estudos dos graduandos que foram aprofundados ao longo do curso e concluídos por meio de trabalhos de conclusão de curso.

Esta publicação surgiu, sobretudo, por entendermos que a ação docente não pode ser reduzida à aplicação de técnicas e procedimentos burocráticos. Docência e pesquisa andam juntas, pois constituem um movimento epistemológico de busca, de pesquisa, de respostas e de novas perguntas a partir do contato com a escola viva, que está todo o tempo colocando em suspenso nossas certezas.

Assim, encontraremos neste livro cinco capítulos que tratam de questões relacionadas à Linguística, ora dialogando com o ensino de língua materna, ora analisando gêneros que podem tornar-se objeto de reflexão sobre a língua em sala de aula.

No primeiro capítulo, Glaucimere Patero Coelho e Janine Costa Santos apresentam, ancoradas nos estudos sociolinguísticos, uma análise de gírias encontradas em textos das revistas *Capricho* e *Atrevida*, percorrendo sobre os fatores que motivam tais usos.

O segundo Capítulo, produzido por Marcela Thomé Matos e Eduardo Baunilha, sinaliza a necessidade de reflexão acerca da importância da oralidade no ensino de língua materna, sobretudo no Ensino Médio. Em seguida, analisa um livro didático utilizado em escolas do Ensino Médio, com vistas a identificar as propostas de trabalho com a oralidade nele contidas e, em que medida, tais propostas relacionam-se aos recentes estudos linguísticos sobre essa temática.

No terceiro capítulo, Silvana Almeida dos Santos André e Arlene Batista da Silva, ancoradas nos pressupostos de variação e mudança na língua, defendidos pela Sociolinguística, analisam os usos dos pronomes sujeito na

função de objeto direto em jornais populares que circulam na cidade Vitória. O quarto capítulo, de autoria de Silvia Letícia Cândida, analisa dois livros didáticos utilizados nas séries finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender como a abordagem sociolinguística tem se materializado nos comentários oferecidos aos professores e nos exercícios direcionados aos alunos.

O quinto e último capítulo, produzido por Raimundo Ícaro Vieira da Silva, é resultado de uma investigação acerca dos saberes e práticas no campo da Sociolinguística presentes na formação de graduandos de um curso de Pedagogia no município de Cariacica.

A partir dos cinco capítulos parcialmente apresentados acima, acreditamos que *Linguagens e Educação: nos caminhos da pesquisa – 2* oferece uma produção científica iniciante, porém significativa, no campo dos Estudos da Linguagem, que pode contribuir para enriquecer o debate acadêmico sobre língua, ensino e prática docente.

Arlene Batista da Silva
Organizadora

O EMPREGO DAS GÍRIAS NAS REVISTAS “ATREVIDA” E “CAPRICHIO”

Glaucimere Patero Coelho¹

Janine Costa Santos²

RESUMO: *Este trabalho tem como objetivo analisar, sob o prisma da Sociolinguística Variacionista, o emprego das gírias, em que será discutida a linguagem e suas especificidades como marca da identidade de grupos sociais. Focalizando as gírias recorrentes em grupos de adolescentes, foram selecionadas as revistas Atrevida e Capricho em sua versão eletrônica, por conterem publicações de matérias com temáticas que atendem o interesse deste público. O embasamento teórico dessa pesquisa encontra subsídio, principalmente nos estudos de Labov (2008 [1972]), Marcos Bagno (2007) e Dino Preti (1984), considerando a variedade linguística decorrente do contexto histórico, social, econômico e ideológico que estejam inseridos os falantes, isto é, partindo do pressuposto de que as línguas variam por diversos fatores, e que, portanto é heterogênea, variável e está sempre envolvida a um processo de mudanças, construindo-se e reconstruindo-se de acordo com determinadas situações de interação.*

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Gírias. Atrevida. Capricho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender a diversidade linguística é ampliar o olhar para a sociedade e sua estrutura multifacetada, isto é, é entender a diversidade social, histórica e cultural de um povo. De acordo com Labov (2008 [1972]), a língua é reafirmada como uma forma de comportamento social, e por isso não pode ser estudada desvincilhada da sociedade. Assim, correntes teóricas como a Sociolinguística permitem analisar fenômenos linguísticos como as gírias, partindo do pressuposto que cada grupo social carrega consigo crenças, ideologias, valores que determinam a variedade linguística, estão sujeitos a mudanças e representam características peculiares de grupos específicos.

Utilizada como código de comunicação, marca um comportamento linguístico restrito, original e que por muitas vezes torna-se incompreensível por

1- Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

2- Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Saberes.

pessoas que não estão inseridas dentro do grupo. Todavia, a gíria pode ser considerada um fenômeno linguístico que por ordem de fatores ligados à heterogeneidade da língua, contribui para que a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos em uma ação comunicativa se processe de maneira eficaz.

Dessa forma, buscamos, neste trabalho, analisar o emprego de expressões lexicais que marcam o uso das gírias. Foram selecionadas duas matérias, uma publicada na revista *Atrevida* e outra na revista *Capricho*, em sua versão eletrônica, com o objetivo de analisar os fatores sociolinguísticos empregados pelo produtor textual, que são determinantes para a manutenção dialógica com seus leitores, com destaque para o emprego de gírias como expressões que identificam o perfil dos interessados nos assuntos publicados.

O REFERENCIAL TEÓRICO

Dentro das vertentes linguísticas interessa para o presente estudo pesquisas fundamentada na Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, seguindo a proposta do americano William Labov (2008 [1972]). Com base nessa perspectiva teórica, que investiga a relação do uso da língua na sociedade, isto é, em situações reais de uso, compreendemos segundo Bagno (2007, p. 36), que: “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.”.

Assim, ao considerar a língua em seu caráter heterogêneo, múltiplo, variável, exposta a processos contínuos de construção e reconstrução, é válido o esforço em analisar a diversidade linguística que mapeia formações identitárias de grupos sociais. De fato, ganha particular relevância o contexto social no qual o indivíduo está inserido, para isso, leva-se em consideração fatores como a idade, sexo, nível social, nível econômico, grau de escolaridade, opções religiosas, dentre outros, que distinguem as variações existentes.

Segundo Camacho (1988), é possível distinguir quatro grupos distintos de variações a relativas às mudanças linguísticas, sendo elas: Variação histórica, que ocorre ao longo de um determinado período de tempo, podendo ser identificada ao se comparar dois estados de uma língua; Variação estilística, que ocorre na expressividade individual de uma língua e considera um mesmo indivíduo em diferentes situações de comunicação; Variação

geográfica, que ocorre quando temos diferentes formas de pronúncia, vocabulário e estrutura sintática; Variação social, que está relacionada a fatores sociais ligados a etnia, faixa etária, sexo, grau de escolaridade e grupo profissional.

Bagno (2007) coaduna com essa classificação e também distingue, devido ao caráter heterogêneo da língua, que a variação ocorre em todos os níveis, a saber: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. Com base nesse conjunto de fatores, é possível estudar a constituição de grupos sociais, portanto, podendo monitorar o comportamento linguístico de cada grupo por meio de expressões recorrentes que se destacam no cotidiano como indicadores de características individuais, porém não fixas, mas sim evolutivas.

Ainda pautado nos estudos labovianos é válido ressaltar que, segundo o autor, é consenso entre os linguistas reconhecer a língua como fato social, todavia há de se frisar que nem todos dão a mesma ênfase a esse fato, e que, portanto, é possível encontrar pesquisadores que se debruçam de maneiras diferentes, com graus diferentes de preocupação, quanto à relação contextual que ocorre nessas mudanças. Não podendo, segundo o autor, deixar a esmo o caráter dinâmico das comunicações linguísticas, que se adaptam e se modificam a cada novo contexto situacional.

A GÍRIA: UMA ABORDAGEM À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA

A Sociolinguística estuda a língua em seu uso real, considerando a relação entre a estrutura linguística e suas variações sociais. Nesse cenário, as gírias por representarem um fenômeno comunicativo de interação entre indivíduos de grupos específicos, apresentam mudanças sociais e ideológicas bem marcantes. Popularmente identificada como o emprego de expressões que ganham espaço em comunicações linguísticas, muitas vezes sofrem evoluções de sentido, ora caindo no desuso, ora se perpetuando. Como dialetos que nascem em grupos fechados, com o tempo, também vão sendo divulgados para grupos afins, sobretudo com a popularização da comunicação de massa, divulgar as gírias tem sido cada vez mais recorrente. À luz da sociolinguística, o estudo do vocabulário gírio ganha relevância ao se considerar que o uso da língua reflete muito uma sociedade e deve ser analisada levando-se em consideração o ambiente que se processa.

De acordo com Preti (2000, p. 241): “A gíria constitui um vocabulário tipicamente oral. Sua presença na escrita reflete apenas um recurso linguístico, com objetivos determinados”. A pouca manifestação em textos escritos pode ser compreendida por fatores ligados à rejeição, ao preconceito, pois, por muito tempo, os grupos que utilizavam vocábulos gírios em sua conversação eram estigmatizados por pessoas com uma língua inferior, marginalizada. Todavia, é válido ressaltar que, com o avanço das mídias sociais, as gírias vêm ganhando abrangente aceitação misturando-se à linguagem popular, fato que tendencialmente rompe com velhos paradigmas quanto ao emprego dessas expressões nas diversas modalidades, seja na fala ou mesmo reproduzida na escrita, em diferentes gêneros acadêmicos ou mesmo em contextos situacionais diversificados. Ainda segundo o autor:

Se pensarmos em termos da década de 90, o problema talvez ganhe outra configuração. Começa a desaparecer, gradativamente, o preconceito em relação aos vocábulos gírios, pelo menos em relação àqueles que se incorporaram à linguagem comum e já perderam para o falante a noção de sua origem. Hoje, seria necessária uma linguagem muito tensa para que evitássemos, na conversação, os vocábulos gírios ou pelo menos aqueles sobre os quais não temos certeza de que provém de uma origem gíria. A imprensa tem mostrado, nas entrevistas, em discurso direto, a presença deles, até mesmo em falantes que, além de cultos, têm o compromisso com o cargo ou o status que possuem na sociedade (em geral, profissionais liberais, políticos etc.) (PRETI, 2000, p. 254).

Nesse cenário interessa-nos estudar a gíria como fenômeno sociolinguístico, uma vez que são expressões que marcam perfis sociais, épocas, identificam características de um povo. Isto é, ligado ao domínio social da linguagem, o vocábulo gírio, adquire valor ao ser realizado em um contexto adequado, legitimando o discurso de cada indivíduo que necessita agir de forma coerente a cada situação. É factual que para o processamento de um discurso com compreensão plena, os interactantes saibam negociar dados linguísticos e extralinguísticos para conclusão do ato comunicativo.

As produções linguísticas permeadas por gírias denotam que há a existência de um grupo definido, ou seja, que esta porção restrita da sociedade dispõe

de códigos próprios para se comunicar. Para melhor explicitar, conforme interesse do presente trabalho focalizamos para análise os adolescentes, sabendo-se que é do senso comum que esta é uma fase considerada difícil e confusa do desenvolvimento humano, pois os jovens estão em busca de uma identidade social e de uma aceitação de determinado grupo que queiram frequentar. Por estarem saindo da infância, e ingressando na adolescência deparam-se com muitas novidades, digamos desafios, sobretudo de cunho linguístico, pois ao assumir características grupais, irão conseqüentemente aderir ao vocabulário utilizado.

No tocante ao emprego das gírias, os adolescentes se destacam, pois de acordo com Gnerre (1991), é comum que uma língua específica, nesse caso com a recorrente utilização de gírias, construa-se pela associação também do léxico pertencente a outra comunidade local ou a outro idioma, ou mesmo por um vocabulário continuamente renovado, com emprego de neologismos. Logo, os adolescentes, em sua maioria, por terem um desenvolvimento favorável às relações interpessoais, por estarem atualmente conectados às mídias sócias, possuem uma capacidade ímpar de se envolver com outros grupos, conhecendo novas culturas e, sobretudo difundindo o que aprendem.

ANÁLISE DOS DADOS

Para estudo do emprego das gírias como expressão de um fenômeno linguístico, foi selecionada a revista como veículo de comunicação que dispõe de um espaço interativo, por ser possível haver um diálogo entre os leitores, que participam constantemente das matérias publicadas. Assim, por ter um editorial específico que aborda assuntos determinados para cada grupo social, podemos considerar a revista um suporte favorável para análise de dados linguísticos. Serão analisadas, portanto, duas matérias, sendo uma retirada da Revista *Atrevida* e outra da Revista *Capricho*, conforme abaixo:

A REVISTA ATREVIDA: CURIOSIDADES SOBRE AS CELEBRIDADES

Contendo assuntos da atualidade, fundada pelo Símbolo Editora, a Revista *Atrevida* está voltada para o público feminino adolescente. Essa revista comenta sobre moda, beleza, agenda de shows, celebridades, novelas, comportamento, amigos, relacionamentos amorosos, escola, entre outros assuntos do mundo juvenil. É tratada por *Atrê* pelas leitoras, que mandam

cartas e e-mails para sugerir, elogiar ou criticar matérias. Essa estratégia fez com que sua popularidade aumentasse e estabelecesse uma relação de intimidade com as adolescentes, sendo uma das revistas *teen* mais populares. A intimidade com as leitoras faz com que a revista seja uma parte importante da vida delas e exerça um papel de amiga e confidente.

A parte da Revista *Atrevida* a ser analisada é a coluna *Boys*, que tem como objetivo entreter os adolescentes com informações sobre os famosos mais cobiçados, bem como estimular a interação do público com a informação veiculada. Segue, portanto a matéria com respectiva análise dos dados: A matéria em análise foi publicada em 13/05/2013 e traz como título “27 curiosidades sobre o gato Robert Pattinson”. Em sua versão eletrônica é apresentada com o seguinte texto inicial:

*“É aniversário do Robert Pattinson, **gente!** Nesta segunda (13), o **fofo** comemora 27 aninhos de vida. E para comemorar a data com muita comemoração, selecionamos as 27 amores curiosidades da vida e da carreira do **lindo**. Confira:*

Abaixo são publicadas diversas fotos do ator, cada uma contendo postagens informativas sobre o perfil da celebridade, vindo, assim descrito, como sendo “curiosidades”:

*Robert Pattinson nasceu em Londres, no dia 13 de maio de 1986;
No colégio, ele frequentou uma escola só para meninos;
Ele começou sua carreira no teatro, aos 15 anos;
O **fofo** é muito tímido, sabia? Oun! <3;
Ele já convidou uma fã para jantar com ele! OMG! #queremos;
Ele acha as brasileiras muuuito bonitas! Bom sinal!
Robert diz que ficou muito surpreso quando pediram autógrafo para o **fofo** pela primeira vez;
O **fofo** já teve uma banda chamada Bad Girl;
Antes de *Crepúsculo*, o **gato** apareceu no filme *Harry Potter e o Cálice de Fogo*;
Ele foi o primeiro garoto que fez a audição para viver Cedrico e já conseguiu!
Seu apelido quando criança era Patty;*

Quando tinha 12 anos, o gato foi expulso do colégio. OMG!
*O **gato** namora com a **diva** Kristen Stewart desde 2010;*
Sua maior inspiração na moda é James Dean;
Ser pianista é um grande sonho do ator;
*Quer agradar o **gato**? O leve no fast food!*
Pattinson não gosta muito de crianças =(;
*O pior hábito do **gato** é falar demais;*
Robert era chamado de Claudia por seus irmãos quando tinha 12 anos;
Ele gostou tanto das roupas de seu personagem Edward Cullen, que pegou algumas pra ele depois que as filmagens terminaram;
Robert amava a modelo Kate Moss quando era adolescente;
O ator é um amante da tecnologia e não se desgruda do celular;
*O site preferido de **Rob** é o YouTube;*
A In-N-Out Burger é a lanchonete preferida de Robert;
Como não gosta muito de dirigir, Robert tirou a carteira somente aos 20 anos;
O seu primeiro beijo aconteceu aos 12 anos;
Robert odeiaaaa o seu nome! Porque será?''.

Notoriamente o texto em análise apresenta a intenção de informar curiosidades sobre a vida profissional e particular do ator. Para tanto, é possível observar que o emprego vocabular auxiliou nesta estratégia, haja vista que o léxico utilizado faz parte do contexto interacional em que circulam os sujeitos inseridos neste meio comunicativo. É possível destacar no texto dois tipos de variação a estilístico-pragmática e a lexical, como analisado abaixo.

Em um primeiro momento, consta destacar que foi utilizado um vocabulário coloquial do início até o final do texto, demonstrando uma intimidade com seus leitores. Esta constatação é aqui pontuada, sobretudo pelo uso da palavra gente “É aniversário do Robert Pattinson, gente!”. A referida palavra não é propriamente uma gíria exclusiva de adolescentes, mas é um recurso muito utilizado na linguagem coloquial com múltiplos sentidos e denota uma variação estilístico-pragmática. Segundo Bagno (2007) esta variação diz respeito a diferentes situações de interação, isto é, são marcadas pelo grau de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, sendo

menor ou maior. “Gente” pode tanto substituir o pronome pessoal nós ou as palavras pessoal e turma, que contém uma ideia de grupo, coletivo, expressão recorrente entre os adolescentes/jovens.

Dessa forma, no texto, percebemos que o emprego do vocábulo gente, ao assumir a função de um vocativo apresenta duas funções: a) Estabelecer aproximação entre o texto e as leitoras, denotando uma conversa entre amigas adolescentes, como se uma amiga chegasse na rodinha de conversa para contar uma novidade; b) tornar o texto leve, informal, tornando-o interessante, de fácil leitura e convidativo para os leitores.

Também, identificamos no texto a utilização das gírias lindo, fofo e gato, que fazem referência ao ator Robert Pattinson. Segundo palavras de Labov, a língua permite ao falante ter “a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilísticas” (LABOV, 2008 [1972], p. 313).

As escolhas linguísticas produzidas na revista revelam uma representação do artista que é compartilhada pelas adolescentes que a lêem. A exemplo o vocábulo *gato* no texto não se refere a um animal, deixando de ser um substantivo para assumir função de adjetivo, com mesma função de lindo, bonito, bem como o vocábulo *fofo*, que traz a interpretabilidade de um homem de aparência graciosa, afetuoso. Portanto, esta variação de cunho lexical, em que é possível diversificar nas palavras, porém mantendo o mesmo sentido, consideramos típico do vocabulário adolescente, principalmente feminino. Segundo Lins (2000, p. 183): no plano lexical, sabe-se que as mulheres utilizam de formas da linguagem de maior prestígio, parecem ser mais sensíveis ao valor social das formas linguísticas.

Ratificamos que a gíria aqui estudada parte das pesquisas de Preti (1984), que valoriza a seleção lexical, visto que, nesse contexto, as escolhas linguísticas tendenciam a identificação do grupo, pois, caso a revista tivesse outro publico leitor, certamente empregaria outros termos para construir suas ideias. Essas gírias tornam-se variações lexicais que ocorrem em substituição a outros referenciadores neutros como ator, artista, por exemplo. A preferência por esses vocábulos se dá por haver

neles uma carga expressiva que denota a visão romântica das leitoras em relação aos atores famosos e, por consequência, aos jovens por quem elas se interessam.

Associado ao emprego das gírias, que colabora para a construção identitária de um grupo social determinado, o texto permite analisar o perfil das leitoras. A princípio é válido salientar que as adolescentes, em geral, a comunidade feminina leitora da revista *Atrevida*, ao interagir por meio dessas gírias demonstram que são os atributos físicos e a sensibilidade que lhes despertam a atenção, que lhes interessam, pois possuem o ideal do romantismo e a busca por homens com esses atributos encontrados nas celebridades. Logo, a intenção é referenciar um homem com aparência física atraente, delicado, sensível, ou seja, a idealização do homem romântico, do príncipe encantado, símbolo de admiração.

Portanto, por meio de uma leitura completa do texto e fundamentado nos estudos de Preti (1984), é possível depreender que a revista *Atrevida* considera as gírias *lindo, fofo, gato um dialeto social específico de adolescentes que frequentemente acessam suas matérias e possuem um bom nível de escolarização, leitura e conhecimento em áreas como inglês e informática*. Essa constatação pode ser inferida, uma vez que na tessitura textual, o produtor utiliza de recursos linguísticos e extralinguísticos estratégicos, como a associação a vocábulos de outros idiomas e culturas como o *fast food* e *youtube*. Assim, de forma evidente reforçamos que a língua é antes de tudo lugar de interação entre os sujeitos que nela inserem os recursos linguísticos que forem necessários para ganhar a simpatia e a adesão do interlocutor.

REVISTA CAPRICO: O LOOK DAS CELEBRIDADES

A Revista Capricho da Editora Abril após algumas reformulações editoriais, passou a incluir diversos temas em suas publicações, como: moda, beleza, comportamento, ídolos *teen*, agenda de shows, indicações e críticas de CD's e livros e dicas de produtos de beleza. Com aumento de sua vendagem, atualmente, pode ser considerada uma das maiores revistas para o público feminino jovem do Brasil.

Analisando a Revista Capricho, na coluna Moda, encontramos informações sobre os *looks* das famosas mais cobiçadas pelas leitoras. Essa coluna é

voltada para o público feminino, em sua maioria de jovens adolescentes. Para análise, segue abaixo uma publicação da coluna na data 05/06/2012 intitulada “*Estilo de estrela: Zooey Deschanel*”. Essa matéria também vem ilustrada com fotos da celebridade, que além de descrever, chama a atenção pelas postagens dos *looks*.

Inspire-se nos looks fofos cheios de inspiração retrô da atriz da série “New Girl” e “500 Dias com Ela”!

Se em um primeiro momento Zooey Deschanel chamou a atenção por ser a cara da Katy Perry (e ela é mesmo!), logo depois a atriz e cantora americana nos conquistou com seu trabalho e **estilo fofos**! Atualmente no ar com a série “New Girl” no canal Fox, a também vocalista da banda de indie pop She & Him dá uma aula de como abusar de looks **girlie e retrô** com muito estilo:

Ao optar por **vestidos longos**, Zooey geralmente aposta em modelos bem **girlie**, seja pela **cor pink** ou pelos bordados em forma de flores, e com a cintura sempre bem marcada. Zooey ama o vestido curtinho de **ombro único** e saia volumosa. O modelo, superdelicado, fica ainda mais lindo com aplicação de rendas e cores como o lilás. Outro tipo de vestido que ela ama é o com a combinação **nude + renda**. Perfeito para um **look sexy e retrô**!

A atriz também aposta bastante em vestidos em **cores doces**, como o azul claro, e com saias de babados. Mais **girlie** impossível!

Zooey aposta pouco em **vestidos pretos**, mas seus modelos têm sempre um toque romântico como a renda ou cintura marcada. Os **modelos com brilho** ficam lindos nela, mas também só aparecem de vez em quando!

Esperta, Zooey adora **vestidos na cor azul**, que valorizam seus olhos. A cor deixa os **looks girlie** mais sofisticados, e fica ótima com meia-calça, e cintos fofos marcando a cintura.

Aliás, já deu pra perceber que Zooey ama usar **meia-calça preta**! O item completa os looks com **vestidos fofos**, e ainda é uma saída para quem

quer dar a impressão de que as pernas são mais finas. Outro item favorito da atriz é o cinto marcando a cintura: funciona com os mais variados modelos de vestidos!

*Clássica, a combinação **preto e branco** é uma das favoritas da Zooey. Seja em vestidos ou com saias, a combinação valoriza até mesmo looks mais informais.*

*No dia a dia, Zooey gosta de apostar em **casacos mais fashion** para deixar o look mais especial. Do clássico trench-coat ao casaco pink, o que vale é ser quentinho e ter algo de destaque na peça, como a cor ou a estampa xadrez.*

*Os **looks mais básicos** da atriz também se confundem com seu figurino em New Girl, por exemplo, uma produção do seriado que tem a cara dela! Dificilmente você verá Zooey usando calça jeans, mas, quando acontece, a opção é pelo modelo cintura alta, bem retrô!*

Make e cabelo

*Fã do estilo retrô, Zooey adora usar acessórios para valorizar seus **penteados**. Quando deixa o cabelo solto, a atriz aposta em ondas e na franja bem cheia.*

*No **make**, Zooey tem uma boa insipração pin-up, e aposta em cílios postiços, delineador e batons rosa, coral e vermelho!*

E aí, curtiram o estilo da Zooey?

Analisando o texto acima, foi possível perceber que o produtor da matéria publicada apresenta uma intencionalidade de dialogar com seus leitores e que o emprego de uma linguagem coloquial torna-se uma estratégia favorável de aproximação.

Assim como na matéria da revista *Atrevida*, é possível notar que é recorrente expressões similares para referenciar os artistas e aspectos relacionados à suas preferências e comportamento. O que nos permite inferir que as leitoras de ambas as revistas dispõe dos mesmos interesses e que possivelmente participam de comunidades de fala com características similares.

No tocante à variação lexical disposta no texto, observamos a intenção de utilizar diferentes maneiras para construir o domínio referencial, de coisas, pessoas, emoções, gostos e atitudes. Como a intenção é informar sobre a vida das celebridades, destacamos aqui a referência feita à atriz Zooey Deschanel e principalmente ao seu vestuário, com uso recorrente de vocábulos gírios que denotam o grupo social dos usuários da língua representado pelo editorial da revista.

Assim, com ênfase no vestuário da celebridade, destacamos o emprego da variação lexical, por meio de vocábulos que compõem o repertório gírio das leitoras. A saber, *estilo fofos* e *superdelicado*, é aqui considerado uma seleção lexical realizada por falantes femininas. Segundo Labov (2008 [1972]), a dimensão social não pode ignorar o fator gênero/sexo na análise de alternância e no processo de mudança linguística, devendo ser levado em consideração o lugar social que ocupa cada gênero. Seguindo esse pressuposto, ainda fundamentado nos princípios labovianos, a sociolinguística destaca a importância participativa da mulher nas mudanças linguísticas, o que não quer dizer que haja uma superioridade da mulher em detrimento do homem, mas sim é necessário considerar os processos interativos, de cunho cultural e histórico que estejam inseridos cada indivíduo, bem como sua participação na sociedade.

Assim, salientamos que as formas e os estilos femininos estão representados pelas escolhas linguísticas, nesse contexto por um grupo que se interessa por moda, devidamente identificada pela linguagem, que denota interesse por prestígio social, boa aparência, inquietude com a forma física e com a beleza. Portanto, na matéria em análise, notamos o emprego de expressões

como *retrô* e sofisticados, também a utilização de estrangeirismo em *trench-coat*, *New Girl*, *looks*, *pink*, *sexy*, *pin-up*, *girlie*.

Tanto as gírias quanto as palavras estrangeiras acima são utilizadas, em sua maioria, por adolescentes meninas. Consideramos aqui, o emprego específico dessas palavras como sendo pertencente a um vocabulário gírio, por ser este um indicador de identidade do falante, ao associar termos de outras culturas, ao manter um léxico comum entre grupos com as mesmas características interativas. *Trench-coat* em português é casaco, *New Girl* é uma série do canal Fox em que a atriz Zooey é a protagonista, voltado para o público adolescente e em português significa Menina Nova. *Looks* é uma expressão utilizada para se referir à aparência; *pink* é a cor preferida da grande maioria das meninas adolescentes: rosa; *sexy* quer dizer sensual; *pin-up* é um estilo romântico e ao mesmo tempo sensual de se vestir, em português significa popular e, por fim, *girlie* é uma gíria utilizada por norte americanos para caracterizar meninas novinhas, infantis, porém a expressão aqui no Brasil é para um estilo de roupa, cabelo e maquiagem de mocinhas.

Quanto ao perfil social das leitoras, chegamos a conclusão que as interessadas no conteúdo da revista, provavelmente tenham um bom nível de escolaridade, sobretudo para a interpretação da diversidade de palavras que compõem a matéria. Nota-se também que a publicação está voltada para a classe média, que possui TV a cabo com canal da Fox e que possuem conhecimento do estilo de música indie pop. Um adolescente da classe baixa sem acesso a esses recursos, certamente não teria conhecimento da série televisiva mencionada, nem mesmo do estilo musical apontado.

Ao final do texto, observa-se a gíria “*curtiram*”, em que a Revista, após informar a leitora com as dicas de moda, utiliza para se aproximar de seu público, como se estivesse conversando com a leitora/adolescente. Ressaltamos que essa gíria, presente no texto, é utilizada também por meninos, jovens e bem divulgada nas redes sociais.

À luz dessas considerações, entendemos que o emprego das gírias contribuiu diretamente na produção das matérias analisadas, devido aos seguintes fatores: a revista, enquanto veículo de comunicação e informação utilizou as gírias como um recurso estilístico para estabelecer aproximação com o público leitor; a revista ser direcionada para um público adolescente, isto é, suas condições de produção, exigem uma linguagem leve, informal, própria

desse público; as leitoras se identificam com as gírias por serem estas um vocabulário do seu universo, fazer parte de sua identidade linguística; Nesse sentido, as gírias agregam valor ao evento comunicativo, sobretudo por incorrer de uma variação lexical, particularmente sensível ao contexto e a situação de interação.

REFLEXÕES FINAIS

Por meio das palavras que usam, os falantes mostram suas identidades sociais, suas relações enquanto participantes, sua adaptação à audiência, seu estado de espírito, suas emoções, seus valores, suas opiniões e atitudes, seus propósitos, seu conhecimento e os tipos de situação (in) formais ou institucionais em estão falando ou escrevendo. (VAN DIJK, 2012, p 238).

Tomamos como reflexão final o que postula Teun Van Dijk (2012) relativo à importância da variação lexical, para apresentarmos as considerações sobre o estudo realizado. Estudar as gírias como fenômeno linguístico, que denota a construção identitária, social e cultural de grupos específicos, subsidia o interesse em investigar a língua em seu uso real, tal como orienta os sociolinguistas variacionistas.

Consideramos que há diversos fatores a serem analisados e só podem ser teorizados a partir de uma investigação mais detalhada, todavia a pequena amostragem que apresentamos, permitiu-nos verificar que a gíria se manifesta em uma comunidade de fala, sendo composta por escolhas lexicais que engendram o discurso. Acerca dessas escolhas, priorizamos observar o seguinte:

De um lado, temos a revista enquanto veículo de comunicação e informação que constrói suas publicações dentro de um interesse institucional, no caso das revistas analisadas, os assuntos se assemelham, logo o público alvo tende a ser o mesmo. Notadamente, o que fortaleceu a intencionalidade da matéria publicada, isto é, manter uma íntima conexão com seus leitores, está bem marcado pelas escolhas linguísticas. Os textos apresentam informações que atraem e seduzem, pois, não só reproduzem o conteúdo, mas sim o fazem com estratégias argumentativas, sobretudo bem formuladas com o apoio de gírias, expressões típicas da oralidade, estrangeirismo, “internetês”, dentre outros recursos da fala.

Por outro lado, temos as leitoras, que se identificam com as matérias, pois encontram disponíveis termos, nesse caso, destacamos as gírias que fazem parte do seu cotidiano, podendo até mesmo conhecer novos vocabulários, ampliando seu repertório linguístico.

Salientamos que o emprego das gírias apresentou-se como recurso criativo de aproximação entre integrantes de uma comunidade de fala (produtor textual e leitor), sendo que o determinante para as escolhas linguísticas dentro de um vocábulo gírio, ocorreu de forma proposital. Para esta conclusão consideramos os objetivos institucionais do editorial da revista, o conhecimento prévio do público leitor, do seu provável perfil social, reafirmando, portanto, uma construção identitária de um grupo definido, por meio do uso da língua. Também, considerando a situação contextual, que definiu a manutenção de diálogo informal, escrito, porém próximo da oralidade.

Por fim, consoante ao que postula Preti (1984), reforçamos que o estudo da gíria ainda necessita alcançar novos lugares nas pesquisas linguísticas, principalmente devido à sua presença firmada nas ações comunicativas. Embora historicamente discriminada como meio de linguagem, não se pode deixar de considerar sua importância, contribuinte para as variações linguísticas, isto é, para a renovação léxica, semântica e pragmática da linguagem. As gírias desempenham função primordial devido o seu caráter social, sua flexibilidade de adaptação a contextos históricos e culturais, o que lhe permite ser considerado um fenômeno linguístico de extensão contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAMACHO, R. **A Variação Linguística**. In: Subsídios a proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 1988, p. 29-41.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DJIK, T. A. V. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. (Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Cardoso, Caroline Rodrigues).

LINS, M. P. P. L. Diferenças de Gênero e Variação Linguística: uma análise do Discurso gay em tiras de quadrinhos. In: **Recortes Linguísticos**. Vitória. Saberes Instituto de Ensino. 2000.

PRETI, D. **A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. A gíria e outros temas**. São Paulo: Edusp, 1984.

PRETI, D. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: **Fala e escrita em questão**. São Paulo. Humanitas. FFLCH.USP. 2000.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcela Thomé Matos¹

Eduardo Baunilha²

RESUMO: *Este estudo constitui parte de uma pesquisa de conclusão de curso que teve como tema a importância da oralidade no ensino da língua materna, e de como esta prática pode contribuir para a formação de alunos aptos à interação em variados contextos sociocomunicativos. Essa perspectiva de ensino ancorada na abordagem sociolinguística compreende o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no que tange às duas modalidades da língua: fala e escrita. O objetivo é discutir se o ensino do português no Brasil tem considerado a necessidade de contemplar em sala de aula a modalidade falada da língua em uma das principais ferramentas norteadoras do trabalho docente: o livro didático.*

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Adequação. Variação. Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a linguagem é o mecanismo fundamental na organização da vida dos homens em sociedade, todavia, a origem da mesma é um mistério, tornando-se assim um tema amplamente pesquisado ao longo da história.

Guy Deutscher (2006), linguista israelense, diz, em sua obra intitulada *The Unfolding of Language* (sem tradução), que a linguagem é a maior invenção humana, exceto pelo fato de que nunca foi inventada, pois suas estruturas não são o resultado de um projeto intencional.

Na mesma esteira, José Candido Silva (2012) diz que o primado da linguagem surgiu nos tempos bíblicos, onde, naquelas paragens, todos falavam a mesma língua, até que construíram a torre de Babel e, como castigo, houve uma confusão de línguas, resultando em um não entendimento no momento da comunicação. A diversidade, a variedade das línguas surge então, com

1- Graduada em Letras Português-Inglês pela faculdade Saberes.

2- Doutorando em Letras pela Universidade Federal do ES (UFES).

a finalidade de descentralizar o poder. Segundo a história, a Torre de Babel nunca foi terminada.

Sendo assim, se a linguagem permite ao homem o acesso a grupos sociais é preciso entendê-la em sua plenitude, compreendendo-a histórica, geográfica e socioculturalmente. “A natureza social do homem se manifesta na linguagem, no dizer ou no logos [...] O homem é o único animal que fala, e o falar é função social” (MARÍAS, 2004, p. 91). É por meio da fala que o homem se posiciona no mundo, expressando sua existência. Diante desse fato, por que não falar sobre a fala? Por que não abordar a oralidade nas aulas de língua materna?

Sobre isso, Dino Preti diz que a língua falada não tem sido vista mais como “uma “língua cheia de erros”, mas sim como uma modalidade da língua que tem seus mecanismos de funcionamento” (PRETI, 2004, p. 15). O autor ainda afirma que os estudos referentes à fala têm transformado as perspectivas das análises linguísticas.

Diante do pensar de Preti e considerando que a fala do aluno é passível de ser refletida e aperfeiçoada, o professor que permitiu a prática da oralidade em sala de aula, introduz na dinâmica discente e docente uma troca expressiva de realidades distintas coexistentes em uma sociedade heterogênea. Assim, tal ação propiciará a revelação do sujeito e o exercício ao respeito às diferenças, afinal, a língua falada é uma das principais manifestações da individualidade das pessoas, exteriorizando a competência intelectual do falante ao mesmo tempo em que construindo sua significação com o mundo.

Todavia, apesar das discussões crescentes e da defesa da observância da oralidade em sala de aula, há muitos questionamentos acerca da abordagem e metodologias para essa prática nas aulas de língua materna. Nesse sentido, A. T. Castilho (1990) sugere que a fala, modalidade da língua adquirida de forma natural pelos alunos e mais próxima de suas realidades, deve ser o ponto de partida para o conhecimento expressivo da língua, preservando o objetivo central da escola: o ensino da modalidade escrita - o ponto de chegada.

A escola, *locus* do estudo formal, precisa admitir que o ensino da língua materna seja aquele que desperte os alunos ao conhecimento da variação

linguística e para a prática da adequação da língua às inúmeras situações e contextos de interação existentes na sociedade, como sugere Preti (2004). Esse entendimento só será uma verdade quando houver uma efetiva integração da língua falada aos estudos da língua materna. Essas reflexões precisam ser motivadas para que os alunos pratiquem a habilidade e do domínio do poder da expressão por meio da oralidade, adquirindo um posicionamento discursivo consciente e competente para sua vida, interação e inclusão na sociedade ou em comunidades das quais eles desejam fazer parte.

“Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 24). Assim, este artigo valer-se-á do incentivo do estudo da fala no ensino de língua materna, a fim de contribuir para o declínio do preconceito linguístico. Valer-se-á, de mesmo modo, do estímulo à reflexão acerca da variação sociolinguística e dialetal, e, da adequação linguística, haja vista que a variação da língua é mais recorrente na oralidade do que na escrita. Essas variações são motivadas por questões como escolarização, situações formais e informais de uso e de falares pertencentes a grupos sociais específicos por exemplo.

Pelo fato de a modalidade falada da língua ter sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, procurou-se conferir se esse ensino tem, de fato, sido pensado de modo a atender à necessidade do desenvolvimento das competências plurilinguísticas dos alunos. Ora, o emprego da língua visa à interação social que é marcada pela diversidade quanto à produção. O aluno, ao voltar-se para a língua falada, observará que essa é regida por regras e organizações específicas, assim como a escrita.

Isso posto, este trabalho se propõe a dialogar com as proposições de pesquisadores e teóricos que têm se dedicado à pesquisa e à defesa do tema. Tem cunho bibliográfico e documental e é um trabalho qualitativo no que concerne ao caráter explanatório. Tem como intuito verificar as propostas recentes de integração da oralidade ao ensino da escrita e da variedade padrão da língua materializados em livros didáticos direcionados ao Ensino Médio.

A LÍNGUA E SUAS MODALIDADES FALADA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA RECENTE

Não há como citar a oralidade no ensino da língua portuguesa sem mencionar Luis Antonio Marcuschi. Com pós-doutorado pela *Universitat Freiburg*, Marcuschi é, sem dúvida, um precursor da abordagem da incorporação da fala e de seu estudo no ensino da língua portuguesa no Brasil. Dentre suas produções, destaca-se seu livro *Da Fala Para a Escrita*. Nessa obra, Marcuschi (2008) apresenta as possibilidades e funções de cada uma das habilidades: fala e escrita, oralidade e letramento, sem sobrepor uma a outra.

Para Marcuschi (2008), fala e escrita são modos diferentes de uso de uma mesma língua, ou seja, não formam uma dicotomia, mas são elementos que coexistem. Apresenta também a tendência sociointeracionista na qual a língua é vista de forma interativa e dinâmica, inibindo o preconceito tanto na fala quanto na escrita devido às influências que os indivíduos exercem uns pelos outros nos atos interacionistas.

Dentre os demais autores que ressaltam a incorporação da oralidade no ensino da língua portuguesa, está Ataliba de Castilho. Castilho (2000) defende, para o ensino de língua materna, a inclusão da fala nas aulas de português. Para ele, cabe à escola a valorização da cultura dos alunos, partindo sempre da habilidade que o aluno já possui para a reflexão gramatical.

A gramática, para ele é um lugar de reflexão e questionamentos. Sua proposta foi dividir em módulos vetoriais, cujo início é a ideia de língua como uma atividade social, passando pela ideia de língua como estrutura até chegar ao ponto final em que a língua é entendida como uma atividade mental.

Assim, o estudo é introduzido pela língua falada cuja, comparação à escrita resultará na análise, reflexão e descobertas da estrutura do idioma. Sírío Possenti (1997, p. 47) diz que “língua não se ensina, aprende-se”. Partindo desse princípio, é possível inferir que as regras gramaticais são internalizadas por meio do uso da língua de forma efetiva, por isso o ensino não deve acontecer de maneira descontextualizada.

Após essas proporções, confirmamos que a incorporação das análises e da prática da fala no ensino da língua portuguesa vem, certamente, ganhando espaço e, assim, propostas têm emergido, a fim de oferecer um aprendizado analítico e contextualizado aos alunos. Por exemplo, de acordo com Leonor Fávero et al. (2000), por meio de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de reconhecimento de tópicos e subtópicos, observando a estruturação dos parágrafos, empregando tal conhecimento nas produções textuais.

Os pesquisadores citados sugerem, também, a identificação das marcas da fala em textos jornalísticos, analisando os efeitos de sentido, e em crônicas, na caracterização e na construção das personagens. Também recomendam a comparação de textos. Por exemplo, a comparação de textos, orais ou escritos, produzidos por uma mesma pessoa ou dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações diferentes de comunicação.

A prática interativa se dá por meio de diferentes formas de comunicação, todavia, nenhuma dessas formas compara-se à linguagem manifestada por meio da fala. Há muitas sociedades em que a escrita jamais foi praticada. A fala existe independentemente da escrita, mas o inverso não. Na Antiguidade, por exemplo, a civilização grega dedicou importância às reflexões acerca dos princípios da retórica, que por sua vez, trata-se da arte de falar/discursar.

Tal constatação nos reporta a um pensar de que a prática oral, em detrimento do presente, foi muito mais valorizada no passado. Isso se torna preocupante, porque impede os alunos de desenvolverem o exercício da boa articulação, e, sobretudo, detém o entendimento acerca da adequação linguística e de uma aprendizagem da língua que contribua genuinamente para o desenvolvimento das capacidades comunicativas necessárias na comunidade.

Diferentemente desse, o ensino tradicional de língua portuguesa propõe ensinar ao aluno apenas uma variante da língua - a padrão - a fim de que ele possa desenvolver a escrita e leitura segundo a centralização nessa norma do sistema. Ao aluno importa saber que não há um falar certo e outros errados, antes há falares de maior ou menor prestígio e que tais são frutos/ produtos sociais.

Bernard Schneuwly (2004) acredita que os desafios do ensino da oralidade na escola dizem respeito à concepção equivocada acerca do que é linguagem oral, o que ela representa e sobre como ensiná-la. Acredita, ainda, que não existe uma didática para ensinar o oral, antes, existem práticas de linguagem diferenciadas motivadas pelo uso da palavra. O autor entende que é essencial trabalhar a ficcionalização. Para ele, essa prática é uma representação interna, abstrata e cognitiva da situação de interação social. Essas situações de interação devem considerar as esferas sociais mais vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola.

“Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer” (FIORIN, 2008, p. 69). Partindo desse princípio, não se pode afirmar que o fato de os alunos dominarem a modalidade oral da língua implique que eles dominem os gêneros orais naturalmente. Os gêneros orais requerem estudo e prática, assim como é feito em relação aos gêneros escritos.

Assim, o não tratamento da oralidade em sala de aula originam problemáticas de cunho linguístico e social. No que concerne às problemáticas de eixo linguístico, nota-se a ausência da habilidade dos alunos em expor suas opiniões e argumentar/defender seus posicionamentos. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Acerca da escrita, segundo Geoffrey Sampson (1996), sua invenção aparece tardiamente em relação ao aparecimento da linguagem. A escrita passou por três fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A primeira fase correspondia a desenhos ou pictogramas em associação a imagens e não a sons. Eram representações simplistas da realidade.

A segunda fase foi a ideográfica. Os ideogramas transmitiam uma ideia de forma direta. Duas das escritas ideográficas consideradas mais expressivas são a egípcia e a chinesa. A terceira fase da escrita é conhecida como a fase alfabética que se caracteriza pelo uso e o emprego das letras. Originou-se dos ideogramas, mas assumiu nova função com o tempo: a de representação fonográfica. Entretanto, mesmo reconhecendo a significação de todos esses passos pelas quais a escrita trilhou, o uso da fala continua requerendo seu lugar na sala de aula.

Assim, ao chegar ao Ensino Médio, por exemplo, é importante que o aluno tenha o domínio quanto à habilidade oral no que tange à articulação na elaboração de suas ideias e pensamentos, apresentando-os claramente e de modo compreensível.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação é um conceito científico investigado como atividade social que se realiza em meio à diversidade dos múltiplos contextos aos quais os falantes estão expostos a todo o tempo, pertencentes a grupos sociais e comunidades culturais distintas, com especificidades próprias em relação ao uso da língua. Esse conceito apresenta dinâmicas que sofreram e sofrem mudanças ao longo da história. Um dos precursores dos estudos a respeito da variação linguística foi William Labov.

Outro estudioso da variação linguística é Fernando Tarallo. Para Tarallo (1986, p.08), “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”. A variação expressa uma identidade social afetada por questões como idade, sexo, ocupação, etnia, cultura, condição socioeconômica entre outros.

Infelizmente, a sociedade está ancorada em uma filosofia em que tudo o que se difere do padrão, da norma de prestígio é considerado um desvio, um erro, impedindo que a aprendizagem linguística afirme e fortaleça o sentimento positivo em relação às manifestações de fala carregadas de valores regionais e nacionais.

Para o professor Marcos Bagno (2001), a pedagogia tradicional no ensino de língua foi uma grande propagadora e perpetuadora do preconceito linguístico incutido nas sociedades e culturas em todo o mundo. O que Bagno quer dizer é que o conceito de erro e acerto sempre vinculou a fala ao primeiro, pois essa sempre abrigou os infinitos desacordos e desvios em relação à forma escrita da língua.

O que cabe à escola, então? Fazer um trabalho docente que minimize os preconceitos que desencorajam a prática da oralidade nas salas de aula. Não é função da escola a propagação de mitos da língua como verdades

absolutas, pois saber que as variantes regionais, os sotaques, as gírias e os dialetos constituem as línguas e seus diversificados usos - padrão e não padrão - faz com que os alunos vislumbrem a complexidade de seu idioma. Também é importante oferecer-lhes muito mais do que o ensino da língua pela língua. A escola deve criar estratégias que tenham o objetivo de esclarecer a parceria existente entre fala e escrita, sem a sustentação de juízos preconcebidos.

Possenti (2011) afirma que escola é o *locus* onde o aluno passa a adquirir familiaridade com a escrita, mas por valorizá-la mais que a fala, perde a ocasião de analisar dados com uma atitude científica e analítica. Por exemplo, o que se chama de erro, é um erro cometido em alguns lugares da língua, não em todos. Muito do que será ensinado, o aluno certamente já sabe. Mas, o fato é que as variedades faladas sofrem preconceitos de modo demasiado, por isso são postas de lado.

O livro didático é um instrumento determinante de conteúdos do ensino e que condiciona as estratégias desse processo, segundo Marisa Lajolo (1996). Não há como negar seu caráter mediador no processo de ensino/aprendizagem e na construção do saber do aluno; não há como negar sua influência. Sua natureza impressa, resultado de um trabalho e projeto gráficos, intenta atrair a atenção de quem com ele interage, propiciando assim a leitura. É permeado por aspectos pedagógicos, políticos, culturais e até mesmo econômicos.

No Brasil atualmente, na rede pública de ensino, a seleção do livro didático é realizada por diretores e professores das escolas de todo o país a partir de um Guia do Livro Didático, em meio a um processo democrático. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) é encarregada da avaliação pedagógica e pela distribuição dos materiais. O Guia do Livro Didático é composto por resenhas dos livros analisados por especialistas que verificam suas propostas. Livros que apresentam erros quanto a conceitos, preconceitos ou que sejam considerados discriminatórios são excluídos da lista do Guia do Livro Didático.

Essa escolha pode revelar a aproximação do professor com as propostas de ensino apresentadas pelo livro com os quais ele deverá trabalhar. Essas propostas são embasadas na concepção de linguagem adotada para o ensino

da língua materna. A incorporação da fala nesse ensino é uma sugestão recente, e, todo processo de mudança e ajustamento, demanda, dentre alguns aspectos, tempo, planejamento, didáticas de ensino bem-elaboradas e capacitação de docente, a fim de que esta nova proposta seja praticada de forma efetiva, resultando na qualidade e eficácia desta perspectiva de ensino.

Em face dessas discussões, reiteramos nossa assertiva: Por que não falar sobre a fala? Pois ela ainda gera intimidação. Falar sobre a fala é falar de identidades muitas vezes afetadas, atravessadas por preconceitos linguísticos, frutos de preconceitos sociais. Falta capacitação docente para o tratamento às variedades da língua, bem como faltam descrições pedagógicas para essa prática.

É um desprendimento da centralização do poder que a escrita vem exercendo sobre a fala. Da centralização do poder da variante padrão em detrimento às variantes populares. O que se sugere, portanto, é um ensino que reconheça a importância de preparar o aluno não somente para a produção e a interação com os gêneros da escrita, mas também de prepará-lo para a produção e interação com os gêneros da fala que obedecem a normas, a estruturas específicas e a dados contextos situacionais.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Perseguindo o objetivo desta pesquisa, buscou-se verificar por meio de um trabalho qualitativo e de caráter documental e bibliográfico, se essas recentes propostas têm sido apreciadas na formulação da ferramenta base de trabalho do professor: o livro didático. Para essa análise, foi selecionado um livro do Ensino Médio cuja circulação alcança um nível nacional. Esse livro tem sido adotado tanto por escolas públicas quanto por instituições da rede privada de ensino.

O livro didático *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, o volume 1 - para o Ensino Médio - é uma publicação da Editora Ática cuja primeira edição é do ano de 2011. Sua circulação atinge o nível nacional e é adotado por escolas das redes públicas e particulares.

De acordo com a apresentação das propostas do material didático para o estudo da língua portuguesa, os autores caracterizam tal ensino como uma prática envolvente e dinâmica. Propõe uma compreensão acerca dos tipos de linguagem, a fim de que o aluno saiba utilizá-la do modo mais adequado às situações de interação.

Afirmam também que o livro traz proposições no que concerne a linguagem oral, afirmando que as mesmas, aliadas aos estudos gramaticais, colaborarão para o aperfeiçoamento das formas de comunicação. O livro é permeado pela perspectiva do ensino da língua materna por meio da abordagem dos gêneros textuais – proposta de ensino inovadora.

O livro é composto por doze capítulos e cada capítulo introduz gêneros. Alguns dos gêneros contidos no livro são o conto, a novela, a crônica, relato de viagem, diário, notícias, artigo de opinião, editorial de jornais e revistas e a carta ao leitor. Em cada capítulo, há atividades dedicadas ao ensino da gramática, da literatura, e, à observação da modalidade oral da língua portuguesa.

O início do livro é constituído por assuntos que visam à contextualização de temas referentes à língua, linguagem, texto, literatura, variedades linguísticas, gêneros textuais e gêneros literários. O livro não traz um enfoque específico às questões pertinentes à variação linguística, mas aborda esse assunto indutivamente, à medida que desenvolve atividades em que é sugerido o uso dos níveis de linguagens adaptados às diferentes situações comunicativas e em consonância às finalidades da interação.

No capítulo sete, na unidade terceira do livro, por exemplo, a temática predominante é “viagens”. O trabalho com a oralidade nesse capítulo, enfatiza a exposição oral pública, informando ao aluno a importância de ele adequar-se linguisticamente em dados contextos de comunicação. Por meio de duas fotos que ilustram uma situação em que é requerida uma fala formal, o aluno é direcionado, por um questionário, a uma reflexão sobre as situações em que a fala precisa obedecer a certos níveis de linguagem, além dos recursos que podem ser empregados nessas situações discursivas.

- I. É fundamental ter clareza da **situação de comunicação**:
 - a) Quem serão os ouvintes?
 - b) Que nível de linguagem (mais formal, mais informal) deverá ser empregado?
 - c) Onde será feita a apresentação? (Na sala de aula, para todos? Em pequenos grupos? Num auditório?)
 - d) Que recursos o grupo usará para a exposição, além da fala?
 - e) De quanto tempo se disporá para as apresentações?
 - II. É preciso definir bem o **assunto** da exposição:
 - a) Se o assunto for “viagens”, como sugerimos, deve-se verificar onde e como serão obtidas as informações necessárias. (O grupo pode valer-se, por exemplo, dos esboços elaborados na seção “Gramática textual”.)
 - b) Que informações prévias o grupo tem sobre o assunto?
 - c) Além das informações disponíveis, é necessário buscar outras? (Em caso afirmativo, é importante definir onde pesquisar essas informações.)
 - III. Escolham uma forma de **organizar** o que será apresentado:
 - a) Quem falará: cada um falará um pouco ou a fala será de um só membro do grupo?
 - b) Como serão feitas as apresentações? Pensem, por exemplo, nos critérios por meio dos quais um relato pode ser organizado (como os que estudamos na seção “Gramática textual”). Lembrem-se: como toda forma de relato, deve haver critério(s) que oriente(m) a exposição.
4. No dia combinado com o(a) professor(a) para as exposições, é fundamental adotar algumas atitudes para melhor proveito das apresentações:
- a) Enquanto os colegas de outro grupo se apresentam, tome notas do que lhe parecer importante.
 - b) Preste atenção ao que seus colegas expuserem. Assim, no final da exposição deles, você poderá fazer perguntas sobre algo que tenha chamado sua atenção ou que não tenha ficado claro; poderá também fazer comentários a respeito do que foi apresentado.
5. Sugerimos que as exposições sejam gravadas (se houver recursos técnicos disponíveis). Assim, posteriormente será possível ouvi-las e analisá-las.
6. Finalmente, após todos os grupos terem realizado a exposição oral, é o momento de a classe promover uma conversa coletiva a respeito:
- 6a. Professor(a), é importante que os alunos observem os elementos mimogestuais como recurso da comunicação oral (que pode ser explorado e intensificado, ou “neutralizado”, dependendo da situação). Eles são fundamentais na comunicação oral que ocorre *in praesentia*, ou seja, com o locutor diante dos interlocutores. Leia, no Manual do Professor, mais informações sobre comunicações orais.
- a) O que lhes chamou atenção?
 - b) Todas as exposições foram “iguais”, ou seja, seguiram a mesma organização?
 - c) Os grupos usaram recursos — além da própria fala —, tais como fotografias e imagens, cartazes, *slides*, gestos e mímica, entre outros, na hora de expor?
 - d) Houve elementos que porventura prejudicaram alguma(s) das exposições? Em caso afirmativo, quais? Isso poderia ter sido evitado?
 - e) Se você pudesse modificar algo das exposições a que assistiu, o que mudaria? Por quê?
7. Com a ajuda do(a) professor(a), anote as conclusões no caderno.



Na sequência, há uma proposta de produção oral: exposição oral acerca de viagens realizadas ou de viagens que os alunos gostariam de realizar. Nessa atividade, os alunos precisam refletir acerca da situação de comunicação, considerando quem são ouvintes, os níveis de linguagem a ser utilizados - formal ou informal, a utilização de recursos além da fala, o tempo da exposição, a definição do assunto a ser apresentado e a organização do texto verbal *in praesentia*.

Os autores recomendam a gravação desses relatos, a fim de que possam ser analisados posteriormente pelos próprios alunos, finalizando o trabalho com a oralidade por meio de uma conversa coletiva em que possam, professor e alunos, discutirem a respeito das organizações textuais orais, dos recursos extralinguísticos eleitos e dos elementos que contribuíram ou não para essa produção falada.

O trabalho com a oralidade, neste caso, é significativo. Apresenta uma metodologia simples, possível de ser realizada em sala de aula. O tema é naturalmente atraente. A discussão acerca das situações de comunicação formal e informal permite que os alunos constituam a consciência de que as esferas comunicativas são heterogêneas e diversas como afirma Bakhtin (2000). Também são conduzidos a refletirem acerca da seleção dos gêneros discursivos e dos níveis da fala, uma vez que essa é determinada pela função a ser desempenhada, pelo público de alcance, pela mensagem a ser transmitida e pelo contexto situacional que variam da formalidade a informalidade.

De mesmo modo, propicia reflexões sobre os recursos extralinguísticos muito utilizados na produção de gêneros orais como a gestualidade, mímicas faciais, posturas e olhares, por exemplo. Os gêneros textuais na prática escolar cooperam para a análise dos contextos sociais de produção e recepção de textos, ofertando análises de conteúdos, de organização textual e sua composição, das unidades linguísticas e das características peculiares da textualidade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

No capítulo dez, dedicado ao gênero “artigo de opinião”, os autores trazem a proposta de produção do gênero textual oral “debate”. Muitos professores questionam a dificuldade dos alunos em argumentar, expor ideias, defenderem pontos de vista e posicionamentos acerca de dados assuntos.

O debate é um gênero oral que estimula a capacidade argumentativa, pois há sempre um lado favorável e um lado contrário a algum tema, geralmente polêmico, e, ainda conta com a figura mediadora do debate - controladores do tempo de posse da fala dos debatedores - e ainda conta com os ouvintes.

Os autores apresentam o debate ao lado do artigo de opinião, pois é uma forma oral de argumentar eficazmente em favor de algo, uma vez que permite a atitude responsiva. A atividade está bem elaborada no livro. O gênero debate contribui para a formação crítica do sujeito no que concerne à formação de opinião. A estrutura composicional é, certamente, diferente da do cotidiano, pois não se utiliza da informalidade.

A atividade pós-debate implica refletir acerca do comportamento dos debatedores, mediador e ouvintes, ou seja, se cada um conseguiu desenvolver seu papel naquela situação de comunicação. Qual debatedor foi mais convincente? Por quê? Quais foram os argumentos utilizados para a defesa de suas opiniões? É importante lembrar que ao trabalhar o gênero “debate” em sala de aula, como um gênero escolar, precisa existir um cuidado em relação à seleção do tema em questão. É preciso evitar determinados temas.

Para as atividades com a oralidade, os autores sugerem a gravação das produções, a fim de que possa haver uma análise posterior. Essa não é a única atividade que contempla o gênero debate nesse livro. O diferencial das propostas de atividades para a oralidade no livro *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, diz respeito à possibilidade de produção dos gêneros pertencentes à oralidade de forma a contemplar os gêneros orais formais, cujo acesso é mais restrito por parte dos alunos.

Os trabalhos propostos são desenvolvidos por meio da encenação de diálogos, debates e exposições orais formais e informais. Também há algumas propostas de transcrição, para que não se confunda o texto escrito com o texto falado. As atividades sempre orientam uma reflexão coletiva, para que se observe se o texto oral produzido cumpriu sua função. Assim, o professor participa desse processo como um mediador do conhecimento. Para o primeiro ano do Ensino Médio, os autores afirmam ter selecionado gêneros orais mais “familiares”, avançando para outros gêneros como “entrevistas” e “mesa-redonda” nos anos seguintes.

Não sendo possível reproduzir na escola o contexto exato para que as produções sejam as mais realistas possíveis, parte-se para a ficcionalização, como sugere Schneuwly (2004). Isso implica criar em sala de aula situações fictícias, a fim de que seja possível a prática dos gêneros orais, especialmente os formalizados, explicitando esse fato aos alunos. Os gêneros orais, nessa obra, são abordados no interior de cada capítulo sob a perspectiva da ficcionalização. Alguns gêneros são trabalhados em mais de um capítulo.

O livro merece notoriedade no que tange à abordagem da língua falada em sala de aula, pois propicia essa prática por meio de atividades bem planejadas. Todavia, ainda falta uma sistematização acerca do estudo das regras e da organização dos gêneros pertencentes a cada modalidade da língua, limitando a relação entre fala e escrita aos níveis de linguagem, sendo esse o foco da atividade com a oralidade. Não basta ter uma atividade bem elaborada, é preciso compreender as motivações pelas quais importam sua realização.

No que tange aos questionamentos acerca das variações linguísticas, por exemplo, não há um enfoque direcionado e bem construído. Novamente, essas considerações restringem essas reflexões aos níveis de uso da língua: formal ou informal, uma vez que, segundo os autores, o objetivo principal em relação à oralidade é a sedimentação do domínio de textos orais mais formalizados, não contemplando questões pertinentes ao preconceito linguístico.

Os autores defendem que a escolha de gêneros formais públicos vai além da razão pedagógica. Esses gêneros apresentam restrições que demandam controle consciente e voluntário do comportamento; exigem antecipação e planejamento, ao mesmo tempo em que convive com a imprevisibilidade e com as condições de produção, pois é, normalmente, construído com a cooperação do interlocutor que precisa estar inserido em um contexto cognitivo e informacional comum.

Por esses motivos, em relação à adequação linguística, sabe-se que esta não se limita aos níveis de linguagem. Mussalim (2001) a partir de Pêcheux (1969), nas condições de produção, de construção linguística de um discurso, seja falado ou escrito, o falante deve e precisa avaliar o que pode/deve ser falado, segundo seus posicionamentos e papéis sociais e os de seus interlocutores

que são determinados por uma condição história. Não se trata de aprender a falar, mas de aprender a como falar.

Por isso, em relação às proposições para o ensino da oralidade, há alguns gêneros da fala e questões pertinentes à temática que precisam ser contemplados. Falar e escrever não são a mesma coisa, por isso precisam ter momentos distintos em sala de aula, ou seja, momentos dedicados ao tratamento de cada modalidade da língua.

CONCLUSÃO

Muitos professores de língua materna ainda não compreendem a necessidade do trabalho com a oralidade em sala de aula por considerarem que a fala já seja uma modalidade da língua muito praticada no cotidiano do aluno. Por meio dos posicionamentos de alguns dos pesquisadores e defensores da integração da oralidade ao ensino da língua materna como Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Possenti (2011) e Castilho (2000) é possível conceber que essa proposta não é utópica, mas um caminho de possibilidades para produções linguísticas que objetivam eliminar os estigmas perpetuantes da tradicional dicotomia ainda existente entre fala e escrita.

Em relação às análises de livros didáticos, observa-se que, embora dedicando alguma importância ao tema, faltam nesses materiais uma sistematização quanto às estruturas dos gêneros da fala e suas especificidades, assim como atividades que propiciem, de fato, a sua realização - falar não é apenas oralizar - além de reflexões mais aprofundadas no que tange às variações linguísticas e aos jogos discursivos que envolvem os papéis hierárquicos sociais envolvidos na comunicação. Há sim um tratamento à oralidade, mas ainda há muito a fazer, pesquisar e reformular em relação ao trato da fala, para que o aluno tenha uma formação plena concernente às capacidades de que necessita para interagir nas mais diferenciadas situações de comunicação presentes nas mais diversas esferas sociais.

Então, por que falar sobre a fala? Falar sobre a fala é fundamental para que o aluno vislumbre o poder que possui por meio de suas capacidades argumentativas, expositivas e refutativas, por exemplo, a fim de que tenha sucesso quanto à apresentação de suas opiniões e ao compartilhamento de

suas ideias em uma sociedade que valoriza o domínio do conhecimento, para que a língua não seja um impedimento para sua ascensão nos âmbitos sociais dos quais almeja por ser integrado. A palavra tem o poder e a fala é uma das mais notórias manifestações desse poder.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEUTSCHER, Guy. **The Unfolding of Language**: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention. New York: Metropolitan Books, 2006.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARÍAS, Julián. Aristóteles. In: **História da filosofia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2004.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C.(org.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTAL da Educação Educadores. **Sobre a Escolha do Livro Didático**. Disponível em: < <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/livro-didatico/415-sobre-a-escolha-do-livro-didatico->>. Acesso em: 21 de out. 2012.

POSSENTI, Sírio. **Norma Culta e Variedade Linguística**: depoimento. [22 de out. 2011]. Univesp. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=pWvuF0U9zv4>>. Acesso em: 20. out. 2012.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita**: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Josué Cândido. Da Torre de Babel a Chomsky. Disponível em:<<http://educacao.uol.com.br/filosofia/filosofia-da-linguagem-1-da-torre-de-babel-a-chomsky.jhtm>>. Acesso em 22.out.2012.

TARALLO, Fernando. A Pesquisa Sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO: REPRESENTANTES DA NORMA CULTA OU DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA?

Silvana Almeida dos Santos André¹

Arlene Batista da Silva²

RESUMO: *O presente estudo tem por objetivo fazer uma análise Sociolinguística da variável pronome-objeto direto de 3ª pessoa que apresenta as seguintes variantes no português brasileiro: pronome oblíquo, pronome reto, pronome nulo e sintagmas nominais anafóricos. O que se procurou observar é se há ocorrência dessas formas para a mesma função sintática no corpus utilizado. Utilizou-se por fundamento a Teoria da Variação e da Mudança Linguística e sua concepção de linguagem que se opõe à Gramática Tradicional. Como base de dados para o estudo, foram utilizadas gravações de um telejornal popular “Balanço Geral” e também do jornal publicado diariamente o “Notícia Agora”. O foco da pesquisa é mostrar como ocorrem determinadas variações linguísticas nos meios de comunicação. Várias pesquisas têm mostrado que os pronomes objetos estão em fase de desaparecimento na língua oral do Português do Brasil (PB) e que outras estratégias discursivas estão substituindo o seu uso na fala e também na escrita.*

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Português brasileiro. Pronomes objetos. Variação.

INTRODUÇÃO

Recentes estudos realizados no campo da Linguística sobre o sistema pronominal do português do Brasil têm demonstrado que as estruturas linguísticas no português do Brasil vêm sofrendo mudanças no nível sintático em função do contexto linguístico e extralinguístico, os quais influenciam na realização das variáveis.

No que se refere ao uso dos pronomes pessoais, têm-se verificado uma grande alternância da forma padrão; aquela considerada e propagada pelos manuais de gramática como a única “correta” para determinar certas funções gramaticais. Essa forma considerada correta tem sido

1- Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Saberes.

2- Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

cada vez menos utilizada no português do Brasil, sendo que em Portugal ela continua viva.

Este trabalho parte da hipótese de que há um processo de mudança em curso do sistema pronominal, especialmente no que se refere aos clíticos acusativos que estão sendo substituídos pelos pronomes sujeitos, pelos sintagmas nominais anafóricos e pelos objetos nulos. Expressões como “eu encontrei ele” e “eu vi ele” podem ser encontradas em diversos eventos comunicativos no Brasil, mas a Gramática Tradicional as consideram verdadeiras impropriedades e atentados contra a língua.

Há também algumas tendências de colocação dos pronomes átonos adotadas no Brasil que não estão de acordo com as normas impostas pela GT. Atualmente, essas questões estão sendo revistas por Estudos Linguísticos que buscam outras razões para justificar a funcionalidade da língua: fatores fonéticos, estéticos, estilísticos, históricos e outros mais. Portanto, há algumas marcas enraizadas no português brasileiro como a tendência de se colocar o pronome na forma proclítica, como tais expressões: “me empresta a borracha” e “me dá uma coca-cola”. Tais variantes são muito encontradas na fala do português brasileiro, mas são formas desconsideradas pelos manuais de gramática.

Inúmeras têm sido as propostas teóricas para o estudo dos aspectos linguísticos que caracterizam a linguagem verbal. Algumas dessas propostas interpretam a linguagem como um sistema invariante e homogêneo, por vezes sujeito a variações de caráter aleatório e assistemático. Outras, contudo, concebem a variação como parte inerente à linguagem. Nessa vertente, a língua torna-se um sistema heterogêneo, passível de mudanças e transformações. Com isso, o objeto de pesquisa se expande e a tarefa do pesquisador não se limita a descrever a variação, mas a identificar quais os fatores externos (sociais e culturais) contribuíram para o surgimento de uma nova estrutura linguística.

No decorrer desta pesquisa, buscamos identificar como os pronomes oblíquos vêm sendo descritos nas gramáticas normativas, quais são as regras impostas para o seu uso e a conservação desse modelo pronominal herdado pelo português europeu. Verificamos que, apesar de vários estudos como os de Duarte (1989), Corrêa (1992) e Cyrino (1997) já terem comprovado

os desaparecimentos dos pronomes oblíquos e o surgimento de variantes inovadoras no português brasileiro, as intermináveis e incompreensíveis regras de “colocação de pronomes” ainda ocupam um lugar de destaque no ensino de português.

O *corpus* utilizado para a análise constitui-se de discursos produzidos pelo apresentador de um jornal televisivo de grande audiência na cidade de Vitória. Também analisamos fragmentos de textos impressos de um jornal com considerável circulação na cidade mencionada. O *corpus* foi selecionado, analisado e comparado com as formas consideradas corretas pela GT (Gramática Tradicional). Com base em estudos já feitos que comprovaram que os pronomes oblíquos estão sendo substituídos por outras variantes e que há uma grande ocorrência na língua falada no português brasileiro (Duarte, 1989), procuramos identificar se tais ocorrências também aparecem na língua escrita, sobretudo na dita “linguagem formal”.

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A Sociolinguística, segundo Alkmim (2003) e Camacho (2003), é a ciência que estuda a língua da perspectiva de sua estreita ligação com a sociedade onde se origina, e é exatamente através dela que podemos estudar os processos de variação e mudança linguística no português do Brasil. Para os defensores dessa teoria, a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico enquanto para outras vertentes da linguística é possível estudar a língua de forma autônoma, como entidades abstratas e independentes de fatos sociais.

Para Alkimim (2003), o objeto de estudo da Sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso, ou seja, a sociolinguística, através de pesquisas de campo (inspirada no modelo sociológico), descreve, registra e analisa diferentes falares, tendo como objeto de estudo a variedade linguística. Podemos observar, graças à teoria variacionista, que o português brasileiro é falado diferente do português europeu em nível sintático, fonológico, morfológico, semântico, etc.

A sociolinguística variacionista é uma abordagem que procura tratar a variação linguística como um fenômeno não-aleatório e sistemático. Dessa

perspectiva, a variação deixa de ser tratada como característica exclusiva da fala e passa a ser interpretada como essencial à própria natureza da linguagem e condição do próprio sistema linguístico.

A Sociolinguística, com este nome e com sua configuração teórica e metodológica atual surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos graças, sobretudo, aos trabalhos de William Labov (Monteiro, 2000). A Sociolinguística veio mostrar que toda língua muda e varia, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante. Segundo Monteiro (2000), Labov observou em sua pesquisa, que os falares carregam grandes variações, principalmente o urbano e o rural que sofre influência um sobre o outro. O exemplo exposto pelo autor é o falar rural, ridicularizado por alguns que em contato com o falar urbano sofre influência acarretando mudança no seu contexto natural.

De acordo com a Sociolinguística, os falantes da classe sócio-econômica baixa falam diferente de falantes de classes socioeconômica alta, as pessoas falam diferente em situações formais e informais, as falas rurais são diferentes das urbanas, a fala dos séculos anteriores é diferente das de hoje e assim sucessivamente. Revelam-nos uma complexa rede de correlações entre variedades linguísticas e fatores sociais, culturais, geográficos, estilísticos e temporais.

A Sociolinguística estuda a variedade linguística a partir de dois pontos de vista: diacrônico e sincrônico. Do ponto de vista diacrônico (histórico), o pesquisador estabelece ao menos dois momentos sucessivos de uma determinada língua, descrevendo-os e distinguindo as variantes em desuso (arcaísmos). Do ponto de vista sincrônico (mesmo plano temporal), o pesquisador pode abordar seu objeto a partir de três pontos de vista: geográfico (diatópico), social (diastrático) e estilístico (diafásico).

Segundo os conceitos de Alkmim (2003), a variação geográfica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origem geográficas distintas. Os dialetos ou falares dessas comunidades produzem os regionalismos. Os estudos de caráter geográfico distinguem uma linguagem urbana - cada vez mais próxima da linguagem comum - de uma linguagem rural que é mais

conservadora, isolada, em gradual extinção devido em grande parte ao avanço dos meios de comunicação, que privilegiam a fala urbana.

A variação social relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala, ou seja, implica o estudo dos falares de diferentes grupos dentro de uma mesma comunidade. Os falantes são agrupados principalmente por nível sócio-econômico, escolaridade, idade, sexo, raça e profissão. Dessa variação, observa-se e analisa-se a distinção entre um dialeto social/culto (considerado a língua padrão) - que é preso à gramática normativa, geralmente ensinada nas escolas e com situações de fala mais formais, em oposição a um dialeto social/popular (considerado subpadrão) - mais ligado à linguagem oral do povo e às situações menos formais de comunicação.

Sob a variação estilística, por sua vez, os falantes diversificam sua fala, isto é, usam estilos ou registros distintos, em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais. Por exemplo, o falante realiza suas escolhas influenciado pela época em que vive, pelo ambiente, pelo tema, por seu estado emocional e pelo grau de intimidade entre interlocutores. Tais fatores determinam a escolha do nível de fala a ser utilizado pelo falante quanto a: grau de formalismo, mais formal ou informal; modo (língua falada ou escrita); e sintonia (maior ou menor grau de tecnicidade, cortesia ou respeito à norma, tendo-se em vista o perfil do interlocutor).

Faraco (2005) afirma ainda que a língua é uma realidade heterogênea, multifacetada e que as mudanças emergem dessa heterogeneidade. O estudo dessa heterogeneidade da língua às vezes exige-nos um rompimento radical com a imagem da língua cultivada pela tradição gramatical e veiculada pela escola, imagem que homogeneiza a realidade linguística, cristaliza uma certa variedade como a única, identificando-a com a língua e excluindo todas as outras variedades consideradas “incorretas”.

À luz dos conceitos de Faraco (2005), as línguas humanas mudam com o passar do tempo, ou seja, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo, mas continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados. Em situações de mudança, os elementos linguísticos inovadores ocorrem com menor

frequência na fala das gerações mais velhas e dos grupos socioeconômicos mais privilegiados do que na fala das gerações mais novas e dos grupos socioeconômicos intermediários.

Toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. “A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de *variedades linguísticas*. O conjunto de variedades linguísticas utilizado por uma comunidade é chamado de *repertório verbal*” (Alkmim, 2003, p.32).

Conforme aponta Camacho (2003), toda língua é um objeto histórico que se transforma no tempo e se diversifica no espaço. A Sociolinguística trata da estrutura e da evolução da linguagem, encaixando-a no contexto social da comunidade. Camacho (2003) aponta também sobre as causas sociais da variação, pois segundo ele, variante é uma forma linguística (fonema, morfema ou palavra) que é admitida na língua como alternativa de outra com o mesmo valor e função, já as variáveis são as formas ou construções linguísticas, cuja realização apresenta variantes observadas pelo investigador.

PRONOMES OBJETOS À LUZ DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Para entendermos o nosso objeto de estudo, o uso dos pronomes objetos, veremos como a Gramática Normativa os classificam. Para isso buscaremos as definições de vários estudiosos da norma padrão. Entre os principais gramáticos brasileiros encontramos Cegalla (1996); Bechara (1999) e ainda Cunha e Cintra (2001).

O sistema pronominal do português do Brasil é composto por subsistemas, entre os quais estão os pronomes pessoais. Sendo que estes podem exercer o papel de sujeito ou de objeto em uma oração. Para a Gramática Tradicional os pronomes pessoais que exercem o papel de sujeito são os chamados do caso reto e os que exercem a função de objetos são chamados de oblíquos.

Segundo os gramáticos Cunha e Cintra (2001) e Bechara (1999), as formas dos pronomes pessoais podem ser retas ou oblíquas. Retas, quando funcionam como sujeito da oração (eu, tu, ele, nós, vós, eles), oblíquas, quando nela se empregam fundamentalmente como objeto (o, a os, as, lo, la, los, las, no, na, nos, nas). A cada um desses pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento.

São chamados de pronomes objetos, os pronomes pessoais oblíquos que funcionam como objeto direto ou indireto. Os complementos dos verbos transitivos direto recebem o nome de objeto direto e em lugar do nome que funciona como objeto podem ser utilizados os pronomes oblíquos. Segundo Bechara (1999), os complementos dos verbos transitivos indiretos recebem o nome de objeto indireto e em lugar do nome, geralmente precedidos das preposições “a” ou “para”, podem-se usar muitas vezes os pronomes oblíquos lhe, lhes. Já os pronomes me, te, se, nos, vos “são objetos diretos ou indiretos, conforme o verbo for transitivo direto ou transitivo indireto” (CEGALLA, 1996, p.558).

O quadro abaixo mostra o sistema pronominal vigente nas Gramáticas Tradicionais, ou seja, as formas que desempenham as funções de sujeito e as de objetos e que são tidas como adequadas pela gramática.

Pessoa	Pronomes retos: Função de sujeitos	Pronomes oblíquos: Função de OD	Pronomes oblíquos: Função de OI
1ª singular	Eu	me	Me/ (prep.) mim, comigo
2ª singular	Tu	te	Te / (prep.) ti, contigo
3ª singular	Ele/ ela	o/ a	Lhe / si, ele, ela, consigo
1ª plural	Nós	nos	Nos/(prep.) nós, conosco
2ª plural	Vós	vos	Vos/(prep.)vós, convosco
3ª plural	Eles/ elas	Os/ as	Lhes/(prep.) si, eles, elas

Semelhante quadro pode ser observado em Cegalla (1996), Bechara (1999), e em Cunha e Cintra (2001).

A Gramática Tradicional ignora uma série de mudanças que vêm acontecendo no sistema pronominal e uma dessas mudanças é o uso dos pronomes oblíquos de 3ª pessoa (clítico acusativo) que são usados nas orações para a retomada de um antecedente no discurso. Porém, no português brasileiro eles estão caindo em desuso, sendo substituídos pelos pronomes sujeitos, pelos sintagmas nominais anafóricos ou ainda por objetos nulos (categorias vazias). Veja o que diz Cunha e Cintra (2001, p. 288) a esse respeito:

Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome ele(s), ela(s) como objeto direto em frases do tipo: “Vi ele” ou “Encontrei ela”. Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se

O foco deste trabalho será exatamente os tipos de complemento que retomam um antecedente no discurso, que segundo a Gramática Normativa, como vimos acima, só podem ser feitos por um pronome oblíquo. Porém, no português brasileiro encontramos além dessa, mais três tipos de variantes que são bastante usadas pelos falantes da língua e apenas uma porcentagem bem pequena usa os pronomes objetos.

- *Clítico acusativo* – É o preenchimento do lugar do objeto direto por um pronome oblíquo, ex: “A criança estava passando mal. Tive que levá-la pro hospital.” Note-se que o objeto direto foi preenchido por um pronome oblíquo “la”, chamamos essa forma de clítico acusativo e de acordo com a gramática normativa essa é a forma correta de complemento de uma oração.

- *Pronome lexical* – São os pronomes pessoais do caso reto (pronomes sujeitos), ex: “A criança estava passando mal. Tive que levar ela pro hospital.” O objeto direto foi preenchido por um pronome sujeito “ela”, isso é um tipo de variação usada por muitos falantes do português brasileiro que para a gramática normativa é uma forma errada de complemento de uma oração.

- *Sintagma nominal anafórico* – É a retomada do nome para preencher o objeto direto, ex: “A criança estava passando mal. Tive que levar a criança pro hospital.” O objeto foi preenchido por um SN anafórico, isso é mais um tipo de variação usada no português brasileiro.

- *Objeto direto nulo ou categorias vazias* – É o não preenchimento do objeto direto, ex: “A criança estava passando mal. Tive que levar__ pro hospital.” Esse tipo de variação usando a categoria vazia é um dos mais usados por falantes do português brasileiro.

Para a tradição gramatical, no que diz respeito às categorias vazias, o objeto nulo simplesmente não aparece em nenhuma gramática normativa nos capítulos dedicados aos pronomes oblíquos ou à análise sintática dos objetos, embora, de acordo com os estudos de DUARTE (1989); CORRÊA (1992) e

CYRINO (1997) seja a estratégia de pronominalização mais amplamente empregada pelos falantes cultos do português do Brasil. Assim, de acordo com os estudiosos da GT (CEGALLA 1996, BECHARA 1999, CUNHA E CINTRA 2001), o preenchimento do objeto direto anafórico “correto” para retomar um antecedente no discurso são somente os clíticos acusativos, ou seja, os pronomes oblíquos.

SOBRE A COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Quanto à colocação pronominal, segundo os gramáticos: Cegalla (1996); Bechara (1999) e Cunha e Cintra (2001), os pronomes oblíquos átonos podem ser expressos em lugares distintos: antes e depois do verbo. Isso ocorre porque os pronomes átonos (me, te, se, lhe, o, a, nos, vos, lhes, os, as) podem assumir três posições diferentes numa oração: antes do verbo, depois do verbo e no interior do verbo. Essas três colocações chamam-se, respectivamente: próclise, ênclise e mesóclise.

Na próclise, o pronome surge antes do verbo e costuma ser empregada:

- Nas orações que contenham uma *palavra ou expressão de valor negativo*: “Nunca **se** esqueça de mim”.
- Nas orações em que haja *advérbios e pronomes indefinidos, sem que exista pausa*: “Aqui **se** vive”. Caso haja pausa depois do advérbio, emprega-se ênclise: “Aqui, vive-**se**”
- Nas orações iniciadas por *pronomes e advérbios interrogativos*: “Por que **a** maltrataram?”
- Nas orações iniciadas por *palavras exclamativas e nas optativas*: “Como **te** admiro!”
- Nas *conjunções subordinativas*: “Ela não quis a blusa, embora **lhe** servisse”.
- Com *gerúndio precedido de preposição “em”*: “Em **se** pensando em descanso, pensa-se em férias.”

- Nas *orações introduzidas por pronomes relativos*: “Há pessoas que **nos** tratam com carinho.”

Já a mesóclise é um caso raro no uso da língua principalmente no uso oral, porém, para a Gramática Normativa, as regras para o seu uso continuam vivas. Segundo a Gramática Normativa, emprega-se a mesóclise quando o verbo estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito do indicativo, desde que não se justifique a próclise. O pronome fica intercalado ao verbo, por exemplo: “Falar-**lhe**-ei a teu respeito.” (Falarei + lhe).

A ênclise pode ser considerada a colocação básica do pronome, pois obedece à sequência verbo-complemento. Assim, o pronome surge depois do verbo. Emprega-se geralmente:

- Nos *períodos iniciados por verbos*, pois segundo a norma culta, não se inicia frase com pronome oblíquo: “Empresta-**me** a sua borracha”

- Nas *orações reduzidas de infinitivo*: “Espero contar-**lhe** isto hoje à noite.”

- Nas *orações reduzidas de gerúndio* (desde que não venham precedidas de preposição “em”.): “O menino gritou, assustando-**se** com o ruído que ouvira.”

- Nas *orações imperativas afirmativas*: “Professor, ajude-**me** neste exercício!”

De acordo com as regras da GT, a posição normal do pronome é a ênclise. Para que ocorra a próclise ou a mesóclise é necessário haver justificativas. A tendência para a próclise na língua falada atual no Brasil é predominante, mas iniciar frases com pronomes átonos, segundo os normativistas, não é lícito numa conversação formal. Por Exemplo:

- Linguagem Informal: *Me dá danoninho.*
- Linguagem Formal: *Dá- me danoninho*

Se o verbo não estiver no início da frase nem conjugado nos tempos Futuro do Presente ou Futuro do Pretérito, é possível usar tanto a próclise como a ênclise:

“Eu **me** machuquei no jogo” / “Eu machuquei-**me** no jogo.”

“As crianças **se** esforçam para acordar cedo” / “As crianças **esforçam-se** para acordar cedo.”

A Gramática Normativa impõe essas regras para o uso dos pronomes objetos e a sociedade vê como “erro” as sentenças que não estão de acordo com as regras gramaticais. Contudo, baseados em estudos anteriores e na Variação Linguística, podemos observar que o uso dos pronomes objetos vem sofrendo mudanças no sistema linguístico atual e que estas têm sido desconsideradas pela Gramática Normativa.

De acordo com Bagno (2007), quando comparamos as prescrições da gramática normativa com os usos reais da maioria dos brasileiros (inclusive nas manifestações escritas mais monitoradas), verificamos uma situação espantosa. De um lado, os gramáticos se esforçam para definir uma série de regras e sub-regras para a colocação dos pronomes oblíquos, valendo-se inclusive de noções pouco consistentes como a da suposta “atração” que umas palavras exercem sobre as outras. De outro lado, os usos reais da língua pelos brasileiros demonstram que só existe uma regra de colocação pronominal em vigor entre nós: a da próclise ao verbo principal. É isso que nos leva a iniciar frases com pronomes oblíquos, apesar de esse uso ser veementemente condenado pelos normativistas e a nunca fazer uso da mesóclise na língua falada, um tipo de colocação pronominal que soa absolutamente estranho para os ouvidos brasileiros.

As regras normatizadas de colocação pronominal, segundo Bagno (2007), tentam impor artificialmente aos brasileiros um uso da língua que é natural e fácil para os portugueses, porque corresponde às tendências fonológicas da língua deles que tem uma gramática diferente da nossa. A língua portuguesa “oficial”, isto é, o português de Portugal, não aceita o pronome no início da frase. Eles falam “Disseram-me...”. O problema é que essa colocação pronominal não tem nada a ver com a nossa maneira de falar, a nossa sonoridade. Nós temos a nossa maneira de usar o pronome e não há por que lutar contra isso. A esse respeito, Bagno (2007, p. 103) se posiciona:

Será mesmo necessário dispendar tanto tempo e esforço para memorizar regras de uso de recursos gramaticais que quase não são mais usados? E por que a colocação dos oblíquos é tão importante assim? Qual a diferença de interpretação que pode existir entre “ninguém o viu”

e “ninguém viu-o”? Por que uma dessas colocações é “certa” e a outra é “errada” se ambas as construções nos permitem entender perfeitamente o que o falante-escrevente quis comunicar? Fica fácil entender porque até mesmo as pessoas com escolaridade superior completa continuam a repetir que “não sabem português” ou que “português é muito difícil”...

A Sociolinguística veio mostrar que toda a língua muda e varia, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante. Essa área de Estudos acentuou ainda mais a inadequação das gramáticas normativas tradicionais que sempre trataram da língua como se ela fosse uma coisa só, um bloco compacto e uniforme.

A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

O *corpus* utilizado para a análise provém dos meios de comunicação. Foram utilizados jornais televisivos e também jornais impressos. Com base em estudos de Duarte (1989) que comprovaram que os pronomes oblíquos estão sendo substituídos por outras variantes e que há uma grande ocorrência na língua falada no português brasileiro, procuraremos identificar se tais ocorrências também podem aparecer na língua escrita formal de jornais impressos e também na língua falada de telejornais do ES.

Foram coletadas algumas amostras do Jornal televisivo “Balanço Geral” exibido pela TV Vitória, afiliada da Rede Record em Vitória, ES. O jornal é exibido de segunda à sexta, apresentado pelo jornalista Amaro Neto. É um programa jornalístico de cunho policial, mesclando matérias sobre problemas das comunidades, denúncias e esportes, além do quadro “Praça do Povo”, no qual o repórter Miguel Filho ouve os pedidos da população como vagas de emprego, reclamações contra políticos, apresentações musicais, dentre outros.

O *slogan* do jornal diz “o jornal que fala a língua do povo” por ter uma fala mais descontraída e às vezes humorística. Foram feitas algumas gravações para a análise e também serão analisados alguns vídeos do jornal já disponíveis na internet pelo *site* do jornal “Folha Vitória”.

Usaremos também para a composição e análise do *corpus* o jornal “Notícia

Agora". É um jornal impresso de Vitória, ligado a Rede Gazeta de Comunicações. Tem forte apelo popular, direcionado exclusivamente às classes mais baixas devido ao seu preço baixo. Os dados serão selecionados, analisados e comparados com as formas consideradas corretas pela GT, para identificarmos se há ocorrências das variantes inovadoras tanto na fala quanto na escrita em situações de comunicação formal.

ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* analisado constitui-se de dois tipos de linguagens utilizadas nos meios de comunicação: linguagem oral (jornal televisivo) e linguagem escrita (jornal impresso). Pudemos encontrar a ocorrência das três estratégias de pronominalização (o uso do pronome oblíquo, o uso do pronome reto e a categoria vazia) nos textos jornalísticos escritos.

Encontramos no *corpus* do Jornal impresso "Notícia Agora" o uso do pronome oblíquo como objeto direto (forma considerada adequada GT), o uso do pronome "ele" como objeto direto (forma considerada inadequada pela GT) e o uso dos pronomes nulos (categorias vazias – não mencionadas pela GT). Seguem algumas ocorrências encontradas no jornal impresso "Notícia Agora":

1- "Eles obrigaram o comerciante, 48, a abrir o portão, onde o bando entrou no comércio mantendo ele e o cliente reféns" 19/10/2011, p. 12.

2- "Talvez o Bayern tenha um pouco de culpa porque não deixou ele jogar no Brasil, como queria." (fala de Alex Silva, jogador do SP, sobre a prisão de Breno na Alemanha, jogador do Bayern). 30/09/2011, p. 26.

3- "Alguém tinha que conseguir colocar uma máscara de ferro nele e deixar ele lá, por um bom tempo" (fala do ator Bruno Gagliasso sobre o seu personagem Timóteo) 20/09/2011, p. 15

4- “Além do atendimento ambulatorio, o programa oferecerá treinamento às famílias de asmáticos, **orientando** sobre os fatores causadores da doença.” 03/10/2011, p. 14

5- “Logo em seguida, uma nova chance do Atlético: Anselmo cabeceou, a bola bateu na trave e Jefferson **tirou**” 03/10/2011, p.39

Ao observarmos os fragmentos (1) (2) e (3) identificamos o pronome sujeito (ele) desempenhando a função de pronome objeto (o, a, os, as, lo, la, los, las, no, na, nos, nas) em “mantendo ele” – “deixou ele” – “deixar ele.” Apesar de ser considerada uma variante sem prestígio social e rechaçada pela GT, tais ocorrências são comuns na fala cotidiana dos brasileiros de diversos níveis de escolaridade e também entre pessoas de nível socioeconômico mais elevado.

Tomando como referência a fala dos indivíduos, inferimos que a escolha do pronome “ele” como estratégia para a retomada do sujeito constitui-se num recurso pertinente para evitar dúvidas ou a vaguidade, quando trata-se de um sujeito com traço semântico [+ humano]. Vejam:

(1) “Eles obrigaram o comerciante, 48, a abrir o portão, onde o bando entrou no comércio mantendo ele e o cliente reféns” [em vez de **mantendo-o**]

(2) “Talvez o Bayern tenha um pouco de culpa porque não **deixou ele** jogar no Brasil, como queria.” [**não o deixou** jogar]

Nos enunciados (1) e (2), o pronome (ele) faz referência a um sujeito que é tópico discursivo (sobre quem se fala). Sabemos que o falante do português brasileiro realiza a pronúncia de apenas um “o” nas construções “mantendo-o”, “não o deixou”. Como não há realização do pronome de retomada, o falante substitui o pronome objeto (o) por um pronome sujeito (ele), escolha que garante a clareza e a conexão imediata com o tópico discursivo.

No terceiro enunciado, o falante escolhe o pronome sujeito (ele) também para facilitar ao interlocutor a retomada do tópico discursivo, levando em conta os valores sociais atribuídos a esses vocábulos. Segundo Duarte (1989), os falantes avaliam os valores sociais adquiridos pelas variantes. Embora seja uma forma conservadora e investida de prestígio pela tradição gramatical, o uso do clítico não tem boa aceitação social entre os informantes, por ser considerado “pedante”, sendo pouco apropriado para a fala natural e a conversação espontânea.

Nessa perspectiva, percebemos que o uso do pronome sujeito (ele) não prejudica em nada a compreensão do texto, não torna o texto “feio”, pois esse uso está tornando-se tão natural no português brasileiro que pode até passar despercebido por muitos leitores, até mesmo por leitores escolarizados que conhecem as regras gramaticais. Se não atrapalha em nada na compreensão do texto, por que então condenar um recurso tão antigo e tão vivo na língua?

Outra forma que aparece bastante é o uso do objeto nulo, ou seja, o não preenchimento do objeto direto por um pronome oblíquo como podemos ver nos exemplos (4) e (5). Nos fragmentos (4) “orientando sobre os fatores causadores da doença e (5) “[...] Anselmo cabeceou, a bola bateu na trave e Jefferson tirou ”, ocorre o que Correa (1991) define como objeto direto nulo, presente no português do Brasil (PB). Os estudos de Correa (1991) e Cyrino (1997) mostram que o “objeto nulo” é mais um recurso muito utilizado no PB para se referir a um elemento já mencionado: é, portanto, a manifestação de um processo de referenciação.

Conjecturamos que, devido ao fato de não ouvir o uso dos clíticos “orientando-as” e “tirou-a” na linguagem espontânea, aliados ao desprestígio social da variante “orientando-elas” e “tirou-ela”, os falantes preferem utilizar o objeto nulo, ou seja, a não colocação de pronomes objetos para retomar o tópico discursivo. Recurso muito empregado em diversos níveis do sistema lingüístico (fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico). Nesse sentido, acreditamos que a escolha pelo objeto nulo só é possível, pois o falante sabe que o interlocutor tem condições de fazer a retomada do tópico discursivo sem que haja perda de significado na comunicação.

É importante notar nos exemplos (4) e (5) que, mesmo não sendo a escrita do redator do jornal e sim a fala transcrita de um entrevistado, o jornal não se preocupou em fazer as devidas correções por se tratar de algo já natural na fala dos brasileiros, e até mesmo na fala de pessoas mais escolarizadas, como a do ator da Rede Globo, Bruno Gagliasso.

Quanto à colocação pronominal, Bagno (2004) afirma que até nas manifestações escritas mais monitoradas o português brasileiro tende ao uso da próclise, ou seja, os usos reais da língua pelos brasileiros demonstram que só existe uma regra de colocação pronominal em vigor entre nós: a da próclise ao verbo principal, mesmo assim, os gramáticos se esforçam em definir uma série de regras e sub-regras para a colocação dos pronomes oblíquos, valendo-se inclusive de noções pouco consistentes como a da “atração” que umas palavras exercem sobre as outras. Podemos observar no *corpus* da língua escrita (jornal Notícia Agora) a grande tendência do uso da próclise, mesmo sem o “atrator”. Vejam os exemplos (6), (7) e (8).

6- “A vítima seguia no sentido Aracruz-BR 101, quando, na altura do KM 2, não conseguiu fazer a curva e se chocou contra a carreta” 22/09/2011 p.11.

7- “O time de Caio Junior perdeu a chance de subir na tabela e se manteve em quarto lugar no Brasileirão” 03/10/2011, p.39.

8- “Foram lances de mérito do adversário que foi ao fundo e se antecipou aos nossos zagueiros” 03/10/2011, p. 39.

9- “Agora ele vai se voltar para a formação do time visando aos jogos Olímpicos de Londres, no ano que vem”. 30/09/2011, p.26.

Repare que se fossemos usar a forma padrão no exemplo (9), o correto seria colocar o pronome “se” após o verbo, pois, segundo a regra da GT, nas orações reduzidas de infinitivo usa-se a ênclise. Ficaria: “Agora ele vai voltar-se para a formação do time”.

A outra forma seria o pronome “se” vir após o pronome sujeito (ele), já que esse pronome é a palavra atrativa. Ficaria: “Agora ele se vai voltar para a formação do time”. Essa colocação pronominal, porém, é muito distante da nossa maneira de falar, do vernáculo. Portanto, constata-se que até mesmo na escrita formal, a fala se impõe, levando representantes dos meios de comunicação a escolherem variáveis linguísticas mais próximas do vernáculo, em vez da forma imposta pelas gramáticas normativas.

Podemos observar que no jornal televisivo “Balanço Geral”, também encontramos na fala do apresentador Amaro Neto a variante pronome reto em função de objeto, e também o objeto nulo. De início, chama-nos a atenção o fato de o apresentador ser uma pessoa escolarizada, usuário da norma padrão, mas que nos momentos mais emotivos ou exaltados opta por uma variável linguística próxima a dos seus telespectadores, ou seja, de baixo prestígio social. Vejam os exemplos:

10- Amaro neto diz “A população quebrou ele na porrada” sobre o assaltante de ônibus em Cariacica que apanhou da população (03/11/2011).

11- “Ai ele (o agiota) cobrava tanto, tanto, tanto que segundo a polícia, acabou um maluco fazendo ele na frente da família lá na Audifax Barcelos” (18/11/2011).

12- “Paulo foi detido em Serra sede depois de uma investigação que _ apontou como suspeito de tentar matar o cunhado de um delegado que atua no norte do Estado...” (07/11/2011).

13- “... Vou te pagar “x” aí você mata 10, é, é na empreitada. Aí o que o cara fez, encomendaram ele para ele fazer ou no delega do interior ou no parente do delega...” (07/11/2011)

14- “... Tem um detector de mentiras no Ana Hickmann também, vamos trazer pra cá, vamos trazer pro Balanço para ajudar ele, primeiro coloca a foto do simpático que ele pediu um detector de mentiras” (07/11/2011).

Notamos que o apresentador quando vai dar a notícia de algum fato utiliza uma variante mais formal como o uso dos clíticos acusativos, pois ele lê a notícia que já foi escrita anteriormente por alguém, com isso há um uso mais policiado da fala. Porém, quando acaba a reportagem sobre a notícia dada, Amaro Neto sempre dá a sua opinião sobre o assunto e é nesses momentos de revolta, de ironia ou de apelo sobre determinados temas que o apresentador muda sua fala, optando pelo uso de pronome sujeito (ele) em substituição aos pronomes objetos. Tal escolha consiste num recurso estilístico, pois ao usar uma variante bem informal e popular, o apresentador consegue uma aproximação com seus telespectadores.

Segundo Bagno (2004), a GT impõe uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real e “tentam nos convencer de que todas as formas de uso da língua - fonética, morfológica, sintática, semântica e lexical - divergentes daquelas apresentadas na Gramática Normativa constituem ‘erros’ (BAGNO, 2004, p.09). Porém, para a Sociolinguística, as variedades se equivalem e não há como diferenciá-las em termos de certo e errado, pois todas têm organização e todas servem para articular a experiência do grupo que a usa.

Apoiados nos estudos de Alkmim (2003), entendemos que os fragmentos acima citados, os quais destoam da prescrição imposta pela GT, constituem uma prova irrefutável de que o sistema linguístico do português brasileiro é heterogêneo, ou seja, permite outras construções verbais que são compreensíveis e compartilhadas pelos falantes dessa língua. A diferença entre essa forma de falar e outras se distingue apenas em relação ao prestígio social que cada variedade linguística adquire nos espaços sociais.

A nosso ver, as variáveis linguísticas encontradas no jornal Notícia Agora e na fala do apresentador do jornal Balanço Geral são diretamente influenciadas por fatores sociais e estilísticos. Os leitores/telespectadores dos referidos meios de comunicação apresentam, em sua maioria, um

baixo nível de escolarização, usuários de uma linguagem oral, do povo e às situações menos formais de comunicação (ALKMIM, 2003). É comum, nesse tipo de linguagem, a presença de variáveis sem prestígio social e, até mesmo, estigmatizadas como “eu vi ele” “eu amo ele”.

A variação estilística (ALKMIM, 2003) é a possibilidade que os falantes têm de modificar sua fala, dizer o que querem com outras construções linguísticas, para além da norma padrão. Inferindo que a língua é um sistema heterogêneo, os falantes escolhem expressões que se adequam à situação comunicativa, na qual estão inseridos. Alkmim (2003, p.38) afirma que os falantes podem escolher uma ou outra variedade linguística, dependendo da seleção de formas que “[...] envolve, naturalmente, um grau maior ou menor de reflexão por parte do falante: o uso do estilo mais formal, em relação ao informal, requer uma atuação mais consciente”.

Nessa perspectiva, com o intuito de ganhar a adesão desse público e, por consequência, aumentar a venda do jornal e o íbope televisivo, os diretores desses meios de comunicação lançam mão de variáveis rejeitadas pela norma padrão, mas que garantirão aos leitores uma linguagem de fácil acesso e de rápida compreensão das informações.

Além disso, os diretores dos meios de comunicação buscam com esse recurso aproximar-se de seus leitores/ telespectadores, ganhando sua confiança e o aumento das vendas nas bancas de jornais. Esse fato pode ser constatado no próprio site da Rede Gazeta, ao afirmar que em 2010 o “Notícia Agora” atingiu o recorde em venda média diária de exemplares desde sua criação.

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi desenvolver um estudo sobre o uso dos pronomes objetos e a substituição desses por variantes inovadoras do português brasileiro. Essa noção de heterogeneidade linguística mostra a importância da Sociolinguística para os estudos da linguagem.

Sendo a proposta desse estudo, apresentar a variação como um recurso a ser utilizado por qualquer falante e mostrar que essa variação pode ser encontrada em diferentes gêneros textuais oral ou escrito, o objetivo foi

investigar as formas de uso dos pronomes objetos presentes nos telejornais (Balanço Geral) e nos jornais impressos (Notícia Agora).

Podemos concluir que as variantes, pronome sujeito e pronome nulo, estão em concorrência com a única forma tida como correta pelos manuais de gramática, o pronome oblíquo. Essas variantes não estão mais restritas somente na fala informal ou no uso do vernáculo, mas também no uso formal oral e escrito.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.1. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Rerisson Cavalcante. **O objeto direto anafórico em textos da web**. In: Revista Inventário. 4. ed., jul/2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04rcavalcante.htm>. Acesso no dia 12/09/2011.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed., Rio de Janeiro: YHL, 1999.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. IN: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Chistina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 39. ed. São Paulo: Nacional, 1996.

CORRÊA, Vilma Reche. **O objeto direto nulo no português do Brasil**, dissertação de mestrado. UNICAMP, 1992.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. IN: Martelotta, M. (Org). **Manual de linguística**. SP: Contexto, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. **O objeto nulo no português do Brasil - um estudo sintático-diacrônico**. Londrina, PR: Editora da UEL, 1997.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. IN: TARALLO, Fernando. (org). **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas (SP): Pontes / UNICAMP, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONTEIRO, José Lemos. **Para Compreender Labov**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

A ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SÉRIES INICIAIS

Silvia Letícia Candida¹

RESUMO: *Este artigo propõe uma análise da abordagem Sociolinguística em livros didáticos. Os estudos sociolinguísticos mostram-se importantes bases teóricas para o ensino de língua materna levando em conta a língua e sua constituição no processo comunicativo, suas variações e rompendo com a ideia de “erro” quando se trata de linguagem, sendo o livro didático objeto de pesquisa porque é um instrumento muito usado pelo professor em sala de aula e há casos em que é o único percurso disponível. Foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos de Camacho (1988) e (2007), Bagno (1999), (2000) e (2007), Mollica (2002), Ricardo - Bortoni (2004) e (2006) entre outros grandes estudiosos da área. A análise de dois livros didáticos referentes ao 4º ano do Ensino Fundamental I é o corpus da proposta de análise que pretende compreender como a abordagem sociolinguística compõem-se nos livros didáticos entre eles um da coleção “Porta Aberta” de Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança (2011) e “Akpalô de Língua Portuguesa” de Isabel Benjamin Fraga (2010) ambos pertencentes ao 4º do Ensino Fundamental I.*

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Variação Linguística. Ensino.

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros didáticos e contribui para a educação dos mesmos, sendo que o professor é o responsável pela seleção do livro didático e dos textos trabalhados em sala de aula. O objetivo desta pesquisa é relacionar as variedades linguísticas com o ensino da língua materna na sala de aula, balizadas pelas reflexões sociolinguísticas produzidas por Camacho (1988) e (2007), Bagno (1999), (2000) e (2007), Mollica (2002), Bortoni – Ricardo (2004) e (2006), dentre outros teóricos, materializadas no livro didático. Sendo assim, esta pesquisa procurou investigar a presença da variedade linguística na coleção “Porta Aberta” de Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança (2011) e “Akpalô de Língua Portuguesa” de Isabel Benjamin Fraga (2010) ambos pertencentes ao 4º do Ensino Fundamental I.

1- Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Saberes.

Pretende-se realizar um estudo mais aprofundado das variações linguísticas que compõem o livro didático, bem como a forma como estas são apresentadas, nos exercícios apresentados e nas atividades propostas no decorrer das obras, como a leitura, análise, compreensão, interpretação do texto, pois acreditamos que os resultados desse estudo podem ser de grande relevância para a ação docente, tanto no momento da seleção do livro didático quanto o estudo.

Levando em conta as considerações feitas até aqui, surgem alguns questionamentos: Como tem ocorrido a abordagem sociolinguística nos livros didáticos de séries iniciais? Como o manual do professor, presente nos livros didáticos, propõe que tais temas sejam abordados?

Tal trabalho tem a intenção de verificar por meio de uma pesquisa qualitativa as contribuições sociolinguísticas no livro didático, por ser o principal material utilizado pelo professor na sala de aula, principalmente nas aulas de Português. Devido a pesquisa ter sido extensa, nesse trabalho iremos pontuar somente os pontos relevantes.

APONTAMENTOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUISTICA

A instituição de ensino é o ambiente que proporciona ao aluno um aprendizado sobre a vida em sociedade, interação com o outro e a formação crítica e psicológica do indivíduo como cidadão. Devido a isso, foram sendo fomentados vários estudos que fazem promoção de teorias a serem integradas nas aulas de língua materna, como a Sociolinguística, que, estuda todos os aspectos da relação entre língua e sociedade.

Cesário (2008) e Mollica (2003) acreditam que a língua pode variar devido à influência de fatores extralinguísticos. Nessa perspectiva, falantes de uma mesma língua apresentam diferenças no seu modo de falar de acordo com o lugar em que estão, em grupos socioeconômicos diferentes ou, ainda, de acordo com o contexto interacional ou do meio usado para a comunicação.

A variação da língua se deu historicamente no processo de comunicação dos indivíduos, em sua construção sociocultural, pois, como afirma Camacho (1988), os membros de uma nação ligados por traços

socioculturais, econômicos e políticos, tradicionalmente firmados, identificam-se e distinguem-se dos membros de outra, pelo seu instrumento de comunicação. Para Camacho (idem) as variações se dividem em variação *Histórica, Geográfica, Social e Estilística*.

Variação histórica refere-se às transformações que a língua sofre com o passar do tempo, em virtude de vários fatores advindos da própria sociedade, que também é totalmente mutável. Como por exemplo, a palavra “Você”, que antes era “vosmecê” e que agora, diante da linguagem reduzida no meio eletrônico, é apenas “VC”. Apoiados em Camacho, entendemos que uma deve cair em desuso para que a outra sobreviva. Além disso, ao se propagar, a língua é adotada por um grupo socioeconomicamente expressivo, que reconhece nela um fator de prestígio, em contraste com a forma em desuso, tornando-a oficial agora na escrita.

Variação geográfica

Essa diversidade linguística espacial, decorre do fato de que nativos de determinada localidade (cidade, estado, região), orientados para um centro cultural, política e economicamente polarizador, constituem uma comunidade linguística, geograficamente limitada, devido um desenvolvimento de um comportamento próprio que os identifica e os distingue de outras comunidades. (CAMACHO, 1988, p. 31).

Trata-se portanto de as variações ocorridas de acordo com a cultura de uma determinada região, por ocorrer no nível lexical e fonológico. Tomamos como exemplo de variação lexical a palavra mandioca, que em certas regiões é tratada por macaxeira.

Variação social, é aquela pertencente a um grupo específico de pessoas. Ocorre devido a situações socioeconômicas, culturais, anos de escolarização, gênero, (pois homens e mulheres falam de maneiras distintas devido a padrões sociais que lhes são culturalmente condicionados) além da faixa etária (já que jovens tendem a utilizar gírias). O autor afirma ainda, que a faixa etária não determina sozinha as diferenças correlativas no plano linguístico, pois grupos culturais distintos irão possuir uma linguagem distinta.

Varição estilística considera um mesmo indivíduo em diferentes situações de comunicação. Para Camacho (idem), tal variação decorreria da adequação da forma linguística específica do ato verbal, visando às circunstâncias em que se produz. Bagno (2007) trata do assunto como níveis de monitoramento em que se é possível identificar dois limites extremos de estilo: o informal, quando há um mínimo de monitoramento do indivíduo sobre as normas linguísticas, utilizado nas conversações do cotidiano e o formal, em que o grau de monitoramento é máximo, utilizado em conversações que não são do dia-a-dia e cujo conteúdo é mais elaborado e complexo.

Camacho observa que

Além de proporcionar ao aluno o número maior possível de formas alternativas de expressão verbal, o professor poderá torná-lo capaz de distinguir entre uma e outra, colocando-as em situações diversas de comunicação, para que o indivíduo discente possa aprender a selecionar sem a imposição do certo e errado, pondo-se de acordo, unicamente, com o grau de formalidade relativa da situação. (CAMACHO, 1988, p. 40).

O estudo das variações em sala de aula, são importantes para que, o aluno tenha a oportunidade de verificar as variantes existentes e perceber que essas são inerentes a ele e possa observar o uso real, de forma a perceber que não há variação somente entre regiões ou grau de escolaridade, mas que também estão ligadas ao nível de intimidade entre os falantes ou grupos nos quais estão inseridos, além de, serem estigmatizadas por falantes com alto nível socioeconômico que legitimam a variante que utilizam, como culta.

Por muito tempo foi estudado e usado como padrão, o português produzido por gramáticos, sendo inclusive ensinado nas escolas. Entretanto, há pouco obteve-se a universalização dessas instituições, ou seja, a escola abriu suas portas para alunos de classe menos prestigiada, que já falavam o português com muitas variações destoando das prescrições da gramática tradicional. Dessa forma, por não ter a estrutura linguística padrão definida pela gramática normativa, essa variante falada, muitas vezes transportada para a escrita passou, a ser considerada “errada” e, assim, estigmatizada.

Ao tratar de variedade linguística, Gnerre (2009) ressalta que esta reflete o poder e a autoridade do falante nas relações socioeconômicas em termos

“internos” e “externos”. Para uma variedade ser favorecida sobre as outras, é preciso que seja associada à escrita, transmitindo informações de caráter político e “cultural”, e que tenha diferenciação política. Tanto para Gnerre (2009) como para Camacho (1988) a legitimação da língua acontece quando um grupo de maior poder sócio econômico a utiliza, assim, justifica - se o excessivo estudo da gramática normativa em sala de aula.

O que muitos costumam chamar de “erro de português” é, na verdade, apenas desvio da ortografia oficial. Bagno (2011, p. 147) defende que “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna”, segundo ele, “só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, aprendido por meio de treinamento, prática e memorização”. Para o autor, a língua materna não está incluída nesses saberes, pois a criança a adquire desde cedo, chegando a dominar a gramática da língua entre os 4 e 5 anos de idade.

Bagno (2007) e Faraco (2005) afirmam que qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática, pois nenhuma variação é aleatória. Pelo contrário, ela é condicionada por diferentes fatores. Dessa forma,

A classificação geral das mudanças é feita utilizando-se os diferentes níveis comuns no trabalho de análise linguística. Assim, na história duma língua, pode haver mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais e pragmáticas. (FARACO, 2005, p. 34-35).

Com base nas proposições de Faraco (2005), entendemos que essas mudanças e variações não são controladas pelo falante, elas ocorrem no inconsciente, em função de diversos fatores. Dependendo do meio em que a pessoa convive, ela fala de uma determinada forma, porém se o indivíduo convive em um meio onde existam falares de diversas comunidades linguísticas, ele apreenderá inconscientemente o falar de todas, ou pelo menos, saberá interagir com tais comunidades nas situações comunicativas mais imediatas.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS

No início, as cartilhas para alfabetização eram importadas de Portugal e não se tinha preocupação com o conteúdo e sim com os lucros com a distribuição. Com o passar da história do livro didático no Brasil, os livros foram produzidos por pessoas que não detinham preparo para o mesmo, sendo produzido por professores somente quando editoras nacionais foram instituídas. Sendo a escola um local elitista, quem tinha acesso aos livros didáticos eram os pertencentes às classes prestigiadas.

No que se refere à história do livro didático no Brasil, ao nível oficial e regulamentado, se iniciou com a Legislação criada em 1938, pelo Decreto Lei 1006. Naquela época, o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica, sendo o Estado caracterizado como censor no uso desse material didático. Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-determinada, tendo por base essa deliberação legal. O artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal do Brasil, assegura que o livro didático é um Direito Constitucional do estudante brasileiro. (SILVINO & VERSECE, 2008 p. 04)

O professor tem o livro didático como auxiliador para mediar o ensino de língua materna. Portanto esse poderia abordar temas pertinentes da sociolinguística, de uma forma aprofundada para que o aluno tenha a oportunidade de deparar-se com outras variedades da língua dentro do âmbito escolar. Tal feito poderia auxiliar o professor que, devido a uma formação e condição de trabalho precárias, acaba por desconsiderar as influências sociais no sistema linguístico essenciais para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Sabe-se que muitos professores, não possuem preparo e recurso para não se apoiar no livro. Por isso, torna-se importante abordar com clareza e profundidade a clareza da variação linguística no livro didático, porque além de se formar profissionais capazes de se fazer um bom trabalho, tem de se produzir um bom material para ser utilizado no espaço escolar, pois observamos que, ano após ano, alteram-se as cores, as capas, as figuras, mas o conteúdo e a abordagem teórica pouco se altera.

Para Méndez (2003), o país faz grande investimento no setor livro didático, na esperança que esse supra as carências educacionais, torne o aluno autossuficiente e, por isso, observa-se todos os problemas em volta do mesmo, como, professores presos aos conteúdos lá contidos, conteúdo transportado de forma errônea ou preconceituosa, ensino com foco em gramática e pouca reflexão sociolinguística.

Podemos pensar na escola como uma instituição que abriga os três conceitos dados por Libâneo (2002). Sendo uma instituição, pública ou privada, que provê o ensino, este deve ser um espaço que propicie ao aluno oportunidades para aprender de maneira criteriosa, segura, confortável, saudável e desenvolver o processo de produção cultural, tendo em vista uma participação ativa na sociedade.

“A escola é o espaço em que os alunos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar competentemente práticas sociais especializadas” (BORTONI; RICARDO, 2004 p. 73), ou seja, onde vão desenvolver competência comunicativa. pois a criança ingressa na instituição já falando sua língua materna, ou seja, possuindo a competência linguística. O que lhes falta é ampliar seus recursos comunicativos, de forma que possam realizar tarefas comunicativas complexas nas quais se exige muita monitoração, ou seja, em que o nível de formalidade é muito alto.

Tanto para Ricardo-Bortoni (2006) quanto para Possenti (1998), a escola tem como objetivo ensinar o português padrão, falada pela classe dominante, e tudo o que se afasta dessa norma é dita como “errada”. De fato, a classe dominante legitimou uma variação devido ao seu poder na sociedade, entretanto, não se leva em conta que essa classe também esta sujeita à variação na fala, como a variação estilística.

De acordo com Gnerre (2009) as formas linguísticas utilizadas serão sempre julgadas e analisadas não pelas características propriamente linguísticas, mas conforme os juízos de valores sociais conferidos a quem as utiliza. “A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade linguística em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e cultura” (GNERRE 2009, p.20).

Portanto é necessário que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma alternativa vai servir a propósitos diferentes, sendo também recebidos de forma diferente pela sociedade.

A implantação das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior no Brasil vem provocando transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas fundamental e média. As noções da doutrina gramatical tradicional foram submetidas a um amplo processo de crítica, revisão e reformulação. No entanto quando se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é pouca influência de todas essas novas perspectivas da linguagem (BAGNO, 2002 p.13-14).

Entendemos que não é uma tarefa fácil ensinar Língua Portuguesa para falantes nativos, com o intuito da sistematização da língua, mas é preciso respeitar a variante que o mesmo emprega dentro do âmbito escolar, porque “a língua portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura (...) com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 2002 p.35).

Mollica & Loureiro (2007), apoiados em Labov, mostram que a criança em seu processo de alfabetização tem como objetivo dominar o código ortográfico da língua, mas isso não precisa ser feito pelos moldes gramaticais, tal processo de aprendizagem pode ser feito de modo a permitir que o aluno escreva a sua maneira e o professor a identificar as ocorrências de “erro”, podendo assim refletir com base na realidade do aluno.

Consequentemente, o processo inevitável de avaliação positiva ou negativa de formas linguísticas deve preparar o alfabetizador para respeitar as variantes regionais e sociais, ampliando explicações sobre a existência de marcas estilísticas e de identidades sociais no discurso (LABOV, 1972 apud MOLLIKA & LOUREIRO, 2007 p.3)

Na disciplina de língua portuguesa, o livro tem papel importante no processo de conhecimento e sistematização dos diferentes gêneros e formas de linguagem, sendo recurso muito utilizado nas aulas da disciplina e às

vezes o único recurso do professor. Devido a essa realidade, o livro didático de consumo do professor precisa dialogar com seu usuário, já que ambos têm objetivos comuns, o ensino sistemático de um conteúdo.

Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.6)

Mesmo com todos os estudos acerca da língua, por exemplo, o livro ainda aborda alguns conceitos de forma equivocada, quando, por exemplo, trata de variação. Bagno (2007), observa que, nos livros didáticos, o tratamento da variação linguística muitas vezes é feita a partir de tirinhas, poemas, no qual o autor tem o intuito de representar a fala de uma pessoa e assim levar o leitor a entrar naquela realidade. Entretanto, é comum conceitos e atividades que associam a zona urbana á falantes de variante culta da língua, ao contrario da zona rural, que costuma ser associada a uma variante estigmatizada pelos desvios da norma culta falada, julgando a fala de sujeitos da zona rural como “errada”. Exemplo de fala regional da zona rural, muito expressa em livros didáticos são os quadrinhos do Chico Bento, em que se diz, equivocadamente, que o protagonista fala “errado” porque reside na zona rural.

O problema se encontra na forma como a variação linguística é aplicada nos livros didáticos, em que muitas vezes são utilizadas variações rurais para tratar da variação linguística sem mencionar que a variação ocorre em vários níveis. Dessa forma, percebe-se, como afirma Bagno (idem, p. 24), que “há falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudica muito o trabalho que se faz nessas obras em torno do fenômeno da variação e mudança”.

De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático, os livros de Língua Portuguesa devem conter conteúdos que possibilitem ao aluno compreender a língua em diversas situações, entretanto, os livros didáticos aprovados por essa instituição, que regula a produção e distribuição dos

livros didáticos usados nas escolas, ainda se mostram insuficientes em relação a pressupostos da Sociolinguística e quando o assunto é abordado o mesmo é pouco explorado.

O Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), propõe o desenvolvimento de ações que visam a melhoria da qualidade do livro didático, notadamente para serem utilizados nas escolas públicas de todo país. Nesse sentido, Vasconcellos (2000) afirma que a utilização do livro didático deve passar por uma crítica que envolva escola e alunos, para que possam ser adotados livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras, empenhadas em desmistificar supostas verdades absolutas que, coincidentemente, procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas.

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SÉRIES INICIAIS

Nesta pesquisa será utilizado como *corpus* livros didáticos. Serão dois livros de Língua Portuguesa aprovados pela PNLD e já utilizados em sala de aula, um em uma escola privada e outro em uma escola pública, ambos edições do professor e pertencem a uma das séries finais do Ensino Fundamental I. A intenção é utilizar livros de autores diferentes para observar como a abordagem sociolinguística esta sendo trabalhada nos referidos manuais.

A pesquisa teve como foco livros didáticos do 4º ano do ensino fundamental I, porque até essa etapa o aluno vem tendo a oportunidade de estudar a língua e verificar seu uso dentro e fora do ciclo social, sendo o momento ideal de aprofundar nos estudos linguísticos mostrando aos alunos as variações que ocorrem na língua.

A análise dos conteúdos encontrados nos livros se darão a partir da imagem do texto ou exercício e em paralelo a análise do mesmo, usando como suporte autores já citados e suas teorias sobre o assunto. Ambas as editoras inserem milhares de suas edições dentro da lista dos livros aprovados pelo PNLD do país, então, espera-se encontrar pressupostos sociolinguísticos presentes em tais livros.

O primeiro livro a ser apresentado será AKPALÔ de Isabel Benjamin Fraga pela Editora do Brasil, sendo este um exemplar do professor no qual constam informações e comentários específicos para dar o suporte do professor. O livro de língua portuguesa é destinado ao 4º ano do ensino fundamental I, sendo uma edição do ano de 2010, utilizado em uma escola particular da cidade de Cariacica, Espírito Santo.

Para análise usaremos a unidade 3, capítulo 7, um poema de Manuel Bandeira “Trem de ferro”. Tal unidade traz a proposta de “conhecer um pouco mais sobre a riqueza cultural do Brasil e perceber as variadas formas de expressão popular: música, dança, artesanato, etc” (Akpalo, 2010).

- Converse com seus alunos sobre a forma como algumas palavras foram escritas, desrespeitando a norma culta, no intuito de reproduzir a fala das pessoas da região que está sendo visitada pelo trem. Enfatize a ideia de que o sotaque diferente deve ser respeitado. Não há pronúncia melhor ou pior. Os parâmetros de julgamento de competência linguística não devem considerar o sotaque de cada região, e sim a capacidade de utilizar todos os registros de acordo com cada situação de comunicação.

mento observando a paisagem!



Trem de ferro

1ª estrofe

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Grupo 1 – ler em ritmo lento, como trem começando a andar. Toda turma lendo bem alto e com entonação imitando o som

Figura 1 - Poema de Manuel Bandeira, (FRAGA 2010, p. 120)

Observando o trecho destacado (grifo meu) referente ao comentário para o professor, a autora afirma que o intuito da escrita do poema era reproduzir o dialeto de uma região. Entretanto, para Bagno (2007, p.122), assim como nas tirinhas de Chico Bento e outros textos com variações linguísticas, “tais suposições de fala não podem ser associadas às variações regionais, pois, assim, estaríamos afirmando que falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais correto e que não utilizam de variação”. Nos exercícios do Estudo do texto, pode-se observar que o assunto só é tratado em uma única questão.

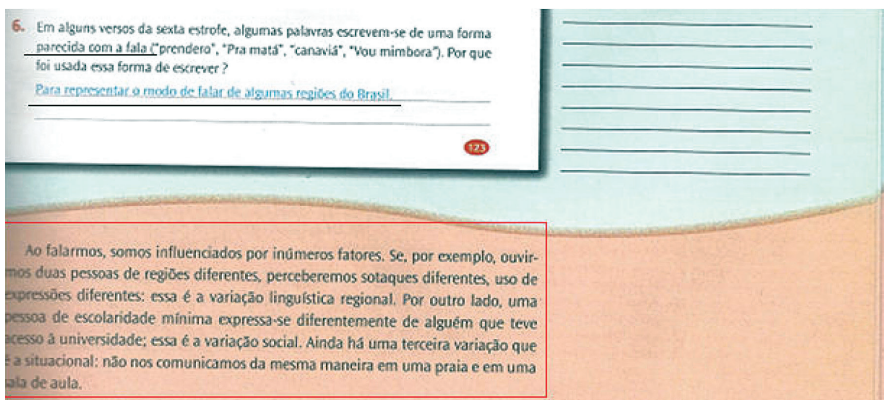


Figura 3 - Recorte “Estudo do texto” com exercício de interpretação e manual do professor. (FRAGA 2010, p. 123)

Observando os destaques em preto feitos na questão destinada ao aluno, a autora afirma que a escrita dessas palavras são “parecidas com a fala”. Pelo contrário, a autora poderia afirmar que esse é um traço da fala, pois, para Bagno o que ocorre (idem, p. 148) é o “apagamento do /r/ em final de palavra, principalmente em final de verbos no infinitivo: cantar [‘canta’], vender [‘vendê’], etc”. Esse apagamento acontece na fala de todos os brasileiros, até mesmo em momentos em que sua fala é monitorada, com isso, não “representa o modo de falar de algumas regiões do Brasil” (Akpâlô), porque não é uma variação localizada, então, não podemos afirmar que acontece em uma região, mas não em outra.

O grifo em vermelho do suporte do professor apresenta as variações linguísticas existentes, nesse sentido, o livro tenta se aproximar de conceitos sociolinguísticos, ao dialogar com autores antes citados, mas não aprofunda ou cita exemplos do assunto como Camacho (1998) e Faraco (2005), que acreditam que a língua varia no nível sintático, fonológico, morfológico e semântico.

Podem-se identificar as características sociais de um falante desconhecido com base em seu modo de falar, pois a língua comporta variedades: (a) em função da identidade social do emissor; (b) em função da identidade social do receptor; (c) em função das condições sociais de produção discursiva (CAMACHO, 1988). A teoria sociolinguística acredita que o falante varia

sua fala de acordo com o contexto com uma intenção comunicativa.

O segundo livro trata-se da coleção Porta Aberta, de Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança, referente a 4º série do Ensino Fundamental I, sendo uma edição do ano de 2011. O exemplar já havia sido utilizado em uma escola municipal, da cidade de Cariacica, Espírito Santo. Tal livro contém um manual do professor extenso além de vir com lições para serem dadas para casa. Observamos também que o livro traz o conteúdo contextualizado e focado em gêneros textuais.

Novamente a discussão sobre a terminação das palavras é tratada na sessão “Com que letra?”

▶▶ **Palavras terminadas em e ou i / o ou u** ◀◀

1 Leia as palavras a seguir. Depois copie-as formando dois grupos.

sabonete	abacaxi	javali
quente	gibi	felicidade
saci	gente	contente
semente	caqui	sapoti



sapoti



caqui

Palavras terminadas em e	Palavras terminadas em i
---------------------------------	---------------------------------

Figura 8 – Recorte “Com que letra” com palavras terminadas em [e] e [i]. (CARPANRGA e BRAGANÇA 2011)

As palavras já foram dadas ao aluno, mas não observa-se qualquer explicação para o aluno ou para o professor sobre o porquê de essas terminações serem diferentes ao que eles percebem na fala.

O que ocorre é a redução da vogal [e] pela vogal [i] na fala que se dá quando não ocorre a abertura da vogal pré-tônica [e] para [ɛ], o que para Ricardo – Bortoni (2004) é um caso de assimilação vocálica em que a vogal média pré-tônica assimilaria a altura da vogal alta presente na sílaba tônica. Exemplo: a vogal média alta [e] em p[e]r[i]go seria condicionada a ser realizada como a vogal alta [i] devido à influência exercida pela vogal alta [e] presente na sílaba tônica.

Palavras terminadas em o	Palavras terminadas em u
bicho	angu
biscoito	calu
trigo	chuchu
tesouro	peru
caderno	babacu
menino	tatu



* Circule nas palavras que você copiou a sílaba mais forte.

5 Marque a resposta adequada.

a. Nas palavras terminadas em o, a posição da sílaba tônica é a:

☐ última sílaba. ☒ penúltima sílaba. ☐ antepenúltima sílaba.

b. Nas palavras terminadas em u, a posição da sílaba tônica é a:

☒ última sílaba. ☐ penúltima sílaba. ☐ antepenúltima sílaba.

Figura 9 – Recorte “Com que letra” com palavras terminadas em [o] e [u]. (CARPANRGA e BRAGANÇA 2011)

A mesma assimilação vocal aparece nesse exercício, agora na vogal pós-tônica, na qual o [o] é uma vogal média e está em posição posterior a vogal tônica, o que carrega no alçamento das vogais médias para altas. Caracteriza-se pela elevação do traço de altura das vogais médias altas [e] e [o], que se realizarão como as vogais altas [i] e [u]. Exemplo: gent[i] e menin[u].

Os estudos das assimilações vocálicas seria uma ótima forma de questionar o aluno sobre as diferenças dessas palavras na fala e na escrita. Entretanto, percebe-se que o intuito da atividade era fazer a fixação da escrita das palavras por meio de exercícios de memorização e repetição.

Por serem livros para o professor, as obras trazem uma disposição de conteúdo e ampliam os temas de forma que o docente tenha um direcionamento para sua aula. Entretanto, ainda se observa a preocupação com a escrita das normas gramaticais, não dando valor ao que o aluno fala, porque ele fala dessa forma e não de outra, tornando a aula de língua portuguesa um espaço para a fixação de regras da gramática tradicional, e não um momento de reflexão e de discussão sobre a complexidade da língua em seu uso real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acostumamo-nos a ver o livro didático sendo utilizado como principal, ou até mesmo, como o único material de estudo, do professor o que deixa o ensino desgastante e sem criticidade. O que pôde ser observado nos livros analisados é que se tratavam de obras extensas, na qual o estudo da língua ocorreu poucas vezes e sem aprofundamento e orientação suficiente para que o professor pudesse guiar a aula, abordando de forma mais aprofundada o estudo da variação.

Foram usados para análise dois livros didáticos de grandes editoras que colocam dezenas de seus exemplares na lista de aprovados do PNLD. Constatamos, por meio das análises que a abordagem sociolinguística está sendo encontrada nesses livros, mas apenas como forma de conseguir aprovação para a sua distribuição, pois nota-se pelas atividades propostas e comentários aos professores é um silenciamento de discussões importantes para a formação linguística desses alunos.

A partir das análises aqui apresentadas, percebe-se que ainda existe a preocupação com a escrita do aluno, valorizando a gramática normativa, não dando valor ao que ele fala, mas sim ao que ele escreve, a partir dos comentários e exercícios presentes nas obras.

Para Mollica (2003, p.13), “os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos e de relativizar a noção de erro”. Dessa forma, os professores precisam estar abertos às novas teorias sociolinguísticas para promover uma melhor contribuição para a aprendizagem do seu aluno sobre a língua e essas devem estar presentes nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999

_. **Novela sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BRASIL/MEC/SEB. O livro didático na história da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p.267-276.

CAMACHO, R. (1988). **A variação linguística**. In: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, p. 29-41

_. Sociolinguística ? Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística? Domínios e fronteiras**. 7. Ed. ? São Paulo: Cortez, 2007.

CARPANEDA, Isabela e BRAGANÇA Angiolina. **Língua Portuguesa/ Porta Aberta**. São Paulo: FTP, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

FRAGA, Isabel Benjamim. **Akpalô** língua portuguesa, 4: ensino fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 5º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em **Aberto, Brasília**, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, **Didática: velhos e novos tempos**. Edição do Autor, maio de 2002.

MOLLICA, Cecília, BRAGA, M. Leuza. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: Introdução à Sociolinguística. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLLICA, Maria C; LOUREIRO, Fernando. **Aportes sociolinguísticos à alfabetização**. Disponível em: www.stellabortoni.com.br/index.php?option...aportes. Acesso em: 20 de julho de 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7ª ed. SP: Libertade, 2000. v 1.

SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Raimundo Ícaro Vieira da Silva¹

RESUMO: *Este trabalho é o resultado de uma pesquisa e fruto de uma investigação que surge com vistas a identificar os saberes e práticas docentes no que se refere à compreensão da importância da Sociolinguística no processo formativo dos discentes nas séries iniciais, mais especificamente durante o processo de alfabetização. Para tanto, como sujeitos da pesquisa, elegemos estudantes do curso de pedagogia de uma IES (Instituição de ensino superior) da rede privada de ensino do município de Cariacica Espírito Santo. Apresentaremos também um estudo investigativo a respeito da formação (sócio)linguística no curso de pedagogia da IES em questão. Suportamo-nos em pensadores que se detêm de modo mais aprofundado no estudo da língua em suas diferentes manifestações, bem como no processo de alfabetização significativa, assim detivemo-nos nas postulações de, Bagno (2004), Soares (1991), Mollica (2002), Cagliari (2003) e Alkimin (2003). Em foco está o desejo de saber se, ao alfabetizarem, as referidas (ou futuras) profissionais, deparando-se com manifestações claras de variação linguística, levam em consideração a realidade dos alunos e a partir delas dialoga, com vistas ao ensino que respeite o arcabouço cultural, social e linguístico do educando.*

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Alfabetização. Formação docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a importância da Sociolinguística nos anos iniciais e na formação de professores alfabetizadores durante o curso de pedagogia. Através desta, visamos ressaltar a importância de uma educação de qualidade, com um ensino pertinente à realidade do aluno, respeitando sua cultura, sua língua, a partir da diversidade.

Sabe-se que o Brasil é um país plurilíngue, pois, segundo Bagno (2004, p.18),

1- Graduado em Letras Português-Inglês pela Faculdade Saberes.

Existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas. Além disso, muitas comunidades de imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de seus ancestrais: coreanos, japoneses, alemães, italianos etc.

Podemos perceber, contudo, dentro da sala de aula, privilegia-se apenas uma variedade lingüística, que no caso é a norma padrão e esta nem sempre é a forma que todos utilizam para se comunicar, sobretudo as crianças, que, desde sua infância, aprendem a se comunicar de acordo com o meio em que vivem.

Os alunos dos anos iniciais, quando estão no processo de alfabetização, começam a conhecer o sistema lingüístico na modalidade escrita e, através desse conhecimento, passam a ler e escrever as primeiras palavras. Porém, antes da leitura e da escrita, existe a modalidade oral da língua e, segundo Cagliari (2003), a escrita é uma forma não equivalente de representação da fala. Nesse contexto, é comum que o aluno, ao aprender esse sistema lingüístico, e a escrita como representação da fala e, com isso, podem surgir palavras escritas como “gladia” (geladeira), pois, como o aluno tende a escrever da mesma forma que se fala, ele escreverá o “g” sem a vogal “e”, tendo em vista o fato de o “g” possuir o som de vogal e consoante; ele também tenderá a excluir o “r”, pois, na sua pronúncia, o “r” não tem som, como, por exemplo, em “correr”, “voar” etc.

Pensando dessa forma, a linguística pode ajudar o professor dos anos iniciais a desenvolver suas atividades com mais facilidade, pois, por meio dela, esse professor teria uma noção de qual intervenção pode ser feita em situações como as destacadas acima. Tomando como referência a perspectiva de que o que é privilegiado na escola são abordagens gramaticais, como um professor de séries iniciais lidaria com uma situação de um aluno escrevendo “gladia”?

Muito provavelmente, ele iria falar que está “errado” e mostraria a maneira “certa”. Talvez, nem se preocuparia em saber o porquê de o aluno escrever daquela maneira, pois ele, muitas vezes, desconhece o fato de que aquela palavra é a representação da fala do aluno.

SOCIOLINGUÍSTICA: CONCEITUAÇÃO E IMPORTÂNCIA

Tendo em vista que esta pesquisa busca investigar as contribuições da Sociolinguística na formação de professores alfabetizadores em língua materna e a importância dessa formação na educação infantil, buscaremos conceituar alguns pontos relevantes que foram citados até aqui, como Sociolinguística, variação linguística etc.

A palavra “Sociolinguística” é, de certa forma, autoexplicativa para quem já tem um conhecimento básico de linguística; “sócio” vem de sociedade e “linguística” é a ciência que estuda as questões relacionadas à língua. Ou seja,

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no meio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlacionam aspectos linguísticos e sociais. Essa ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando principalmente os empregos linguísticos concretos em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2002, p. 9).

A Sociolinguística se preocupa com a relação entre língua e sociedade e, segundo Mollica (2002), sua área de interesse é extensa e abrange a relação de uma língua com a outra e o contato entre elas; o surgimento e o desaparecimento linguístico; multilinguismo; a variação linguística e mudanças; enfim, todos esses são temas de investigação da Sociolinguística.

Sabe-se que em todos os países, estados, cidades, grupos sociais etc. há variedade linguística, ou seja, há diferenças no modo de falar. Segundo Alkmim (2003, p. 33), “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações.”. Por exemplo, uma pessoa menos escolarizada usa um dialeto diferente de uma pessoa que frequentou o ensino superior, uma pessoa do Nordeste fala diferente de uma pessoa do centro de São Paulo. Alkmim (2003) defende que essas variações linguísticas são o objeto de estudo da Sociolinguística.

A Sociolinguística se preocupa com a variação linguística, mas levando em consideração as questões sociais que norteiam essa variação. Os sociolinguistas buscam esclarecer que só há erro em relação à fala, quando esse modo de falar prejudica a compreensão. Se uma criança enuncia “os meninos”, enquanto outra enunciar “os menino” é obvio que nas duas falas houve uma compreensão, pois, segundo Camacho (2003), o artigo “os” já assegura a pluralidade do enunciado. Mas, segundo Cagliari (2003), se um falante usar o enunciado “os bola meninos pegar foram” percebe-se que há um certo ruído na comunicação, pois essa organização foge às regras de nossa língua; diferente de “os menino”, que segue a sequência e regras estabelecidas.

SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Os tipos de variações e diferenças acima citados, e ainda muitos outros, podem ocorrer em uma sala de aula, inclusive nos anos iniciais, afinal a criança já tem um sistema linguístico consigo e usa esse sistema da forma que lhe convém. Mas como um professor alfabetizador lidaria com qualquer situação dessas sem ter pelo menos um conhecimento básico de linguística? Geralmente, ele irá corrigir o aluno e falar que aquela forma de falar é errada. Tal fato, entretanto, segundo Cagliari (2003), demonstra que “[...] a escola se engana, mostrando aos alunos que a correção gramatical é sinônima de linguagem correta e perfeita.” (p. 38).

Nesse contexto, para poder fazer uma abordagem desse tipo, é de extrema importância que o professor tenha passado por uma formação sociolinguística pertinente. Assim, ao se deparar com um aluno falando “nós vamu”, ele não irá, equivocadamente, apenas querer excluir essa fala da vida do aluno, mas, ao contrário, valorizando-a, irá tentar conciliar o conhecimento linguístico do educando com o conhecimento linguístico gramatical a ser também internalizado.

Outra questão que Cagliari (2003) levanta é que a criança tende a generalizar as regras, utilizando-as como regras gerais, enquanto deveriam aplicá-las a determinadas falas e situações específicas. Como exemplo, temos o “eu fazi”, que ela usa no lugar de “eu fiz”, tomando como referência o *corri, vendi, comi etc.* O professor, ao ouvir uma criança falando dessa maneira, tende a repreendê-la, dizendo que aquela maneira de falar não é certa. Caso

a criança persista usar essa forma de falar, muito possivelmente, inclusive, será vista como uma criança que tem dificuldades de aprender. A esse respeito, Cagliari (2003), afirma que

Pelo fato de aprender a falar, com a complexibilidade que isso envolve com apenas 3 anos, prova que tem capacidade intelectual extremamente desenvolvida e apta para a fala, sem precisar de professores ou de métodos específicos, bastando para tanto o convívio com uma comunidade falante. (CAGLIARI, 2003, p. 19).

Outro ponto relevante que já foi citado, e que vale retomar, diz respeito ao fato de que o professor, após concluir o curso de pedagogia, irá se deparar com situações nas quais o aluno escreverá tendo como referência sua própria fala. Desse modo, o professor poderá deparar-se com expressões tais como, com “macacu”, em vez de macaco; ou “patio”, no lugar de patinho. Segundo Cagliari (2003, p. 30), “Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas sim transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala.”. Portanto, a criança toma como referência para a escrita sua fala.

O ponto importantíssimo, e que aqui defendemos, é o fato de o aluno usar sua variação, mas, ao mesmo tempo, ter um domínio da norma padrão, já que em alguns momentos de sua vida ele precisará dominar essa variação; como em uma entrevista de emprego, por exemplo. Cagliari, atendo-se especificamente ao português, ressalta que

O objetivo mais geral do ensino de português é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português: quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2003, p. 28).

O proposto por Cagliari só é possível para o professor que domina um certo conhecimento linguístico, afinal, abordar a temática junto aos alunos, a partir do entendimento acerca da variação linguística, entendendo-a não como erro, e demonstrando, inclusive, o processo adaptativo da fala ao

meio em que o sujeito se insere, requer efetivo conhecimento linguístico. Não é possível falar de uma maneira profunda e responsável acerca de um assunto que não se domina.

A PESQUISA DOCUMENTAL: DA COLETA DE DADOS À ANÁLISE

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa é fazer uma avaliação de como está sendo (e se está sendo) tratada a Sociolinguística na formação dos pedagogos, foi feita uma pesquisa, no segundo semestre de 2014, em uma faculdade particular, do município de Cariacica, Espírito Santo. Sendo assim, selecionamos dois tipos de pesquisa, a fim de sabermos se essa faculdade aborda assuntos relacionados à Sociolinguística no decorrer do curso.

O primeiro passo foi a ida à IES (Instituição de Ensino Superior), apresentação pessoal e a explicação sobre a pesquisa. Depois disso, tendo sido a proposta aceita, foram selecionadas apenas as ementas referentes à disciplina de língua portuguesa, que é ofertada em três períodos no curso da IES pesquisada (primeiro, quinto e sexto). Depois de estarmos com os documentos nas mãos, partimos para as análises. A princípio, fizemos a leitura dos documentos, para sabermos se falavam alguma coisa sobre a Sociolinguística. Nesse momento, constatamos que não há sequer uma referência ao assunto.

A partir de uma análise mais aprofundada das ementas, percebemos que não havia qualquer menção aos conceitos da Sociolinguística no curso. Isso ficou ainda mais claro quando vimos, por exemplo, a ementa do primeiro período – que tem a disciplina de língua portuguesa intitulada “Língua Portuguesa”, com carga horária de 80 horas –, momento que parecia ser o mais propício, com maiores chances, para terem sido trabalhadas as relações linguísticas, já que na ementa aparecem temas como: relações de linguagem, coesão, compreensão etc. Mas, ao analisarmos a bibliografia básica e complementar, percebemos que os autores citados são gramáticos. Ao fim, identificamos que a abordagem na disciplina restringia-se a textos que trabalhavam com assuntos gramaticais, redação, escrita, etc. a partir de uma lógica que não considerava o arcabouço da Sociolinguística.

No quinto período – momento em que também é ofertada a disciplina de língua portuguesa, intitulada “Currículo da Língua Portuguesa”, com carga horária de 40 horas – pudemos perceber que não é mencionado nada a res-

peito da Sociolinguística na ementa. Logo no início da bibliografia básica, aparecia o autor Evanildo Bechara, um importante gramático. Sendo assim, já ficava visível que, possivelmente, seriam abordados assuntos gramáticos nesse período. Também nesse período, apareceram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na bibliografia básica. Seu terceiro e último texto era o “Referencial curricular para a educação infantil”, que, dificilmente trate de temas relacionados a Sociolinguística. Levando em consideração os dados apresentados acima, parece que, neste quinto período do curso de pedagogia, são contemplados conhecimentos gramaticais e que o foco é destinado a esses conhecimentos. Mais uma vez fica a impressão de que a Sociolinguística não é uma disciplina relevante no referido curso.

Na bibliografia complementar da ementa do quinto período, aparecem os mesmos textos citados na bibliografia complementar da ementa do sexto período. A única diferença é que, no quinto período, há um texto a mais, porém foi notório que esse texto também não tratava de temas relacionados à Sociolinguística.

No sexto e último período, em que é ofertada a disciplina de língua portuguesa, intitulada “Metodologia da Língua Portuguesa”, com carga horária de 80 horas. A ementa desse período informa que serão tratadas “as diferentes abordagens e metodologias e os componentes de integração”.

Tal afirmativa nos permite inferir que o trabalho nessa disciplina seria realizado a partir de diferentes abordagens, isto é, seriam apresentadas várias opções no trato com a língua e a linguagem. No entanto, questionamos, por exemplo, se, diante desse amplo universo, haveria efetivo aprofundamento teórico e metodológico. Conjecturamos, a partir de todo o contexto investigado, que não. Devido ao curto espaço de tempo para a apresentação de várias abordagens, acreditamos que nenhuma das variadas possibilidades teriam um interessante aprofundamento.

Ainda assim, diante da afirmativa sobre a forma com que seria conduzida a discussão, fica-nos a possibilidade de que, nesse universo de abordagens, poderiam estar presentes a Linguística Textual, os Gêneros Discursivos, o Funcionalismo, a Sociolinguística, enfim, “tudo e nada”. Entretanto, mesmo que o “tudo” fosse trabalhado, muito possivelmente, o graduando (professor) sairia com uma noção superficial acerca de como tratar as questões

ligadas à variação. Caberia, pois a ele, aluno/graduando, se tiver espírito investigativo, tempo e dedicação, buscar as respostas às lacunas que se apresentariam; do contrário, geralmente, o livro didático seria sua primeira, e talvez única, referência para ensinar seus alunos.

Percebemos, ainda, que os textos da bibliografia básica que foram selecionados são de autores que não tratam da Sociolinguística com profundidade. De toda a bibliografia básica, há apenas um autor que aborda a variação linguística, porém, mesmo ele não se configura como Sociolinguista; o que, por sua vez, deixa-nos claro, a partir do campo de estudo do autor, que não há um aprofundamento nessa área. A segunda referência da bibliografia básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que de forma alguma tratam com detalhe as especificidades da heterogeneidade lingüística e da variação. A terceira e última referência que faz parte da bibliografia básica é a autora Magda Soares. Apesar de ela tratar de assuntos lingüísticos, o livro que é citado na bibliografia básica da ementa restringe-se mais à alfabetização e letramento.

Na bibliografia complementar – que é aquela que não necessariamente será trabalhada em sala de aula, configurando-se mais como uma indicação para o aluno que queira adquirir mais conhecimento –, aparentemente, há alguns autores que tratam de questões, porém, essa é a bibliografia complementar e como dita, geralmente, não é trabalhada em sala de aula. Ou seja, os autores que poderiam contribuir para o estudo acerca da Sociolinguística não apareceram na bibliografia básica e, considerando o espaço que lhes foi reservado, muito possivelmente, não foram trabalhados com os alunos em sala.

Chegamos ao fim dessas análises acreditando que o ensino sociolinguístico no curso de pedagogia da IES (Instituição de Ensino Superior) em questão é falho e não satisfatório. Vale ressaltar que o que é proposto pelas ementas parece ser muito para a carga horária da disciplina. Assim, mesmo que seja contemplado algum conhecimento sociolinguístico, muito possivelmente, este será apresentado de modo superficial, não revelando-se, portanto, suficiente para garantir uma formação adequada aos profissionais que estão sendo formados nessa faculdade.

Vale lembrar que uma formação sociolinguística insuficiente pode dificultar o trabalho de um profissional da educação e que a falta de conhecimentos

linguísticos podem acarretar problemas demasiadamente sérios no processo de ensino-aprendizagem, pois

O professor ingênuo pensa ter de ensinar-lhes regras, especialmente as observadas pelos clássicos da língua (quando mais antigos, mais clássicos...). Esse ensino-aprendizado se fará com base nas gramáticas normativas. (LUFT, 2003, p. 44).

Sendo assim, o profissional desprovido de conhecimentos linguísticos, possivelmente, não saberá como abordar situações em que os conhecimentos sociolinguísticos são indispensáveis e tomará como suporte a gramática. Desse modo, reafirmará para seu aluno que aquela forma de falar (ou escrever) está “errada” e que a forma “certa” seria a que está descrita na gramática (que o sustenta em sua ação pedagógica).

AS ENTREVISTAS

Esta é uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que utilizou entrevistas, como um de seus métodos. As coletas de dados da pesquisa se deram através de questionários (objetivos e discursivos), os quais eram compostos de quatorze questões, sendo seis delas objetivas e oito discursivas. Porém, pelas limitações deste artigo, não iremos citar todas as análises feitas neste trabalho.

Nesta investigação, importa-nos, pois, analisar quais os conceitos têm sido abordados durante o processo formativo dos professores alfabetizadores no que se refere aos conhecimentos Sociolinguísticos e que importância tem essa formação para esse profissional atuante nos anos iniciais. Nessa linha, apresentaremos, a seguir, os dados coletados na pesquisa de campo.

Classificaremos as entrevistadas em “graduanda A, graduanda B, graduanda C e graduanda D”, mantendo, assim, o sigilo sobre suas identidades.

À terceira pergunta feita aos entrevistados, tivemos as seguintes respostas:

3ª pergunta: Você acha que a formação Sociolinguística é importante no curso de pedagogia? Justifique sua resposta.

Graduanda A: “Sim. Justamente porque a gente trabalha com o público e é isso dependendo com o público que a gente trabalha.”.

Graduanda B: “Sim. Porque dentro da escola a gente trabalha com alunos diversos, de situações diferentes, realidades diferentes e isso acaba interferindo na linguagem deles. Então, a gente tem que saber como lidar com isso e ser trabalhado em sala de aula.”.

Graduanda C: “Sim. É importante sim. Penso que é importante porque eu não sei aonde eu vou atuar. Quando eu me formar, que for para a sala de aula, eu não vou saber qual o público que eu vou encontrar. Então, eu sabendo já dessas diferenças, eu posso estar mais preparada pra abordar meu aluno, né?! Com a linguagem que eu deixo ele mais à vontade e posso entender também a linguagem dele.”.

Graduanda D: “Sim, eu acho. De acordo com o que você falou, é importante porque passa a ter o campo maior de conhecimento, igual você falou e... de culturas, né?! De forma de se falar. Na verdade, a gente tá tendo agora, tá falando sobre, mais assim charges, é... sobre tipos de texto, formas de se expressar, não sei se se enquadraria nessa pergunta.”.

Ao responderem a essa questão, parece que, de certa forma, foi trabalhado um pouco sobre linguística. No entanto, parece, também, que, mesmo trabalhados, esses conhecimentos foram abordados de maneira bem limitada. Isso fica claro quando observamos as respostas das graduandas A, B e C. Todas elas falam que os referidos estudos são importantes, uma vez que poderão encontrar heterogeneidade na fala dos seus futuros alunos. Isso, apesar de demonstrar certo conhecimento sociolinguístico, uma vez que os diferentes modos de falar são um dos objetos de estudo da sociolinguística, revela-se insuficiente quando se pensa no universo de possibilidades temáticas e de abordagens que a sociolinguística traz. Aparentemente, a dita heterogeneidade no falar discente foi o único conhecimento contemplado nessa área.

Fica claro também que as graduandas têm ciência da importância da Sociolinguística para a sua vida profissional, ainda que, pelas respostas, não demonstrem conhecimento efetivo sobre o campo. O que, de certo modo, justifica algo que, a nosso ver, é estarrecedor: o fato de acreditarem que a

formação que tiveram nessa área é suficiente para elas lidarem com futuras situações em que necessitarão desse conhecimento.

No caso da graduanda D, para responder a essa pergunta, percebemos que ela tomou como referência apenas as explicações do próprio pesquisador/entrevistador, que, em momento anterior, dedicou-se a definir de que se tratava a Sociolinguística. Sendo assim, mais uma vez, parece que os conhecimentos contemplados (se contemplados) não foram significativos o suficiente para serem aprendidos e apreendidos pela graduanda em questão. Talvez, algo um tanto quanto complexo, o tema não tenha sido abordado de forma clara quando de sua explanação.

8ª pergunta: Você já se deparou com algum aluno que escreveu “errado”? Caso sim, qual sua postura perante a isso?

Graduanda A: “Sim. A gente fala para ele, ué. A gente fala, isso aqui tá errado, escreve dessa forma, costumamos sublinhar e escrever da maneira certa para corrigir.”.

Graduanda B: “Sim, como eu trabalho com a parte da educação infantil, eu não trabalho com o fundamental, eles tão aprendendo agora. Então, assim, tem muitos erros. No estágio obrigatório que eu fiz do fundamental, a gente também vê alguns erros de... Igual, ‘concerteza’ junto, igual, com muito ‘mim’, no lugar de ‘eu’, né... Eles escrevem muito do jeito que eles falam. A gente corrige individualmente, a gente conversa ‘oh, eu acho que essa palavrinha não é desse jeito, o que você acha que tá faltando? Vamos ler de novo.’. A gente trabalha desse modo.”.

Graduanda C: “Sim. É muito comum no começo, né?! Quando eles estão aprendendo, é comum esquecer um ‘r’ (entrevistado exemplificando) o aluno. Penso eu que eu já vi, né?!

Em sala de aula, a correção particular eu acho melhor, ou no quadro, para que ele mesmo perceba, né?!, aonde tá o erro dele. Ele mesmo vai achar o erro dele, porque para expor o aluno pode piorar a situação, né?! Ele pode ficar constrangido.”.

Graduanda D: “Vários. Na verdade, o primeiro impacto assim foi de se assustar comigo mesma. De saber que tem pessoas de dezoito anos, vinte, que não sabe escrever. Mas aí a gente vê a dificuldade, porque onde eu trabalho já estão pre... não estão presos, eles estão se ressocializando de novo. Então, a maioria sempre teve a vida voltada pro tráfico, nunca teve uma oportunidade para estudar. Mas aí a gente vai trabalhando isso, mas sem chamar atenção. Sim...”.

Nessa análise, é pertinente ressaltar que, quando utilizamos a palavra “erro” nas perguntas do questionário, estamos nos referindo às variações mais estigmatizadas, pois, acreditamos ser o conceito dado a esse tipo de variação “no senso comum”. Ressaltamos, porém, que não se trata de erro (razão de a palavra estar entre aspas) e, sim, de variação, inclusive, segundo Alkmim (2003, p. 33), “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações.”. Sendo assim, esclarecemos que, sempre que aparecer a palavra “erro” nas perguntas, significa que foi uma tentativa de associação da linguagem para o melhor entendimento das perguntas por parte dos entrevistados.

As respostas dadas pelas quatro graduandas foram todas afirmativas, quando perguntado a elas se já se depararam com algum aluno que escreveu algo com algum desvio da norma culta. Isso comprova o que falamos no capítulo “Sociolinguística e o ensino de língua materna”. Nele, afirmamos que o professor se deparará, sim, com alunos que escrevem e falam diferente, ele se deparará com diversos tipos de falas. Levando em consideração esses e tantos outros pontos, podemos perceber a importância da (sócio) linguística para professores alfabetizadores, aliás,

Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente em todo momento. (CAGLIARI, 2003, p. 31).

Ainda baseando-nos nas respostas dadas a essa última pergunta, percebemos, que são contemplados alguns conhecimentos Sociolinguísticos por parte das entrevistadas. Podemos pensar dessa forma quando, por exemplo, a graduanda B responde “Eles escrevem muito do jeito que eles falam”, ou seja, ela tem conhecimento do porquê de o aluno escrever daquela maneira, porém, no decorrer de sua resposta, aparenta não saber lidar, tendo em vista os conhecimentos sociolinguísticos, que envolvem essa situação; pois, mesmo ela falando que o aluno escreve do jeito que ele fala, é feita simplesmente a correção gramatical. Isso sem explicar a ele que a escrita é diferente da fala e que nesta podemos usar, por exemplo, “caxa”, em vez de “caixa”, como fazemos na escrita da norma culta – o que requereria o uso de

conhecimentos mais aprofundados sobre variação fonético-fonológica para explicar ao aluno o porquê se escrever de um jeito e se falar de outro.

As demais respostas foram parecidas, todas as graduandas responderam que fazem a correção gramatical, porém, em nenhuma das repostas, dada uma explicação sobre o porquê se fala de um jeito e se escreve de outro. Vale lembrar que, segundo Cagliari (2003), “No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter.”.

As próximas duas perguntas fazem uma ponte entre a formação das entrevistadas e as influências dessa formação no trabalho dessas educadoras.

9ª Pergunta: Na Instituição são abordados assuntos de como lidar com a escrita ‘errônea’ do aluno?

Graduanda A: “Sim, sim. Na verdade assim... A gente tem que corrigir o aluno, a gente não pode passar por cima do erro, não. E até a gente eles instruem, até a gente, porque a gente escreve errado, ainda mais nos primeiros períodos. Só que a gente tem que fazer de uma forma sutil mesmo. Mas o aluno, por exemplo, eu trabalho com alunos do quarto ano, eles são bem receptivos com isso, aí geralmente eu já coloco, vou sublinhando embaixo, ‘ta errado, se escreve assim’, ou pego o lápis e escrevo, ‘se escreve dessa forma’. Aí eles vão corrigindo mesmo. Eles são bem receptivos.”.

Graduanda B: “Sim. A professora fala que a gente tem que... Lógico que a gente não pode ser muito grosseira, porque pode causar um bloqueio na criança, mas tem várias formas de interferir, aí depende do professor. Cada professor trabalha de um modo.

A gente trabalha mais desse modo. A gente perguntar pra eles o que falta, se tem alguma coisa de errado, aonde eles acham que tá o erro, pra que eles acabem se acertando, no lugar da gente ficar impondo o que é o certo pra eles.”.

Graduanda C: “Não, nunca teve esse tema puxado assim, falado, faz assim ou faz de outro jeito, não ... o erro do aluno sempre é potencial, né?! Pode errar a qualquer momento, não só na escrita, como na matemática. Mas o problema é você corrigir no quadro. Eu penso do que eu já estudei, a melhor opção é então particular. Porque você expor o aluno, falar para

toda a sala o erro que ele teve, às vezes pode causar um mal estar para o aluno. E você corrigindo no quadro, frisando até o erro do aluno, mas sem lançar o nome dele pra classe ‘ah fulano errou isso aqui, por isso estou corrigindo’, aí não.

Graduanda D: “Não, isso não é tratado, Até então... se teve, eu perdi essa aula.

Com base nas respostas dadas pelas entrevistadas, parece-nos que o que é contemplado a respeito da correção não é nada mais, nada menos, do que a correção gramatical. Mas, como defende Luft (2003), com essa correção gramatical a criança aprenderá mesmo é a detestar sua língua e as aulas de português e tenderá a usar apenas a forma que conhece, pois para ela aquela é a mais fácil, a mais livre, a mais prazerosa.

Em contrapartida, se for apresentado outro modo de falar e escrever, além do que ela já conhece, e explicar que não há problema em falar do modo dela, mas que é preciso conhecer outros modos de falar para, assim, poder adequar sua fala ao lugar, à ocasião e ao ouvinte com quem ela irá se comunicar, haverá por parte do aluno uma postura outra, permitindo que, em vez de recusar, ele aceite a nova possibilidade comunicativa que a escola também oferece. Dessa forma, não será imposto para a criança esquecer tudo o que já sabe e aprender o que a escola julga como certo.

Segundo Luft (2003), o ensino equivocou parte do pressuposto de que o aluno não sabe a língua, fundamentado no fato de que, quando chega à escola, a criança não sabe ler e escrever. Assim, sendo desconsiderado que ela sabe usar sua língua muito bem, processa-se o ensino de língua materna. Tal aprendizado, necessário, infelizmente esbarra na desconsideração do arcabouço linguístico discente, este, ainda que dominando toda uma complexidade que o permite falar e se comunicar habilmente, normalmente é submetido a um processo que o desconsidera e subjuga sua efetiva capacidade e domínio linguístico.

No entanto, alfabetizado o aluno, persiste a convicção de que ele não sabe a língua, pois ainda não escreve sem erros, na ortografia vigente, com todos os acentos,

vírgulas e pontos. Começa então um ensino centrado na ortografia, e a obsessão ortográfica perseguirá o aluno em todo o percurso do 1º ao 2º grau, quando não universidade a dentro. (LUFT, 2003, p. 43).

Acreditamos que professoras entrevistadas, também partirão do pressuposto de que o aluno não sabe sua língua e, assim, a própria língua materna será ensinada ao discente como que algo semelhante à uma língua estrangeira. O “certo” é apenas o que está na gramática e todo o resto é “errado”. Luft (2003, p. 43) defende que “[...] quanto mais essas coisas se ‘ensinam’, menos se aprende.”.

CONCLUSÃO

Chegamos aqui acreditando que a formação sociolinguística no curso de Pedagogia da IES pesquisada não é suficiente para o profissional que irá lidar com o contexto escolar, já que através das entrevistas e análises das repostas identificamos que há um desconhecimento a respeito de como lidar com variação linguística na sala de aula.

Por esse e outros motivos, as professoras, ainda que sob tentativas de promover um ensino significativo e que respeite seus alunos, não percebem que suas práticas, em muito, ratificam discursos promotores da exclusão de todo um aparato sociocultural dos discentes. Desse modo, perpetuam o que Cagliari (2003, p. 38) postulou, ao dizer que “[...] a escola se engana, mostrando aos alunos que a correção gramatical é sinônima de linguagem correta e perfeita.”. Tal fato tem também nos levado a interrogar o processo formativo dessas profissionais docentes. Muitas delas, por meio de entrevistas, declararam não ter tido, durante todo o curso de pedagogia, qualquer referência à abordagem sociolinguística. Fator que, a nosso ver, em muito compromete a possibilidade de um ensino que não seja excludente e discriminatório, como normalmente observamos nas escolas investigadas.

Vale ressaltar a importância da formação sociolinguística nos cursos de Pedagogia, pois os(as) professores(as) que estão sendo instruídos nesses cursos irão se deparar com situações na qual o conhecimento linguístico será indispensável para que ele desempenhe sua função de forma mais produtiva.

Não nos é desconhecida a imensa vastidão cultural brasileira. Embora seja esta valorizada em suas mais variadas facetas, ainda hoje, em razão de uma incompreensão acerca da validade cultural e social das variações linguísticas, bem como da normatização a partir do viés concebido como “padrão” – política e socialmente excludente –, muitas são as ações de efetiva desconsideração e discriminação em relação às manifestações linguísticas que, de algum modo, diferem do que posto foi como norma e, junto a estas, desconsideram-se/discriminam-se os sujeitos que por meio delas se expressam.

Diante disso, o ensino da língua portuguesa a partir também de suas especificidades, de suas variações regionais, tende a ser rechaçado; corroborando para um obliterado processo formativo. Desconsidera-se o entendimento do aspecto político que envolve o estabelecimento de uma dada norma e a ampla heterogeneidade dialetal, pois, conforme Alkimim (2004, p.32), “[...] nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea.”.

Todas essas discussões, atreladas às claras necessidades discentes em relação à compreensão do código linguístico, bem como a capacidade de decifrá-lo e articulá-lo, para, inclusive, produzir, nos conduziu também às postulações de Soares (1991), em especial àquela em que a autora advoga a necessidade de articulação entre os processos de alfabetização e letramento.

Tendo o primeiro o maior foco no processo de aquisição do sistema de escrita, por meio do ensino diretivo, ordenado e explícito e o segundo o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso efetivo da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita. Ambos, se devidamente compreendidos e aliados, possibilitam o processo de aprendizagem efetiva, a qual, assim defendemos, deve estar pautada em um ensino crítico, atento às múltiplas manifestações culturais, de modo a valorizá-las e conferir-lhes o espaço que lhes é devido.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: **parte 1**. In: MUSSALIM, **Fernanda**; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2003.

BAGNO, Marcos; **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BAGNO, Marcos; **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM E BENTES F. A. C. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

CESARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Manual da linguística: sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-155.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JUNIOR, Nazir Feres: **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

LUFT, Celso Pedro: **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz antônio; **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, Cecília, BRAGA, M. Leuza. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Lemes, José. O Escopo da Sociolinguística. In: **Para Compreender Labov**. 2. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-87858-13-9



9 788587 858139