



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CARLA BEATRIZ FRASSON

**CREENÇAS LINGÜÍSTICAS E A REALIDADE DA SALA DE AULA:
PROPOSTAS SOCIOLINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberlândia – MG
2016

CARLA BEATRIZ FRASSON

**CREENÇAS LINGUÍSTICAS E A REALIDADE DA SALA DE AULA:
PROPOSTAS SOCIOLINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- F843c Frasson, Carla Beatriz, 1985-
2016 Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula : propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental / Carla Beatriz Frasson. - 2016.
199 f. : il.
- Orientadora: Talita de Cássia Marine.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) -Estudo e ensino - Teses. 4. Sociolinguística - Teses. I. Marine, Talita de Cássia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CARLA BEATRIZ FRASSON

**CRENÇAS LINGUÍSTICAS E A REALIDADE DA SALA DE AULA:
PROPOSTAS SOCIOLINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

Uberlândia, 18 de novembro de 2016.

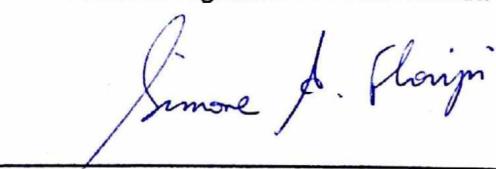
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Talita de Cássia Marine – UFU – Orientadora



Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda – IFSC



Profa. Dra. Simone Floripi – UFU

À minha mãe, de quem, tenho certeza, sou a progenitora.
A ela, cujos sons trazem vida.
Cujo calor é essência.
Cuja ausência é demência,
Nessa linda e doce lida...
A ela, simplesmente, por ela.

Ao meu pai, de quem, tenho certeza, fui a progenitora.
A ele, cujo silêncio traz saudade.
Cuja ausência é sentida
Na madrugada de uma triste partida
À espera da eternidade...
A ele, simplesmente, por ele.

AGRADECIMENTOS

Nada é mais necessário à raça humana do que a gratidão.

Agradeço a Deus, pela oportunidade de poder estar mais uma vez sentido cada momento humano, vendo cada segundo desse filme, construído dia após dia, e por me orientar, por meio do meu mentor espiritual, cada ação que devo fazer, cada sorriso que devo acolher, cada pensamento que devo ter.

Agradeço à minha mãe, por ter me ajudado tanto, todos os dias, com seu jeito tão humilde, com sua força tão grande, com sua visão tão longe.

Agradeço à minha irmã, Vanessa, que me acolheu com uma cama para eu descansar e um ombro para eu não me sentir sozinha.

Agradeço ao meu namorado Wagner, por me ouvir e me amar, simplesmente.

Agradeço às diretoras das escolas onde leciono, Sra. Nádia e Sra. Simone, por compreenderem minhas ausências em dias escolares.

Agradeço aos meus alunos, por participarem da pesquisa e desenvolverem tão prontamente todas as atividades.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, pelos conhecimentos adquiridos, em especial, minha colega Romilda, com a qual compartilhei vivências, orientações e ensinamentos.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, pelos conteúdos ensinados de forma tão gentil e que contribuíram imensamente para minha formação profissional.

Agradeço à minha professora-orientadora, Dra. Talita de Cássia Marine, pelo esmero nas orientações e pela humanidade nos ensinamentos.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu a realização da maior parte deste trabalho.

Agradeço também a esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela em que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acentuada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

EPÍGRAFE

“Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português”.

(José Saramago, 2004).

RESUMO

O estudo acerca de atitudes e crenças linguísticas vem se expandindo nos últimos anos e tem muito a contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa, sobretudo nas escolas públicas do país, já que a diversidade social e econômica é mais perceptível neste contexto de ensino quando comparado às escolas privadas. A análise das atitudes e crenças linguísticas possui grande importância no estudo do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, porque estudar as crenças e suas consequentes atitudes evidencia para o professor quais são os estímulos que norteiam (e possivelmente, o contrário também se aplica) os alunos em relação ao ensino da língua materna, principalmente o da norma culta. Nesse sentido e partindo do pressuposto de que o conhecimento efetivo da norma culta é de suma importância para o falante no seio da sociedade em que vive, sem, entretanto, que este deprecie as variações linguísticas por ele utilizadas, acreditamos que uma escola, condizente com seu papel social de oferecer condições para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de uso da linguagem oral e escrita, deve trabalhar não só as variedades de maior prestígio, mas também as variedades por vezes estigmatizadas pela maior parte da sociedade e que, frequentemente, é utilizada pelos alunos. Isso é de grande relevância para um ensino efetivo e completo da língua portuguesa ao seu falante nativo, uma vez que tais variedades (as de não prestígio) caracterizam a identidade deles. É preciso que a escola trabalhe com os alunos a importância do ensino da língua materna e sua contextualização com a realidade que os cerca, destacando o valor que possui a variedade utilizada por eles e em que situações convém utilizar essa variedade. Assim, o trabalho que a escola deve seguir necessita, sobretudo, que se aprofunde o estudo das crenças linguísticas que envolvem os alunos no que se refere ao aprendizado da própria língua. Afinal, o estudo das crenças possibilita aos professores fundamentação necessária para colocar o aluno como um importante ator da prática pedagógica e para investigar suas crenças sobre linguagem. Logo, seguindo tais reflexões, sob a luz dos conhecimentos sociolinguísticos de pesquisadores como Madeira (2005), Cyranka (2007), Faraco (2008), Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2004), dentre outros, investigamos, nesta dissertação, as crenças que os alunos trazem consigo no que se refere ao ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação e análise de questionários de crenças e atitudes linguísticas. Além do questionário, analisamos também os livros didáticos trabalhados nas escolas pesquisadas, observando se estão consoantes ao postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à preocupação em possibilitar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, consequentemente, no reconhecimento do caráter heterogêneo da língua. Refletindo sobre essas questões e considerando a ausência, nos livros didáticos analisados, de exercícios que considerem, de fato, questões relativas à diversidade cultural e linguística que compõem o cenário das salas de aula brasileiras, sobretudo nos contextos públicos de ensino, propomos, por fim, um caderno de atividades em que são sugeridos exercícios que focam, principalmente, o estudo sobre elos coesivos.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Crenças Linguísticas; Ensino de Língua Portuguesa; Elos Coesivos.

ABSTRACT

The study of linguistic attitudes and beliefs has been expanding in recent years and has much to contribute to the improvement of Portuguese language teaching, especially in the country's public schools, since social and economic diversity is more noticeable in this context of teaching when Compared to private schools. The analysis of linguistic attitudes and beliefs is of great importance in the study of the teaching / learning process of the Portuguese language, because studying the beliefs and their consequent attitudes shows to the teacher what are the stimuli that guide (and possibly, the opposite also applies) The students in relation to the teaching of the mother tongue, mainly the learned norm. In this sense, based on the assumption that the effective knowledge of the cultured norm is of utmost importance to the speaker in the society in which he lives, without, however, depreciating the linguistic variations he uses, we believe that a school, Their social role in providing the conditions for students to develop their oral and written language skills, should work not only on the most prestigious varieties but also on varieties that are often stigmatized by most of society and which are often Used by students. This is of great relevance for an effective and complete teaching of the Portuguese language to its native speaker, since such varieties (those of non-prestige) characterize their identity. It is necessary that the school works with the students the importance of the teaching of the mother tongue and its contextualization with the reality that surrounds them, highlighting the value that has the variety used by them and in which situations it is convenient to use this variety. Thus, the work that the school must follow requires, above all, to deepen the study of the linguistic beliefs that involve the students in the language learning. After all, the study of beliefs provides teachers with the necessary foundation to place the student as an important actor in pedagogical practice and to investigate their beliefs about language. In this dissertation, we will investigate, in the light of the sociolinguistic knowledge of researchers such as Madeira (2005), Cyranka (2007), Faraco (2008), Bagno (2011) and Bortoni-Ricardo (2004). The beliefs that the students bring with them regarding the teaching of Portuguese language, through the application and analysis of questionnaires of beliefs and linguistic attitudes. In addition to the questionnaire, we also analyzed the textbooks worked in the schools surveyed, observing if they are consonant with the postulate in the National Curricular Parameters, mainly in what refers to the concern in making possible a teaching based on the new discoveries of the language and, consequently, in the recognition of the character Heterogeneous language. Reflecting on these issues and considering the absence, in the textbooks analyzed, of exercises that actually consider issues related to the cultural and linguistic diversity that make up the scenario of Brazilian classrooms, especially in public contexts of education, we propose, finally, , A workbook in which exercises are suggested that focus mainly on the study of cohesive links

Keywords: Sociolinguistics Education; Linguistic Beliefs; Teaching Portuguese Language; Cohesive Ties.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Página 200 do livro “Vontade de saber português” | 49 |
| Figura 2 – Página 140 do livro “Tecendo Linguagens” | 51 |
| Figura 3 – Página 16 do livro “Tecendo Linguagens” | 52 |
| Quadro 1 – A coesão do texto | 57 |
| Figura 4 – Ilustração de atividade..... | 99 |
| Figura 5 – Ilustração de atividade..... | 99 |
| Figura 6 – Ilustração de produção textual..... | 100 |
| Figura 7 – Ilustração de produção textual..... | 101 |
| Quadro 2 – Jogo com as conjunções | 137 |
| Quadro 3 – Conectivos no texto dissertativo-argumentativo..... | 152 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – População residente, por situação do domicílio e sexo 2010 | 14 |
| Gráfico 2 – Produto Interno Bruto dos Municípios – 2013..... | 14 |
| Gráfico 23 – Pergunta número 6 do questionário..... | 72 |
| Gráfico 24 – Pergunta número 6 do questionário..... | 72 |
| Gráfico 25 – Pergunta número 6 do questionário..... | 72 |
| Gráfico 26 – Pergunta número 6 do questionário..... | 72 |
| Gráfico 39 – Pergunta número 10 do questionário..... | 75 |
| Gráfico 40 – Pergunta número 10 do questionário..... | 75 |
| Gráfico 41 – Pergunta número 10 do questionário..... | 75 |
| Gráfico 42 – Pergunta número 10 do questionário..... | 75 |
| Gráfico 43 – Pergunta número 11 do questionário..... | 76 |
| Gráfico 44 – Pergunta número 11 do questionário..... | 76 |
| Gráfico 45 – Pergunta número 11 do questionário..... | 76 |
| Gráfico 46 – Pergunta número 11 do questionário..... | 76 |
| Gráfico 91 – Pergunta número 23 do questionário..... | 81 |
| Gráfico 92 – Pergunta número 23 do questionário..... | 81 |
| Gráfico 93 – Pergunta número 23 do questionário..... | 81 |
| Gráfico 94 – Pergunta número 23 do questionário..... | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Naturalidade dos alunos da zona rural | 16 |
| Tabela 2 – Naturalidade dos alunos da zona urbana | 16 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO..... | 23 |
| 2.1 Orientações dos PCN e do PNLD | 23 |
| 2.2 Língua, norma, variação linguística e ensino..... | 28 |
| 2.3 Crenças, atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa..... | 37 |
| 2.4 Análise dos livros didáticos..... | 42 |
| 2.4.1 O livro didático utilizado no 9º ano da escola da zona urbana: “Vontade de saber português” | 42 |
| 2.4.2 O livro didático utilizado no 9º ano da escola da zona rural: “Tecendo linguagens” | 48 |
| 3 ELOS COESIVOS E O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA..... | 53 |
| 3.1 Os elementos coesivos..... | 55 |
| 3.2 Gramática, livro didático e conectores como elementos de coesão | 57 |
| 3.3 A função dos elementos coesivos no texto argumentativo | 61 |
| 4 METODOLOGIA..... | 63 |
| 5 TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: APLICAÇÃO E ANÁLISE | 66 |
| 5.1 As crenças..... | 68 |
| 5.2 As atitudes | 80 |
| 6 PROPOSTAS INTERVENTIVAS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 85 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| REFERÊNCIAS | 106 |
| APÊNDICE..... | 110 |
| ANEXOS..... | 184 |

1 INTRODUÇÃO

Constantes são os estudos relacionados ao ensino de língua portuguesa promovido pelas escolas públicas brasileiras. Entretanto, dentro de uma perspectiva sociolinguística, ainda é pouco conhecido o campo destinado a estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos alunos em relação à própria língua e ao ensino de língua portuguesa que recebem nas escolas. Frente a isso, este trabalho, surgido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), abre espaço para que reflexões atreladas às crenças e atitudes linguísticas dos alunos em relação à própria língua e ao ensino de língua portuguesa sejam postas em discussão pelos professores que, por desconsiderarem as crenças e atitudes linguísticas de seus alunos, muitas vezes desenvolvem um ensino equivocado do ponto de vista linguístico, alimentando crenças negativas nos estudantes, como, por exemplo, a de que “aprender português é difícil”.

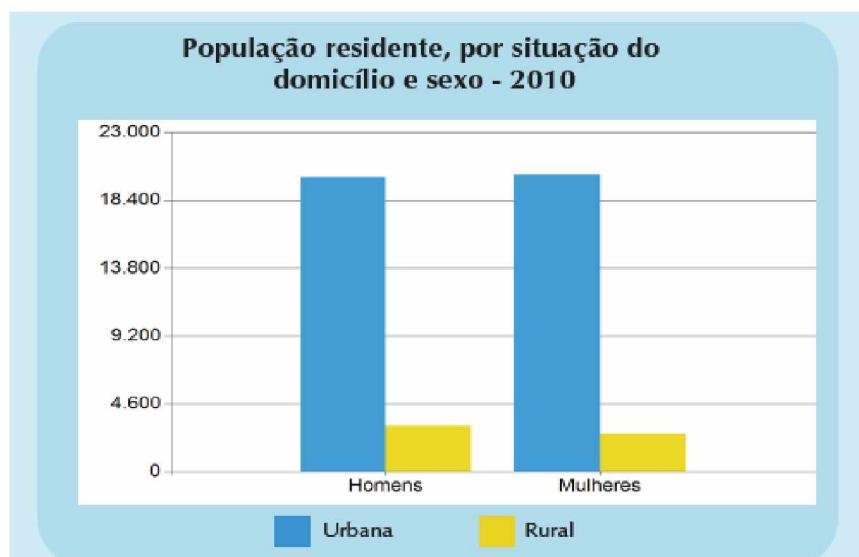
Observamos, infelizmente, que há um distanciamento entre as práticas do professor de português e as crenças e atitudes dos alunos em relação à língua portuguesa. Isso resulta em um ensino desenvolvido em duas esferas distintas e distantes: de um lado, os alunos acreditando que não sabem língua portuguesa; de outro, os professores que desconhecem as crenças e atitudes de seus alunos em relação à língua, e desenvolvem um ensino tradicional, cuja norma culta¹ é tida como única referência. Quando trabalhadas em sala de aula, as variedades linguísticas são vistas de maneira muito superficial e, às vezes, caricata. Geralmente, fazendo uso do livro didático, as variedades linguísticas são apresentadas pelo professor como características de algumas regiões do Brasil e ligadas, sobretudo, a grupos socialmente menos prestigiados, sendo erroneamente vistas como uma linguagem pobre e, consequentemente, estigmatizada.

Nossa pesquisa foi desenvolvida na cidade de Monte Carmelo, na região do Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais. De acordo com o site do IBGE (acesso em 09/12/16), o município de Monte Carmelo possui, no ano de 2016, uma população

¹ Partindo de Faraco (2008), ressaltamos que, por vezes, nem mesmo esse ensino de norma culta acontece, mas sim, um ensino da dita “norma curta” ou da “norma padrão”, pois, segundo o autor “Ainda hoje, apesar do que apresentam em contrário os nossos bons instrumentos normativos, é a norma curta que prevalece no discurso da escola, do senso comum e, principalmente, da mídia. E isso certamente porque ela tem lá sua utilidade nos nossos jogos de poder: afinal é dela que se servem os que, em algum momento, desejam desqualificar os outros” (FARACO, 2008 , p.67).

estimada em 48.096 habitantes, sendo considerada, portanto, uma cidade pequena. A maioria dessa população encontra-se instalada na área urbana, com se pode observar por meio do gráfico a seguir:

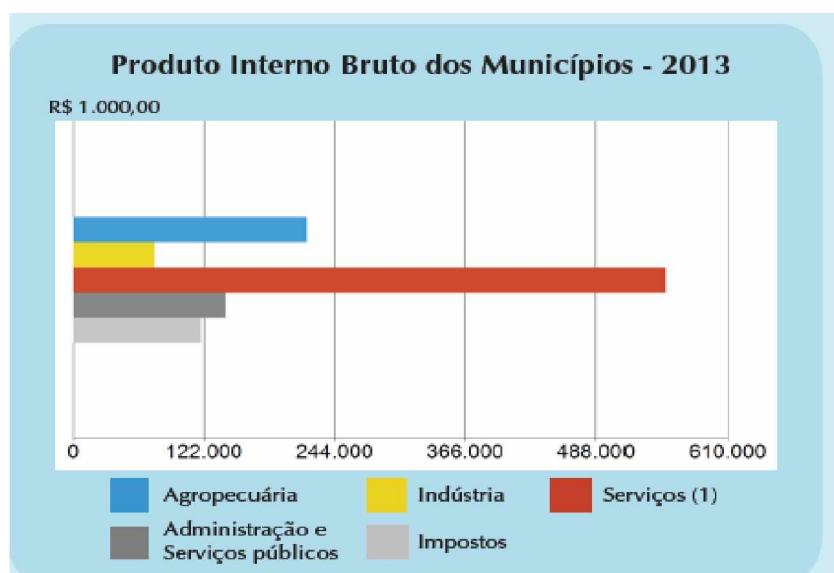
Gráfico 1



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Embora a maioria da população resida em área urbana, como pudemos observar por meio do gráfico anterior, o segundo maior fator gerador do Produto Interno Bruto (PIB) é o setor agropecuário, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 2



Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUPFRAMA, 2013.

Por meio da análise dos dados e dos gráficos anteriores podemos concluir que o município carmelitano caracteriza-se no contínuo de urbanização rurbana. Sobre isso, reportamo-nos a Bortoni-Ricardo (2004), segundo a qual é preciso considerar a variação que se originou a partir do fluxo migratório, nas décadas de 40 a 60, de moradores de regiões rurais do país para áreas urbanizadas. Para essa autora, houve, nesse processo, uma transferência não somente de pessoas, mas também de cultura do plano rural para o urbano, marcado, inclusive, pela linguagem. A pesquisadora conceitua três variações que têm origem nesse fenômeno social: a variedade urbana (empregada por falantes que originalmente são nativos de regiões urbanas), a variedade rural (marcada por traços linguísticos de moradores de áreas rurais, do campo, muitas vezes estigmatizada) e a variedade rurbana (variedade que aponta a interseção destas duas últimas variedades – urbana e rural – e que é largamente empregada nas periferias de médias e grandes cidades e em pequenos municípios brasileiros). Sobre os grupos rurbanos, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que:

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.52)

Essa caracterização do perfil do município carmelitano deve ser considerada em nossa pesquisa, uma vez que este *continuum* rural-urbano influencia nas crenças linguísticas que os alunos apresentam, pois, segundo Bagno (2007):

Ter nascido e vivido na zona rural (ou numa cidade pequena) ou ter sido criada numa grande metrópole são fatores que influenciam muito a visão de mundo da pessoa, suas crenças e valores, sua relação com o meio ambiente e, é claro, seu modo de falar a língua. (BAGNO, 2007, p.55)

Para a realização deste trabalho, foi aplicado um questionário sobre crenças e atitudes linguísticas (um no início e outro ao término da pesquisa) a turmas de 9º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de ensino do município de Monte Carmelo (MG). A primeira escola é municipal e está situada no povoado de Celso Bueno, caracteristicamente rural e afastado trinta e três quilômetros do centro de Monte Carmelo (MG). Essa comunidade, com cerca de três mil habitantes,

recebe constantemente migrantes, sobretudo nordestinos, que vêm ao povoado à procura de melhores condições de vida e de trabalho, principalmente o braçal. A segunda escola é estadual, localizada no centro de Monte Carmelo (MG), tradicionalmente conhecida como referência de ensino público na cidade. Atende a alunos cujas famílias moram há anos no município carmelitano. Ilustramos, por meio das tabelas a seguir, a origem dos alunos que participaram dessa pesquisa:

Tabela 1 – Naturalidade dos alunos da zona rural

| Naturalidade dos alunos da zona rural | |
|--|-----------|
| América Dourada (BA) | 3 |
| Goiânia (GO) | 1 |
| Guimarânea (MG) | 1 |
| Ibipeba (BA) | 5 |
| Irecê (BA) | 1 |
| Itaberaba (BA) | 1 |
| Jacobina (BA) | 1 |
| Nova Lima (MG) | 1 |
| Nova Esperança (PR) | 3 |
| Pacatuba (SE) | 2 |
| Santo Inácio (PR) | 1 |
| São José do Cedro (SC) | 1 |
| Uberlândia (MG) | 1 |
| Total: | 22 |

Fonte: Pesquisa das autoras (2016)

Tabela 2 – Naturalidade dos alunos da zona urbana

| Naturalidade dos alunos da zona urbana | |
|---|-----------|
| Abadia dos Dourados (MG)* | 1 |
| Douradoquara (MG)* | 1 |
| Grupiara (MG)** | 1 |
| Ipameri (GO) | 1 |
| Irecê (BA) | 1 |
| Itumbiara (GO) | 1 |
| Monte Carmelo (MG) | 21 |
| Quirinópolis (GO) | 1 |
| Santo André (SP) | 1 |
| São João da Ponte (MG)** | 2 |
| Total: | 31 |

Fonte: Pesquisa das autoras (2016)

* Cidades vizinhas a Monte Carmelo (MG); / ** Cidade do norte de Minas Gerais.

Fizemos uma comparação entre o questionário aplicado no início e ao final da pesquisa nas duas escolas a fim de analisar se os alunos da zona rural ou da zona urbana² apresentam crenças mais negativas (ou mais positivas) em relação à própria língua e ao ensino de língua portuguesa que recebem. A análise do questionário inicial procurou evidenciar o quanto as crenças que os alunos têm sobre a própria língua refletem (positiva ou negativamente) em suas atitudes em relação ao uso e ao ensino da língua portuguesa. Com esse questionário, pretendemos verificar se o (des)valor dado pelos alunos às variedades linguísticas, inclusive a utilizada cotidianamente por eles, baseia-se na maneira como as aulas de língua portuguesa são desenvolvidas nas escolas, uma vez que, nas instituições escolares, a norma culta é apresentada como modelo único e inquestionavelmente “correto”. A análise do questionário final objetiva verificar se houve mudança de crenças e atitudes linguísticas por parte dos alunos após as intervenções didáticas da professora regente, baseadas nas contribuições da Sociolinguística Educacional.

Esta pesquisa analisa também os manuais didáticos de língua portuguesa utilizados nas duas salas de aula de 9º ano, observando o trabalho que desenvolvem em relação às variedades linguísticas, sobretudo as socialmente estigmatizadas. Desse modo, visamos verificar em que medida o estudo de língua portuguesa proposto pelos livros didáticos está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente no que se refere à abordagem que fazem da norma culta e das demais variedades, e se o trabalho que os manuais didáticos propõem contribui para o desenvolvimento de crenças e atitudes linguísticas, positivas ou negativas, entre os alunos pesquisados.

Além disso, procuramos avaliar se uma mudança na metodologia de ensino por parte da professora-pesquisadora (de um viés tradicional para um viés sociolinguístico), por meio de abordagens teóricas que estejam em maior consonância com a linguística moderna, influencia positivamente nas crenças e atitudes linguísticas dos alunos investigados. Destacamos que essa mudança metodológica está norteada pelos estudos da língua a partir de uma perspectiva variacionista, configurados na produção, pela professora-pesquisadora, de um caderno de atividades trabalhado em sala de aula, no decorrer dos dois primeiros

² Em nosso trabalho, trabalharemos com a noção de escola da zona urbana e escola da zona rural por considerarmos as diferenças apenas entre a realidade das duas escolas, embora já tenhamos elucidado que o município de Monte Carmelo enquadre-se no contexto de zona rurbana, proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

bimestres letivos de 2016, constituído por exercícios completamente novos e complementares aos estudos da língua portuguesa.

Partimos da hipótese de que as crenças dos alunos, tanto de escolas de zona rural quanto de escolas de zona urbana, em relação à(s) sua(s) própria(s) variedade(s) linguística(s), bem como com as quais se deparam no cotidiano e que são distintas daquelas que compõem a dita norma padrão, são consideradas por eles de modo bastante negativo e isso acaba gerando implicações diretas e nocivas ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Acreditamos, nesse sentido, que muitos dos problemas enfrentados no ensino da língua materna são consequência das crenças que os alunos têm em relação aos valores atribuídos às variedades linguísticas menos prestigiadas socialmente.

Além disso, entendemos também que as interações linguísticas de professores e alunos pautadas pelo livro didático supervalorizam a norma culta em detrimento das variedades consideradas “não cultas”. Portanto, muitas das dificuldades no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula seriam influenciadas pelas crenças e atitudes de alunos em relação às diferenças sociais e culturais atribuídas às variedades linguísticas. Partimos da hipótese de que os alunos de zona rural podem ter crenças mais negativas em relação à própria língua e em relação ao ensino que recebem nas aulas de língua portuguesa se comparados aos alunos da zona urbana. Por outro lado, supomos que os estudantes da zona rural são mais receptíveis às mudanças metodológicas do que os da zona urbana. Estes, por sua vez, são mais resistentes às mudanças metodológicas do que aqueles, principalmente se o ensino de língua portuguesa valorizar também as normas “não cultas”, pois acreditamos que os alunos da zona urbana julgam a norma culta como superior às demais. Por fim, consideramos que as crenças e atitudes linguísticas negativas em relação ao uso e ao ensino da língua portuguesa podem ser minimizadas a partir do momento que em o professor mudar seu enfoque teórico e suas atividades práticas, adaptando o livro didático, sempre que necessário, a uma abordagem sociolinguística de ensino-aprendizagem da língua.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento efetivo da norma culta é de suma importância para o falante no seio da sociedade em que vive, sem, entretanto, que este deprecie as demais variedades linguísticas – inclusive e, sobretudo, aquela(s) por ele utilizada(s) –, pois, para nós, uma escola, condizente com seu papel social de oferecer condições para que os alunos possam desenvolver suas

habilidades de uso da linguagem oral e escrita, deve considerar não só as variedades de maior prestígio, mas também as variedades por vezes estigmatizadas pela maior parte da sociedade e que, frequentemente, são utilizadas pelos alunos.

Isso é de grande relevância para um ensino efetivo da língua portuguesa, engajado no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, especialmente porque as ditas variedades “não cultas” ou populares, por vezes são severamente desprestigiadas no âmbito escolar, mesmo constituindo-se como forte elemento da identidade de seu público-alvo: os alunos. É preciso que a escola trabalhe, portanto, a partir da pedagogia da variação linguística, tal como sugere Faraco et al. (2015), a fim de que os alunos (re)conheçam a importância do uso contextualizado da língua materna, destacando o valor que possui a variedade utilizada por eles e em que situações convém utilizá-la. Assim, o trabalho que a escola deve seguir necessita, sobretudo, de que se aprofunde o estudo das crenças linguísticas dos alunos no que se refere ao aprendizado da própria língua. Afinal, o estudo dessas crenças possibilita aos professores a fundamentação necessária para colocar o aluno como um importante ator da prática pedagógica.

Nesse sentido, acreditamos que a análise comparativa de crenças e atitudes linguísticas com alunos de um mesmo ano escolar, mas pertencentes a duas escolas de ensino público distintas de um mesmo município, possibilitará à professora-pesquisadora avaliar o quanto é importante serem desenvolvidas estratégias de intervenção apropriadas para o ensino de língua portuguesa a ser realizado com um e outro público. Tal análise permite à docente entender que realidades diferentes necessitam de intervenções diferentes, mas com o mesmo objetivo: habilitar os alunos a se tornarem falantes cultos, ou seja, “aqueles que sabem escolher a variedade adequada, de acordo com a situação de interação” (PRETI, 2005, p.23), que saibam utilizar uma ou outra variedade linguística, de acordo com o contexto.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se, em parte, nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, uma vez que foi realizada uma revisão da literatura acerca da interface entre ensino de língua portuguesa e as contribuições da Sociolinguística, bem como uma revisão documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa para o ensino fundamental II no que se refere às questões de variação linguística.

Além disso, nossa metodologia de pesquisa está baseada nos pressupostos da i) pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2002; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), porque nosso objetivo é interpretativo e não quantitativo e também porque entendemos que essa perspectiva metodológica permite-nos olhar para o objeto de investigação em sua relação com os aspectos socioculturais, políticos e econômicos; ii) pesquisa-ação, a qual pressupõe que o pesquisador, após detectar determinado problema, busque meios de compreender suas causas para, em seguida, propor intervenções que possam solucionar o problema e, finalmente, socializar os resultados obtidos.

Assim, para a execução desta pesquisa, iniciamos uma revisão e discussão da literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), sobretudo no que se refere à questão das atitudes e crenças linguísticas no ensino dessa disciplina e às contribuições da Sociolinguística para o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, elaboramos um questionário de crenças e atitudes linguísticas, cujas perguntas apresentam, além de respostas de múltipla escolha, um espaço para que os alunos possam justificar suas respostas, bem como comentá-las, caso queiram.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (aprovação por meio do parecer número 1.414.607, de 18 de fevereiro de 2016), entramos em contato, pessoalmente, com as diretoras das duas escolas públicas, onde a pesquisadora desse projeto leciona, situadas no município de Monte Carmelo (MG): uma escola, caracterizada como rural, situada num povoado distante 33 km do centro da cidade, e outra, reconhecida por seu histórico de “ensino de qualidade”, situada no centro urbano da mesma cidade. Solicitamos autorização das duas diretoras, por meio de documento entregue (ver anexos), para aplicar o questionário, bem como para analisar os livros didáticos e para aplicar a proposta de intervenção após as devidas análises. Feito isso, convidamos os alunos a participarem do estudo. Eles assinaram, juntamente com seus responsáveis, termos de consentimento livre e esclarecido (ver anexos), no qual declararam que concordam em responder a questionários de crenças e atitudes linguísticas, bem como a participar das atividades de intervenção propostas em sala de aula pela professora-pesquisadora.

Na primeira semana de aulas do ano letivo de 2016, aplicamos, em sala de aula, o primeiro questionário de crenças e atitudes linguísticas para os alunos das duas turmas de 9º ano que concordaram em participar da pesquisa. Depois da

aplicação, fizemos a categorização e análise dos dados. Após essas considerações, partimos do resultado da análise dos questionários e dos livros didáticos para fazermos uma adaptação do conteúdo de língua portuguesa presente nos manuais didáticos utilizados com essas duas turmas, sobretudo na parte trabalhada no primeiro e segundo bimestres do ano letivo de 2016. Feita essa adaptação, aplicamos, em sala de aula, o material didático elaborado, apresentando uma metodologia sociolinguística de ensino de Língua Portuguesa, buscando desmistificar as falsas crenças que os alunos possuem em relação à própria língua e ao ensino a que estão expostos.

Ao final, aplicamos o novamente o questionário, tendo em vista averiguar, dentre muitas questões, o alcance da abordagem metodológica sociolinguística trabalhada por meio do novo material didático apresentado aos alunos, observando, sobretudo, se esse material auxiliou na desconstrução de falsas crenças acerca do uso e do ensino da língua; se contribuiu para uma aproximação do aluno à sua própria língua (língua materna) colaborando, portanto, para o ensino de língua portuguesa naquelas turmas; e, por fim, se uma turma mostrou-se mais resistente do que outra à mudança implementada pela professora-pesquisadora.

Na seção “Sociolinguística e ensino”, apresentamos uma revisão documental, evidenciando quais são as orientações dos PCN e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao trabalho com a variação linguística. Apresentamos, também, uma revisão da literatura, buscando nos principais autores sobre Sociolinguística Educacional, o respaldo necessário para alicerçar a pesquisa sobre língua, norma, variedade linguística e o ensino de língua portuguesa. Há, também nessa seção, o arcabouço teórico que destaca a importância dos estudos acerca de crenças e atitudes linguísticas no contexto escolar. Ainda nessa seção há uma análise dos livros didáticos utilizados nas duas escolas, observando em que medida seguem as orientações tanto dos PCN quanto do PNLD.

Na seção “Elos coesivos e o trabalho com a variação linguística”, apresentamos uma revisão da literatura sobre o trabalho com os elos coesivos, numa visão variacionista. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada e, posteriormente, fazemos uma análise do questionário de crenças e atitudes linguísticas. Posteriormente, apresentamos as análises e os comentários relativos às atividades desenvolvidas. Por fim, colocamos nossas considerações finais.

Encontram-se, no apêndice deste trabalho, o questionário de crenças e atitudes aplicado e, também, o Caderno de Atividades a serem exploradas em sala de aula, com as devidas orientações de como elas devem ser desenvolvidas a fim de que qualquer professor do Brasil possa aplicá-las. Seguem, por último, os anexos, em que foram colocados os documentos necessários à aplicação desta pesquisa e as principais páginas dos livros analisados.

2 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

É de conhecimento geral que a realidade econômica brasileira constitui-se por uma considerável parcela da população de baixo poder aquisitivo. Assim sendo, "nem é preciso buscar razões ideológicas ou políticas para concluir que a escola e, fundamentalmente, uma escola para o povo" (SOARES, 2002, p.5). Nesta seção, evidenciaremos o quanto é fundamental que o ensino de LP promovido nas escolas públicas do Brasil considere também fatores sociais, sobretudo aqueles diretamente atrelados às questões linguísticas. Pretendemos mostrar que uma escola orientada pelas pesquisas da Sociolinguística Educacional deve levar os alunos a construírem reflexão adequada sobre a heterogeneidade linguística. Somente assim a escola pode, de fato, desenvolver um ensino eficaz que amplie a competência linguística dos estudantes.

2.1 Orientações dos PCN e do PNLD

As pesquisas desenvolvidas pela Sociolinguística deveriam ter maior representatividade no contexto das aulas de língua portuguesa, afinal é por meio dos conhecimentos desenvolvidos por essa ciência que os professores de língua portuguesa se conscientizam acerca da heterogeneidade, dinamicidade e elasticidade da língua, bem como a respeito da importância de se trabalhar em sala de aula com as variedades linguísticas dos alunos, oriundos das mais diversas regiões do território nacional e também pertencentes às diversas esferas sociais. Os próprios documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil, os PCN, reconhecem que nosso país é constituído por uma unidade em que se somam muitas variedades:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...]. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira,

marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p.29).

Entendemos, por meio dessas orientações, que é partindo do que os alunos já sabem, daquilo que trazem de seu convívio social, que o professor poderá esquematizar seu plano de ensino tendo em vista proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa nas mais diversas situações de uso da língua. Assim, acreditamos que haverá aperfeiçoamento das habilidades linguísticas já adquiridas pelos estudantes e a aquisição de outras ainda não sistematicamente incorporadas e dominadas, apenas quando o professor compreender a necessidade de trabalhar não somente a esfera culta e escrita da língua. Sobre isso, até mesmo Bechara (2000), um gramático normativo da língua portuguesa, lembra que:

O currículo tradicional que se põe em execução com vistas à educação linguística se mostra, em geral, na prática, antieconômico, banal, inatural e, por isso mesmo, improdutivo. Antieconômico por ensinar aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber linguístico prévio (...); banal, porque o tipo de informações que são subministradas aos alunos nada ou pouco adiantam à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhes capacidade classificatória, e, como a língua não é um rol de nomenclatura, a banalidade do aprendizado atinge as proporções de um novo suplício de Tântalo; inatural, porque muitas vezes segue o caminho estruturalmente inverso à direção do desenvolvimento linguístico dos alunos, partindo dos componentes linguísticos não dotados de significação para os dotados dela (...) (BECHARA, 2000, p.23).

Desconstruir esse currículo tradicional, inicia-se com a escolha adequada do principal recurso de que dispõe o professor: o livro didático. Na realidade pública brasileira, em que pouco investimento é dado à Educação, consideramos que o livro didático configura-se como instrumento fundamental para se desenvolverem as aulas de língua portuguesa porque é, basicamente, o único recurso disponibilizado pelo governo ao professor. Entretanto, observamos que é grande, e às vezes intransponível, a distância entre a linguagem utilizada nos manuais didáticos e a variação linguística empregada pelos alunos. Nisso reside uma grande falha desse material, uma vez que desconsidera o repertório linguístico dos alunos e pauta-se,

sobretudo, na inatingível norma padrão³. Muitas vezes, os livros didáticos baseiam-se na dicotomia de “errado” e “certo” e sequer esclarecem a questão de adequação ao contexto sociocomunicativo. De acordo com os PCN:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p.31).

É importante que o livro didático, portanto, evidencie como o indivíduo pode fazer uso da língua de maneira mais ou menos monitorada, principalmente em contextos de escrita. A intervenção do professor, quando o aluno comete um “desvio”, quer seja na leitura, na fala ou na produção textual, deve ser feita com cautela, de modo a promover uma reflexão linguística. Afinal, uma correção autoritária e depreciativa pode causar marcas muito negativas na formação da identidade linguística do aluno/falante, contribuindo para uma baixa autoestima desse indivíduo quanto ao uso da língua. É preciso que o professor parta do “erro” (na verdade, uma inadequação de uso a um dado contexto discursivo) cometido pelo aluno/falante para explicar o fenômeno que se apresentou na língua, demonstrando a situação adequada ao uso das variedades linguísticas. Nesse sentido, o trabalho com o livro didático de língua portuguesa deve visar a relação entre o uso das variedades cultas e o das demais variedades linguísticas. O trabalho com o livro didático deve partir de uma reflexão política e ideológica do ensino da língua portuguesa na escola. Nas palavras de Bagno (2007), é preciso desenvolver

³ É preciso compreender a norma padrão a partir de suas raízes históricas, na Europa nos fins do século XV, em que se buscava “alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam”, em um “mundo que superava a fragmentação econômica, social e política própria da sociedade feudal e passava a ter necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social. [...] Em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. [...] Buscou-se estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um padrão de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos hoje o nome de norma-padrão” (FARACO, 2008, p. 76-75).

um ensino que desdobre em sala de aula a realidade complexa e multifacetada da língua, que acolha serenamente a variação linguística – não como um “problema” ou um “defeito” da língua, mas como constitutiva da própria natureza da língua e como um fenômeno fascinante que merece ser estudado (BAGNO, 2007, p.116).

Um livro didático coerente com as diretrizes dos PCN não pode excluir o estudo desse caráter multifacetado da língua. Tampouco considerar as variedades linguísticas diferentes das variedades cultas como sendo um “defeito”. O livro age de maneira equivocada também quando simplesmente deixa de abordar as variedades linguísticas estigmatizadas ou quando as aborda de maneira caricata, reforçando o preconceito linguístico presente na sociedade. Essa postura é entendida como uma tentativa de minimizar ou até mesmo de desconsiderar a existência das variedades linguísticas diferentes das variedades cultas, inclusive a que o aluno utiliza diariamente. Um livro didático coerente com os PCN deve trabalhar sobre o eixo USO → REFLEXÃO → USO, possibilitando aos alunos um aprendizado mais concreto das habilidades de sua língua.

Organizados em torno do eixo USO → REFLEXÃO → USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas (BRASIL, 1998, p.40).

Para possibilitar esses momentos de uso e reflexão, entendemos ser fundamental a figura do professor, pois é ele quem escolhe os livros didáticos a serem trabalhados, bem como os métodos e procedimentos para desenvolver as atividades propostas pelos livros. A escolha do livro didático deve ser feita com muita cautela, pois, no atual modelo de distribuição desse material, as obras devem ser trabalhadas durante três anos. Acreditamos ser esse um tempo muito longo para se desenvolver um ensino equivocado e descontextualizado das pesquisas sociolinguísticas. No que se refere à abordagem do caráter multifacetado da língua, o próprio PNLD (2013) salienta, dentre suas orientações, que a coleção de livros a ser escolhida pela escola deve:

ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros

diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (...) (BRASIL, 2013, p.17).

As orientações do PNLD alertam o professor acerca da necessidade de serem observadas as variedades sociais e regionais no trabalho com a língua portuguesa. Somando tais considerações às reflexões de Bagno (2007), compreendemos que, ao se referir às “esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem”, o PNLD não alude apenas às variedades cultas, até mesmo porque não são essas as únicas variedades existentes na língua. Ao pluralizar “esferas”, compreendemos que o PNLD reconhece a necessidade de o livro didático apresentar textos (diferentes gêneros discursivos) característicos às diferentes variedades linguísticas, inclusive as estigmatizadas, uma vez que são as variedades populares as utilizadas por grande parte da população brasileira e constituem, para essa parte, uma significativa forma de uso da linguagem. Na citação abaixo, observamos as orientações do PNLD acerca de como devem ser abordados os conteúdos e as atividades dos livros didáticos:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2013, p.19).

Observamos que essas orientações priorizam o trabalho com as ditas normas urbanas de prestígio (cf. Bortoni-Ricardo, 2004), mas dentro de um contexto sociolinguístico, ou seja, não de maneira impositiva, como único modelo existente, mas, sim, considerando sua importância e valor social frente às demais variedades em determinados contextos de comunicação. Interessante notar que as orientações do PNLD (2013) também estimulam um ensino que se paute na reflexão e construção de conceitos daquilo que o aluno não domina, tal como observamos em Travaglia (2009), para o qual o ensino da língua portuguesa deve ser feito a partir de uma gramática reflexiva dos usos reais da língua, pois é preciso desenvolver, sobretudo, “um trabalho de reflexão sobre recursos linguísticos que ele (o aluno) ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas,

realizando, assim, um ensino produtivo e não apenas uma descrição” (TRAVAGLIA, 2009, p.142).

2.2 Língua, norma, variação linguística e ensino

Visto que muitos autores atribuem definições distintas aos termos língua, norma e variedade, e considerando que esses termos encontram-se presentes ao longo deste trabalho, entendemos como fundamental, inicialmente, apresentar, em linhas gerais, a abordagem que assumimos para tais termos no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Consideraremos “língua” como “uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística” (FARACO, 2008, p.34). Reconhecemos, portanto, como propõe Faraco (2008), que o conceito de língua está relacionado “às inúmeras variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes” (FARACO, 2008, p.34). Além disso, concordamos com Neves (2013), quando a autora afirma que:

o desenvolvimento dos estudos da sociolinguística governa um olhar sobre os usos linguísticos dos falantes que não se esgota na análise superficial das expressões linguísticas. Afinal, usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano, e, a partir daí, social e cultural (NEVES, 2013, p.37).

Assim posto, em nossa concepção de língua não nos baseamos em aspectos meramente linguísticos, mas no entendimento de que língua é uma atividade humana e, portanto, social, diretamente ligada a aspectos culturais e políticos. Consideramos que, ao fazer suas escolhas linguísticas, o falante age motivado por fatores não simplesmente linguísticos, mas envolvido pelo contexto social e cultural em que estiver presente. E são esses contextos que definem as normas linguísticas utilizadas.

Compreendemos “norma” como “[...] determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p.37). Ao

dizer “dada comunidade de fala”, parece-nos óbvio que o termo “norma” não se refere somente a uma situação específica, mas a todo e qualquer contexto comunicativo. Nesse sentido, “norma” não se limita apenas ao que é culto, mas abrange aquilo que é usual, recorrente, normal em determinada comunidade. Sobre isso, Neves (2013) afirma que “norma” é, “em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural” (NEVES, 2013, p.20). Logo, é-nos bastante evidente que tanto o conceito de língua, quanto o conceito de norma compreendem a existência de diversas variedades linguístico-sociais.

A Sociolinguística comprehende que variedade linguística é “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (BAGNO, 2007, p.47) e que todas as variedades são igualmente eficazes para a comunicação. Não podemos nos esquecer, entretanto, de que há, sim, uma variedade linguística socialmente prestigiada quando comparada com as demais variedades. É crucial, nesse contexto, o papel da escola como agente responsável por trabalhar todas as variedades linguísticas, esclarecendo para os alunos os valores sociais atribuídos às variedades cultas e os estigmas e preconceitos linguísticos atrelados às outras variedades, ditas “não cultas”. Sobre essa função da escola, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que:

cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p.09).

Embora seja esse o papel da escola, o que observamos em muitas salas de aula brasileiras são os docentes de língua portuguesa priorizarem única e exclusivamente o ensino da norma culta. Como se não bastasse, o equívoco vai além: desenvolvem atividades em que as variedades utilizadas pelo aluno devem ser substituídas pelas variedades cultas. Muitos professores que tentam fugir desse modelo de ensino, por vezes acabam por cometer outro grande equívoco: trabalham apenas com as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, numa tentativa frustrada de basear-se somente no uso da linguagem que os alunos utilizam no dia a dia, predominante ou exclusivamente marcado por contextos de pouca ou nenhuma formalidade. Cyranka (2007) nos alerta sobre qual caminho a seguir:

Ora, para preparar os indivíduos para a vida em sociedade, elegeu-se a escola como instituição oficial. Cabe a ela, no que se refere ao trabalho com a língua materna, desenvolver no aluno habilidades e competências para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade. O que se esperaria é que a escola, adotando uma orientação de base científica, fizesse o trabalho de desenvolver, em seus alunos, competências mais refinadas, sem se preocupar em substituir a variedade linguística que já tivessem adquirido, qual seja a de seu grupo social (CYRANKA, 2007, p.60-61).

Ao contrário do que muitos professores pensam ao fazer uma análise “rasa” dos conhecimentos sociolinguísticos e de sua aplicação em sala de aula sabemos que a orientação é, sim, instrumentalizar o aluno com o máximo de conhecimento possível sobre a norma culta⁴, mas também dotá-lo de conhecimentos acerca das variedades que ele utiliza em seu cotidiano. Compartilhamos do pensamento de Bagno (2007) quando ele afirma que uma das funções mais importantes do ensino não é simplesmente ensinar uma ou outra variedade linguística, ou propor que uma substitua a outra. Nada disso, é preciso “dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social” (BAGNO, 2007, p.53). Corroborando o pensamento de Bagno (2007), Possenti (1996) afirma que o mais importante é que o aluno

se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola (POSSENTI, 1996, p.83).

Ao falar dos poucos anos de escola a que muitos alunos têm oportunidade, Possenti (1996) nos alerta também a respeito da importância do papel social da escola no que se refere à necessidade mais que urgente de os professores ministrarem “boas aulas”, ou seja, aulas que contribuam para o aprendizado efetivo dos usos sociais da língua portuguesa, não aulas que reforcem a noção de língua dentro de uma dicotomia perversa de “certo vs. errado”, contribuindo para a perpetuação do preconceito linguístico e, também, de crenças e atitudes linguísticas

⁴ Concordamos, aqui, com Faraco (2008), de que a norma culta é constituída por um conjunto de variedades cultas, distribuídas em um *continuum* de formalidade e monitoramento.

negativas em relação à língua. Nesse sentido, entendemos que as estratégias de ensino da língua portuguesa devem se desprender de modelos baseados em repetições que não propõem uma reflexão acerca da língua. Assim como Possenti (1996), consideramos importante que o professor observe, sobretudo, como o aluno aprende a língua. Certamente, essa observação já mostrará que o aprendizado das variedades cultas da língua portuguesa não acontece por meio da repetição sistemática de frases isoladas. A esse respeito, Cyranka (2007) considera que

as atividades escolares de reflexão sobre a língua e a linguagem, fundamentadas em princípios científicos, são o caminho seguro para a desconstrução de falsas crenças e do preconceito linguístico, para se desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua (CYRANKA, 2007, p.123-124).

No contexto do ensino reflexivo, não podemos nos esquecer do trabalho realizado com a gramática, a qual, para nosso estudo, deve ser abordada sob uma perspectiva reflexiva de uso da língua, tal como propõe Travaglia (2009). Concordamos que o trabalho com a gramática reflexiva não seja só de reflexão sobre o que o aluno já domina, pois é preciso que seja desenvolvido, sobretudo, “um trabalho de reflexão sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando um ensino produtivo e não apenas uma descrição” (TRAVAGLIA, 2009, p.142).

Sabemos que há uma pequena preocupação por parte dos docentes em rever esse trabalho com a gramática. Em sua pesquisa, realizada com 32 professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo, Madeira (2005, p.35) observou que “(...) as declarações dos professores nas entrevistas não deixaram transparecer uma preocupação com a discussão em sala de aula sobre variedades linguísticas (...”). Partindo desse estudo, assumimos a hipótese de que não há, por parte dos profissionais envolvidos, não só na pesquisa de Madeira (2005), mas na realidade da escola pública brasileira, um trabalho sistemático sobre o uso da língua em diferentes contextos e por distintas comunidades linguísticas. Isso impede, assim, o cumprimento do objetivo primeiro do trabalho com a língua materna: “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua” (MADEIRA, 2005, p.35).

Não podemos desconsiderar, entretanto, a existência de um esforço por parte dos professores em rever as crenças que possuem acerca do ensino de língua

portuguesa. Contudo, é necessário muito mais do que esforço. São necessárias “mudanças complexas e profundas na prática de profissionais para os quais nem todas as concepções estão tão bem compreendidas, como era de se esperar” (MADEIRA, 2005, p.36). As antigas concepções acerca do ensino da língua portuguesa devem ser revistas e novas práticas, articuladas às pesquisas de cunho sociolinguístico, precisam ser colocadas, de fato, em uso na sala de aula. Para Silva-Poreli, Yida e Aguilera (2010), a escola ainda desenvolve um trabalho atrelado aos velhos moldes de gramática, cujo objetivo único é manter o *status quo* da norma culta, muitas vezes, inclusive, confundida com norma padrão, sendo essa, sim, cobrada por muitos manuais didáticos. Sobre isso, acertadamente, as autoras ponderam que “a imposição da gramática normativa alicerçada em preceitos estéticos de literaturas antigas retrata o padrão de membros de comunidade socioeconômica mais privilegiada, tornando o ensino elitista e conservador” (SILVA-PORELI, YIDA E AGUILERA, 2010, p.127).

Consequentemente, esse ambiente conservador da escola pública repudia as variedades utilizadas pela grande maioria de seus alunos, oriundos das camadas sociais menos favorecidas, e contribui significativamente para a elevação dos índices de evasão escolar. Considerando este inóspito quadro, qual seria, então, o papel a ser desempenhado pela escola? Segundo as autoras, “a saída para a escola seria oferecer à criança a noção de adequação da fala para determinadas situações e não correlacionar capacidade verbal à classe socioeconômica” (SILVA-PORELI, YIDA E AGUILERA, 2010, p.128). Não desenvolver esse paralelo entre as variedades cultas e as demais variedades é contribuir para a perpetuação do preconceito linguístico. Em relação a isso, Travaglia (2009) afirma que:

A norma (culto, da classe de prestígio) constitui o português correto; tudo o que foge à norma representa um erro. Isso representa um preconceito porque, na verdade, não há Português certo e errado; todas as variedades são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza. Assim, queremos que os alunos saídos de classes desprestigiadas aprendam a norma culta para dela se utilizarem, por exemplo, quando fora do ambiente familiar, é desejável porque isso lhes dará maiores possibilidades de mobilidade social. Contudo, é igualmente desejável que eles mantenham a modalidade que aprenderam antes de vir para a escola para utilizá-la quando inseridos nos contextos sociais nos quais esta modalidade é mais conveniente. Nossa proposta é que a variedade da escola seja não só a norma culta, mas também o trabalho com as variedades adequadas a situações em que a norma culta não será a mais conveniente (TRAVAGLIA, 2009, p.63).

Considerar, portanto, que o objetivo primeiro da escola é ensinar a norma culta não significa que a instituição escolar deverá desconsiderar as diferentes variedades utilizadas pelos alunos. Segundo Cyranka (2007), “à escola competiria levar os alunos à reflexão sobre a realidade e a legitimidade da heterogeneidade linguística” (CYRANKA, 2007, p.130). Consoante a esse pensamento está o de Neves (2013), pois, também para essa autora, “a heterogeneidade não é adventícia à linguagem, pelo contrário, é fator de adequação e eficiência, e afinal, é qualidade, e não defeito, é solução, e não problema” (NEVES, 2013, p.35). Ao falar que qualidade não é defeito, mas solução, Neves (2013) desconstrói a noção de “erro”, geradora de tantos equívocos que compõem e reforçam o preconceito linguístico.

A esse respeito, infelizmente, sabemos que em muitas escolas há uma situação de preconceito em relação à heterogeneidade linguística presente, sobretudo, na linguagem que os alunos trazem de suas casas. As atividades que compararam as variedades populares às variedades cultas, muitas vezes, são sinônimos de preconceito linguístico, supervalorizando a norma culta em detrimento de qualquer outra variedade que seja, em algum aspecto, diferente daquilo que se considera como “norma urbana de prestígio”. Para Possenti (1996),

nos momentos em que a escola toma a língua como assunto sobre o qual se fala, a reflexão sobre os valores sociais e situacionais das variedades linguísticas deveria, aliás, receber preferências sobre a análise da estrutura. Não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variação linguística, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais. Isto seria, de novo, levar para a sala de aulas questões artificiais, ignorando que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material de trabalho mais do que suficiente. Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (POSSENTI, 1996, p.85-86).

Vimos, portanto, que a questão de valor dado à norma culta faz com que o ensino de língua portuguesa esteja voltado apenas para as regras que a regem e tudo o que foge a essas regras é equivocadamente considerado como erro por aqueles que não sabem fazer uma análise adequada da linguagem utilizada pelos alunos. Para Possenti (1996), “uma discussão sobre valores sociais pode ser uma aula de português mais valiosa e frutífera do que uma aula com exercícios para eliminar gírias, regionalismos e solecismos” (POSSENTI, 1996, p.37).

Essa noção de “erro” fundamenta o preconceito linguístico que leva a acreditar que alguns alunos falam dialetos desvalorizados e são incapazes de aprender o dialeto valorizado. Nesse sentido, é preciso, sobremaneira, distinguir “erro” de diferença linguística. Assim como Possenti (1996), acreditamos que “diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua” (POSSENTI, 1996, p.80).

Seria, portanto, o momento de assumir uma visão sociolinguística dos “erros” cometidos pelos alunos. A esse respeito, cabe ressaltar, que “a sociedade taxa como erro o que a Sociolinguística considera como inadequação ao contexto” (CYRANKA, 2007, p.128). Uma escola, condizente com seu papel social de oferecer aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, deve trabalhar não só as variedades de maior prestígio, mas também as variedades utilizadas pelos alunos, compreendendo que tais variedades caracterizam a identidade deles. O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula deve considerar que a língua materna de um povo representa um dos principais fatores de sua identidade. Para Bortoni-Ricardo (2004), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33).

Não se trata de excluir, portanto, uma ou outra variedade, mas de saber ensinar os “usos linguísticos considerados mais adequados a cada situação linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.129). Ou seja, é preciso que a unidade escolar trabalhe com os alunos a importância do ensino da língua materna e sua contextualização com a realidade que os cerca, pois “são os usos frequentes e regulares de determinada forma linguística que acabam por transformá-la em regra gramatical, assim como são as regras gramaticais as condicionadoras dos usos linguísticos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.20).

Coadunando-se com tais questões e preocupando-se com os baixíssimos índices de letramento da população brasileira, Bagno (2011) defende o ensino de uma língua portuguesa mais condizente com a realidade do brasileiro de baixa renda, justamente aquele que necessita de um estudo de qualidade para poder ascender socialmente. Segundo o autor, muito tempo se perde nas escolas com um ensino pautado nas banalidades de uma norma padrão distante da realidade; um ensino permeado de atividades descontextualizadas e jamais utilizadas na vida dos estudantes. Bagno (2011) afirma categoricamente o quanto é preciso aproveitar o

escasso tempo que o estudante passa na escola. Para o autor, é desastroso que esse tempo seja “desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos” (BAGNO, 2011. p.23). Além disso, concordamos com o autor sobre a necessidade de se trabalhar com as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, uma vez que:

esses usos representam mudanças linguísticas já devidamente implantadas no nosso sistema linguístico e, como todas as mudanças desse tipo, são usos incontornáveis, inevitáveis, irreprimíveis, inconscientes (porque já perfeitamente integrados à nossa cognição da língua) e irretrocessíveis, pois é sabido que a mudança linguística se faz sempre para adiante, num processo cíclico, mas em forma de um espiral que retorna a fases anteriores, sempre tomando distância, porém, com relação aos pontos já percorridos (BAGNO, 2011, p.27).

Portanto, assim como há mudanças em todas as esferas da sociedade, há também mudanças que se processam na língua. É impossível negar tais mudanças linguísticas, visto que são próprias e naturais à língua. Não há como evitá-las ou “corrigi-las”. Ao contrário, faz-se necessário buscar alternativas para trabalhar com elas. Muitas interpretações desconsideram tudo o que foge à regra considerada como perfeita. Nesse sentido, Bagno (2011) estabelece um paralelo com a questão da suposta “evolução” da língua: “tanto na biologia quanto na linguística, é imprescindível trabalhar com a variação e abandonar a busca de uma forma ‘essencial’, abstraída das formas empiricamente verificáveis” (BAGNO, 2011, p.73).

Para o autor há, ainda hoje, muitos linguistas que acreditam em uma língua perfeita e evoluída. Segundo Bagno (2011), não existe “evolução” nas línguas humanas. Assim como os animais se adaptam às condições naturais de seus habitats que se modificam ao longo dos séculos, também a língua sofre adaptações conforme o desenvolvimento da sociedade, respondendo às necessidades que surgem. Outro questionamento importante levantado por Bagno (2011) reside na falsa crença de que “comunicar é o que importa”. Assim como ele, compreendemos a língua como sendo “muito mais do que um simples instrumento de comunicação. Ela é palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propaganda ideológica, de manipulação de consciência, entre muitas e muitas coisas” (BAGNO, 2011, p.75). Perpetuar a equivocada afirmação de que “basta comunicar” é, portanto, contradizer anos de pesquisas linguísticas. A língua configura-se como um singular instrumento

de construção da identidade, tanto de um indivíduo quanto do grupo do qual ele faz parte. Assim como Bagno (2011), acreditamos que

abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura. Falar é comunicar, sim, mas não “transmitir uma mensagem” como ingenuamente se pensa: é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos, o quanto estamos (ou não) inseridos nos modos de ver, pensar e agir do nosso interlocutor (BAGNO, 2011, p.76).

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula deve evidenciar as potencialidades que a língua oferece: suas nuances e expressividade, tanto na fala quanto na escrita. Uma educação coerente permite aos estudantes o acesso a um letramento que os ensine a “usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. E isso é função imprescindível da escola: ensinar a dizer” (BAGNO, 2011, p.76). Sobre isso, Cyranka (2007) ressalta que,

todo falante deve desenvolver certos recursos linguísticos, de tal modo que possa deles lançar mão para a finalidade que tem em vista no processo discursivo. Essa competência, no entanto, como se sabe, é vedada a grande número de falantes que, como resultado, sofrem o efeito disso, sendo-lhes negado o acesso a bens sociais (CYRANKA, 2007, p.49).

Infelizmente, sabemos que muitas escolas estão desempenhando outra função: a de disseminadoras do preconceito linguístico e estão deixando de cumprir o papel social que lhes é cabido. Segundo Bagno (2011), é função de linguistas e escola mostrarem, de forma plena e persuasiva, o quanto o preconceito linguístico não tem fundamento e, ao mesmo tempo, pode ser extremamente prejudicial para o trabalho com as variedades de uma mesma língua. Completando esse pensamento, Soares (2002) considera que:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais,

econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bialectalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (SOARES, 2002, p.78).

Portanto, considerar uma das variedades de uma língua como superior a outras é, sim, manifestação de preconceito linguístico, evidente na discriminação que se manifesta pela língua. Para Bagno (2011), professores pecam, principalmente, por acreditarem que as únicas regras gramaticais a serem consideradas são as prescritas pela gramática tradicional. Pecam também por crerem que há variedades linguísticas superiores a outras, tidas como “primitivas”. Segundo Bagno (2011), é preciso combater “opiniões, preconceitos, mitos, lendas, ilusões, fantasias – elas, sim – primitivas, toscas, tacanhas e bisonhas – quando não explicitamente fascistas. E é desse tipo de ignorância que temos de nos livrar e de livrar aqueles que nos procuram como educadores” (BAGNO, 2011, p.97).

2.3 Crenças, atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa

No âmbito da Sociolinguística, a expansão das pesquisas relacionadas às crenças e atitudes linguísticas contribui para a desmistificação de uma das principais bases do preconceito linguístico: a suposta superioridade da norma culta em relação às demais. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que “essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigam na cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33). Corroborando esse pensamento, Cyranka (2007) destaca que “a Sociolinguística desmitifica a crença comumente difundida de que a língua padrão é melhor, superior às demais” (CYRANKA, 2007, p.52).

Em relação a questões dessa natureza, acreditamos que um dos principais agentes que deveriam atuar em prol da desconstrução dessa e de outras crenças linguísticas é a escola. Dessa forma, estudar crenças e atitudes linguísticas, sob a luz dos conhecimentos sociolinguísticos, contribui significativamente para a melhoria do ensino de língua portuguesa, sobretudo nas escolas públicas do país, cenário em que se observa claramente a presença de crenças linguísticas atuando como

motivadora da baixa autoestima dos alunos em relação à própria língua. De acordo com Cyranka (2007),

compreender as atitudes linguísticas, isto é, investigar como os usuários avaliam a variedade utilizada por eles próprios e por seu interlocutor, tendo em vista os traços correlacionados com sua posição social, ou ainda com as práticas de oralidade e letramento, pode abrir caminho para, entre outros, possibilitar a otimização da aprendizagem escolar e motivar o desenvolvimento de competências linguísticas, dentro de uma visão mais ecológica no ensino de língua (CYRANKA, 2007, p.16).

Observamos, nessa citação, que, a partir dos conhecimentos sociolinguísticos, o estudo de crenças e atitudes na esfera escolar faz mais do que simplesmente analisar a avaliação que o indivíduo tem de sua variedade linguística. Aponta, também, caminhos para, como destaca Cyranka (2007), otimizar a prática pedagógica, já que possibilita ao professor partir do que o aluno crê para, então, desenvolver competências linguísticas em que não haja a substituição de uma variedade por outra, mas o entendimento de que todas coexistem e têm o seu valor em situações distintas. Inicialmente, consideramos necessário distinguir, como propõe Madeira (2005), conhecimento e crenças. Segundo ele,

Conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática (MADEIRA, 2005, p.19).

Definida como “ato ou efeito de crer, fé religiosa, convicção íntima” (FERREIRA, 1986, p.193), o estudo sobre crença tem alta representatividade no campo da Sociolinguística. Isso porque, se considerarmos que a Sociolinguística, enquanto disciplina científica, relaciona “heterogeneidade linguística com heterogeneidade social”, vendo língua e sociedade como “indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra” (BAGNO, 2007, p.38), entendemos como necessário o estudo das crenças linguísticas que as pessoas possuem acerca da língua que utilizam e, consequentemente, quais são as atitudes linguísticas resultantes de tais crenças. Assim como Bagno (2007), reconhecemos a importância de a escola também trabalhar com esse conhecimento não científico trazido pelos alunos para a sala de aula. Sobre isso, concordamos com o autor quando ressalta que:

a escola não pode desconsiderar um fato incontornável: os comportamentos sociais não são ditados pelo conhecimento científico, mas por outra ordem de discursos e saberes – representações, ideologia, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc. Essa outra ordem de discursos e saberes pode até sofrer influência dos avanços científicos, mas quase sempre essa influência se faz de forma parcial, redutora e distorcida. Querer fazer ciência a todo custo na escola, sem levar em conta a dinâmica social, com suas demandas e seus conflitos, é uma luta fadada ao fracasso (BAGNO, 2007, p.79).

Refletindo sobre o poder dessas crenças, vemos como fundamental também estudá-las no contexto educacional, uma vez que os alunos trazem para a sala de aula crenças linguísticas formadas no seio de suas famílias e em seu convívio social. Nas escolas, principalmente durante as aulas de língua portuguesa, indagamos: como essas crenças são abordadas? É feito algo para desconstruir as crenças negativas em relação à língua portuguesa ou, ao contrário, as aulas reforçam tais crenças? Como esse trabalho com as crenças linguísticas repercute no aprendizado do aluno e na questão de sua autoestima enquanto falante de língua portuguesa?

São muitas as reflexões e inquietações surgidas quando se pensa em crenças e atitudes linguísticas no âmbito escolar. Sendo assim, fundamentar-se teoricamente torna-se o primeiro passo para compreender a relação entre crenças e atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir crença de atitudes. Silva-Poreli, Yida e Aguilera (2010) afirmam que,

se as crenças envolvem a ação de acreditar em algo ou alguém, tais análises são de grande valia dentro do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que o estudo das crenças e suas consequentes atitudes demonstram os estímulos psicológicos que norteiam os alunos em relação ao ensino de determinadas matérias (SILVA-PORELI, YIDA E AGUILERA, 2010, p.124-125).

Dessa forma, acreditamos ser imprescindível a realização de pesquisas cujo foco seja o estudo da estreita relação entre aquilo que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa e as crenças que o aluno tem acerca da própria língua. Uma vez que as aulas desse conteúdo pautam-se, na maioria das vezes, no estudo da inatingível norma padrão, fazendo uso, geralmente, de uma metalinguagem extremamente descritiva, é fato que a própria escola atua como agente criador e reforçador de crenças negativas em relação à língua portuguesa. A atitude

resultante dessas crenças negativas não poderia ser outra: os alunos afirmam “não saber português”, consideram a língua que usam para se comunicar hodiernamente como difícil. Silva-Poreli, Yida e Aguilera (2010) consideram as atitudes linguísticas como “um estado mental do indivíduo sendo este capaz de escolher as suas respostas de acordo com a situação a que está condicionado” (SILVA-PORELI, YIDA E AGUILERA, 2010, p.125). Assim, entendemos que a atitude linguística manifesta-se como uma resposta aos estímulos exteriores. Ao ouvir alguém falar, o indivíduo manifesta sua reação, positiva ou negativa. De acordo com as autoras,

Nós, como sujeitos de uma sociedade, procuramos nos aproximar de coisas ou pessoas que nos agradam, que nos façam bem. Em contrapartida, evitamos o contato com situações que nos causam descontentamento ou das quais não entendemos a finalidade (SILVA-PORELI, YIDA, AGUILERA, 2010, p.126-127).

Partindo do que propõem tais autoras, depreendemos que se o aluno não comprehende a finalidade daquilo que lhe é ensinado, certamente sua atitude será de repúdio. À luz dos estudos vistos até agora, é-nos óbvio que, se não virem significado naquilo que lhes é ensinado, os alunos não se disporão a aprender. Lembremos aqui dos estudos propostos pela gramática tradicional, sobretudo os exercícios estritamente metalingüísticos, que pouco significam para o aluno. O ensino realizado por meio da gramática tradicional, desenvolvido muitas vezes por meio do livro didático ou por meio de outras ferramentas, em geral, bastante tradicionais e de cunho prescritivo, escolhidas pelo professor, apenas reforçam a crença de que a língua portuguesa é difícil. Sobre isso, concordamos com Travaglia (2009), quando afirma que:

um dos grandes males do ensino é a (...) repetição totalmente inconsciente de fórmulas, sem qualquer reflexão sobre o sentido, sem qualquer reflexão sobre o fim com que se faz gramática e sobre o modo como se faz gramática e também sem uma reflexão sobre para que serve e como se constrói a metalinguagem que se insiste em passar para os alunos, julgando com isso atingir propósitos a que de maneira alguma uma teoria gramatical pode levar (TRAVAGLIA, 2009, p. 225).

Estudar gramática sem qualquer reflexão, apenas conduz os alunos a reproduzirem as velhas e conhecidas frases: “Eu não sei português” e “Português é muito difícil” – dois mitos presentes no preconceito linguístico, apontados por Bagno (2005). Portanto, acreditamos que trabalhar sob a perspectiva da gramática

tradicional não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; apenas reforça as crenças negativas dos alunos sobre a língua portuguesa. Como podemos perceber, as crenças de que a língua portuguesa é difícil estão diretamente relacionadas ao ensino dessa disciplina. O reforço de crenças, sejam elas positivas ou negativas, perpassa os estímulos linguísticos a que os alunos são expostos durante as aulas. A esse respeito, Cyranka (2007) esclarece que:

O estudo das atitudes linguísticas está relacionado, portanto, ao da avaliação linguística, isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão. Os componentes dessas atitudes são o que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados (CYRANKA, 2007, p.20).

Pelas palavras da autora, entendemos que o ensino de língua portuguesa precisa considerar com mais cautela não somente a avaliação linguística que os falantes fazem sobre a língua que usam, mas também a correta escolha dos estímulos a serem utilizados em sala de aula. Propor um ensino sociolinguístico é, majoritariamente, desconstruir a crença de que “aprender língua significa aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos” (MADEIRA, 2005, p.21). Essa crença é alvo de constantes discussões, visto que o ensino de Língua Portuguesa, ao voltar-se muitas vezes para um trabalho com a inatingível e muitas vezes incompreensível metalinguagem, discrimina toda e qualquer outra variedade, inclusive a utilizada pelos alunos. Isso não significa dizer que é necessário excluir o ensino da norma culta, mas, como pondera Madeira (2005), propor um ensino que coloque o aluno em contato com as variedades cultas, fazendo isso “sem deixar de mostrar que essa é apenas uma das variedades, entre as diversas existentes e que, apesar de ser a de maior prestígio, deve atentar em não subestimar as outras (MADEIRA, 2005, p.28)”.

Por fim, cabe ressaltar que, coadunando-se com Madeira (2005), concordamos com Travaglia (2009) ao afirmar que a função das aulas de língua portuguesa é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (...), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p.7). Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento dessa competência comunicativa só será possível se o ensino de

língua portuguesa estiver respaldado, sobretudo, em pesquisas desenvolvidas pela Sociolinguística e pela Sociolinguística Educacional.

2.4 Análise dos livros didáticos

O livro didático é um dos principais recursos utilizados pelo professor e pelo aluno durante o ano letivo. Sendo assim, espera-se que conte cole, de forma clara, os conceitos a serem estudados e traga exercícios que promovam uma reflexão crítica dos fenômenos que envolvem a língua. Dessa maneira, entendemos como fundamental a necessidade de o professor avaliar se os livros didáticos adotados pela escola em que leciona desenvolvem um trabalho que considere o discente como “individuo pensante”, capaz de compreender as questões sociolinguísticas que envolvem sua língua. Analisar o livro didático de Língua Portuguesa é, portanto, uma tarefa importante, sobretudo para os profissionais que compreendem as possibilidades e limitações do livro didático como um instrumento de trabalho no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.4.1 O livro didático utilizado no 9º ano da escola da zona urbana: “Vontade de saber português”

O livro didático utilizado na turma de 9º ano da escola situada na área urbana denomina-se “Vontade de Saber Português”, de autoria de Tavares e Conselman (Editora FTD, 1ª edição – São Paulo, 2012). Na folha de rosto do livro, há um breve resumo da formação acadêmica e da área de atuação das autoras: ambas são especialistas (pós-graduação *lato sensu*) em língua portuguesa e professoras de escolas da rede particular de ensino do estado do Paraná. Consideramos importante mencionar esses dados, uma vez que é de conhecimento geral que a realidade educacional nas redes particulares de ensino é bem diferente da realidade das escolas públicas. Isso porque os alunos da rede particular têm maior contato com as variedades linguísticas socialmente prestigiadas e, nesse sentido, acreditamos que a

experiência das duas autoras em escolas particulares pode influenciar diretamente as reflexões que trazem no livro acerca da língua e o trabalho que propõem com a língua portuguesa.

“Vontade de saber português” é constituído por quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental II. O volume destinado ao nono ano é dividido em seis unidades, com dois capítulos para cada unidade, em que os textos foram agrupados por temáticas em comum. Cada capítulo traz duas leituras, acompanhadas de exercícios de “Estudo de texto”. Nesse tópico, os exercícios são subdivididos em: “Conversando sobre o texto” (perguntas que questionam sobre a opinião dos alunos sobre os assuntos abordados no texto e que devem ser respondidas oralmente); “Escrevendo sobre o texto” (perguntas que avaliam a interpretação dos alunos sobre o texto e que devem ser respondidas por escrito, no caderno); “Discutindo ideias, construindo valores” (perguntas que, a partir de uma reflexão sobre o texto lido, envolvem um posicionamento crítico dos alunos e devem ser respondidas oralmente) e “Explorando a linguagem” (atividades que exploram recursos expressivos utilizados nos textos e que, em nenhum dos textos utilizados durante o ano, exploraram questões relacionadas às variedades menos prestigiadas socialmente).

Após as leituras e exercícios mencionados anteriormente, o livro apresenta o tópico “Ampliando a linguagem”, em que são trabalhadas questões relacionadas à estrutura dos gêneros textuais lidos. Em seguida, é explorada a “Produção escrita”, em que é solicitado aos alunos que escrevam (ou apresentem, no caso dos gêneros orais) gêneros textuais estruturalmente próximos aos gêneros estudados no capítulo. Ao final de cada capítulo, é proposto o tópico “A língua em estudo”, em que são apresentados conceitos e exercícios relacionados à norma culta. Analisando todos os capítulos presentes no livro, observamos a inexistência de exercícios ou explicações que apresentem, ao menos, uma correspondência entre a gramática das variedades cultas e a gramática das variedades menos prestigiadas.

Sendo assim, no que se refere à variação linguística, observamos que, na obra, quase inexiste um trabalho com a variação linguística. Das 272 páginas, apenas duas (página 24 e 25) trazem o tópico “Registro formal e informal” (ver anexos). Nessas páginas, é apresentado o conceito de registro formal e registro informal e três exercícios relativos a esse tema. Um dos exercícios explora o diálogo entre um médico e um paciente. Na ilustração que acompanha o diálogo, o paciente

é caracterizado com roupas que lembram um morador rural: camisa xadrez, chapéu, barba por fazer, cabelo desalinhado, expressão simples e humilde. Interessante notar que, no diálogo, médico e paciente utilizam a mesma variedade linguística. Compreendemos que esse é um diálogo simples, em que nem médico nem paciente utilizam a variedade urbana de prestígio:

O médico chama:

- O próximo!

O atendente indica:

- É sua vez, pode entrar.

Ele pega o chapéu debaixo do banco (...).

Depois entra.

O médico preenche a ficha com as informações do cliente. Então começa o exame: olhos, garganta, pulso, pressão, temperatura. Manda o moço deitar e apalpa: estômago, intestinos, fígado, baço. Pergunta:

- Como é que vai o apetite?

- Mais ou menos.

- E a disposição?

- Duns tempos pra cá, pouca. Ando num desacorçoo que só vendo, Doutor...

- E a evacuação?

- O quê?

- A barriga!

- Quê que tem a barriga?

- Como é que ela está?

- Vai indo, regular.

- Regular, como? Presa ou solta?

- Presa.

- Quantas vezes por dia?

- Uma, mesmo assim é uma campanha.

- Você costuma nadar?

- De vez em quando.

- Rio, córrego ou lagoa?

- Nenhum.

- Água corrente ou parada?

- Parada, quase.
 - Como assim?
 - Quer dizer, Doutor, que é água mais pra parada, mas sempre tem algum movimento, mesmo pequeno, né?
 - E que lugar é esse?
 - É um tanque lá perto de casa, a gente chama ele de tancão. É onde o povo da redondeza usa tomar banho.
- O médico rabisca qualquer coisa num bloco. Vira-se para o cliente e diz:
- Se for o que parece, é bom cuidar logo, cura mais fácil.
- Preocupado, o moço pergunta:
- É sério, Doutor?
 - Certeza, mesmo, só com o exame de laboratório que estou pedindo. Mas parece xistose. Tratando, não tem problema. Falar nisso, você notou uns caramujos lá nesse tancão?
 - Ih, Doutor, demais! Um despotismo!

Olavo Romano. No posto de saúde. In: _____. Prosa de mineiro. Belo Horizonte: Lê, 1986. p.50-1

Fonte: TAVARES; CONSELVAN 2012, p.15

As somente cinco perguntas que acompanham esse texto apresentam-se confusas e pouco focadas. Observamos, por exemplo, na questão “e”, (“Caso o médico e o paciente fossem amigos e estivessem fora do consultório, o registro empregado pelo médico seria o mesmo? Explique.”), os alunos respondem que sim, pois não há, na linguagem do médico, marcas que caracterizem a linguagem utilizada por ele como formal. Entretanto, as autoras esperam que os alunos respondam negativamente a essa pergunta. Observamos, inclusive, o emprego de expressões típicas do registro informal, como “Falar nisso”, empregada pelo médico, justamente o personagem que é entendido como representante do registro formal. Por outro lado, observamos o paciente empregar a palavra “despotismo”, o que confunde os alunos na distinção entre registro formal e informal, proposta pelas autoras.

Observando o restante da obra, vemos que não praticamente inexistem exercícios que explorem a questão da variação linguística, nem nas análises dos gêneros textuais estudados nesse livro (que são majoritariamente formais), nem na análise das questões relativas à língua. Ainda assim, no item “Orientações para o

professor”, apresentado num apêndice ao final do livro, as autoras esclarecem que o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é:

habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social. Por isso, à escola reserva-se o papel de criar oportunidades para que os estudantes possam utilizar as línguas oral e escrita de modo significativo nas diferentes esferas de atividades humanas (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.16).

Todavia, o livro explora, majoritariamente, gêneros textuais da esfera culta. Esse estudo das “diversas situações de interação social” praticamente não são explorados os gêneros textuais menos formais, com os quais os alunos têm contato no dia a dia. Compreendemos, sim, que o ensino de língua portuguesa deve ter como função principal, como propõe Bagno (2007, p.198), “ampliar o repertório verbal e a competência comunicativa dos aprendizes”. Porém, trabalhar apenas com os gêneros mais monitorados contradiz a orientação das próprias autoras, uma vez que, ao deixar de apresentar os gêneros textuais menos monitorados, elas deixam também de elucidar para os alunos as “diversas” situações de interação social, as diversas variedades da língua.

Observamos que são muitos os gêneros textuais propostos para se trabalhar durante apenas um ano letivo (vinte e sete gêneros, no total). Essa quantidade enorme de gêneros dificulta, inclusive, o trabalho com o estilo que constitui o gênero (mais ou menos formal) e acaba prejudicando discussões fundamentais, como as de adequação linguística. Além disso, muitos deles são extensos, como é o caso do capítulo 1 da unidade 3 do livro, em que são destinadas cinco páginas (página 100 a 104) apenas para um texto. Destacamos que, durante uma aula de cinquenta minutos, se gasta o tempo todo apenas com a leitura desse texto que, se não for muito bem explorada, pode transformar a sala em um amontoado de aproximadamente quarenta alunos sonolentos. Após a leitura, dentre os exercícios de exploração textual, tanto os destinados às questões de interpretação quanto os que exploram a linguagem do texto, inexistem questões que envolvam qualquer aspecto relacionado à variação linguística. O precioso tempo em que o aluno frequenta a sala de aula, portanto, não é bem explorado se o professor prender-se rigorosamente ao que esse livro didático propõe.

A inexistência de textos, explicações e exercícios voltados ao trabalho com as variedades linguísticas menos prestigiadas contradiz as orientações pedagógicas de

um dos principais documentos que norteiam a organização do trabalho docente em Minas Gerais: o Currículo Básico Comum (CBC). No ano de 2005, esse documento, dividido em três eixos temáticos, já destacava que, de acordo com o Eixo II, devem ser desenvolvidas as competências de:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Compreender a escrita como simbolização da fala.
- Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
- Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.
- Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.
- Posicionar-se criticamente contra preconceitos linguísticos.
- Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social (SEE, 2005, p.55)

Segundo esse documento, ao 9º ano do Ensino Fundamental caberia a tarefa de estudar, sobretudo, conteúdos relacionados a elementos de concordância verbal e nominal. A orientação, nesse sentido, é que deveriam ser destinadas 59 aulas para estudar os seguintes tópicos:

- Flexão verbal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) (4 aulas);
- Flexão nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) (4 aulas);
- A frase na norma padrão (13 aulas);
- A frase na norma padrão: período simples (15 aulas);
- A frase na norma padrão: período composto (23 aulas).

Sabemos, pois, que nesses conteúdos observamos claramente as diferenças entre as variedades prestigiadas e as menos prestigiadas ou até mesmo, estigmatizadas. O 9º ano representa, portanto, momento fundamental para os professores desenvolverem um trabalho de reeducação sociolinguística, tendo em vista apresentar as diferenças e proximidades entre as diversas variedades linguísticas. Entretanto, ao observarmos o livro em análise, podemos perceber que em nenhuma de suas páginas destinadas à, por exemplo, concordância (verbal e nominal) e à regência (verbal e nominal) há, sequer, uma menção ao fenômeno de variação linguística.

No que se refere ao trabalho com os elos coesivos, o livro traz muitos exercícios que trabalham a metalinguagem de forma descontextualizada, sem

propor uma reflexão sobre a língua, como podemos observar por meio da imagem a seguir:

■ Classifique as orações subordinadas adverbiais em destaque a seguir.

- A literatura de ficção científica é **tão imaginativa quanto a literatura fantástica**.
- Ela estava com **tanta sede que tomou cinco copos-d'água**.
- Segundo alguns cientistas**, daqui a um tempo teremos robôs em nossas casas.
- Embora tenha lido livros de ficção científica**, não acredito em vida em outros planetas.
- Todos ficaram calados porque **ela cantava muito bem**.
- À medida que **leio sobre extraterrestres**, acredito em vida em outros planetas.
- Caso viaje hoje**, não se esqueça de telefonar para mim,
- Chamei-o para que pudesse assistir ao filme**.

Figura 1 – (TAVARES e CONSELVAN, 2012, p.200)

Compreendemos, por meio das análises apresentadas, o quanto é importante a equipe docente da escola fazer um trabalho criterioso no momento da escolha do livro didático, para que não se adquira um material divergente da perspectiva sociolinguística de língua, que será utilizado durante três anos, tempo muito significante para ser desenvolvido um trabalho ineficaz. Entretanto, compreendemos também que, mesmo com um material pouco sensível à diversidade linguística e cultural do Brasil, cabe ao professor elaborar intervenções adequadas que possam aproveitar o que o livro tem de bom e propor atividades adequadas.

2.4.2 O livro didático utilizado no 9º ano da escola da zona rural: “Tecendo linguagens”

O livro didático utilizado na escola situada na zona rural de Monte Carmelo (MG) denomina-se “Tecendo Linguagens”, de autoria de Oliveira et al. (Editora IBEP, 3ª edição – São Paulo, 2012). No resumo do currículo dos quatro autores que escreveram a obra, presente na primeira página do livro, observamos que todos atuam na rede de ensino do estado de São Paulo, são membros de projetos sociais,

dois deles possuem mestrado, todos têm experiência no ensino particular e um também leciona na rede pública. O livro já está na terceira edição e, neste ano de 2016, passou para sua quarta edição, sendo um dos seis livros aprovados pelo PNLD para ser escolhido pelas escolas para o próximo triênio.

“Tecendo Linguagens” é um livro com uma diagramação limpa, ou seja, os textos e imagens são visualmente agradáveis e organizados. Os volumes, destinados aos quatro anos do Ensino Fundamental II, são organizados em quatro unidades temáticas, que, por sua vez, se dividem em capítulos. A coleção enfatiza o estudo de gêneros textuais diversificados e privilegia o eixo da leitura. Associa, também, o contexto escolar às práticas sociais, em uma perspectiva de letramentos. As atividades são conduzidas de forma que se percebam as características estruturais do gênero, bem como suas funções comunicativas. A obra marca-se por apresentar textos multimodais⁵ e característicos das novas mídias. No que se refere à produção escrita, o trabalho com os variados gêneros segue uma lógica de progressão da aprendizagem, ou seja, parte de textos mais simples e menores, para textos mais complexos e maiores e busca contemplar, em cada volume, uma variedade tipológica indo desde a narrativa, o relato, a exposição até a argumentação.

O volume da coleção destinado ao nono ano é estruturado em quatro unidades, divididas em dois capítulos. Os textos e as propostas de atividades da coleção são distribuídos em seções e subseções. A seção principal do eixo de leitura, “Prática de leitura”, divide-se em subseções destinadas a explorar as diversas possibilidades de trabalho com o texto: “Antes de ler”, “Por dentro do texto”, “Trocando ideias”, “Confrontando textos”, “Texto e construção” e “Texto e contexto”. A seção “Leia mais” traz sugestões de ampliação de leitura. Em “Hora do conto”, o professor deve contar histórias; e em “Hora da pesquisa” orienta-se a busca, em outras fontes, de informações referentes ao tema em estudo.

A seção “Produção de texto” propõe a criação do gênero estudado na unidade ou no capítulo. A seção “Atividade de criação” orienta produções de textos verbais e não verbais baseadas em roteiros. No eixo de conhecimentos linguísticos, a seção “Reflexão sobre o uso da língua” subdivide-se em: “De olho no vocabulário”,

⁵ Para Mayer (1999), multimodal é o gênero que apresenta a materialização em mais de uma forma: uma apresentação textual que envolva palavras e figuras. Com os avanços da tecnologia, os recursos que se apresentam para a mídia são inúmeros e, consequentemente, exigem certa aprendizagem multimodal, isto é, o leitor precisa aprender a ler palavras e imagens ao mesmo tempo.

“Aplicando conhecimentos” e “Aprender brincando”. Atividades ligadas às regularidades ortográficas são apresentadas na seção “De olho na ortografia”. Ressaltamos que, no tratamento dos conhecimentos linguísticos, predominam as atividades que tentam levar à construção de conceitos gramaticais. O livro prende-se muito ao trabalho com a metalinguagem, como se pode observar por meio da imagem a seguir:

a) O que provoca humor nessa tirinha? Resposta possível: a suposição de uma das personagens a respeito de sua diferença em relação ao companheiro. O autor se aproveita da diferença existente entre dois pontos de vista para criar humor.

b) Qual é a função da palavra “mesmo” no segundo quadrinho? Ela está sendo empregada na função de adjetivo, de advérbio ou de conjunção? Como você chegou a essa conclusão? Na função de uma conjunção, pois serve para ligar orações e significa “apesar de”, “embora”.

c) A palavra “mesmo” inicia um pensamento que se soma ou que se opõe à ideia da oração anterior? Inicia um pensamento que se opõe à ideia anterior.

d) “Mesmo” faz parte de uma oração dependente ou independente da anterior? Ela pertence a uma oração coordenada ou subordinada? Justifique sua resposta. Oração dependente da principal “Vamos casar”. Portanto, é subordinada a essa principal. Professor, a intenção da atividade é reforçar o aprendizado do conceito de oração subordinada a fim de que os alunos transfiram esse conhecimento para a escrita ou reescrita de seus próprios textos.

e) Por que chamamos a oração iniciada pela palavra “mesmo” de subordinada adverbial concessiva? Descubra a resposta, consultando o **Apêndice**. Professor, nossa intenção neste estudo sobre subordinação não é esgotar o assunto. Queremos levar o aluno a refletir sobre a estrutura dessas orações, visando à melhoria de suas produções e à melhor compreensão de textos. Desse modo, é importante que, nessa fase, o professor faça novas conexões com classificações. Ele terá todo o Fórum Mídias para auxiliá-lo nesse objetivo e a reflexão.

Figura 2 – (OLIVEIRA et al., 2012, p.140)

Por meio dessa imagem, observamos que é proposto um trabalho metalinguístico extremamente tradicional com as conjunções. No capítulo destinado a trabalhar com as Orações Subordinadas Adverbiais é exigida dos alunos uma classificação sintática em que frases de uma tirinha anteriormente lida são usadas como pretexto para trabalhar metalinguagem. Esse seria um momento muito importante para o professor explorar atividades de reflexão sobre a língua, estabelecendo um contraponto entre as conjunções utilizadas nas variedades populares e as utilizadas nas variedades cultas. Entretanto, como vemos na figura anterior, isso não foi feito.

Esse exercício entra em contradição com o que os autores propõem nas instruções para o professor, uma vez que afirmam que as atividades propostas trazem uma metodologia construtivo-reflexiva, o que, pelo que vimos, não se processa. Ao final de cada volume há um apêndice gramatical, um pequeno glossário, sem conexão com textos específicos e uma “Indicação de leituras complementares”.

No que se refere ao trabalho com a variação linguística, observamos que há uma tentativa da obra em trabalhar conforme as orientações dos PCN. São desenvolvidas atividades em que o aluno deve realizar inferências de expressões que não fazem parte do repertório linguístico ou são pouco utilizadas. Nesse procedimento de leitura, o livro busca estabelecer uma comparação entre as variedades linguísticas e, assim, explicitar o contexto de uso de cada uma delas. Observamos que o trabalho com a variação linguística é feito de forma superficial ao longo apenas dos exercícios de interpretação, como podemos ver por meio dos exercícios propostos abaixo:

7. Reescreva a frase: "Para que Isabel não sofra, [...] é imprescindível tirá-lo do caminho", usando uma linguagem coloquial e deixando claro o que o narrador quis dizer.

"Para Isabel não sofrer, é realmente necessário tirar Manuel Soares do caminho dela."; ou seja, ela só será feliz se ele não existir mais, porque ele atrapalha a vida dela, impede que ela viva seu grande amor.

8. Releia:

[...] Preste atenção ao chapéu. É um dos últimos homens a usá-lo nesta cidade. Atire assim que atravessar a porta de vidro do edifício.

[...] Exatamente às 20 horas estará na calçada, tirará o chapéu e baterá com a mão sobre o fletro (para retirar o pó), olhará indeciso para ambos os lados e enfim optará pelo direito [...].

Vou apanhar o chapéu e descer de encontro à bala que me espera.

- a) Com base nas informações desses trechos, responda: Quem é Manuel Soares?

Manuel Soares é o próprio narrador, marido de Isabel, que contratou um pistoleiro para matá-lo.

- b) Provavelmente, qual é a nacionalidade de Manuel Soares? Como você deduziu isso? Justifique, citando elementos do texto.

Professor, espera-se que o aluno diga que Manuel Soares provavelmente é português. O nome dele é muito comum em Portugal, assim como o nome da mulher, Isabel. Além disso, Manuel assobia "uma velha canção portuguesa".

- c) Por que não se percebe logo de início sua identidade?

Porque o narrador se refere a Manuel Soares como se fosse outra pessoa – e não ele mesmo. Ele narra a história como se ele fosse o vilão e Manuel, a vítima.

- d) Quem é Isabel? Qual é sua ligação com Manuel Soares? Como você descobriu isso?

Figura 3 – (OLIVEIRA et al., 2012, p.16)

A figura acima nos mostra que o exercício número 7 propõe ao aluno que reescreva a frase que está na variedade culta passando-a para a variedade popular. Salientamos que esse não é o tipo ideal de atividade, uma vez que a proposta de educação sociolinguística não sugere que haja a substituição de uma variedade por outra, mas ensinar aos alunos que ambas as formas de linguagem podem coexistir e serem utilizadas na comunicação, de acordo com as circunstâncias. É muito importante considerarmos que, como nos lembra Preti (1994),

A função do organismo escolar não seja substituir no aluno a norma popular que ele já traz com sua linguagem falada, pelos modelos da norma culta, mas sim de mostrar-lhe que ambas podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, conforme circunstâncias. (PRETI, 1994, p.56)

Na seção “Na trilha da oralidade”, predominam atividades de análise das relações entre produções orais e escritas, buscando exemplificar como a entonação, os gestos e as expressões faciais, entre outras estratégias utilizadas na oralidade, constroem a intencionalidade. O livro procura mostrar, também, como ocorre o processo de adequação da fala à formalidade exigida nos momentos de interação e como é construída a argumentação nas ações de convencimento.

Embora as atividades contemplam diferentes situações diárias de interação e considerem os contextos de uso, observamos que é necessário o professor desenvolver outras atividades que contemplam a variação linguística e propor, nessa perspectiva, um trabalho em que as variedades cultas não sejam tomadas como referências exclusivas para a adequação da produção. Além disso, convém superar, nas reflexões propostas aos alunos, as abordagens tradicionais de alguns conteúdos gramaticais.

3 ELOS COESIVOS E O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

No contexto social brasileiro, os docentes de Língua Portuguesa esbarram em uma série de fatores que dificultam sua lida diária, sobretudo no trabalho com a variação e o ensino. Primeiramente, é preciso considerar que grande parte da sociedade brasileira ainda considera como “ensino de língua portuguesa”, o estudo, apenas, da norma culta da língua portuguesa. Muitas vezes, a Gramática Normativa (GN) é tida como referencial para as questões relacionadas à linguagem e pouco ou nenhum valor se dá às outras variedades linguísticas existentes. Sendo assim, possibilitar um ensino que estabeleça uma ligação entre o estudo da variedade culta e o estudo da variedade popular representa um desafio para o professor atual. Nesse sentido, é fundamental que o docente de língua portuguesa esteja teoricamente embasado nas principais pesquisas relacionadas ao ensino de gramática e variação e, assim, possa desenvolver atividades práticas em que a questão da gramática e da variação seja vista de forma mais condizente com a realidade de uso do português brasileiro.

Outro problema enfrentado pelo professor é a obsolescência da escola, principalmente no que se refere aos recursos didáticos disponíveis. A sociedade, com seus recursos tecnológicos, evoluiu de forma admirável, mas a escola, em geral, ainda continua tradicional, por vezes, dispondendo de recursos arcaicos e fazendo uso de ferramentas que se mostram pouco atrativas para os alunos. O livro didático, principal instrumento disponibilizado para o professor, muitas vezes aborda, de forma bastante superficial, questões importantes da língua portuguesa e faz isso de forma tão desinteressante que os alunos pouco aprendem. Esse cenário somente pode ser modificado a partir do comprometimento de professores dispostos a aperfeiçoarem sua metodologia e buscarem outros recursos que otimizem o ensino de língua portuguesa e despertem a atenção dos alunos, colocando-os como protagonistas de sua própria aprendizagem, com participação ativa na construção de seu conhecimento linguístico.

Dessa forma, torna-se necessário desenvolver práticas que levem para a realidade da sala de aula atividades de intervenção adequadas à percepção e à manipulação de questões relacionadas ao fenômeno da variação. Cientes da impossibilidade de apresentar soluções para o ensino de todos os conteúdos de

língua portuguesa, este trabalho traz, primeiramente, atividades de intervenção para alunos do 9º ano, a fim de desmistificar falsas crenças e, posteriormente, atividades que se destinam ao estudo da articulação entre frases/períodos e textos sob o viés da variação, principalmente no que se refere à prática escolar no ensino dos elos coesivos. Isso porque uma revisão bibliográfica na literatura, disponível sobre Gramática e Variação evidencia a escassez, sobretudo, de estudos relacionados à aplicabilidade prática dos conhecimentos dessas áreas nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre essa realidade, esta parte do trabalho subdividiu-se em três partes: inicialmente, fizemos uma pesquisa bibliográfica procurando, nos principais estudiosos da área, orientações acerca da articulação entre frases e períodos, observando, sobretudo, o que dizem as gramáticas normativas e quais as orientações dos PCN acerca dessa questão. Respaldados por esse arcabouço teórico, partimos para a análise prática, desenvolvida em dois momentos: aplicamos, primeiramente, uma produção textual do tipo dissertativo-argumentativo nas turmas de 9º ano do ensino fundamental das duas escolas foco deste trabalho. De posse dessas redações, fizemos uma análise em um *corpus* de quarenta textos, objetivando analisar quais são os principais elos coesivos utilizados pelos alunos em suas produções textuais. Feita essa análise, partimos para a elaboração de atividades didáticas que pudessem apresentar de forma mais prazerosa – de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível⁶ – o estudo sobre os elos coesivos responsáveis pela articulação entre frases e períodos. Esperamos, sobretudo, que este trabalho desperte em seus leitores a necessidade de ser desenvolvida uma reflexão que busque alternativas para o trabalho docente, envolvendo o fenômeno da variação de forma coerente e eficaz para a superação de eventuais desvios cometidos por alunos do ensino fundamental na produção textual.

⁶ De acordo do Bortoni-Ricardo (2003), o conceito de pedagogia culturalmente sensível (A culturally responsive pedagogy) foi proposto por Frederick Erickson (1987). Essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, realizado pela escola, na tentativa de reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo, dessa forma, a confiança e prevenindo o surgimento de conflitos e de mal-entendidos, que, muitas vezes, evoluem para um confronto entre alunos e professores.

3.1 Os elementos coesivos

A construção de um texto harmonioso está intrinsecamente relacionada a dois elementos, a saber: a coesão, que trata da relação estabelecida entre palavras, frases e parágrafos; e a coerência, estabelecimento de relações lógicas entre as ideias de um texto. Koch (1998) considera que a coesão e a coerência são muito mais do que atributos fundamentais do texto. Elas são indispensáveis para a construção de sentido, destacando a importância de ambas para produção de significado. A autora afirma que, apesar de haver dificuldade em estabelecer uma diferenciação entre coesão e coerência, esses dois fenômenos são bastante distintos. No presente estudo, nos aterremos ao conceito de coesão.

Marcuschi (2008) ressalta a importância de se analisar o texto como um todo e não como um amontoado de frases isoladas. Isso é reforçado ao se perceber que a comunicação humana se efetiva por meio de textos, sejam eles orais ou escritos e, não apenas, por unidades de sentido. A coesão textual é como uma corrente responsável por manter a conectividade, ou seja, a unidade textual. Por meio da coesão, estabelecemos relação entre palavras, frases e parágrafos, estabelecemos relação lógica entre as partes do texto. Os tipos de mecanismos coesivos são diversos: formas lexicais e/ou pronominais, elipse, conectores etc.

A coesão auxilia no estabelecimento das relações de sentido no texto, constituindo elos coesivos endofóricos (dentro do texto) e exofóricos (fora do texto). Em Antunes (2005), encontramos que:

Reconhecer que o texto está coeso é reconhecer que suas partes como disse, das palavras aos parágrafos, não estão soltos, fragmentados, mas estão ligados, unidos entre si. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade (ANTUNES, 2005, p.47).

No intuito de melhor compreender como a coesão textual se realiza nas relações textuais, nos procedimentos e nos recursos utilizados, transcrevemos, abaixo, o quadro organizado por Antunes (2005).

| A COESÃO DO TEXTO | | |
|-------------------|---|--|
| Relações textuais | Procedimentos | Recursos |
| 1. Reiteração | 1.1 Repetição | 1.1.1 Paráfrase |
| | | 1.1.2 Paralelismo |
| | | 1.1.3 Repetição propriamente dita - De unidade do léxico - De unidade da gramática |
| | 1.2 Substituição | 1.2.1 Substituição gramatical Retomada por: - pronomes - advérbios |
| | | 1.2.2 Substituição lexical Retomada por: - Sinônimo - Hiperônimos - Caracterizadores situacionais |
| | | 1.2.3 Elipse - Retomada por elipse |
| 2. Associação | 2.1 Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas - Por antônimos - Por diferentes modos de relações de parte/todo |
| 3. Conexão | Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos | Uso de diferentes conectores: - Preposições - Conjunções - Advérbios - Respectivas locuções |

Quadro 1 – A coesão do texto (ANTUNES, 2005, p. 51)

Antunes (2005) afirma que

“[...] é importante ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão” (ANTUNES, 2005, p. 50).

Elencamos para este trabalho apenas os conectores. Entretanto, como tradicionalmente tem-se denominado como conectores as conjunções, preposições e advérbios (cf. Bronckart, 1999; Koch, 2000; Antunes, 2005), trataremos principalmente das conjunções. Compreendemos que a conexão entre os diversos enunciados de um texto é dada pelas relações de sentido entre eles. Segundo Fiorin e Savioli (2003), as relações de sentido “são manifestadas, sobretudo, por certa categoria de palavras, chamadas de conectivos ou elementos de coesão, cuja

função no texto é pôr em evidencia as várias relações de sentido que existem entre os enunciados” (FIORIN, SAVIOLI, 2003, p.271). São consideradas como elementos de coesão todas as palavras ou expressões que servem para estabelecer elos, para criar relações entre segmentos do discurso. Lembramos que é de suma importância ter muito cuidado ao usar tais elementos de coesão e, a esse respeito, Fiorin e Savioli (2003) alertam que:

O que se coloca como mais importante no uso desses elementos de coesão é que cada um deles tem um valor típico. Além de ligarem partes do discurso, estabelecem entre elas um certo tipo de relação semântica: causa, finalidade, conclusão, contradição, condição, etc. Dessa forma, cada elemento de coesão manifesta um tipo de relação distinta. Ao escrever, deve-se ter o cuidado de usar o elemento apropriado para exprimir o tipo de relação que se quer estabelecer (FIORIN, SAVIOLI, 2003, p.279).

Os elementos de coesão não podem ser trocados entre si de maneira aleatória, seu uso exige critérios, uma vez que são formas linguísticas portadoras de significado. Ressaltamos o fato de que esses elementos, quando inadequadamente empregados, podem alterar o sentido ou provocar a ruptura coesiva do texto.

3.2 Gramática, livro didático e conectores como elementos de coesão

O estudo dos conectores, ao seguir os preceitos da GN, ainda se restringe aos aspectos estruturais, isto é, são explorados apenas os aspectos coordenativos, subordinativos, adverbiais e preposicionais que os compõem, sendo relegadas a segundo plano as características discursivas dos conectores, bem como o fato de eles serem unidades linguísticas que estabelecem relações sintáticas, semânticas, pragmáticas, que organizam e mantêm as ideias presentes nos textos.

Para muitos estudiosos do texto, os mecanismos da coesão textual formam uma espécie de gramática do texto. Porém, a expressão gramática de texto é um tanto desnorteante, pois não podemos aplicar ao texto as noções usadas para análise da frase. Se, por um lado, podemos realizar enunciados completos e explicá-los com gramáticas de frase, tomando-os independentemente, por outro lado, sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases bem formuladas. Essa sequência deve preencher certos requisitos. A coesão é justamente a parte de Linguística

Textual que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual (MARCUSCHI, 2008, p.100).

Possenti (1996) afirma que a concepção de gramática mais conhecida pelo professor da educação básica é a normativa, a qual apresenta um conjunto de regras relativamente explícitas e coerentes que, num ensino tradicional, “devem ser seguidas”, direcionando ao emprego unicamente das variedades cultas da língua. Tal concepção é baseada em memorização de terminologias e regras, utilizando-se de frases soltas, descontextualizadas e extraídas de textos de literatura clássica. O resultado que se vê nesse enfoque é uma prática de ensino desarticulada e distante da realidade sociocomunicativa do aluno. Corroborando com o exposto, Bechara (2000), ao trabalhar com *conector* e *transpositor*, afirma que:

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas. As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados. (...) a conjunção subordinativa é um transpositor de um enunciado que passa a função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical (BECHARA, 2000, p.319).

Na visão dos gramáticos adeptos à GN, a função dos elementos coesivos é apenas para ligar palavras, termos ou orações, visando à construção da sintaxe do texto. “São os elos que servem de conexão entre as partes do texto” (BECHARA, 2000, p.51). Seguindo esse viés, são vários os elementos da língua que permitem o mecanismo da coesão: emprego adequado de tempos e modos verbais, adequação do uso de pronomes, conjunções, preposições e artigos, vocabulário (coesão semântica), bem como as construções por coordenação e subordinação (FÁVERO, 1994).

Nos anos de 1980, circularam entre os educadores, novos estudos que traziam como proposta, a mudança do foco da aprendizagem para o aluno e a descrição da forma como se aprende. Diante dessa visão, o modo de ensinar deixou a forma clássica que consiste na memorização das terminologias do conhecimento gramatical, e passou a corresponder à reflexão da prática produzida pelo aluno gradativamente, auxiliado pela mediação do professor. Não podemos nos esquecer de que o ensino tem (ou pelo menos deve ter) como ponto de partida o texto, seja ele oral ou escrito. Nesse sentido podemos ler nos PCN que

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p.28).

Nesse sentido, mudanças podem ser observadas, também, nos livros didáticos, os quais, como ressalta Marcuschi (2008), embora ainda apresentem problemas, como os relacionados anteriormente (restringir o estudo a aspectos estruturais e/ou propor atividades de memorização), têm demonstrado um tratamento mais adequado em relação a vários temas, como: diversidade de gêneros, trabalho com oralidade, compreensão, coerência e coesão. Em consonância com Marcuschi (2008), Travaglia (2003) afirma que

o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2003, p.17).

Esse cenário de mudanças reflete também no modo como o trabalho com os conectores tem sido (ou deve ser) desenvolvido em sala de aula. A conceituação de coesão textual não deve basear-se apenas no nível da frase, mas envolver o estudo do texto como um todo. Nesse aspecto, Neves (2013) observa que

utilizando muitas vezes o conceito de dependência estrutural, ou sintática, contraposta à independência semântica, a gramática tradicional dá indicações da percepção da especificidade dessas relações, mas não questiona a diferença de estatuto. Dentro da visão de uma gramática de usos, as relações entre uma oração nuclear e uma oração adverbial são vistas como análogas às relações retóricas que constroem o texto. Assim, entende-se que essas relações permeiam e governam todo o texto, independentemente do nível das unidades (micro ou macroestruturais) envolvidas (sintagmas, orações, enunciados, parágrafos, capítulos etc.) penetrando nas suas subpartes, como reflexo e consequência da organização geral a que estão subordinadas (NEVES, 2013, p.601).

Como afirma Antunes (2005) “a coesão tem por objetivo manter as partes do texto ligadas, isto é, as ideias devem estar intercaladas para manter a continuidade

temática” (ANTUNES, 2005, p.52). Tomaremos como referência, ainda, as palavras de Marcuschi (2008, p.51): “a coesão não nos revela a significação do texto; revela-nos a construção do texto enquanto edifício semântico”.

A coesão sequencial (por encadeamento de segmentos textuais) é estabelecida por operadores discursivos (conectores) que estabelecem a relação entre segmentos do texto estabelecendo, também, relação lógico-semântica entre as partes do texto (de causa, finalidade, conclusão etc.). Os sentidos do texto são construídos por meio da concatenação das ideias, e não por palavras soltas ou frases desconectadas. São os elementos coesivos que organizam o texto de forma a constituir, além de sua coesão, também sua coerência. Os conectivos, além de mecanismos que encadeiam as palavras e ideias do texto, auxiliam no direcionamento textual, para que o leitor possa entender melhor a intencionalidade do locutor ao produzir qualquer texto. Assim, a seleção de alguns elementos coesivos já demonstra a importância deles no discurso, sendo que a produção textual estabelece correspondência com a escolha, consciente ou inconsciente, dos modos de significação por meio desses argumentadores textuais (cf. TRAVAGLIA, 1994).

Vieira e Brandão (2011) reforçam a importância da contextualização do ensino da gramática, mais especificamente no que tange aos conectores, no intuito de que os alunos tenham seu interesse despertado para os processos que envolvem a construção das relações textuais. Assim,

Só por meio do texto (falado e escrito) será possível verificar a frequência com que esta ou aquela estrutura aparece, quais as conjunções que caíram em desuso, quais as novas conjunções e formas de articulação que se implementam no sistema, em que medida as relativas cortadoras e copiadoras, (...), aparecem em textos mais formais. Enfim, o aluno deve ser ainda levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão todas as vezes (em) que fala e escreve. E, sobretudo, o professor e o aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações, que acabam por levar a um aprisionamento que impede uma visão mais nítida da maneira pela qual os termos se organizam em orações e estas no período (VIEIRA; BRANDÃO, 2011, p.222).

Nesse sentido, o professor precisa partir de textos diversificados que vão desde a esfera literária, passando por textos escolares até os textos jornalísticos. Todo o processo deve envolver textos escritos e/ou orais que possam estabelecer proximidade entre o conteúdo visto em sala de aula e situações de uso real do

cotidiano do aluno, nas diferentes situações de interação de que ele participa em sua vida social.

3.3 A função dos elementos coesivos no texto argumentativo

A produção de textos envolve um processo de aprendizagem lento e longo, por ser essa uma atividade complexa. Considerando-se que a comunicação humana se dá através de textos, torna-se necessário oportunizar aos alunos meios para que possam progredir e dominar a linguagem oral e escrita em diferentes contextos de comunicação. Desse modo, é de suma importância que o planejamento pedagógico contemple o trabalho com gêneros diversos, sempre atentando para a adequação do texto às suas necessidades, especificidades e potencialidades.

É importante destacar aqui que o trabalho com o texto não pode servir de pretexto para as atividades metalinguísticas. Defendemos, apoiadas nos diversos autores elencados neste trabalho, um trabalho com o texto reconhecendo-o como o meio pelo qual o cidadão pode agir e interagir socialmente, sendo importante, portanto, o desenvolvimento de atividades que possam colaborar com a formação da competência comunicativa dos alunos.

Miller (2003), em seu artigo intitulado “O trabalho epilingüístico na produção textual escrita”, apresenta algumas definições bastante importantes no que concerne ao trabalho com o texto. Para esta autora, existem diferentes atividades que o leitor/escritor realiza ao envolver-se com o texto escrito:

- a) atividade epilingüística – é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve;
- b) atividade linguística – o próprio ato de ler e escrever;
- c) atividade metalingüística – capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (a gramática convencional) (MILLER, 2003, p.118).

Assim, reconhecemos que ao realizar atividades de produção de texto, questões de gramática e ortografia aparecerão, podendo se tornar uma preciosa fonte de informação para o professor, o qual pode estabelecer quais intervenções são necessárias para auxiliar o aluno em suas dificuldades e especificidades. É importante ressaltar que tais intervenções não devem obscurecer outras dimensões do trabalho com a produção textual. Outro ponto que merece destaque é a importância de se oferecer, ao longo da escolarização, uma proposta de progressão em espiral dentro de uma perspectiva com um maior grau de desafio a cada momento, proporcionando aos aprendizes mestria no uso da linguagem em diferentes situações de comunicação oral ou escrita.

A escolha pelo texto argumentativo, nesse estudo, se deve ao fato de nossa proposta ter como participantes alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e esse gênero fazer parte do conteúdo programático desse ano escolar. Entendemos, também, que o trabalho com textos argumentativos é de suma importância, uma vez que propicia ao aluno demonstrar sua opinião sobre diferentes assuntos, inclusive aqueles de natureza polêmica, possibilitando-lhe o posicionamento frente a tais assuntos por meio de argumentos. Segundo Koch (2000):

O exercício de argumentar torna-se, então, façanha que requer estratégias discursivas, que permitem ao argumentador obter o chamado acordo com o auditório universal, (...). Portanto, a combinação e a seleção de alguns elementos em detrimento de outros é diretamente proporcional à sua indispensabilidade na argumentação (KOCH, 2000, p.27).

Assim, entendemos que o trabalho com o texto argumentativo é fundamental no processo de ensino-aprendizagem que considera o aluno como sujeito em desenvolvimento, capaz de organizar as palavras, frases, períodos, para formar textos com coesão e coerência. Compreendemos os alunos como agentes, críticos e participativos, não meros copiadores passivos; como sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de participar de diferentes situações sociodiscursivas.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se, em parte, nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, uma vez que foi realizada uma revisão da literatura acerca da interface entre ensino de língua portuguesa e as contribuições da Sociolinguística, bem como uma revisão documental dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II no que se refere às questões de variação linguística.

Além disso, nossa metodologia de pesquisa se baseou nos pressupostos da i) pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2002; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), visto que nosso objetivo é interpretativo e não quantitativo e, também, porque entendemos que essa perspectiva metodológica permite-nos olhar para o objeto de investigação em sua relação com os aspectos socioculturais, políticos e econômicos; ii) pesquisa-ação, a qual pressupõe que o pesquisador, após detectar determinado problema, busque meios de compreender suas causas para, em seguida, propor intervenções que possam solucionar o problema e, finalmente, socializar os resultados obtidos (cf. THIOLLENT, 1986).

Assim, para a execução desta pesquisa, iniciamos uma revisão e discussão da literatura sobre o ensino de LP, sobretudo no que se refere à questão das atitudes e crenças linguísticas no ensino dessa disciplina e às contribuições da Sociolinguística para o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, elaboramos um questionário de crenças e atitudes linguísticas, cujas perguntas apresentavam, além de respostas de múltipla escolha, um espaço para que os alunos pudessem justificar suas respostas, bem como comentá-las, caso quisessem.

Durante o período de levantamento do arcabouço teórico, elaboramos o projeto de pesquisa e o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia (MG) (CEP – UFU). Após a aprovação pelo comitê (parecer número 1.414.607, de 18 de fevereiro de 2016), entramos em contato, pessoalmente, com as diretoras das duas escolas públicas, alvo desta pesquisa, situadas no município de Monte Carmelo (MG): uma escola, caracterizada rural, situada num povoado distante 33 km do centro da cidade e, outra, reconhecida por seu histórico de “ensino de qualidade”, situada no centro urbano da mesma cidade. Solicitamos autorização das duas diretoras, por meio de

documento entregue (ver anexos), para aplicar o questionário, bem como para analisar os livros didáticos e aplicar a proposta de intervenção, após as devidas análises. Feito isso, convidamos os alunos a participarem do estudo. Iniciamos a aplicação do questionário e das atividades pedagógicas a partir do aceite dos alunos, em que assinaram, juntamente com seus responsáveis, termos de consentimento livre e esclarecido (ver anexos), no qual declararam concordar em responder aos questionários de crenças e atitudes linguísticas, bem como em participar das atividades de intervenção propostas em sala de aula pela professora-pesquisadora.

Na primeira semana de aulas do ano letivo de 2016 (de 15 a 18 de fevereiro de 2016), aplicamos, em sala de aula, o questionário de crenças e atitudes linguísticas para os alunos das duas turmas de 9º ano que concordaram em participar da pesquisa. Após a aplicação, fizemos a categorização e análise dos dados. Dentre as muitas questões consideradas, analisamos, sobretudo, se os alunos apresentavam crenças negativas em relação à própria língua; se essas crenças influenciavam negativa ou positivamente nas atitudes linguísticas que manifestaram; como isso repercutia no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; se alunos de zona rural apresentavam crenças mais negativas (ou positivas) em relação à própria língua quando comparados a alunos de zona central. Concomitantemente, analisamos os livros didáticos utilizados nas duas escolas, tendo em vista observar a abordagem que apresentam sobre ensino de língua portuguesa e se atendem às diretrizes propostas pelos PCN.

Após essas considerações, partimos do resultado da análise do questionário e da análise dos livros didáticos para fazermos uma adaptação do conteúdo de língua portuguesa presente nesses manuais didáticos utilizados nessas duas turmas, sobretudo na parte trabalhada no primeiro e no segundo bimestres do ano letivo de 2016. Foram desenvolvidas novas atividades, aplicamos, em sala de aula, o material didático elaborado, apresentando uma metodologia sociolinguística de ensino de língua portuguesa, buscando desmistificar as falsas crenças que os alunos possuíam em relação à própria língua e ao ensino a que estão expostos.

Na última semana letiva do segundo bimestre (de 11 a 15 de julho de 2016), aplicamos novamente o questionário, tendo em vista averiguar, dentre muitas questões, o alcance da abordagem metodológica sociolinguística trabalhada por meio do novo material didático apresentado aos alunos, observando, sobretudo, se

esse material auxiliou na desconstrução de falsas crenças acerca do uso e do ensino da língua; como contribuiu para uma aproximação do aluno à sua própria língua (língua materna) colaborando, portanto, para o ensino de língua portuguesa naquelas turmas; e, por fim, observando o quanto uma ou outra turma se mostrou mais resistente à mudança implementada pela professora-pesquisadora. O questionário trouxe, novamente, perguntas de múltipla escolha, com espaço para que os alunos pudessem justificar a resposta, bem como apresentar a opinião deles acerca do assunto abordado, caso quisessem.

5 TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: APLICAÇÃO E ANÁLISE

O questionário de crenças e atitudes linguísticas aplicado configura-se como uma ferramenta capaz de dar voz aos alunos para que possam externar suas opiniões sobre a língua portuguesa e sobre o ensino dessa disciplina que lhes é oferecido. Por isso, compreendemos como sendo de grande importância que o docente faça uso eficiente deste questionário a fim de nortear seu trabalho e, a partir da análise das respostas dadas pelos alunos, procurar materiais didáticos adequados e diversificados que estão à sua disposição, na escola e na sociedade, para, de fato, realizar uma educação sociolinguística, uma reflexão de uso da língua a partir dos aspectos sociais que ela comprehende. Sobre esse papel do professor, Cyranka (2014), considera que:

Para conseguir desenvolver crenças positivas e adotar atitudes também positivas em relação ao vernáculo de seus alunos, seja da variedade rural, da variedade urbana ou mesmo da variedade urbana no estilo coloquial, os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam se tornar também pesquisadores e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas. Devem ser sensíveis à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, estando aí incluídos seus dialeto e o de sua comunidade linguística. Em vez de investir na valorização pura da norma-padrão, reconhecer nela a ideologia pela qual, certamente, estarão também afetados. Devem ser capazes de responder à tradição e trilhar pelos caminhos novos que lhes são oferecidos pelas perspectivas abertas pela Sociolinguística Educacional. Precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social (CYRANKA, 2014, p.154).

Nesse sentido, compreendemos que a escola constitui-se como um espaço de variedades, que soma culturas diversas a estilos heterogêneos de vida. Destacamos, conforme Pastorelli (2012), que crenças, atitudes e comportamentos sobre a língua não são modificados de forma simples e fácil, uma vez que estão diretamente relacionados à personalidade das pessoas, à cultura em que formaram suas identidades e que influenciam diretamente no seu modo de ser e agir. Salientamos que o processo de conscientização linguística deve ser contínuo para desmitificar crenças e preconceitos. Nesse sentido, respaldamos a importância dos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas nas assertivas propostas por Cyranka (2014), pois, segundo ela,

a avaliação linguística é um dos itens que precisa passar a ter nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, já que ela desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação à língua, a seu dialeto e ao seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas (CYRANKA, 2014, p.133).

A seguir, apresentamos uma análise do questionário de crenças e atitudes linguísticas (ver apêndice) aplicado aos alunos de 9º ano das duas escolas-alvo dessa pesquisa. O questionário foi aplicado na primeira semana do ano letivo de 2016 (de 15 a 18 de fevereiro) e o depois na última semana letiva do segundo semestre desse mesmo ano (de 11 a 15 de julho). Compreendemos ser esse um instrumento extremamente valioso para nossa pesquisa, uma vez que é por meio das respostas dadas pelos alunos que desenvolvemos as atividades, baseadas nos estudos da Sociolinguística Educacional e que visam, de um lado, resgatar a autoestima dos alunos em relação à língua que utilizam e, de outro lado, minimizar a incidência de crenças negativas que apresentam sobre a língua portuguesa.

As questões de 01 a 24 estão relacionadas a crenças linguísticas. Já as questões de 25 a 32, a atitudes linguísticas dos alunos frente às situações-problema apresentadas. Julgamos necessário deixar espaço para comentários em algumas questões porque entendemos que elas atingem mais diretamente a reflexão dos alunos acerca da língua e muitos podem desejar colocar comentários enriquecedores para nossa pesquisa. Os alunos entrevistados possuem entre catorze e dezesseis anos. Quando aplicado no início do ano letivo, o questionário foi respondido por vinte e dois alunos da zona rural e trinta e um alunos da zona urbana. Ao ser aplicado na segunda semana de julho, o questionário foi respondido por quinze alunos da zona rural e trinta alunos a zona urbana. Houve um número menor de alunos respondendo no segundo momento na escola da zona rural, porque o mês julho é período de colheita do café na região em que a escola se encontra, e a família desses alunos costuma mudar para outras regiões à procura de lavouras para trabalhar. Obviamente, os adolescentes acompanham seus familiares.

Ressaltamos que, tanto na primeira quanto na segunda aplicação, o modelo de questionário foi o mesmo. Nas duas escolas, não houve rejeição por parte de nenhum aluno em participar da pesquisa. Entretanto, alguns alunos não se lembraram de entregar o “Termo de consentimento livre e esclarecido” para poderem ter seus dados colhidos e analisados para a pesquisa. Todos acharam muito

interessante o fato de poderem opinar sobre as questões presentes no questionário. Durante a aplicação, observamos que os alunos gostaram de ter um momento para expressarem livremente a opinião acerca de como veem não só o ensino, mas também a presença da Língua Portuguesa no dia a dia.

5.1 As crenças

Muitas respostas mantiveram-se semelhantes no primeiro e no segundo questionários. A primeira pergunta indagou aos alunos se eles escreviam bem: na zona rural, 50% dos alunos responderam afirmativamente a essa pergunta, sendo que, na zona urbana, esse percentual subiu para a casa dos 77%. Houve uma diferença de 27% entre as respostas dos alunos das duas escolas, algo que também percebemos em sala de aula. Ao compararmos, por exemplo, as produções escritas dessas duas turmas, observamos que os alunos da zona rural têm mais dificuldade em desenvolverem as atividades escritas quando comparados aos alunos da zona urbana. Atribuímos isso a vários fatores, sendo o principal deles o fato de muitos desses alunos da zona rural, devido às constantes mudanças que fazem para acompanhar as famílias, estudarem em várias escolas diferentes durante o percurso escolar (o que interrompe a progressão dos conteúdos). Além disso, muitas vezes esses alunos ficam até bimestres inteiros sem irem às aulas.

Quando questionados sobre se falam bem (segunda pergunta), vimos que a resposta dos alunos das duas escolas foi próxima: na zona rural, 73% dos alunos disseram falar bem, enquanto que na zona urbana, 74%. Questões como essas são importantes para que o professor compreenda o que os alunos entendem por falar e escrever bem. É importante que o professor visualize se os alunos comprehendem que tanto a modalidade escrita quanto a modalidade falada da língua portuguesa possuem suas especificidades. Sobre isso, Guy e Zilles (2006) ponderam que:

A língua escrita é uma convenção social cuja existência se baseia, inicialmente, numa tentativa de representar a língua falada (uma de suas variedades em particular). Portanto, podemos talvez avaliar a língua escrita como sendo mais ou menos adequada a esta tarefa, mais ou menos aproximada aos dialetos falados, mas não há nenhum motivo para reificar esta forma derivada, revirar o mundo de ponta-cabeça e julgar a fala por ser

ou não próxima à escrita. Isso seria semelhante a criticar a cara do modelo do artista por não se aproximar adequadamente do retrato! (GUY, ZILLES, 2006, p.46).

Em relação à modalidade escrita e à modalidade falada, vimos que, tanto em uma quanto em outra escola, cerca de metade os alunos acreditam que a língua escrita é mais correta (terceira pergunta) e mais importante (quarta pergunta) do que a falada. Embora tenham feito opção por uma das duas respostas, muitos alunos justificaram dizendo que as duas modalidades são igualmente importantes. Ao responderem ao segundo questionário, inclusive, na zona urbana, quatro alunos não marcaram nenhuma das duas alternativas e justificaram dizendo que as duas modalidades são igualmente importantes. Vimos aí, portanto, um avanço conseguido por meio das atividades desenvolvidas, pois os alunos começaram a compreender que as duas modalidades da língua portuguesa são igualmente importantes e possuem suas especificidades.

Entretanto, cabe ressaltar que, quando questionados sobre qual das duas modalidades é a mais difícil (quinta pergunta), 77% dos alunos da zona rural afirmaram que a língua escrita é mais difícil do que a língua falada. Na zona urbana, a realidade não foi muito diferente: 64% dos alunos também consideraram a modalidade escrita mais difícil. Tanto no primeiro quanto no segundo questionário, os percentuais de respostas dos alunos mantiveram-se aproximadamente os mesmos para essas quatro primeiras perguntas. Nesse momento, é preciso lembrar que a modalidade escrita da língua está ligada a convenções ortográficas que devem ser trabalhadas durante todo o percurso escolar. Sobre isso Bortoni-Ricardo lembra que:

O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 43).

É importante destacar também que “saber ortografia não tem nada a ver com saber língua. São dois tipos diferentes de conhecimento. A ortografia não faz parte da ortografia da língua, isto é, das regras de funcionamento da língua.” (BAGNO, 2005, p. 156).

Ao serem questionados se as pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam “errado” (sexta pergunta), consideramos interessante observar as respostas dos alunos por meio dos seguinte gráficos:

Gráfico 23

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

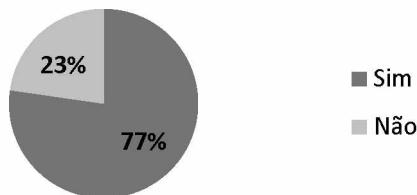
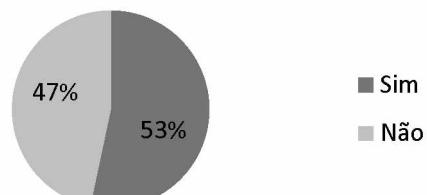


Gráfico 24

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 25

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

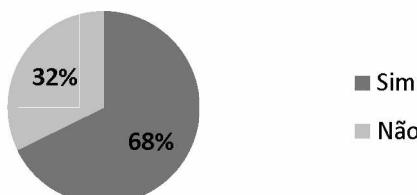
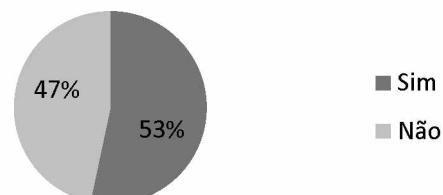


Gráfico 26

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Sabemos que as pessoas analfabetas representam um grande alvo do preconceito linguístico que está intimamente ligado ao preconceito social, ou melhor, o preconceito está recaído em quem fala e não o que está se falando. Segundo Lemos (2000),

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

Analisando esses gráficos, observamos que, após a aplicação das atividades de intervenção, houve uma considerável queda na crença dos alunos de que “pessoas analfabetas ou com pouca escolaridade falam ‘errado’”. Podemos ver também que os alunos na zona rural foram mais receptivos às atividades que desconstruíam essa crença negativa. Notamos, assim, que atividades como as desenvolvidas são necessárias no sentido de reduzir ainda mais essa crença, tão forte ainda em nossa sociedade.

Quando questionados sobre quem fala melhor (sétima pergunta), a resposta entre as duas escolas apresentou uma diferença de 15%, pois, 59% dos alunos da zona rural acreditam que os adultos falam melhor, enquanto que 74% dos alunos da zona urbana apresentam essa opinião. Para essa questão, muitos alunos justificaram afirmando que a linguagem que utilizam não é melhor do que a dos adultos porque os adolescentes utilizam muitas gírias. O fato de os alunos acharem que o uso de gírias “empobrece” sua língua não é algo novo e apenas mostra que a linguagem do jovem é um dos palcos principais onde se processa a mudança linguística⁷ comum a todas as línguas, pois, segundo Bagno (2007):

De fato, na língua falada pelas gerações mais jovens, podemos detectar sinais bem claros da mudança linguística. E é também justamente por isso que as pessoas mais velhas costumam julgar negativamente a fala dos mais jovens, dizendo que eles têm “vocabulário pobre”, “só usam gíria”, ou “falam muito errado”. Essas acusações aparecem em todas as culturas, desde antes de Cristo... (BAGNO, 2007, p.175).

Precisamos considerar também que o índice maior entre os alunos da zona urbana que consideram sua língua como inferior à dos adultos reflete o que Guy e Zilles (2006) afirmam sobre a capacidade de percebermos diferenças principalmente dentro das comunidades urbanas. Para eles,

Dentro das comunidades – nas urbanas mais do que nas rurais – existem diferenças entre as várias faixas da população: entre pessoas de várias classes sociais ou níveis de renda e de escolaridade, entre grupos étnicos, entre faixas etárias, entre homens e mulheres. É óbvio que reconhecemos essas diferenças, porque somos capazes de identificar tais traços sociais em outras pessoas só de ouvir elas falarem. Ao atender o telefone ou ao

⁷ De acordo com Bagno (2007), as pesquisas sociolinguísticas feitas em muitos países, inclusive no Brasil, evidenciam que a mudança linguística ocorre principalmente devido a dois fatores: (1) as faixas etárias mais jovens e (2) as camadas médias baixas da população.

ouvir alguém desconhecido falando na rua, já formamos uma impressão do sexo, da idade (criança, adulto ou velho), da classe social, etc. Fazemos isso através de nossa experiência com as características distintivas associadas a esses grupos. Cada um de nós sabe como soam e falam as mulheres em comparação com os homens, como falam as crianças em comparação com os adultos, como falam as pessoas humildes da comunidade em comparação com o jeito de falar dos poderosos (GUY, ZILLES, 2006, p.42).

Sobre o fato de gostarem ou não de estudar língua portuguesa (oitava pergunta), as respostas foram parecidas: mais da metade dos alunos da zona rural (77%) e da zona urbana (74%), disseram que gostam dos estudos que envolvem nossa língua. Convém destacar que, ao responderem ao segundo questionário, muitos alunos justificaram afirmando que as atividades propostas que fogem ao estudo tradicional proposto pelo livro didático são menos cansativas e instigam mais a reflexão sobre os fatos que envolvem a língua, tal como os exercícios propostos por meio do nosso Caderno de Atividades.

Sobre isso, Kersch e Frank (2009), em pesquisa realizada com o objetivo de verificar se o conhecimento produzido pela pesquisa linguística chega às salas de aula e como isso é percebido pelos alunos, concluíram que o conhecimento acadêmico deve propor alternativas para que a construção de novas práticas para o ensino de em sala de aula. A análise do questionário aplicado depois de ser desenvolvido o Caderno de Atividades revela que os exercícios propostos contribuíram para desconstruir a fala crença de que “aprender língua portuguesa é difícil”. Kersch e Frank (2009) com consideram que:

Nosso papel de professores de língua portuguesa é, antes de qualquer coisa, disseminar a crítica radical ao normativismo e à gramatiquice, para que se possa proporcionar aos alunos o contato com as práticas de linguagem realmente necessárias para sua inserção na sociedade (KERSCH, FRANK, 2009, p.51).

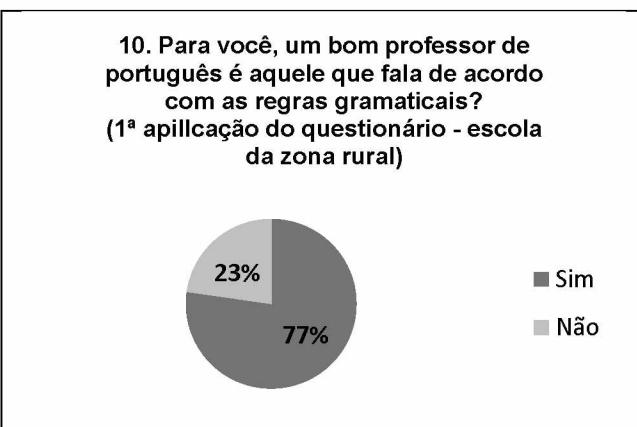
Sobre o fato de perceberem alguma diferença entre a língua utilizada pelos alunos e a estudada nas aulas de língua portuguesa (nona pergunta), observamos, novamente, que os alunos das duas escolas apresentam opiniões semelhantes: 72% dos alunos da zona rural acreditam e 80% dos alunos da zona urbana consideram que há diferença. Nas duas escolas, os alunos justificaram, no primeiro questionário, que a língua portuguesa estudada em sala de aula apresenta muitas regras em cujas funções não veem utilidade. Isso porque sabemos que grande

parte das aulas de língua portuguesa se pauta no estudo apenas das variedades cultas da língua. Sobre isso, Bagno (2000) considera que:

O preconceito linguístico se nutre da crença de que só existe, [...], uma única língua portuguesa digna deste nome e que é a norma ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas normativas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente" (BAGNO, 2000, p.60).

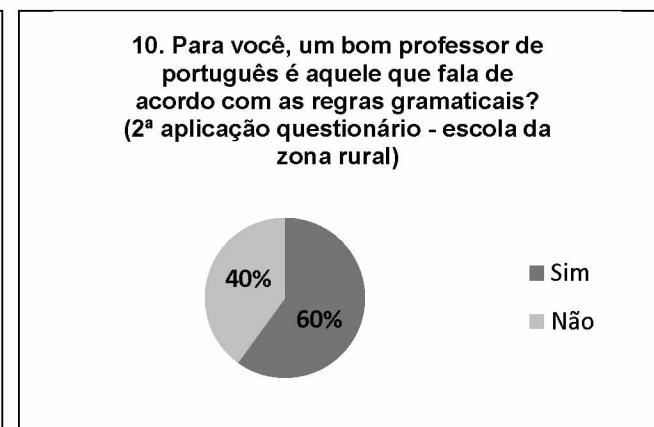
Entretanto, sobre a necessidade de o professor de língua portuguesa saber ou não utilizar essas regras, foi divergente a resposta dos alunos das duas escolas, como se pode observar por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 39



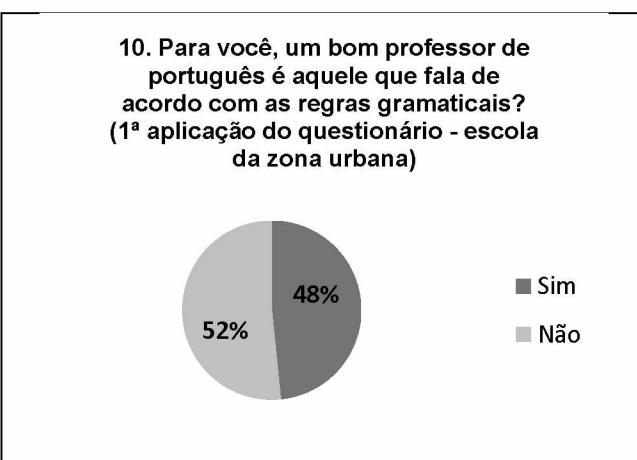
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 40



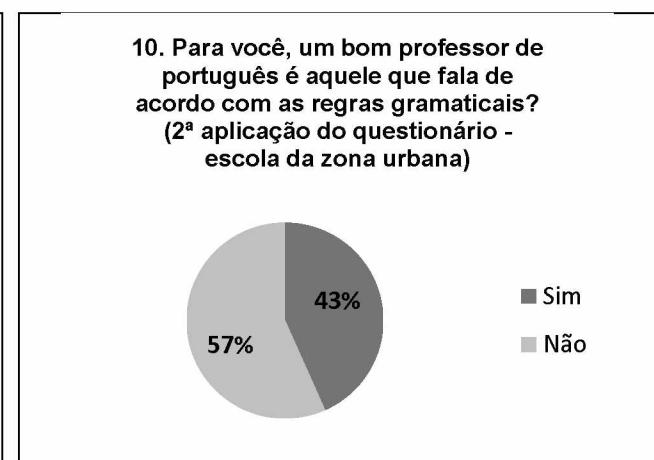
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 41



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 42



Fonte: As autoras (2016).

Os gráficos anteriores nos permitem concluir que os alunos da zona rural eram mais convictos na crença de que o professor de língua portuguesa deve falar somente de acordo com as regras gramaticais que regem a norma culta, enquanto que os alunos da zona urbana já não tinham tanto essa convicção. Após a aplicação das atividades, observamos que houve uma considerável redução dessa crença entre os alunos da zona rural, o que avaliamos como extremamente positivo. Os alunos da zona urbana, por sua vez, já não tinham tão firmada essa crença e ela foi, também, reduzida após a aplicação das atividades. Nesse sentido, vemos o quanto é importante o papel do professor como ator responsável por promover uma “pedagogia da variação e da mudança linguística, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante, sujeita às vicissitudes e peripécias da vida em sociedade” (BAGNO, 2007, p.116).

Consideramos interessante notar como a mudança de crença em relação à questão anterior associa-se à mudança de crença da questão seguinte, cujas respostas estão representadas nos gráficos a seguir:

Gráfico 43

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Gráfico 44

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 45

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Gráfico 46

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Novamente, observamos que as atividades de intervenção surtiram efeito considerável na desconstrução de crenças negativas em relação ao ensino de língua portuguesa, principalmente, nos alunos da zona rural. A análise dos gráficos nos permite concluir que os alunos passaram a compreender que “falar bem” não é necessariamente fazer uso das regras que norteiam a norma culta. Nesse sentido, é importante que o professor evidencie para seus alunos o que é falar certo ou errado. Sobre isso, concordamos com Castilho (2013), pois:

Quem pratica o português popular não ‘fala errado’ – apenas opera com a variedade correspondente ao seu nível sociocultural. Quem pratica o português culto não ‘fala certo’, de novo, apenas se serve da variedade correspondente ao seu nível sociocultural. Falar errado é não se fazer entender em seu meio, ou usar uma variedade inadequada para o meio em que o falante se encontra [...] (CASTILHO, 2013, p. 25).

Quando questionados sobre a necessidade de o professor de língua portuguesa “corrigir” a fala dos alunos (décima segunda questão), percebemos que, nas duas escolas, a maioria dos alunos (86% dos alunos da zona rural, 71% dos alunos da zona urbana) considera que, sim, essa intervenção deve ser feita. Vemos que 15% a mais de alunos da zona rural entendem que o professor deve fazer suas intervenções. Muitos alunos, inclusive, justificaram afirmando sobre a necessidade de o professor fazer essa intervenção de forma educada e, preferencialmente, lançando mão de recursos mais lúdicos.

Por outro lado, quando questionados sobre a necessidade de intervenção por parte do professor na escrita dos alunos (décima terceira pergunta), 91% dos entrevistados da zona rural acreditam que o professor de português deve fazer essa intervenção, enquanto que 100% dos da zona urbana têm essa convicção. Essas questões servem para nos mostrar que os alunos reconhecem a importância do professor de LP em sala de aula e têm confiança no trabalho dele. Tendo o professor essa liberdade para corrigir/orientar os alunos, deve atuar no sentido de “dotar os alunos e as alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social” (BAGNO, 2007, p.53).

Os estudantes das duas escolas têm a mesma visão sobre o aprendizado da língua portuguesa acontecer também nas demais disciplinas do currículo escolar (décima quarta pergunta): tanto no primeiro quanto no segundo momento de

aplicação do questionário, 95% dos alunos da zona rural e 90% dos alunos da zona urbana acreditam que em todas as disciplinas se aprende língua portuguesa e absolutamente todos os alunos acreditam ser importante estudar língua portuguesa (décima quinta pergunta), pois, como bem justificaram, ela está presente em tudo o que fazem. Essa pergunta está diretamente ao que Antunes (2007) afirma e com a qual concordamos, pois:

Todos os professores, de qualquer disciplina, devem ter uma ampla competência linguística e precisam requisitá-la dos alunos, sob pena de seu trabalho ficar imensamente comprometido. A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem. Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo (ANTUNES, 2007, p.123).

Interessante ressaltar que 68% dos alunos da zona rural e 74% dos alunos da zona urbana têm consciência de que estudar língua portuguesa não é apenas estudar regras de ortografia e de gramática⁸ (décima sexta pergunta), a não ser que, como bem lembra Bagno (2007):

Se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos, coesos, coerentes, criativos, relevantes, etc. (BAGNO, 2007, p.70).

Muitos dos estudantes das duas escolas disseram ter dificuldade em compreender o estudo da língua portuguesa proposto por meio do livro didático (décima sétima pergunta). Menos da metade, 41% dos alunos da zona rural considera a língua dos livros didáticos mais eficiente que a deles. Esse número cai para apenas 6% quando analisadas as respostas dos alunos da zona urbana. Como pode ser observado, um número muito expressivo de alunos da zona urbana (94%) não considera eficiente a língua apresentada no livro didático. O quadro fica ainda mais desfavorável para o principal instrumento utilizado pelo professor quando os

⁸ Não foi considerada, aqui, a gramática da variedade popular da língua, apenas a da norma culta.

alunos são questionados se compreendem bem a língua utilizada nos livros didáticos (décima oitava pergunta). Novamente, os alunos da zona rural compreendem melhor o livro didático que utilizam (64% dos alunos entrevistados), enquanto que apenas 23% dos alunos da zona urbana disseram compreender as explicações propostas pelo livro. Diante disso, percebemos que a resposta dada pelos alunos a essas duas perguntas está de acordo com a análise anteriormente feita sobre os livros didáticos utilizados nas duas escolas (cf. seção 2).

Em nossa análise, observamos que os livros didáticos trabalhados apresentavam muitas lacunas que interferiam diretamente no aprendizado dos alunos, como pudemos observar por meio das respostas às questões anteriormente analisadas. Optamos, dessa forma, por propor atividades novas que viessem sanar essas lacunas apresentadas pelos livros didáticos utilizados, pois, como lembra Viana (2005):

Se o livro didático ainda insiste num ensino acrítico da norma padrão, embora exista todo um esforço de se tratarem de temas como variedades linguísticas, como revelaram as análises, as crianças, alunos do nível fundamental, vão continuar achando que a língua que ouvem em casa, ou que se distingue da que é aprendida na escola, é errada. Não adianta mostrar que as variedades linguísticas existem se o que se ensina no final das contas é a valorização exagerada e acrítica da norma padrão (VIANA, 2005, p.103).

Sobre o jeito de falar (décima nona pergunta), 68% dos alunos da zona rural e 84% dos alunos da zona urbana afirmaram que o modo de falarem é parecido com o das pessoas com as quais convivem no lugar onde moram. Evidenciamos, aqui, uma diferença: por um lado, os alunos da zona rural afirmaram que há muitos nordestinos na comunidade onde moram, sendo mais perceptível para eles, portanto, uma diferença no jeito de falar das pessoas com as quais convivem; por outro lado, como na zona urbana o número de nordestinos (ou de pessoas de outras regiões) é menor, houve uma menor percepção de diferenças no jeito de falar por parte dos alunos.

A análise dessa pergunta é importante porque permite ao professor visualizar que sua sala de aula é o resultado da soma de diversas e diferentes variedades linguísticas, principalmente na zona rural. Sobre isso, concordamos com Guy e Zilles (2006) quando afirmam que:

Uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade linguística. Este é um ponto básico nas pesquisas e teorias sociolinguísticas e, em princípio, não precisamos de nenhuma pesquisa acadêmica formal para reparar na existência desta diversidade. Ela é evidente pela experiência de todo mundo; entretanto, em muitas sociedades, como é o caso da sociedade brasileira, a representação sociocultural da língua de certo modo oblitera essa percepção, fazendo crer que a língua de verdade não varia – ou, numa exacerbação idealizada, faz crer que a língua não deveria variar (GUY, ZILLES, 2006, p.42).

Essa questão está diretamente ligada ao fato de os alunos sentirem ou não orgulho da maneira como falam (vigésima pergunta): 91% dos alunos da zona rural e 87% dos alunos da zona urbana têm orgulho da maneira como falam. Entretanto, muitos disseram que já se sentiram discriminados pelo jeito de falarem (vigésima primeira pergunta): 14% dos alunos da zona rural e 42% dos alunos da zona urbana. Consideramos importante ressaltar que, após a aplicação do segundo questionário, 40% dos alunos da zona rural disseram que já sofreram preconceito linguístico e enquanto que 23% dos alunos da zona urbana também fizeram essa afirmação. Atribuímos essa diferença de percentual ao fato de que, após a aplicação das atividades, os alunos compreenderem melhor o que, de fato, é preconceito linguístico.

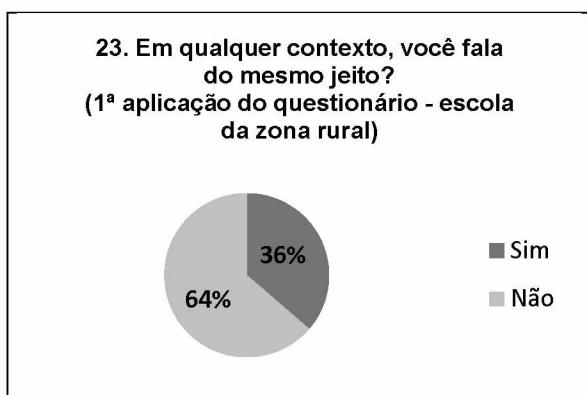
A análise dessa pergunta nos surpreendeu também porque, em se tratando de preconceito (nesse caso o preconceito linguístico) os números são altos. Além disso, observamos que há um alto índice de preconceito linguístico também entre os alunos da zona urbana. Consideramos extremamente importante destacar algumas das justificativas dos alunos: muitos disseram que se sentiram discriminados porque utilizam gírias e, outros, disseram que se sentiram discriminados pelo fato de apresentarem sotaque nordestino.

Sobre o desejo de substituírem o jeito de falarem (vigésima segunda pergunta), observamos que 18% dos alunos da zona rural e 29% dos alunos da zona urbana responderam afirmativamente a essa pergunta. Aqui, a intervenção do professor, orientado pela Sociolinguística Educacional, é de extrema importância no sentido de desconstruir essa falsa crença que diminui a autoestima dos alunos a ponto de eles desejarem substituir sua forma de falar por outra. Para nós, assim como para Travaglia (2009) “é inadmissível a atitude de querer que o aluno apague a variedade de seu grupo de origem e/ou a substitua por outra” (TRAVAGLIA, 2009, p.64). Segundo Bagno (2007), nossa atuação, enquanto professores, é de lutar para

“permitir o convívio tranquilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa, reconhecendo nelas uma riqueza da nossa língua e, por conseguinte, da nossa cultura e da nossa vida pessoal” (BAGNO, 2007, p.158).

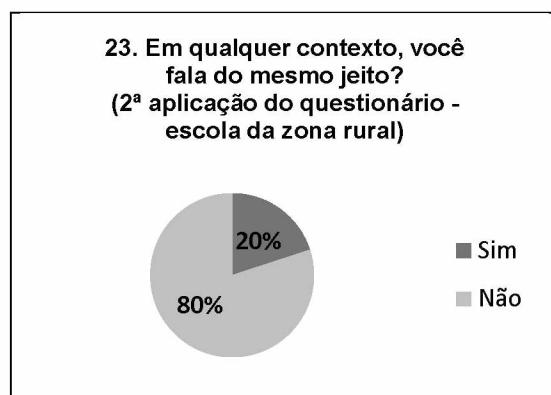
Sobre o fato de poderem falar do mesmo jeito em qualquer contexto (vigésima terceira pergunta), novamente observamos que as atividades desenvolvidas contribuíram para a desconstrução de crenças negativas:

Gráfico 91



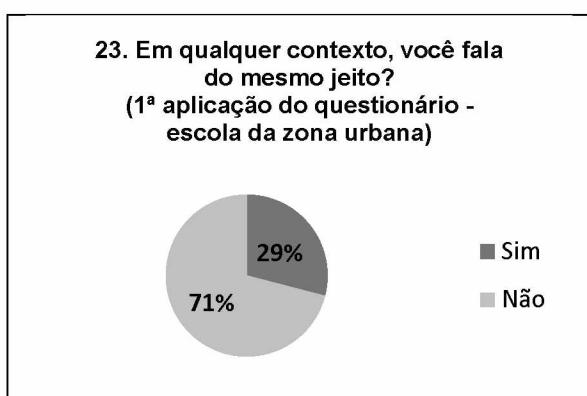
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 92



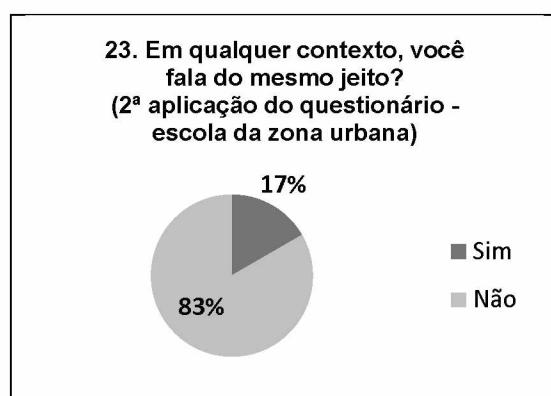
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 93



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 94



Fonte: As autoras (2016).

Observamos que os alunos já tinham certa consciência de que em contextos diferentes usam variedades linguísticas diferentes. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas apenas otimizaram essa consciência dos alunos, como pudemos observar por meio dos gráficos acima. Dados semelhantes a esse também foram obtidos ao se indagar aos alunos se, em qualquer gênero textual, escreviam do mesmo jeito (vigésima quarta pergunta). A análise desses dados evidencia que o trabalho desenvolvido nas turmas analisadas está no caminho certo, ou seja, está, de fato, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos. Consideraremos

importante que sejam sempre desenvolvidas atividades em que os alunos saibam monitorar sua língua de acordo com o contexto. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004):

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em quem confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73).

É, portanto, extremamente importante possibilitar aos alunos, em sala de aula e por meio das atividades propostas pelo professor, exercícios em que reflitam sobre situações que exijam mais ou menos formalidade e em que devem selecionar um estilo mais ou menos monitorado.

5.2 As atitudes

A vigésima quinta pergunta propôs a seguinte situação-problema: “Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta: ‘— Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me expricá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i entregá pra professora?’. Qual seria a sua reação?” Considerada essa situação-problema, observamos que, tanto em uma quanto em outra escola, mais da metade dos alunos responderia naturalmente, sem estranhamento, à pergunta feita pelo colega que utiliza uma variedade popular da língua (73% dos alunos da zona rural e 55% dos alunos da zona urbana). Entretanto, a análise dos dados referentes a essa questão evidencia que houve uma diferença de 18% entre as respostas dos alunos das duas escolas pesquisadas, ou seja, os alunos da zona urbana apresentariam maior estranhamento em relação ao aluno que utilizasse uma variedade linguística muito popular (algo que foi modificado após a aplicação das atividades, uma vez que 88% dos alunos da zona rural e 67%

dos alunos da zona urbana passariam a responder sem estranhamento. Nesse sentido, compreendemos como fundamental o papel do professor no desenvolvimento de atividades que possibilitem o acesso dos alunos à variedade de prestígio da língua sem discriminar a variedade de uso do estudante. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) nos lembra que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio deles os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Consideramos relevante ressaltar, aqui, um pequeno detalhe que teve implicações diretas nas respostas dos alunos: no primeiro momento de aplicação do questionário colocamos “Chegou um colega **novo** em sua sala de aula [...]”, grande parte dos alunos das duas escolas interpretou a questão utilizando um foco emocional, ou seja, em suas justificativas, muitos alunos alegaram que acolheriam o colega novo, para que ele não se sentisse excluído. Sabendo disso, na aplicação do questionário ao final da pesquisa, colocamos apenas “Um colega de sua sala”. Essa segunda redação permitiu que os alunos tirassem o foco emocional que atribuíram à questão e a analisassem apenas sob o viés linguístico.

Sobre o que fariam frente à essa mesma situação proposta (vigésima sexta pergunta), observamos que 54% dos estudantes da zona rural não permitiriam o preconceito linguístico e procurariam ajudar, e apenas 38% dos alunos da zona urbana também atuariam no sentido de minimizar a situação de preconceito linguístico. Felizmente esses dados foram modificados após a aplicação do Caderno de Atividades, uma vez que, ao responderem ao questionário ao final da pesquisa, 40% dos alunos da zona urbana mudariam de atitude e passariam a denunciar para o professor a situação de preconceito linguístico.

Ao serem questionados se convidariam ou não o aluno da situação-proposta em questão para um trabalho de apresentação oral (vigésima sétima pergunta), 55% dos alunos da zona rural afirmaram que não convidariam esse colega (esse número se manteve após a aplicação das atividades), enquanto que na zona rural, 29% dos alunos não convidaria o colega (de acordo com o primeiro questionário) e 57% dos

alunos não o convidariam (de acordo com o segundo questionário). Compreendemos que o percentual de alunos que não convidaria o colega aumentou porque os alunos compreenderam que a linguagem utilizada por ele estava muito distante das variedades cultas mais adequadas à situação formal proposta por uma apresentação em sala de aula. Caso a apresentação fosse por escrito (vigésima oitava pergunta) o número de alunos da zona rural que não convidaria o colega aumentou de 27% para 73%; na zona urbana esse número manteve-se por volta de 55%.

Frente a esses dados, consideramos, novamente, ser importante o papel do professor para mostrar aos alunos que há, sim, diferentes formas de comunicar mais adequadas a determinadas situações, inclusive há uma forma que é mais conceituada na sociedade. O que não deve acontecer, nesse momento, é que o aluno falante da variedade popular seja criticado ou rotulado, tanto pelo professor quanto pelos colegas, como “aluno com dificuldade”, pois, como bem lembra Bortoni-Ricardo (2005):

Os alunos que chegam à escola dizendo “nós cheguemu” “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitado e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

A vigésima nona pergunta propõe a seguinte situação-problema: “Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala: ‘- Oia, as pessoa boa qui nem ocê num tá mais nasceno nesse mundo. Essa praca tá no lugá errado. A gente temo que recramá pra prefeitura. Muito obrigado ocê, viu!’”. Nessa situação, os alunos devem marcar qual atitude teriam. Observamos que 63% dos alunos da zona rural e 77% dos alunos da zona urbana seriam gentis e tratariam o senhor com naturalidade, pouco se importando com a variedade linguística por ele utilizada. A análise dessa questão nos permite concluir sobre a importância de ser desenvolvido um ensino que desmitifique não

apenas preconceitos linguísticos, mas também sociais, tal como pondera Bagno (2008):

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural, da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, ou deficientes, ou menos inteligentes (BAGNO, 2008, p.124).

No que se refere a apresentarem-se oralmente ou por escrito (trigésima pergunta), mais da metade dos alunos (64% da zona rural e 74% da zona urbana) preferem fazer uma apresentação por escrito. Isso se deve, como justificaram muitos alunos, à timidez do jovem nessa faixa etária em expor-se frente à sala.

Caso tivessem que entrevistar um profissional que saiba se expressar bem (trigésima primeira pergunta), novamente, é coincidente a opinião dos alunos das duas escolas: 73% dos alunos da zona rural e 84% dos alunos da zona urbana contratariam um professor de português. Entretanto, observamos que esse percentual modificou-se após a aplicação das atividades, pois somente 60% dos alunos da zona rural e 60% dos alunos da zona urbana contratariam um professor de língua portuguesa. Muitos alunos justificaram dizendo que não é somente o professor de língua portuguesa que sabe se comunicar bem, qualquer pessoa pode ter essa habilidade. Além disso, de acordo com a justificativa dos alunos, o professor sabe se expressar bem com qualquer pessoa, em qualquer situação, sabendo-se adequar a uma situação mais ou menos formal.

Por fim, quando questionados sobre qual pessoa contratar, baseados na resposta de cinco candidatos diferentes (trigésima segunda pergunta), a resposta dos alunos da zona rural aumentou de 55% para 67% dos alunos que contratariam quem falasse “Muito legal mesmo esse produto!”. Na zona urbana, o percentual mudou de 39% para 44% para os que também contratassem quem dissesse a mesma frase. Ressaltamos, entretanto, a resposta de uma aluna que disse não contratar nenhum dos falantes das frases mencionadas. Isso porque a aluna compreendeu que ela trabalharia numa loja para produtos para jovens, e nenhuma das frases apresentadas seria adequada a esse público. Compreendemos, assim, que os alunos passaram a entender que há diferentes variedades cultas, sendo que

pequenas diferenças entre elas representam adequações ao contexto em que são utilizadas, pois, segundo Travaglia (2009, p.63):

Queremos que os alunos saídos de classes desprestigiadas aprendam a norma culta para dela se utilizarem, por exemplo, quando fora do ambiente familiar é desejável porque isso lhes dará maiores possibilidades de mobilidade social. Contudo, é igualmente desejável que eles mantenham a modalidade que aprendem antes de vir para a escola para utilizá-la quando inseridos nos contextos sociais nos quais esta modalidade é mais conveniente (TRAVAGLIA, 2009, p.63).

Concluímos que as perguntas aplicadas no questionário de crenças e atitudes linguísticas representam significativo material para que o professor possa, de fato, ouvir seus e alunos e, a partir daí, buscar alternativas para um ensino em que a variedade linguística trabalhada na escola não seja só a norma culta, mas também o trabalho com as variedades adequadas a situações em que a norma culta não é a mais conveniente. É preciso que as aulas de LP sejam desenvolvidas no sentido de respeitar e valorizar as variedades linguísticas que os alunos utilizam diariamente e que são constitutivas de sua identidade.

6 PROPOSTAS INTERVENTIVAS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por meio das pesquisas sociolinguísticas apresentadas e após a análise dos livros didáticos, vimos o quanto são necessárias atividades de intervenção em sala de aula que viabilizem um ensino de língua portuguesa efetivamente condizente com as questões de variação linguística inerentes à nossa sociedade. Nossa trabalho, de caráter prático, não se prende apenas ao recorte teórico, mas parte das reflexões suscitadas e apresenta atividades, de fato, envolvidas numa pedagogia da variação linguística. Compreendemos como indispensável a aplicação, em sala de aula, de atividades que promovam uma reeducação sociolinguística, atividades que façam o aluno

reconhecer que é possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor de uma língua plena e funcional, de uma língua que é um instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual – em outras palavras, promover a autoestima linguística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que eles sabem português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber (BAGNO, 2007, p.84).

Uma de nossas propostas de intervenção, presente em nosso caderno de atividades intervencionistas, adiciona, na avaliação do 1º bimestre, a questão a seguir, a qual conduz os alunos à reflexão sobre a presença da variação linguística na língua portuguesa, não apenas nos contextos mais estigmatizados, mas também nas situações de uso monitorado da linguagem. Acreditamos que fazer uso de questões como essas podem nos permitir averiguar, também, o percurso de nosso trabalho, possibilitando-nos analisar se as atividades aplicadas estão, de fato, desconstruindo crenças negativas que os alunos têm sobre a língua que utilizam e se ampliam o entendimento que possuem acerca da variação linguística.

QUESTÃO 1 – Suponha a seguinte situação:

Você assiste a um filme em sua casa, chega à escola e comenta com sua professora:

- Professora, assisti um filme muito interessante nesse final de semana.

A professora o corrige, dizendo:

- Você quis dizer: “*Assisti a um filme muito interessante nesse final de semana*”, não é? Fulano, como você já estudou, no ano anterior, o verbo “assistir” é transitivo indireto, ou seja, ele exige a preposição “a”, portanto, a regência verbal correta é “*assisti ao filme*”.

Nessa situação, você:

- a) fala para a professora que você não sabe português, pois não entendeu nada do que ela disse.
- b) repete a frase de acordo com a correção da professora, comprehende a explicação dela e passa a falar de acordo com a explicação dada.
- c) repete a frase de acordo com a correção da professora, não entende nada do que ela disse e continua falando do seu jeito, pois não se lembrará dessa explicação.
- d) repete a frase de acordo com a correção da professora, não entende nada do que ela disse, mas tentará falar do jeito que ela orientou por achar que esse é o jeito mais certo de falar frases como essa.

Essa questão evidencia o quanto são necessárias, nas aulas de LP, atividades interventivas que desconstruam falsas crenças relacionadas ao que é, de fato, saber português. Apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, ainda predomina na maioria das escolas brasileiras uma concepção de “aula de português” que se reduz ao reconhecimento/classificação de palavras e funções de palavras e à rotulação dessas classes/funções segundo a nomenclatura gramatical tradicional. Segundo Bagno e Rangel (2005):

Assim, “saber português” equivale a ser capaz de distinguir o “complemento nominal” do “adjunto adnominal” ou de identificar uma “oração subordinada substantiva objetiva direta”. O problema, aqui, não está na nomenclatura em si, mas na crença (falaciosa) de que conhecer os rótulos e suas definições e/ou ser capaz de empreender análises sintáticas é condição suficiente para compreender o funcionamento da língua e, graças a esse “conhecimento”, ser capaz de “falar e escrever bem” (BAGNO e RANGEL, 2005, p.74).

Essa reflexão proposta por Bagno e RANGEL (2005) permite-nos melhor analisar a crença de que aprender metalinguagem é dominar as variedades cultas, uma vez que tanto na escola da zona rural (70% dos alunos), quanto na escola da zona urbana (73% dos alunos), a alternativa mais marcada foi a letra “d”. A situação-

problema explorada por meio dessa pergunta de atitude linguística está diretamente relacionada à questão do preconceito linguístico apresentado por Bagno (2005), principalmente no que se refere ao “Mito nº 3” (“Português é muito difícil”). Procuramos mostrar aos alunos, por meio dessa questão, aplicada tanto em uma, quanto em outra escola, que as regras gramaticais pautadas apenas na norma culta da língua, “aprendidas” nas aulas de língua portuguesa, quando presas apenas ao estudo da metalínguagem de uma variedade pouco utilizada no dia a dia, apenas incute neles a ideia de que não sabem português, de que “português é muito difícil”. Exploramos, com questões como essa, que “achamos que ‘português é uma língua difícil’: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós” (BAGNO, 2005, p. 35). Salientamos, entretanto, que colocar questões como essa em sala de aula é muito importante também para os professores, uma vez que demonstram para o docente a necessidade de “se concentrar no **uso real e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil**” (BAGNO, 2005, p.35, grifos do autor).

6.1 Atividade 1 – Língua, linguagem e sociedade

A Atividade 1 consistia em explorar questões relativas a língua, linguagem e sociedade, por meio da análise de duas músicas e, depois disso, pedir aos alunos que trouxessem e analisassem em sala de aula músicas que explorassem as mesmas questões. Observamos que os alunos da zona urbana foram mais receptivos à atividade do que os alunos da zona rural, contrariando nossas expectativas, uma vez que partimos da hipótese de que os alunos da zona urbana seriam menos receptivos às atividades de caráter sociolinguístico. Sugerimos ao professor que aplicar essa atividade que escolha a música mais adequada ao perfil dos alunos e que possibilite discussões relevantes sobre língua, linguagem e sociedade. Nas duas escolas, o videoclipe da canção explorada foi levado para a classe, o que tornou a aula um pouco mais lúdica e serviu como estratégia para atrair a atenção dos alunos. Entretanto, esse recurso pode ser dispensável. Durante a exploração da música, tanto na zona rural quanto na zona urbana, a participação dos alunos foi relativamente proveitosa. A maioria dos alunos respondeu satisfatoriamente às questões e participou no momento de socialização das

respostas. Após a aplicação das atividades, em grupos, os alunos tiveram de apresentar músicas que explorassem questões pertinentes a língua, linguagem e sociedade. Os alunos deveriam iniciar a reflexão de que

A escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso linguístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação (TRAVAGLIA, 2009, p.150).

Avaliamos que os grupos de alunos da zona rural não compreenderam bem o foco dos exercícios, pois as músicas por eles apresentadas não exploravam questões relacionadas à língua e à sociedade. Os grupos da zona rural conduziram a atividade mais para o lado lúdico e aproveitaram a ocasião para levar à sala de aula músicas que gostavam de ouvir, sem se preocupar se as letras das canções possibilitavam ou não um trabalho com a variação linguística. Embora tenha sido explicado aos alunos, em linhas gerais, como se processa uma apresentação oral, durante a apresentação, esses alunos ficaram muito tímidos e não se dispuseram a fazer as exercícios sobre a música que levaram. Considerando, portanto, que diferentes realidades necessitam de diferentes intervenções, desenvolvemos a “Atividade 2”, a qual será apresentada no próximo tópico, aplicada aos alunos da zona rural.

Os alunos da zona urbana, por sua vez, fizeram ótimas apresentações e mostraram-se mais receptivos à nova abordagem proposta pela professora. Houve apresentações bem modestas que não souberam explorar as questões relativas à língua, linguagem e sociedade. Entretanto, essas apresentações foram compensadas por outros grupos que apresentaram músicas como “Tiro ao Álvaro”, “Pelados em Santos” e “Asa branca”, todas devidamente acompanhadas de perguntas que possibilitavam reflexões pertinentes ao tema da variação linguística. Salientamos que, mesmo nas apresentações mais simples, a intervenção da professora-pesquisadora foi fundamental e acreditamos que são justamente essas as atividades que servem de mote para que a docente possa nortear sua nova postura didática, baseada nos preceitos da Sociolinguística Educacional.

6.2 Atividade 2 – “Santos nomes em vãos”

As atividades sugeridas por meio da Atividade 2 foram aplicadas somente na escola da zona rural, uma vez que a atividade anterior, no entendimento da professora-pesquisadora, não surtiu os efeitos esperados. Os exercícios foram realizados sob um enfoque sociolinguístico e visaram identificar crenças e atitudes linguísticas dos alunos, explorando, para tanto, o texto “Santos nomes em vão”. Os exercícios foram baseados na “Aula 7” e na “Aula 8” do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II, ver anexo). Esse programa de formação continuada em língua portuguesa (e também em matemática) foi promovido pelo Ministério da Educação, no ano de 2008, e destinava-se a professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Apresenta cadernos de atividades com discussões sobre questões prático-teóricas que contribuem, em sala de aula, para o aperfeiçoamento da autonomia tanto do professor quanto do aluno.

A participação dos alunos, dessa vez, foi mais satisfatória, bem como o entendimento deles acerca das questões relacionadas à língua, linguagem e sociedade. Inicialmente, os alunos responderam a uma sequência de atividades, depois, tiveram de apresentar, em grupos, a conclusão a que chegaram sobre o que é uma linguagem “correta” ou “careta”. A maior parte dos grupos concluiu que nossa sociedade é constituída de diferentes variedades e essas variedades perpassam várias esferas, inclusive a linguística. Os grupos começaram a entender, também, que as variedades linguísticas estão associadas a diferentes usos que fazemos da língua em contextos distintos.

6.3 Atividade 3 – Norma, variação e estilo

A partir dessa atividade, a participação dos alunos da zona rural foi muito melhor. Acreditamos que as atividades anteriores, por serem introdutórias e por serem aplicadas nas primeiras semanas de aula, causaram estranhamento nos alunos, uma vez que, no início do ano letivo, eles estão mais tímidos, tanto em

relação aos colegas, quanto em relação à professora. Além disso, as questões relacionadas à língua, linguagem e sociedade são exploradas, de acordo com os livros didáticos, somente no sexto ano, sendo esquecidas no sétimo e oitavo anos. Ao chegarem ao nono ano, os alunos pouco refletem sobre essas questões, o que também justifica, em parte, as dificuldades que muitos tiveram para compreender as atividades anteriores.

Com o passar do tempo, as turmas já estavam mais interagidas: tanto alunos com alunos, quanto alunos com professor. Assim, a participação nas atividades se deu em ritmo ascendente, ou seja, observamos participação mais efetiva das duas turmas no desenvolver das atividades. Consideramos importante esclarecer, entretanto, que o único dificultador desta atividade foi a utilização do recurso tecnológico. A atividade consiste em explorar, por meio de questões relacionadas a dois pequenos vídeos, a entrevista de emprego de um playboy e de um bandido, evidenciando, sobretudo, questões relacionadas ao preconceito social e linguístico. Esperamos que o professor que trabalhar essa atividade esteja consciente que “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 35).

Consideramos importante ressaltar também que esta atividade não se restringe a escola, uma vez que possibilita aos alunos um olhar mais crítico sobre as situações de preconceito além dos muros escolares, principalmente nos vídeos que assistem a todo instante. Assim, esperamos que o aluno desenvolva o hábito de refletir e questionar sobre as situações de preconceito linguístico com as quais se depara cotidianamente. Conforme os PCN (1998):

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, p.48).

Nas duas escolas, os vídeos foram apresentados utilizando-se data-show. Uma vez que as escolas não dispõem de internet na sala de aula, a professora-

pesquisadora baixou previamente os vídeos em sua casa e os levou em *pendrive* para a classe. Inicialmente, para que os alunos tivessem algo com que se ocupar, a professora passou as perguntas no quadro e, enquanto eles copiavam, ela montou o data-show. O desejo era trabalhar as questões apenas de forma oral, promovendo um debate. Entretanto, como a montagem do data-show na sala de aula demanda cerca de dez minutos e, durante esse tempo, os alunos começam a conversar, o que atrapalha, de certa forma, as salas ao lado, copiar os exercícios foi um recurso utilizado para tentar manter a classe em silêncio. Entendemos que esses são problemas que afigem grande parte das escolas públicas brasileiras.

6.4 Atividade 4 – Primeira produção textual

A Atividade 4 foi realizada de forma bem simples. Apresentamos um texto e um vídeo e solicitamos aos alunos que fizessem uma produção textual. Não utilizamos o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) porque nosso foco não é o estudo de um gênero textual específico. Entretanto, compreendemos que todas nossas atividades se processam por meio de textos e a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) será aqui adaptada uma vez que possibilita uma organização para o trabalho com o texto. A produção textual foi solicitada como sendo a produção inicial e foi por nós utilizada a fim de que observássemos o uso dos conectivos, sobretudo das conjunções no texto dissertativo-argumentativo. Objetivamos verificar também se os alunos estavam compreendendo bem a necessidade de adequação a uma linguagem mais monitorada em produções textuais dessa natureza.

A análise dos textos dos alunos, tanto os da zona rural quanto os da zona urbana evidenciou que ainda não há uma compreensão adequada pelos alunos no que se refere ao uso coerente das conjunções no texto dissertativo-argumentativo. Frente a isso, buscamos alternativas para trabalhar com esse conteúdo por meio das atividades sugeridas.

6.5 Atividade 5 – Jogo 1: Conjunções

A Atividade 5 foi muito bem recebida tanto na escola da zona rural quanto na escola da zona urbana. A participação dos alunos foi extremamente satisfatória e eles acharam muito interessante o fato de haver um jogo que envolvesse os conteúdos estudados. Uma aluna se manifestou dizendo “Agora, sim, eu comprehendi a matéria, professora”. A atividade mostrou-se como pedagogicamente útil, uma vez que possibilitou a reflexão por parte dos alunos partindo da língua que, de fato, utilizam no dia a dia. Sobre isso, Bagno e Rangel (2005) dizem que:

A construção e a apropriação de um discurso gramatical pedagogicamente útil e relevante dependerá da reinstauração do sentido. De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado (BAGNO; RANGEL, 2005, p.75).

Consideramos importante destacar que essa é uma atividade que trabalha com frases isoladas apenas para introduzir a reflexão sobre o uso das conjunções mais marcantes da variedade popular e as mais próximas da variedade culta. São atividades que, de fato, possibilitam um estudo da gramática de uso, tal como defende Travaglia (2009):

Atividades em sala de aula que trabalham diretamente com a questão da variação linguística sem teorizar sobre a mesma, mas levando o aluno a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em determinadas situações, são atividades do que chamamos de gramática de uso. (TRAVAGLIA, 2009, p.66)

Entendemos que a inovação no trato com a língua fica mais fácil quando se propõem atividades lúdicas, que despertem o interesse do aluno e que torne o aprendizado mais instigante, pois, tal como sugere a analogia proposta por Chomsky, numa entrevista em 1997, citada por Scherre (2005):

Não existe um método para ensinar química. O método para ensinar química é fazer as pessoas se interessarem, fazer com que pareça excitante, instigante, aprender química. Assim elas aprenderão. Fora isso,

não há métodos. Eu acho que com relação à linguagem é basicamente a mesma coisa. (CHOMSKY apud SCHERRE, 2005, p.98)

Considerando o aprendizado em espiral, como mencionado no referencial teórico, as atividades subsequentes a essa apresentam estágios mais avançados de dificuldade e trabalham com as conjunções dentro dos textos.

Cada dupla recebeu um potinho com vinte e uma frases, divididas em três partes cada uma. Este jogo foi dividido em duas partes: no primeiro momento, os alunos tiveram de organizar as frases considerando a regra das cores “amarelo – azul – amarelo”; em um segundo momento, puderam montar frases sem essa regra. Algumas alunas sugeriram que essa ordem fosse invertida, ou seja, que em um primeiro momento pudessem organizar as frases conforme quisessem e, somente depois, tivessem a regra das cores para obedecer. Consideramos essa uma sugestão pertinente e possível de ser aplicada futuramente. No segundo momento, os alunos deveriam marcar as frases que consideraram mais ou menos cultas. Esse tipo de atividade “alertará o aluno para o fato de que, embora os elementos constituintes dos textos possam ter colocações diferentes, normalmente a colocação diversa leva a sentidos diferentes, de formas diversas e por diferentes razões.” (TRAVAGALIA, 2009, p.204)

No que se refere ao fato de os alunos perceberem uma ou outra frase como mais próxima da variedade culta ou da popular, alguns alunos se manifestaram afirmando que seria mais fácil observar que a frase é mais próxima da variedade popular se todas as palavras do período estivessem nessa variedade, como, por exemplo, no enunciado “Estava dirigindo, quando é fé começo a cochilar”. De acordo com alguns alunos, deveria estar escrito “Tava diriginu, quando em fé começo a cochilá”. Consideramos interessante ressaltar, também, a presença da expressão “quando é fé”, nessa frase. Essa é uma expressão bem presente na fala dessa região de Minas Gerais. Entretanto, alguns alunos não a conheciam, mas como estavam sentados em duplas, os que sabiam ajudaram os que não sabiam.

Os alunos também demonstraram dificuldades em construir as frases “Sou muito bom, agora bobo não sou não” e a frase “Amo praia, agora roça eu detesto”, uma vez que faziam exercícios em que a palavra “agora” era estudada apenas como adjunto adverbial de tempo. Entendemos como natural essa dificuldade, porque os alunos não estão acostumados com as reflexões atreladas ao uso da língua que

extrapolem prescrições normativas. É justamente nesse momento que a intervenção da professora-pesquisadora se faz necessária, a fim de trabalhar com os alunos as reflexões pertinentes a essa frase. Após as reflexões propostas sobre esse período, uma aluna disse: “A gente usa mesmo, professora, em frases como: Aquele menino é lindo, agora aquele outro ali é mais!”.

6.6 Atividade 6 – Encaixando as conjunções no texto dissertativo-argumentativo

A Atividade 6 configura-se como uma continuidade da anterior, porém em um estágio mais avançado de dificuldade. Nesse exercício, sentados em duplas, os alunos receberam dois textos, um mais próximo das variedades cultas e outro mais próximo das variedades populares. Foram retirados oito conectivos, sendo seis do primeiro texto e dois do segundo. Em pequenas vinte fichas colocadas abaixo do segundo texto, estavam conjunções que poderiam ser utilizadas para preencher as lacunas. Em muitos casos, mais de uma conjunção poderia ser encaixada. Coube aos alunos a tarefa de recolocar os conectivos estabelecendo a coesão e a coerência necessárias aos textos. Feito isso, ainda teriam de identificar outros elementos textuais que serviriam para estabelecer o elo entre as orações, períodos e parágrafos, bem como identificar, justificando em elementos textuais, qual texto se aproximava mais da norma culta e qual se aproximava mais da norma popular. Esperamos, assim, evidenciar para os alunos que:

Não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita. Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menos formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado. (ANTUNES, 2003, p.52)

Destacamos que essa atividade apresentou alguns elementos dificultadores. Tanto em uma quanto em outra escola, todas as atividades presentes nesse projeto foram desenvolvidas nos dias em que a professora-pesquisadora possuía dois

horários seguidos na mesma turma, ou seja, em aulas geminadas. Entretanto, na escola da zona urbana, essas aulas geminadas são interrompidas pelo recreio e, justamente no dia de aplicação dessa atividade, um recado foi dado aos professores durante esse momento de intervalo, o que fez com que ele se estendesse alguns minutos. Ao retornar à sala, não houve tempo suficiente para os alunos terminarem a tarefa, que até então estavam empolgados em fazer. Os alunos foram orientados a terminar a tarefa em casa, mas poucos trouxeram a atividade pronta no dia seguinte. Isso, inclusive, foi relatado aos responsáveis no dia da reunião de pais.

Portanto, durante a socialização das respostas, poucas duplas apresentaram a atividade completa. Observamos que três das duplas que apresentaram, souberam encaixar corretamente os conectivos e todas as duplas que fizeram a atividade identificaram corretamente qual texto era mais culto e qual era mais popular. Outro fator dificultador foi o fato de cada dupla ter um texto diferente das outras duplas. Esse fato foi muito produtivo durante o momento dos alunos fazerem o exercício, pois não havia possibilidade de uma dupla “colar” as respostas da outra. Entretanto, foi muito difícil para os alunos acompanharem, depois, a correção, visto que somente cada dupla possuía o texto e os demais alunos acompanharam a correção apenas ouvindo. Poderíamos ter entregado os textos para o restante da turma acompanhar a correção, mas, em virtude do número específico de cópias permitido na escola para a professora-pesquisadora, essa possibilidade não foi cogitada. Poderíamos também projetar os textos pelo data-show, mas a escola só possui dois desses aparelhos e, durante a semana de aplicação dessa atividade, um estava estragado e o outro estava ocupado para palestras. Portanto, avaliamos que na zona urbana, a aplicação dessa atividade não foi tão proveitosa quanto gostaríamos.

Na zona rural, por sua vez, a aplicação da atividade alcançou mais sucesso. Foi possível desenvolver a atividade durante os dois horários seguidos e houve um grande comprometimento dos alunos durante a realização da atividade. Foram muitas as duplas que procuraram a professora para encaixar corretamente os conectivos, sendo que tentaram várias vezes até conseguirem encaixá-los. Durante a correção, foi levado o data-show para que todos pudessem acompanhar os textos, o que avaliamos como sendo muito positivo. É preciso destacar, também, que, é um fator extremamente facilitador a turma da zona rural ter praticamente a metade de alunos quando comparada à turma da zona urbana.

6.7 Atividade 7 – Jogo 2: Conectivos no texto dissertativo-argumentativo

A Atividade 7 foi a penúltima desenvolvida nas escolas pesquisadas. Compreendemos que todas as atividades, somadas, evoluem em grau de dificuldade para os alunos, em espiral, como elucidado no referencial teórico, pois, tal como bem colocam os PCN (1998):

As atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).

Esta atividade, somada à Atividade 5 e à Atividade 6, partem do que o aluno sabe, dos elos coesivos mais comuns em sua variedade linguística, sobretudo as conjunções utilizadas em seu dia a dia, e, por fim, apresentam a utilização de conectivos mais formais, presentes em textos em que o uso das variedades cultas é mais exigido, como a dissertação argumentativa.

Inicialmente, entregamos aos e comentamos com os alunos sobre o texto dissertativo “Imigração no Brasil: resolver para poder crescer”, em que, dentre outros fatores explorados, marcamos os principais elos coesivos utilizados pela autora da dissertação para a articulação das ideias no texto. Em seguida, entregamos o jogo dos conectivos no texto dissertativo-argumentativo.

O jogo foi organizado da seguinte forma: selecionamos o texto dissertativo-argumentativo “Lágrimas de crocodilo”, marcamos cada parágrafo de uma cor. As conjunções e outros elementos utilizados pelo autor do texto para estabelecer a progressão textual foram todos marcados de bege, independentemente do parágrafo em que aparecessem. O texto foi recortado como em um quebra-cabeça. A tarefa dos alunos seria organizar o texto, encaixando as conjunções nos lugares corretos. Além disso, teriam também de ler os parágrafos e identificar qual seria de introdução, quais seriam os de desenvolvimento e quais seriam os de conclusão.



Figura 4 – Fonte: Arquivo das autoras (2016)

Os alunos foram organizados em duplas e a cada uma foi dado um potinho com o texto fragmentado. Praticamente todas as duplas, tanto na escola da zona rural, quanto na zona urbana, apresentaram, inicialmente, dificuldade em realizar a atividade. Deixamos que eles tentassem por cerca de dez minutos e, vendo que não conseguiam progredir, fizemos a leitura do primeiro parágrafo. Depois disso, a maior parte dos alunos não apresentou dificuldade em organizar o texto. A todo o momento chamavam a professora para conferir se estavam corretos, mas não demonstraram grandes desvios em relação ao texto original. Ao serem indagados sobre a atividade, os alunos afirmaram que gostaram muito de fazê-la e que não estava difícil depois de ter sido apresentada a introdução.



Figura 5 – Fonte: Arquivo das autoras (2016)

A análise das imagens anteriores, somada às observações e às experiências vividas em sala de aula nos permite concluir que, embora ainda exista uma grande lacuna entre a teoria e a prática linguística, é possível, sim, desenvolver atividades

que promovam um trabalho focado na sociolinguística educacional. Basta, apenas que todos nós, professores, exercitemos em nossas práticas pedagógicas o ensino da língua portuguesa voltado, também, à variabilidade tão presente na realidade diária de nossos alunos, quebrando o mito que envolve a visão equivocada de que só existe uma língua “correta”. É preciso orientarmos os nossos alunos quanto às variações da língua, mostrando que as características de cada variação constituem fenômenos perfeitamente explicáveis pela vertente sociolinguística.

6.1.8 Atividade 8 – Refacção da produção textual

Por fim, a última atividade consistia em devolver aos alunos o texto por eles redigido na Atividade 4, com os comentários pertinentes. Foi solicitado aos alunos que refizessem o texto observando as habilidades que foram exploradas durante as atividades anteriores. Inicialmente, os alunos das duas escolas estranharam a atividade, pois, até então, nunca lhes havia sido solicitado que refizessem algum texto. Tanto os alunos da zona rural, quanto os alunos da zona urbana refizeram muito bem os textos, ou seja, passaram a usar com mais propriedade os conectivos mais característicos à linguagem culta necessária a uma dissertação-argumentativa. A seguir, temos imagens que exemplificam a evolução dos textos dos alunos: na figura 6, vemos a primeira produção, em que o aluno, ao tentar concluir seu texto, constrói períodos desconexos, sem ligação entre eles. Já na figura 7, observamos um parágrafo final melhor escrito, em que há, de fato, uma conclusão das ideias anteriormente expostas, usando com correção conectivos adequados à finalização do texto dissertativo-argumentativo.

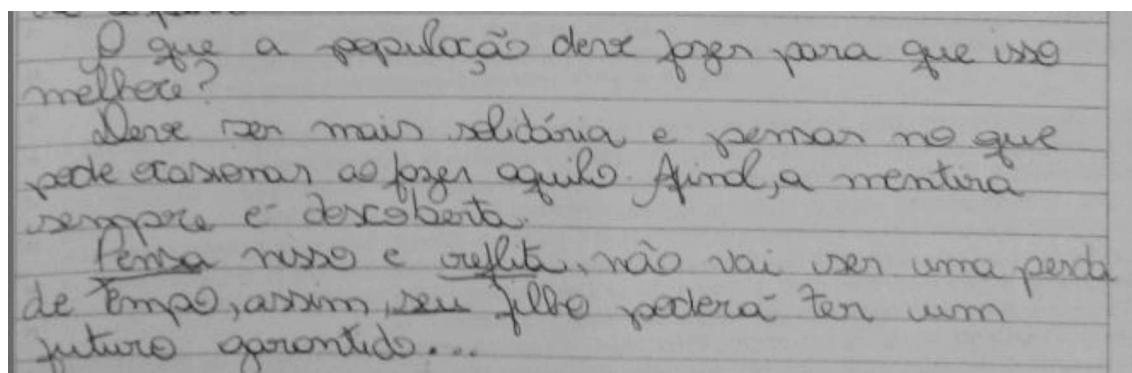


Figura 6 – Primeira produção textual do aluno. Fonte: Arquivo das autoras (2016)

Portanto devemos reconhecer mudanças entre as duas mesmas atitudes para que a mudança ocorra. As escolas também pediam dar palestra e panfletos orientando os alunos sobre esse fato.

Figura 7 – Refacção textual do aluno. Fonte: Arquivo das autoras (2016)

Entendemos que, nas atividades de produção textual, é de fundamental importância que o professor conduza o trabalho de planejamento, execução e revisão dos textos objetivando instrumentalizar o aluno quanto à necessidade de observar com mais atenção o uso das variantes cultas exigidas na produção de um texto dissertativo-argumentativo. Percebemos, na realização desta atividade, que os alunos estavam mais atentos à adequação das variantes linguísticas utilizadas na refacção do texto anteriormente produzido, observando, sobretudo, a questão de adequação à produção de um texto mais próximo às variedades cultas, especialmente na modalidade escrita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É-nos óbvio, a partir da realização deste trabalho, que temos de combater o preconceito linguístico na prática diária em sala de aula, adaptando o livro didático ou criando materiais novos. Entretanto, antes de se propor qualquer material, compreendemos que a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude, sobretudo dos professores, deixando para trás as amarras de um ensino tradicional e sem reflexão, para um ensino culturalmente sensível e de acordo com os pressupostos da Sociolinguística Educacional.

Cabe a cada professor de Língua Portuguesa, em todas as salas de aula brasileiras, elevar o grau da autoestima linguística de seu alunado, recusando, com veemência, os velhos argumentos que o impossibilitam de propor novas atividades sob um viés sociolinguístico. Temos de nos impor como professores competentes de nossa língua materna. Nossa tarefa principal é desconstruir a falsa crença intrínseca em nossos alunos de que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Nossas aulas devem despertar em nós e em nossos alunos o senso crítico que nos permita filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações linguisticamente preconceituosas, intolerantes e autoritárias.

Devemos promover um ensino que combata o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às variedades populares: esse deve ser o objetivo primeiro de um processo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença, sobretudo à diferença linguística. Por isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, precisamos nos livrar das crenças limitantes de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva “errado”. Essas duas crenças devem ser energeticamente combatidas, visto que representam uma verdadeira mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, trata sua comunidade como se fosse formada por incapazes.

É preciso que assumamos uma pedagogia culturalmente sensível frente ao mosaico de variedades linguísticas que, todos os dias, se apresentam em nossas salas de aula e que refletem o que acontece fora delas. Trabalhar com as

variedades linguísticas, do aluno ou do professor, do mais ao menos monitorado, do mais ao menos urbano/rural, é trabalhoso, mas esta realidade nos evidencia a riqueza da nossa sociedade brasileira e revela que a variação linguística é, antes de tudo, um elemento da identidade de nosso povo.

Nossa proposta de ensino da variação espera dimensionar o papel do próprio professor sociolinguista, ou seja, aquele que não seria capaz de ignorar o valor social das variedades, mas, sim, visualizar, em cada fenômeno da variação, um riquíssimo material para ser trabalhado em sua sala de aula. Entendemos que cabe a esse professor combater a atitude prescritivista. Ele deve ver cada “desvio” (na verdade, variação) de seus alunos como oportunidade para refletir sobre o fenômeno linguístico ocorrido e, assim, desenvolver, por meio de suas atividades, uma pesquisa sociolinguística em sala de aula. Com isso, o professor vai partir dos usos (explicá-los, do ponto de vista sociolinguístico) e sugerir, naturalmente, atividades de intervenção.

Frente à pluralidade de normas verificada nas salas de aula brasileiras, como mostrado nesta pesquisa, consideramos fundamental refletir, também, sobre o papel do professor de língua materna. A parte bibliográfica de nossa pesquisa evidenciou a necessidade de o professor deter vasto conhecimento e refletir a respeito não só do que propõem a tradição gramatical e o livro didático, mas também das efetivas normas de uso, que são inherentemente variáveis em qualquer estrato de nossa sociedade.

Além disso, o professor de Língua Portuguesa precisa ter condições de assumir, acima de tudo, o papel de professor-pesquisador. Somente assim, ele poderá entender que os fenômenos relacionados à variação linguística, decorrem naturalmente em todas as sociedades. A partir disso, ele passará a respeitar mais o vernáculo do aluno, propondo atividades que reflitam sobre as diversas possibilidades do *continuum* da variação, no qual se enquadram, inclusive, as variantes prestigiadas. Essa reflexão, de fato, facilita o aprendizado sem cometer o erro desumano de sugerir a substituição da variedade do aluno por outra, mas fazendo com que o aluno comprehenda que cada situação (oral ou escrita) exige maior ou menor grau de formalidade/monitoramento.

Vemos como fundamental que não somente o professor de Língua Portuguesa, mas todos os professores das instituições escolares não apenas reconheçam, mas trabalhem de forma positiva a complexidade do *continuum* de

variedades linguísticas no âmbito nacional, regional e local, abordando a língua como fator de identidade para o grupo étnico, contemplando as peculiaridades da cultura do estudante. As duas escolas estudadas, distintas, situadas em zona rural e zona urbana, nos confirmam a necessidade de serem desenvolvidas atividades que permitam ampliar a competência comunicativa dos alunos, respeitando suas peculiaridades e cuidando para que não sejam vítimas do preconceito linguístico.

O estudo que realizamos acerca das crenças e atitudes linguísticas nos revela a necessidade de descortiná-las e trazê-las à superfície para descontruir os preconceitos linguísticos e combater a exclusão social subjacente a diversas crenças e atitudes. Além disso, não podemos nos esquecer de que as crenças e as atitudes linguísticas estão firmadas em experiências individuais e na posição social do indivíduo e, portanto, partem da dimensão sociocultural e dos fatores socioeconômicos subjacentes aos indivíduos.

Esta pesquisa contempla os objetivos do Mestrado Profissional em Letras, uma vez que partiu da análise da língua dos próprios alunos de duas turmas do Ensino Fundamental de realidades distintas, para, então, propor uma abordagem adequada ao ensino de variação linguística em sala de aula. Norteando-nos pelos vários autores consultados, procuramos, nas atividades realizadas durante a pesquisa, descontruir a noção de “certo” e de “errado” em língua, em favor de uma abordagem variacionista da língua portuguesa.

A aplicação do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas (um no início e outro ao término da pesquisa) a turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola rural e de uma escola urbana da cidade de Monte Carmelo, na região do Alto Paranaíba de Minas Gerais, evidenciou que, tanto em uma quanto em outra escola, os alunos têm crenças negativas em relação à própria língua e ao ensino de língua portuguesa que recebem. Vimos também que tais crenças refletem negativamente em suas atitudes em relação ao uso e ao ensino da língua portuguesa. Muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades devem-se ao (des)valor dado pelos alunos às variantes linguísticas não pertencentes à norma culta, inclusive a utilizada cotidianamente por eles, uma vez que, nas aulas de língua portuguesa, a norma culta é apresentada como modelo único e inquestionavelmente correto.

As questões presentes no questionário evidenciaram que muitos de nossos alunos já vivenciaram situações em que foram ridicularizados pelo seu jeito de falar.

O preconceito linguístico, portanto, é crescente em nossa sociedade e se fortalece no plano subjetivo das avaliações das variedades e variantes linguísticas. Este tipo de preconceito constitui uma discriminação econômica e ideológica de exclusão social (Bagno, 2002; Guy e Zilles, 2006; Scherre, 2005) e precisa ser trazido à superfície para poder ser combatido através de práticas didáticas que estejam consoantes à Sociolinguística Educacional.

Analisamos, também, os manuais didáticos de língua portuguesa utilizados nas duas salas de aula de 9º ano e observamos que é extremamente escasso o trabalho desenvolvido por eles em relação às variedades e variantes linguísticas, sobretudo as socialmente estigmatizadas. Verificamos que o estudo da língua portuguesa proposto pelos livros didáticos analisados está muito distante do postulado pelos PCN, principalmente no que se refere à abordagem que fazem da norma culta e das demais normas. A análise desses manuais didáticos nos permite concluir que o preconceito linguístico não tem sido, sistematicamente, combatido por meio dos livros didáticos, como deveria acontecer. Não raras vezes, nos deparamos com práticas sociais que ratificam e, até mesmo, fomentam o preconceito linguístico que, entre tantas outras, é mais uma forma de exercer poder sobre os menos favorecidos.

Além disso, podemos afirmar que uma mudança na metodologia de ensino por parte da professora-pesquisadora (de um viés tradicional para um viés sociolinguístico), por meio de abordagens teóricas mais consoantes à linguística moderna, influenciou positivamente nas crenças e atitudes linguísticas dos alunos investigados. A análise do questionário final mostrou que houve mudança de crenças e atitudes linguísticas por parte dos alunos após a intervenção metodológica da professora-pesquisadora baseada nos estudos sociolinguísticos. Destacamos, assim, que essa mudança metodológica foi norteada pelos estudos da língua a partir de uma perspectiva variacionista, configurados na produção, pela professora-pesquisadora, de um caderno de atividades, complementares aos estudos da língua e que podem ser utilizados e adaptados por qualquer professor de língua portuguesa do Brasil.

Consideramos que uma das prioridades para o ensino da língua portuguesa é desenvolver em sala de aula atividades que, além de abordarem a variação linguística, também desmistifiquem crenças e preconceitos linguísticos, tomando por

base as orientações propostas tanto pelos documentos norteadores, quanto pela Sociolinguística Educacional.

Em nosso Caderno de Atividades, sugerimos uma sequência de atividades elaborada a partir de uma pesquisa-intervenção. Acreditamos que as atividades propostas possibilitam reflexão sobre o uso tanto das variedades cultas, quanto das variedades populares. Diante das ações realizadas e dos resultados positivos alcançados, afirmamos a necessidade de os professores de língua portuguesa procurarem alternativas lúdicas e reflexivas para trabalharem em sala de aula, partindo, sobretudo, do que os alunos sabem, da língua que utilizam cotidianamente.

As escolas estudadas refletem, em pequena escala, o que se processa em todo o Brasil. Reforçamos, dessa forma, a necessidade de a instituição escolar desconstruir crenças e atitudes negativas dos alunos em relação ao uso que fazem de seu vernáculo, condição indispensável para que se empenhem no trabalho de ampliar a competência linguística, tornando-se, também, competentes no uso da variedade culta da língua. As atividades propostas atuam no sentido de auxiliar professores e alunos a compreenderem a variação linguística não como uma deficiência ou razão de preconceito linguístico, mas como uma verdadeira riqueza cultural, constituinte da identidade de milhares de brasileiros que, por diversos outros fatores, são discriminados.

Entendemos que, por meio da pesquisa desenvolvida, chegamos a dois grandes produtos: um de caráter mais subjetivo e, outro, mais objetivo. Em primeiro lugar, houve uma mudança positiva de crenças e atitudes linguísticas dos alunos em relação ao aprendizado e ao uso da língua portuguesa. Acreditamos ser esse produto consequência da mudança, pela professora-pesquisadora, de sua abordagem no trato do ensino da língua, no sentido de estar, de fato, mais sintonizada com as orientações dos PCN e com as pesquisas sociolinguísticas que envolvem, sobretudo, a análise de crenças e atitudes linguísticas, estando, desse modo, mais empenhada em estabelecer uma pedagogia da variação linguística.

Em segundo lugar, porém não menos importante, produzimos um Caderno de Atividades, com exercícios completamente novos, estruturados tendo em vista rever a teoria gramatical trazida pelo livro didático utilizado nas escolas pesquisadas, propondo atividades de viés sociolinguístico. Acreditamos que esse segundo produto se constitui como rico material didático a ser usado por muitos outros professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de nosso país que estejam, de fato,

preocupados em propor um ensino de língua produtivo, sintonizado com as diretrizes dos PCN e (cons)cientes da importância de implementar a pedagogia da variação linguística nas salas de aula brasileiras.

Em síntese, nesta pesquisa, ressaltamos a importância de conhecemos, precisamente, sob quais bases sociolinguísticas vamos construir o conhecimento para poder levar o aluno a avançar em direção ao uso adequado das variedades cultas, sem, entretanto, ferir sua identidade. Compreendemos que é a partir da variedade linguística do aluno que podemos propor uma aprendizagem de Língua Portuguesa de fato motivadora, em que o estudante seja capaz de usar diferentes variedades e monitorar o seu estilo de acordo com a situação. Com essa mudança de atitude por parte dos alunos, esperamos desconstruir a noção de “erros” de “ruídos” que devem ser eliminados, o que, muitas vezes, leva à exclusão social de falantes de variedades populares.

Por fim, destacamos que a desconstrução de crenças linguísticas limitantes requer práticas educacionais que combatam o preconceito linguístico para que os alunos não sejam estigmatizados e excluídos, porque seu repertório linguístico contém variedades e traços que não gozam de prestígio social. Entendemos, também, que é necessário uma maior implementação de políticas linguísticas que cobrem com maior veemência das escolas e dos livros didáticos um tratamento diferenciado aos alunos que se identifiquem com as variedades populares.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, I.** **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.** **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 36 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- _____. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. Edições Loyola, São Paulo, 3 ed. 2000.
- BAGNO, M.** **RANGEL, E. de O.** **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.
- BAUER & GASKELL** (editores) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som –** um manual prático. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BECHARA, E.** **Ensino da Gramática:** Opressão? Liberdade? 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M.** **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível.** Revista Polifonia, n. 7, EdUFTM, Cuiabá, 2003.
- BRASIL.** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtml>. Acesso em: dez. 2007.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa:** Atividades de Apoio à Aprendizagem 1 - AAA1: linguagem e cultura (Versão do Aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A. T. de. **A hora e a vez do português brasileiro.** Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, 24 out. 2013. Disponível em: <<http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas.php>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CYRANKA, Lucia Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG.** 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FARACO, C. A. et al (Org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. O Processo de Coordenação e Subordinação: uma proposta de revisão. In. **Linguística Aplicada ao Ensino do Português.** Elvo Clemente (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 2003.

GUY, G. R. ZILLES, A. M. S. **O ensino de língua materna:** uma perspectiva sociolinguística. Revista Caledoscópio. Vol 4, n. 1. Jan/abr 2006.

KERSCH, D. F. FRANK, I. **Aula de português:** percepções de professores e alunos. Revista Caledoscópio. Vol. 7, n. 1, jan/abr. 2009.

- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **O texto e a criação dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.
- LEMOS, J. M. de. **Para compreender Labov**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MADEIRA, F **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. Linguagem & Ensino, vol. 8, nº. 2, 2005 (17-38)
- MARCUSCHI, L. A. L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, [s.d.], 1999.
- MILLER, S. O trabalho epilinguístico e a produção escrita de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: António Neto; José Nico; João Carlos Chouriço; Paulo Costa; Paulo Mendes. (Org.). **Didácticas e metodologias de educação**. 1 ed. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2003.
- NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed., São Paulo: Contexto, 2013
- OLIVEIRA, T. A. (et. al.). **Tecendo Linguagens**. 3 ed. - São Paulo: IBEP, 2012.
- PASTORELLI, D. S. Crenças e atitudes linguísticas em Região de Fronteira – Capanema. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera**. Londrina: Midiograf, 2012,
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 3 ed., São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- _____. **Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**. São Paulo: Edusp, 1994.
- SARAMAGO, J. Depoimento registrado no filme **Língua: vidas em português**, dirigido por Victor Lopes e exibido no Brasil em 2004.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHMEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum** – Português (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), 2005.

SILVA-PORELI, G. A. da. YIDA, V. AGUILERA, V. de A. **Crenças**: considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa. *Entretextos*, v. 10, p. 123-139, jan./jun. 2010.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002

TAVARES, R. A. A.. CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português, 9^a ano**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática – 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Texto e Discurso**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIANA, S. de A. **Por uma interface sociolinguística no livro didático de Língua Portuguesa**: análises e contribuições. Tese de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

APÊNDICE

TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS⁹

DADOS PESSOAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Escola: _____

Nome: _____

Idade _____ anos /Série: _____ / Data: _____

A seguir, você encontrará algumas perguntas sobre a língua portuguesa. Reflita sobre elas e marque a alternativa que esteja de acordo com a sua opinião. As linhas abaixo de cada pergunta são para você fazer comentários, se desejar.

1. Você escreve bem?

Sim Não

2. Você fala bem?

Sim Não

3. Para você, qual modalidade de língua é mais correta?

A língua escrita A língua falada

4. Para você, qual modalidade de língua é mais importante?

A língua escrita A língua falada

5. Para você, qual modalidade de língua é mais difícil?

A língua escrita A língua falada

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?

Sim Não

7. Para você, quem fala melhor?

Os adolescentes Os adultos

⁹ Esse questionário de crenças e atitudes linguísticas foi elaborado em parceria com a mestrandra Romilda Ferreira Santos Vieira (PROFLETRAS - UFU) e orientado pela Dra. Talita de Cássia Marine.

8. Você gosta de estudar língua portuguesa?

Sim Não

9. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?

Sim Não

10. Para você, um bom professor de português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?

Sim Não

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?

Sim Não

12. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

13. O professor de português deve corrigir os textos escritos dos alunos?

Sim Não

14. Aprende-se a escrever bem, apenas nas aulas de língua portuguesa?

Sim Não

15. Você acha importante estudar língua portuguesa?

Sim Não

16. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia?

Sim Não

17. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação?

A dos livros didáticos A sua

18. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático de língua portuguesa?

Sim Não

19. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?

Sim Não

20. Você tem orgulho da maneira como você fala?

Sim Não

21. Algum dia, você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?

Sim Não

22. Você gostaria de substituir o seu jeito de falar?

Sim Não

23. Em qualquer contexto, você fala do mesmo jeito?

Sim Não

24. Em qualquer gênero textual, você escreve do mesmo jeito?

Sim Não

25. Suponha a seguinte situação:

Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta:

— Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me explicá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i entregá pra professora?

Qual seria a sua reação?

- a) Responderia naturalmente;
- b) Demostraria estranhamento diante do modo de falar dessa pessoa, mas responderia;
- c) Estranharia o modo de falar dessa pessoa e tentaria corrigi-la ao invés de responder à sua pergunta.

26. Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e a fazer gozações. Nessa situação você:

- a) Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- b) Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o colega, conversando com a classe e pedindo ajuda da professora.

27. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?

- Sim Não
-

28. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?

- Sim Não
-
-

29. Suponha a seguinte situação:

Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala:

- Oia, as pessoa boa qui nem ocê num tá mais nasceno nesse mundo. Essa praca tá no lugá errado. A gente temo que recramá pra prefeitura. Muito obrigado ocê, viu!

Nessa situação, você:

- a) Agradeceria naturalmente, pois você acredita ser uma demonstração de respeito e gentileza ajudar as pessoas mais velhas.

b) Agradeceria naturalmente e não demostraria estranhamento diante da linguagem utilizada pelo senhor, pois um homem vestido daquela maneira só poderia falar daquele jeito.

c) Agradeceria naturalmente, e estranharia a linguagem utilizada por aquele senhor, imaginando que ele não teve oportunidade de frequentar a escola.

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito. Nessa situação, você prefere:

a) Entregar o trabalho por **escrito**, pois, para você, expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;

OU, ao contrário,

b) Apresentar-se **oralmente**, pois, para você, expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

31. Suponha a seguinte situação:

A professora de Língua Portuguesa pede que você faça uma entrevista com uma pessoa que saiba “se expressar bem”.

Nessa situação você procuraria entrevistar:

a) Um professor de língua portuguesa.

b) Um jornalista que escreva para o jornal da região.

c) Um vendedor que tenha ganhado prêmios por ser destaque em vendas numa loja.

d) Um trabalhador rural que seja muito comunicativo.

e) Nenhuma das pessoas anteriores. (Escreva abaixo quem seria e, se quiser, faça algum comentário relacionado à pergunta.)

32. Suponha a seguinte situação:

Você trabalha numa empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor. Apareceram quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma reage dizendo uma frase diferente. Abaixo, você encontrará a frase dita por cada pessoa.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o vendedor de sua loja:

a) Puxa, cara, que bacana!

b) Oxênte, menino, isso é muito massa!

c) Eita trem bão, só!

d) Muito legal mesmo esse produto!

e) Produto excepcional, muitíssimo interessante!

CADERNO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 - LÍNGUA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Aula 1

Professor, explore com os alunos a letra da música “Língua de Tamanduá”, de Mv Bill (participação de Caetano Veloso), cujo videoclipe está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x-c1mcUHbmq>. Outras músicas podem ser exploradas, contanto que se mantenha o objetivo da atividade que é refletir sobre língua, linguagem e sociedade. As atividades a seguir podem se utilizadas como modelo.

Língua de Tamanduá

Mv Bill

Esse papo já tá qualquer coisa
Você já tá pra lá de Marrakesh

Seja como for
Não faço minha parada esperando nego dar valor
Gente fala mal
E acha que minha rima vale menos que um real
Não compra, não valoriza, minimiza
Se um dia eu acertar você me avisa
Fala por não ter o que dizer
O que fazer?

Me ensina que eu quero aprender
Língua de tamanduá, o linguarudo
Fala até do que não vê
Fala tu, fala eu
Foi assim que o nosso líder se perdeu
Língua de metrô que se complicou
Foi sua fala que me fortificou
Pra mim não pega nada, não sou clone de ninguém
Eu sou por Deus, sou por mim, por nós e por alguém

Não se avexe não, baião de dois
Deixe de manha, deixe de manha, pois
Sem essa aranha
Sem essa aranha
Sem essa aranha

Nem a sanha arranha o carro
Nem o sarro arranha a Espanha
Meça: tamanha
Meça: tamanha

Esse papo seu já tá de manhã

Pode abaixar o faxo pra não dar caô
Língua solta é sem moral aqui não tem valor
Sai da frente não gosto de quem mente
E fala no meu nome quando estou ausente
Pela saco o cara é fraco, nem se move
Nem tudo que o garfo espistar se engole
Meus olhos coloridos me fazem refletir
E enxerga o alemão que existe por aqui
Que vive de bilhão na carreira do EMIVI
Pare de candice com o leva e traz
Originalidade não é assim o que se faz
Seja você, sem fantasia
Eu não te sigo, pois é Deus que me guia
Família você não é
Na hora de atacar você passou a marcha ré
O que você falou vai voltar
Carregando com as palavras que vão te cobrar

Não se avexe não, baião de dois
Deixe de manha, deixe de manha, pois
Sem essa aranha
Sem essa aranha
Sem essa aranha

Nem a sanha arranha o carro
Nem o sarro arranha a Espanha
Meça: tamanha
Meça: tamanha
Esse papo seu já tá de manhã

Só tem caô no baile
Caô, caô, só
Só tem caô no baile
Caô, caô, só

Me chama, sai da reta
Vai pro outro lado
Se tiver mandado,
Pra não empretecer pro seu lado
Vai ser até o talo, consideração ficou de ralo
Hey, olha pra cá lembra de mim
Aquele que você estava torcendo pelo fim
Eu sou piranha "Braba" não aceito pilantragem
Presente em carne, osso pele preta e tatuagem
Muito cuidado se embarcar na minha viagem

Não se avexe não, baião de dois
Deixe de manha, deixe de manha, pois

Sem essa aranha
 Sem essa aranha
 Sem essa aranha
 Nem a sanha arranha o carro
 Nemo sarro arranha a Espanha
 Meça: tamanha
 Meça: tamanha
 Esse papo seu já tá de manhã

Professor, após a leitura da música, promova a reflexão sobre língua, linguagem e sociedade a partir dos seguintes questionamentos.

1) O que você entende por “língua de tamanduá”? E pela expressão “Você já tá pra lá de Marrakesh”?

Professor, estimule os alunos a pesquisarem o sentido das expressões “língua de tamanduá” e “você já tá pra lá de Marrakesh”. Caso sua sala tenha acesso à internet, esse é um bom momento para fazer uso dessa ferramenta tecnológica. Oriente-os a pesquisarem também a biografia de MV Bill e de Caetano Veloso. Ajude os alunos a levantarem hipóteses do que significa, no contexto dessa música, a aproximação desses dois cantores.

Resposta esperada:

- * língua de tamanduá: pessoa que dedura as outras ou que sai difamando as pessoas pelas costas, linguarudo.
- * pra lá de Marrakesh: alguém que atrapalha, meio louco das ideias.

2) Releia os seguintes versos:

Gente fala mal
 E acha que minha rima vale menos que um real
 Não compra, não valoriza, minimiza
 Se um dia eu acertar você me avisa

a) Levante hipóteses: por que a rima do eu lírico vale menos de um real?

Resposta esperada: A rima do eu lírico vale menos de um real, porque, no contexto brasileiro, o rap é um estilo musical pouco valorizado. O preconceito contra o rap está intimamente ligado à origem de seus principais cantores: jovens negros da

favela. Também é criticado por apresentar em suas letras, geralmente, denúncias contra algum tipo de opressão.

b) Quem seriam as pessoas que não compram, não valorizam e minimizam esse tipo de música? Por que elas agem dessa forma?

Resposta esperada: As pessoas que não compram, não valorizam e minimizam esse tipo de música são, principalmente, aquelas que não conhecem o rap ou têm preconceito contra as letras marcadas pelo uso de gírias ou, até mesmo, palavrões.

c) "Se um dia eu acertar você me avisa", nesse contexto, o que o lírico gostaria de acertar?

Resposta esperada: Para o lírico, nesse contexto, acertar significa escrever um rap que agrade aqueles que não gostam, ou que esteja de acordo com as variedades cultas da língua.

3) Comente sobre a linguagem empregada na canção. Analise a clareza e originalidade dos versos.

Resposta esperada: Como é característico do rap, o autor dessa música a utiliza para fazer uma denúncia, um desabafo. Utilizando a variedade popular e explorando o uso de gírias comuns a seu meio, os versos criticam quem fala demais, quem critica, ressaltando a importância do uso da língua.

4) Que variedade linguística foi usada para escrever essa música?

Resposta esperada: Variedade popular.

5) Essa variedade atrapalhou no entendimento da música?

Resposta esperada: Essa variedade não atrapalhou o entendimento da música. A essência da mensagem pode ser bem compreendida. (Professor, essa é uma ótima questão para trabalhar com os alunos a expressividade e representatividade das gírias, bem como a adequação ao uso que se pode fazer delas).

6) Por que foi usada essa variedade linguística nessa música e não outra variedade?

Resposta esperada: Foi usada essa variedade linguística porque essa música é um rap e esse gênero musical se caracteriza, principalmente, pelo uso dessa variedade

linguística como forma de valorizar tanto a origem dos rappers quanto sua identidade.

7) Agora é a sua vez! Em grupos de até quatro pessoas, pesquise uma música, de qualquer estilo, mas que utilize uma linguagem popular, propositalmente utilizada como forma de expressão. Em seguida elabore uma apresentação explicando o porquê, em sua opinião, os autores escolheram esse tipo de linguagem e apresente para a classe. Utilize a criatividade do grupo para explorar cada estrofe.

Aula 2

Apresentação dos alunos.

Aula 3

Apresentação da música “Zaluzejo”, do Teatro Mágico, cujo videoclipe está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4>.

Zaluzejo

O Teatro Mágico

Ah eu tenho fé em Deus... né?
 Tudo que eu peço ele me ouci... né?
 Ai quando eu to com algum pobrema eu digo:
 Meu Deus! me ajuda que eu to com esse problema!
 Ai eu peço muito a Deus... ai eu fecho meus olhos... né?
 eu Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né?
 Eu desejo ir embora um dia pra Recife
 não vou porque tenho medo de avião, de torro...de terrorista
 ai eu tenho medo né?
 Corra tudo bem... se Deus quiser... se deus quiser..."

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "eu sou uma pessoa muito divertida"

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar direito"

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar"

Tomar banho depois que passar roupa mata

Olhar no espelho depois que almoça entorta a boca
 E o rádio diz que vai cair avião do céu
 Senhora descasada namorando firme pra poder casar de véu

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar"

Quando for fazer compras no Gadefour:
 Omovedorajactu, sucritcho, leite dilatado, leite intregal,
 Pra chegar nabioténica, rua de parelepídico
 Pra ligar da doroviária, telefone cedular

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar"

Quando fizer calor e quiser ir pra praia de Cararatatuba,
 cuidado com o carejangrejo
 Tem que taesbeldi, não pode comer pitz, pra tirar mau hálito
 toma água do chuveiro
 No salão de noite, tem coisa que não sei
 Mulé com mulé é lésba e homi com homi é gay
 Mas dizem que quem beija os dois é bixional...
 só não pode falar nada,
 quando é baile de carnaval

Pra não ficar prenha e ficar passando mal, copo d'água
 e pílula de ontemproccional
 Homem gosta de mulher que tem fogo o dia inteiro,
 cheiro no cangote, creme rinsa no cabelo
 Pra segurar namorado morrendo de amor
 escreve o nome num pepino e guarda no refrigerador,
 na novela das otcho, Torre de papel,
 Menina que não é virge, eu vejo casar de véu

Se você se assustar e tiver chilique, cuidado pra não morrer
 depalaladicadique
 Tenho medo da geladeira, onde a gente guarda yogute,
 porque no frio da tomada se cair água pode dá cicrutché
 To comprando um apartamento e o negócio ta quase no fim
 O que na verdade preocupa é o preço do condostim
 O sinico lá do prédio, certa vez outro dia me disse:
 Que o mundo vai se acaba no ano 2000 é o que diz o acalipse

Tenho medo de tudo que vejo e aparece na televisão
 Os preju do Carajundu fugiram em buraco cavado no chão
 Torrorista, assassino e bandido, gente que já trouxe muita dor
 O que na verdade preocupa é a fuga do seucrostador
 Seucrosta quem não tem dinheiro, quem não tem emprego

e não tem condução

Documento eu levo na proxeca porque é perigoso carregar na mão

Mas quando alguém te disser ta errado ou errada

Que não vai S na cebola e não vai S em feliz

Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X

Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz

"E eu sou uma pessoa muito divertida...

eles não inventavam nada... eu gostava de inventar as coisa

não sei falar direito...

inventar uma piada, inventar uma palavra, inventa uma brincadeira...

não sei falar

me da um golinho... me da um golinho..."

E com muito prazer que eu convido agora todos aqueles

que estão ouvindo esta canção

Para entoar em uníssono o cântico: Omovedor, Carejangrejo

Vamos aquecer a nossa voz cantando assim:

Iô,iô,iô. Iô,iô,iô,iô, eu digo:

Omovedor, Carejangrejo, Omovedor, carejangrejo... Omovedor!

"omovedor... carejangrejo... só isso que eu tenho pra falar!"

Professor, proponha a análise da letra da música por meio das seguintes questões:

1) Na música aparecem muitas crenças populares. As crenças populares são, geralmente, como o próprio nome já diz, costumes e crenças que as pessoas aprendem de geração em geração. Releia todas as crenças que aparecem na música e redija um parágrafo expondo a opinião da dupla sobre como as crenças influenciam na vida das pessoas.

Resposta pessoal.

2) O Teatro Mágico, de uma maneira muito criativa e bem humorada, desenvolveu a música "Zaluzejo" para mostrar uma variedade popular da língua portuguesa, falada por muitas pessoas do Brasil. No início da canção, há um depoimento de uma mulher em que ela utiliza uma linguagem informal, dizendo frases como:

Tudo que eu peço ele me ouci... né?

Ai quando eu to com algum pobremo eu digo:

Meu Deus! me ajuda que eu to com esse pobremo!

Levante hipóteses: Por que ela utiliza esse tipo de linguagem?

Resposta esperada: Provavelmente, ela utiliza esse tipo de linguagem porque seu contato com a escolarização é bem pequeno. Essa é a linguagem que ela utiliza em

seu dia a dia, usada para se comunicar com as pessoas com as quais convive. É a linguagem que ela aprendeu com seus familiares e em seu meio social, faz, portanto, parte de sua identidade.

3) A linguagem empregada na canção é muito diferente da utilizada por você e seus familiares no dia a dia?

Resposta pessoal.

4) Em que situações as pessoas são discriminadas pelo jeito de falarem?

Resposta esperada: Geralmente, as pessoas são discriminadas pelo jeito de falarem quando utilizam uma variedade mais popular em uma situação mais formal (e o contrário também se aplica). Entretanto, é bom destacar que a variedade popular, até mesmo em contextos menos formais, é desprestigiada quando está presente o preconceito linguístico.

5) Qual a mensagem que a canção apresentou? Elabore sua resposta refletindo, principalmente, a partir dos seguintes versos:

Mas quando alguém te disser ta errado ou errada
 Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
 Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X
 Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz

Resposta esperada: A música Zaluzejo de uma forma divertida e animada, homenageia as pessoas que, utilizando a variedade popular da língua, têm muitos saberes construídos ao longo da sua vida. A música chama a atenção para todas as pessoas que não falam as variedades cultas, que são discriminadas, maltratadas e excluídas por serem consideradas analfabetas. De acordo com esses versinhos, especificamente, podemos perceber que, muitas vezes o preconceito linguístico, no que se refere à escrita, está associado às convenções ortográficas.

ATIVIDADE 2 - “SANTOS NOMES EM VÃOS”

Aula 1

Professor, esta atividade objetiva, assim como a anterior, refletir sobre as questões relacionadas a língua, linguagem e sociedade.

Com o intuito de instigar a curiosidade dos alunos sobre o texto a ser lido e visando facilitar a posterior leitura, inicie a aula conversando com eles sobre aspectos importantes do texto, fazendo perguntas do tipo:

1) Este texto é uma crônica e, como a grande maioria dos textos desse gênero textual, trata de temas do cotidiano. Considerando que o texto se intitula “Santos nomes em vãos”, sobre o que vocês acham que ele vai tratar?

Resposta pessoal.

2) Praxedes significa “homem prático” e Aristarco, “crítico severo”, e esses foram os nomes escolhidos para os personagens do texto. Você acham que a escolha desses nomes foi aleatória ou pode ser que o autor tenha tido alguma intenção ao fazer essas escolhas? Qual seria essa intenção?

Resposta esperada: A escolha desses nomes não foi aleatória. Ao escolhê-los, o autor intencionava caracterizar, por meio dos nomes, o perfil dos personagens, que são dois homens muito rígidos em relação ao uso da norma culta.

Professor, proceda à leitura do texto:

Santos nomes em vãos

*Drama verídico e gerado por virgulazinhas mal postas, cúmplices de tantas
reticências*

Raul Drewnick

Praxedes é gramático. Aristarco também. Com esses nomes não podiam ser cantores de rock. Os dois trabalham num jornal – Praxedes despacha as questiúnculas à tarde, Aristarco à noite. Um jamais concordou com uma vírgula sequer do outro e é lógico que seja assim. Seguem correntes diversas. A gramática tem isso: é democrática. Permitindo mil versões, dá a quem sustenta uma delas o prazer de vencer.

Praxedes é um santo homem, Aristarco também. Assinam listas, compram rifas, ajudam quem precisa. E são educados. A voz dos dois é mansa, quase um sussurro. Mas que ninguém se atreva a discordar de um pronome colocado por Praxedes. Ou de uma crase posta por Aristarco. Se a conversa ameaça escorregar

para os verbos defectivos ou para as partículas apassivadoras, melhor escapar enquanto dá. Porque aí cada um deles desanda a bramir como um leão.

Adversários inconciliáveis, têm um ponto em comum, além da obsessão pela gramática: não são nada populares. Na frente deles, as pessoas ficam inibidas, quase não conversam. Porque nunca sabem se dizem bom-dia ou bons-dias, se meio quilo são quinhentos gramas ou é quinhentas gramas, se é meio-dia e meio ou meio-dia e meia, se nasceram em Santa Rita do Passa Quatro ou dos Passam Quatro.

Para que os dois não se matem, o chefe pôs cada um num horário. Praxedes, mais liberal (vendilhão, segundo Aristarco) trabalha nos suplementos do jornal, que admitem uma linguagem mais solta. Aristarco, mais ortodoxo (quadradão, segundo Praxedes), assume as vírgulas dos editoriais e das páginas de política e de economia.

Cartas de leitores indignados com erros sempre foram a satisfação de um e a desconfiança do outro. Este João Pereira da Silva só pode ser o alter ego do Praxedes, rosna Aristarco. Este Carlos Jonas da Silveira é o Aristarco cuspido e escarrado.

Sempre estiveram a um passo do quebra-pau. Hoje, para festa dos ignorantes e dos mutiladores do idioma, parece que finalmente vão dar esse passo. É dia de pagamento e eles se encontraram na fila do banco. Um intrigante vem pondo fogo nos dois há um mês e agora ninguém duvida: nunca saberemos quem é o melhor gramático, mas hoje vamos descobrir quem é mais eficiente no braço.

Aristarco toma a iniciativa. Avança e despeja:

– Seu patife, biltre, poltrão, pusilânime.

Praxedes responde à altura:

– Seu panaca, almofadinha, calhorda, caguincha.

Aristarco mete o dedo no nariz de Praxedes:

– É a vossa genitora!

Praxedes toca o dedo no nariz de Aristarco:

– É a sua mãe!

Engalfinham-se, rolam pelo chão, esmurraram-se.

Quando o segurança do banco chega para apartar, é tarde. Praxedes e Aristarco estão desmaiados um sobre o outro, abraçados, como amigos depois de uma bebedeira.

O guarda pergunta à torcida o que aconteceu. Um boy que viu tudo desde o começo explica:

– Pra mim, esses caras não é bom da bola. Eles começaram a falá em estranho, um estranhô o otro, os dois foram se esquentando, se esquentando, e aí aquele ali, ó, que também fala brasileiro, pôs a mãe no meio. Levô uma bolacha e ficô doido, enfiô o braço no focinho do otro. Aí os dois rolô no chão.

Para sorte do boy, Aristarco e Praxedes continuavam desacordados.

(In O Estado de S. Paulo, "Caderno 2", 6/mar/8.)

Após a leitura do texto, trabalhe com os alunos, as seguintes questões:

1) Qual(is) personagem(ns) do texto usa(m) um registro mais formal?

Resposta esperada: Os personagens que usam um registro mais formal são Aristarco e Praxedes.

2) Praxedes e Aristarco têm posições diferentes em relação à linguagem, e o vocabulário que usam também mostra esse desacordo. Encontre no texto as palavras e expressões que cada um usa para agredir o outro.

Resposta esperada:

* Praxedes utiliza: vendilhão, patife, biltre, poltrão, pusilânime

* Aristarco utiliza: quadradão, panaca, almofadinha, calhorda, caguincha.

3) Mesmo que você desconheça o sentido de algumas palavras utilizadas no diálogo dos gramáticos, você percebe por que foram usadas, não é? Então, responda: que intenção tinha Aristarco ao usar as palavras “biltre”, “poltrão”, “pusilânime”? E Praxedes, ao chamar o outro de “almofadinha”, “calhorda”, “caguincha”?

Resposta esperada: Os dois utilizaram essas palavras com a intensão de ofenderem um ao outro. Podemos perceber, também, que as palavras utilizadas tinham, também, a intenção de defender o ponto de vista de cada um acerca da linguagem que utilizavam.

4) Observe a fala do boy.

a) Por que ele diz que os briguentos “começaram a falá em estranho”?

Resposta esperada: O boy diz que os briguentos “começaram a falá em estrangero” porque os homens começaram a utilizar palavras que ele desconhecia, pertencentes a um vocabulário restrito e mais próximo da norma culta.

b) A quem o boy se refere ao apontar “aquele ali, ó, que também fala brasileiro”?

Resposta esperada: O boy referia-se a Praxedes.

5) Qual sua opinião sobre a linguagem do boy: ele se comunicava bem? Ou era incomprensível? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos coloquem que o boy se comunicava bem, pois foi possível compreender o que ele disse.

6) Por causa da preocupação exagerada com a gramática, tanto Praxedes quanto Aristarco acabavam por inibir as pessoas com as quais conviviam. E você? Fica inibido diante de alguém por razões ligadas ao modo de falar ou escrever? Relate o que lhe aconteceu ou acontece em situações desse tipo.

Resposta pessoal.

Aula 2

Professor, após a leitura do texto “Santos nomes em vãos” e partindo das questões motivadas pelas leituras, divida os alunos em grupos para organizarem uma apresentação oral em que dialoguem acerca das respostas a que o grupo chegar sobre as reflexões que seguem.

As questões representam uma ótima ocasião para conversar com os alunos acerca da adequação ao contexto, sobre o que realmente é ser um falante culto, sem preconceitos linguísticos.

1) As posições de Praxedes e Aristarco sobre a língua portuguesa eram discordantes, tanto que cada um usava um tipo de registro. Vocês acham que existe um registro melhor que o outro? O grupo tem uma só opinião ou mais de uma?

Resposta pessoal.

2) O que é, para vocês, uma linguagem “correta”? E uma linguagem antiquada? Existe algum modo de falar que vocês consideram “careta”?

Resposta pessoal.

3) O vocabulário do boy tem gírias, pois ele usa uma variedade popular da língua. E vocês? Também fazem uso de uma variedade popular da língua? Se sim, essa variedade possui gírias? Em resposta afirmativa, listem dez palavras ou expressões de gíria usadas por seu grupo. Quando o professor os chamar, vocês deverão exemplificar o uso e explicar o significado de cada uma.

Resposta pessoal.

ATIVIDADE 3 - NORMA, VARIAÇÃO E ESTILO

Aula 1

Professor, as questões a seguir podem ser trabalhadas oralmente ou por escrito. Essa atividade tem por objetivo demonstrar o quanto o estilo da linguagem, utilizado pelo falante, deve estar diretamente ligado à sua intenção sociocomunicativa. Tente deixar claro para seus alunos que a noção de adequação perpassa por questões sociais e linguísticas, é importante que eles reflitam sobre isso.

Numa entrevista de emprego, muitos detalhes devem ser observados.

1) Imagine que você está sendo submetido à sua primeira entrevista de emprego.

Como seria:

a) sua apresentação física (roupa, penteado, maquiagem etc.)? Por quê?

b) seu modo de conversar? Por quê?

1) Professor, sugerimos que inicie a aula dividindo a turma em duplas.

2) Em seguida, peça aos alunos que escolham quem será o empregador e quem será a pessoa que procura emprego. Atribua, a cada dupla, papéis diferentes para os empregados: um com experiência em comércio, o outro é pedreiro, o terceiro é advogado e o quarto é empregado doméstico. Solicite aos alunos que criem um pequeno diálogo entre empregador e empregado para uma breve encenação em sala de aula. Para as apresentações, os alunos deverão levantar as seguintes

hipóteses: que possíveis perguntas poderão aparecer, por parte do empregador, durante esse diálogo? Quais as possíveis respostas dos candidatos? Como julgam que essas pessoas se expressam linguisticamente?

Provavelmente os alunos dirão que o comerciante se expressa por meio de uma variedade mais culta. Não tão culta, entretanto, quando comparada à que vão atribuir ao advogado. Ao pedreiro e ao empregado doméstico, os alunos, certamente, atribuirão a variedade popular e, possivelmente, a marcarão com expressões que ridicularizem os personagens. Esse momento, professor, deve ser aproveitado para discutir e combater, junto aos alunos, tanto a questão do preconceito linguístico quanto a questão dos estereótipos sociais.

3) Dê um tempo para que os alunos realizem essa tarefa e, após a discussão em grupos, peça que encenem a situação para a turma.

4) Após a encenação, questione:

- Quando estamos à procura de emprego, como nos comunicamos?
- Existem recursos que podemos utilizar para valorizar nossa apresentação durante uma entrevista?

Aula 2

Professor, agora, assistam ao vídeo “Currículo”, disponibilizado no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=z7SWbqdGSYs>) pelo canal Porta dos Fundos.

Aproveite a ocasião para explicar o caráter crítico desse canal do Youtube, tão assistido pelos alunos. Peça a eles que respondam às questões a seguir:

1) Quem são os personagens do vídeo?

Resposta esperada: Os personagens são o entrevistador e o entrevistado (Mário).

2) Em que situação eles estão?

Resposta esperada: Eles estão em uma entrevista de emprego.

3) Como eles estão vestidos?

Resposta esperada: Os dois estão vestindo roupas sociais.

4) Como é a linguagem utilizada pelo rapaz do vídeo em seu currículo: mais culta ou mais popular? Levante hipóteses: por que ele escolheu essa linguagem?

Resposta esperada: A linguagem utilizada pelo rapaz está mais próxima das variedades cultas. Ele escolheu essa linguagem porque está em uma situação mais formal, no caso, uma entrevista para um emprego em um escritório.

5) O rapaz do vídeo possui experiência profissional? Justifique.

Resposta esperada: Ele não possui experiência profissional. Entretanto, ele utilizada de uma linguagem técnica, em seu currículo, para explicar as funções que fazia ordeiramente para sua mãe.

6) Qual o recurso utilizado pelo rapaz para transmitir credibilidade ao currículo?

Resposta esperada: O recurso utilizado pelo rapaz foi utilizar uma linguagem técnica para enaltecer suas ações corriqueiras.

7) Qual foi o último emprego do rapaz? Como ele definiu esse emprego no currículo? O que você achou dessa estratégia utilizada por ele?

Resposta esperada: O último “emprego” do rapaz foi cliente de um restaurante. Entretanto, ele definiu essa função dizendo que havia sido “sommelier”. A estratégia do rapaz foi muito interessante, pois ele utilizou um estilo bem formal para “maquiar” sua falta de experiência profissional.

8) Como o rapaz explica o domínio dele em relação à língua inglesa e ao conhecimento em informática?

Resposta esperada: Na verdade, o rapaz não sabe inglês. Ele diz que consegue entender o que as pessoas falam em inglês, porém não sabe conversar de volta, não sabe escrever em inglês e não sabe explicar o que as pessoas disseram em inglês.

9) Você deve ter observado que nesta entrevista de emprego o rapaz teve que explicar os itens que ele colocou em seu currículo. Por que isso foi preciso?

Resposta esperada: Foi preciso que o rapaz explicasse os itens do currículo, primeiramente, porque isso já é algo característico de uma entrevista de emprego. Em segundo lugar, porque a linguagem utilizada por ele foi muito técnica, o que exigia mais explicações.

Aula 3

Agora, assistam ao vídeo “Entrevista com bandido”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lSnQAqCY_r8.

Professor, aproveite a ocasião para trabalhar com os alunos a questão dos estereotípicos sociais e do preconceito linguístico, principalmente a crítica feita pelo Canal Porta dos Fundos ao associar a variedade popular à figura de um bandido. Uma vez que a atividade anterior foi bem trabalhada, as questões a seguir serão respondidas sem grandes dificuldades por parte dos alunos. Espera-se que eles saibam analisar criticamente o vídeo.

1) Quem são os personagens do vídeo?

Resposta esperada: Um entrevistador e um entrevistado (bandido).

2) Em que situação eles estão?

Resposta esperada: Em uma entrevista de emprego.

3) Como é o currículo do rapaz? Levante hipóteses: Por que ele fez o currículo dessa maneira?

Resposta esperada: O currículo do rapaz é uma folha colada com várias notícias de jornais em que são estampados os crimes que ele cometeu. Ele agiu dessa maneira para mostrar que tinha “experiência” em sua área de atuação.

4) O rapaz do vídeo possui experiência profissional? Justifique.

Resposta esperada: A experiência profissional que o rapaz tinha era a relacionada ao crime e não aos empregos que pleiteava.

5) Qual o recurso utilizado pelo rapaz para transmitir seriedade ao currículo?

Resposta esperada: O recurso utilizado pelo rapaz foi colocar as manchetes de jornais que estampavam os crimes por ele cometidos.

6) Como o rapaz explica o domínio dele em relação a outros idiomas?

Resposta esperada: O rapaz explica o domínio dele em relação a outros idiomas simulando assaltos em várias línguas.

7) Levante hipóteses: a linguagem utilizada pelo rapaz é adequada à situação em que ele está?

Resposta esperada: A linguagem utilizada pelo rapaz não é adequada à situação em que ele está, visto que uma entrevista aos empregos que ele almejava requer uma linguagem mais formal e não tão popular quanto a utilizada por ele.

8) Você acredita que as pessoas têm uma imagem negativa em relação a quem usa gírias? Por quê?

Resposta pessoal.

Professor, aproveite a oportunidade para iniciar a comparação entre os dois vídeos e apontar a crítica feita aos estereótipos apresentados: de um lado, o rapaz de classe média, típico playboy, exemplificando o uso das variedades cultas; de outro lado, um bandido, exemplificando o uso da variedade popular, marcada por gírias.

9) Considerando-se apenas a linguagem utilizada pelos rapazes, se o rapaz do vídeo 1 e o rapaz do vídeo 2 estivessem concorrendo à mesma vaga de emprego, qual você acha que seria contratado? Por quê?

Resposta pessoal: Espera-se que os alunos expliquem que, se a escolha fosse baseada somente na linguagem utilizada pelos dois candidatos, a escolha de um e de outro depende da vaga de emprego pleiteada, em que pode ou não ser exigido o uso da variedade culta ou da variedade popular.

10) Comparando os dois vídeos, podemos perceber uma forma indireta de preconceito linguístico. Explique essa afirmação.

Resposta esperada: Os vídeos apresentaram duas realidades diferentes: de um lado, um rapaz de classe média, utilizando a variedade culta da língua; de outro

lado, um bandido, utilizando a variedade popular. Os vídeos evidenciam o preconceito linguístico que separa as variedades cultas das variedades populares e os estereótipos a elas relacionados. Por traz das imagens, há também um julgamento de valor sobre os dois personagens, relacionados também a outros tipos de preconceitos, como o racial, evidenciado no vídeo.

ATIVIDADE 4 - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL

Aula 1

- 1º momento

Professor, as atividades a seguir servem como monte para você verificar a adequação da variedade linguística dos alunos à situação comunicativa. Observe se ao produzirem o texto os alunos compreendem que essa é uma atividade mais formal, sendo necessário, portanto, o uso da variedade culta da língua. Analise, sobretudo, se as conjunções utilizadas ao longo das produções textuais dos alunos encontram-se mais próximas da variedade popular que usam em seu dia a dia ou se estão mais próximas da variedade culta.

Para iniciar os trabalhos, leia o texto a seguir e faça o debate com os alunos sobre a temática nele abordada.

Mídia e o culto à beleza do corpo

Há, nas sociedades contemporâneas, uma intensificação do culto ao corpo, em que os indivíduos experimentam uma crescente preocupação com a imagem e a estética.

Entendida como consumo cultural, a prática do culto ao corpo coloca-se hoje como preocupação geral, que perpassa todas as classes sociais e faixas etárias, apoiada num discurso que ora lança mão da questão estética, ora da preocupação com a saúde. Segundo Pierre Bourdieu, sociólogo francês, a linguagem corporal é marcadora pela distinção social, que coloca o consumo alimentar, cultural e forma de apresentação – como o vestuário, higiene, cuidados com a beleza etc. – como os mais importantes modos de se distinguir dos demais indivíduos.

Nas sociedades modernas há uma crescente preocupação com o corpo, com a dieta alimentar e o consumo excessivo de cosméticos, impulsionados basicamente pelo processo de massificação das mídias a partir dos anos 1980, em que o corpo ganha mais espaço, principalmente nos meios midiáticos. Não por acaso que foi nesse período que surgiram as duas maiores revistas brasileiras voltadas para o tema: “Boa Forma” (1984) e “Corpo a Corpo” (1987).

Contudo, foi o cinema de Hollywood que ajudou a criar novos padrões de aparência e beleza, difundindo novos valores da cultura de consumo e projetando imagens de estilos de vida glamorosos para o mundo inteiro.

Da mesma forma, podemos pensar em relação à televisão, que veicula imagens de corpos perfeitos através dos mais variados formatos de programas, peças publicitárias, novelas, filmes etc. Isso nos leva a pensar que a imagem da “eterna” juventude, associada ao corpo perfeito e ideal, atravessa todas as faixas etárias e classes sociais, compondo de maneiras diferentes diversos estilos de vida. Nesse sentido, as fábricas de imagens como o cinema, televisão, publicidade, revistas etc., têm contribuído para isso.

Os programas de televisão, revistas e jornais têm dedicado espaços em suas programações cada vez maiores para apresentar novidades em setores de cosméticos, de alimentação e vestuário. Propagandas, veiculadas nessas mídias, estão, o tempo todo, tentando vender o que não está disponível nas prateleiras: sucesso e felicidade.

O consumismo desenfreado gerado pela mídia em geral foca principalmente adolescentes como alvos principais para as vendas, desenvolvendo modelos de roupas estereotipados. A indústria de cosméticos lança, a cada dia, novos cremes e géis redutores para eliminar as “formas indesejáveis” do corpo e, com isso, fatura alto com medicamentos que inibem o apetite.

Preocupados com a busca desenfreada da “beleza perfeita” e pela vaidade excessiva, sob influência dos mais variados meios de comunicação, a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica apresenta uma estimativa de que cerca de 130 mil crianças e adolescentes submeteram-se no ano de 2009 a operações plásticas.

Evidentemente que a existência de cuidados com o corpo não é exclusividade das sociedades contemporâneas e que devemos ter uma especial atenção para uma boa saúde. No entanto, os cuidados com o corpo não devem ser de forma tão intensa e ditatorial como se tem apresentado nas últimas décadas. Devemos sempre respeitar os limites do nosso corpo e a nós a mesmos.

Orson Camargo Colaborador Brasil Escola, Graduado em Sociologia e Política pela escola e Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP – Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

- 2º momento:

Professor, agora, assista juntamente com os alunos, ao vídeo “Louca busca pela perfeição numa incrível animação”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ob0fdda3ujk>. A seguir, solicite aos alunos que respondam, juntamente com um colega, às perguntas de 1 a 5.

1) Explique, com suas palavras, a mensagem transmitida pelo vídeo.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mostrem que a modelo do desenho foi passando por várias intervenções estéticas, chegando ao exagero.

2) Qual é a sua opinião sobre a “louca busca pela perfeição” tão presente nos dias atuais?

Resposta pessoal.

3) Em sua opinião, quem busca mais loucamente a perfeição: homens ou mulheres?

Por quê?

Resposta pessoal.

4) Quais são as consequências dessa busca desenfreada pelo corpo perfeito?

Resposta pessoal.

5) Por que as pessoas buscam tanto a perfeição estética?

Resposta pessoal.

6) Agora, individualmente, redija uma dissertação argumentativa sobre o tema “A busca desenfreada pela beleza” em que fique claro seu ponto de vista sobre esse tema.

Resposta pessoal.

ATIVIDADE 5 – JOGO 1: CONJUNÇÕES

Professor, esse é um joguinho com os conectores interfrásticos. Objetiva-se desenvolver nos alunos uma visão sobre as variedades cultas e as variedades populares, principalmente no que se refere ao uso das conjunções, presentes tanto em uma quanto em outra variedade. Nele, estão presentes tanto frases próximas à variedade culta quanto frases próximas à variedade popular, sendo que o principal elemento que marca uma ou outra, nesse caso, são as conjunções. Sugerimos que as frases sejam impressas em uma formatação maior, conforme poderá ser observado posteriormente.

A atividade deverá ser realizada em duplas. Salientamos que, tanto nesse jogo quanto nos dois próximos, há o diferencial de que os alunos podem manusear o texto de forma mais lúdica e concreta, pois, embora estejam no 9º ano, ainda apresentam muita dificuldade de abstração. Veja abaixo, as orientações para serem dadas aos alunos.

- 1º momento:

1) Vocês estão recebendo vinte e um períodos divididos em três partes: duas orações e uma conjunção. Organize as peças formando frases coesas e coerentes. Atenção: Em todas as frases, a primeira peça será amarela, a segunda, azul, e a terceira amarela, novamente. Em seguida, separe as frases que o grupo considera como próximas às variedades cultas das que consideram próximas às variedades populares.

- 2º momento:

2) Agora, formem frases coesas e coerentes organizando as peças na ordem que vocês desejarem, atribuindo novos significados às frases.

| JOGOS COM AS CONJUNÇÕES | | |
|--------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| TRABALHA DEMAIS | POR ISSO | ESTÁ CANSADA |
| QUASE DESMAIOU | NO MOMENTO EM QUE | PERCEBEU O LADRÃO DENTRO DE CASA |
| EMBORA | SEJA ANTIPÁTICA | TEM MUITOS AMIGOS |
| É BONITA, CHARMOSA E CARINHOSA | ALÉM DISSO | É RICA |
| SE FIZER SOL | ENTÃO | IREMOS À PRAIA |
| TALVEZ TENHA SUCESSO | TALVEZ | FALHE |
| ELA NÃO SÓ DIRIGIU A PESQUISA | COMO TAMBÉM | ESCREVEU O RELATÓRIO |
| O BOM EDUCADOR NÃO PROÍBE | ANTES | ORIENTA |
| ENQUANTO | HOUVER PAZ | TODOS SERÃO FELIZES |
| PORQUE | ESTAVA DOENTE | DESISSIU DE IR À FESTA |
| O ENCONTRO FOI PERFEITO | NÃO CHEGAMOS A UMA CONCLUSÃO | PORÉM |
| ELE FUMA MUITO | DAÍ | TOSSE SEM PARAR |
| ESTAVA DIRIJINDO | QUANDO É FÉ | COMEÇOU A COCHILAR |
| AMO PRAIA | AGORA | ROÇA EU DETESTO |
| O TORCEDOR GRITOU DEMAIS | ENTÃO | FICOU ROUCO |
| SOU MUITO BOM | AGORA | BOBO NÃO SOU NÃO |
| FOI MAL NA PROVA | QUANDO | PODERIA TER IDO MUITO BEM |
| ESTUDOU PARA A PROVA | SÓ QUE | SE SAIU MUITO MAL |
| PAGOU MUITO CARO POR NOSSOS SERVIÇOS | AÍ | TEM DIREITO A UM BOM ATENDIMENTO |
| ENTROU EM CASA DEPRESSA | NEM | VIU SEU GATINHO |
| FAÇA ISSO DE NOVO | E | VOCÊ VAI SE DAR MAL |

Quadro 2 – Jogo com as conjunções. Fonte: as autoras (2016)

ATIVIDADE 6 - ENCAIXANDO AS CONJUNÇÕES NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Professor, essa atividade poderá ser feita em duplas. O objetivo é os alunos, além de compreenderem a função das conjunções no encadeamento textual, também perceberem as diferentes conjunções presentes em textos mais próximos das variedades cultas ou das variedades populares. A seguir, há dez grupos de textos diferentes, para que não haja o problema de uma dupla fazer a atividade e as outras simplesmente copiarem. Sugerimos que ela seja organizada da seguinte forma:

- 1) Imprima os textos em fonte maior, para que haja espaço para os alunos colarem adequadamente os conectivos e para que seja mais fácil o manuseio do material.
- 2) Entregue, para cada dupla, um bloquinho com os textos A e B, juntamente com os conectivos ao final do texto B e dê à turma, as instruções a seguir.
- 3) Faça a correção da atividade expondo os textos em data-show, para que todos possam acompanhar.

1) Vocês receberam dois textos dissertativo-argumentativos com lacunas, de onde foram retirados alguns conectivos. Receberam, também, vinte fichas com conectivos que podem ser colocados nestas lacunas.

- a) Colem, de maneira adequada, as peças estabelecendo a coesão necessária ao texto.
- b) Circulem, nos textos, outras palavras e expressões que estejam sendo usadas como conectivos.
- c) Indiquem qual texto utilizou uma linguagem mais monitorada e qual utilizou uma linguagem menos monitorada. Justifiquem sua resposta baseando-se em elementos do texto.

Texto 1 – (A)

Nos últimos meses, as conversas sobre mercado de trabalho orbitam em volta dos mesmos assuntos: pleno emprego, recorde de vagas, guerra por talentos. De fato, há 92 milhões de brasileiros empregados _____1_____ a taxa de desemprego vai se manter na casa dos 6% durante este ano, índices que são excelentes para o trabalhador.

_____2_____ que a desaceleração da economia tenha feito o Ministério do Trabalho e Emprego reduzir a previsão de geração de 3 milhões de vagas este ano no país, os números, ainda assim, devem ser semelhantes aos de 2010, quando 2,52 milhões de vagas foram preenchidas.

Todo esse cenário positivo, _____3_____, esconde uma dura realidade: há pessoas qualificadas que não conseguem mudar de emprego e, pior, existem

desempregados que, 4 ostentem um bom currículo, são incapazes de obter uma recolocação. Esse desequilíbrio é considerado natural por economistas, até mesmo 5 os ventos sopram a favor do profissional, 6 agora. Ou seja, vivemos uma situação em que há milhares de postos de trabalho de um lado e, de outro, profissionais incapazes de conquistar uma colocação melhor.

(<https://www.qconursos.com/questoes-de-concursos/questao/2633b886-d3> - Acesso em 24/04/16)

Texto 1 – (B)

Por que um profissional qualificado e experiente, com mais de 45 anos de idade não consegue emprego no Brasil?

Talvez porque grande parte das empresas acabe valorizando mais o baixo salário que vão pagar a um principiante...

Na verdade, existe um preconceito muito grande para quem tem mais de 40 (eu tenho 47 e estou desempregado há mais de 5). Na verdade, nesta fase um profissional está no auge de sua capacidade, sua experiência o capacita a ter respostas mais rápidas e certeiras e a reduzir a margem de erro.

Pessoalmente, eu descobri que, se falta emprego, não falta trabalho para quem quer trabalhar. Claro que não tenho aquela segurança de saber que no final de cada mês vou ter aquelas tantas notas de dinheiro, uma em cima da outra, mas às vezes consigo ganhar até mais do que ganhava.

7, o que não dá é pra ficar escolhendo. Quem está por si no mercado tem que aceitar tudo o que pode fazer. Não interessa se você era editor-chefe, se não tem trabalho e aparece alguém precisando de um serviço de datilografia. Não fazer pode ser não comer! 8 eu faço.

Pessoalmente fui diretor de criação das maiores agências de uma cidade do interior de meu estado, ganhei diversos prêmios com peças publicitárias que criei, cheguei a ser finalista para Redator do Ano e Diretor de Criação do Ano de todo o interior do estado. Hoje faço até digitação de trabalhos de conclusão e, principalmente, cartões de visita. Quando aparece, crio peças publicitárias de maior porte.

A vantagem é que tem sobrado tempo para criações artísticas, que anteriormente eram só nas poucas horas vagas, que agora vêm tomando uma importância cada vez maior e têm tomado um corpo e uma projeção que eu não pensava que seriam possíveis.

O importante é que a gente saiba - mesmo depois de dobrada a barreira dos "– enta", manter nossos sonhos como meta. Não desistir de sonhar e de construir escrupulosa e cotidianamente este sonho.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070205031303AAbBher> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|------------|-----------|----------|--------|-------------|
| e | mesmo que | porém | embora | quando |
| como | agora | então | ou | de modo que |
| logo | desde que | enquanto | se | portanto |
| entretanto | por isso | já que | mas | talvez |

Texto 2 – (A)

Cidadania virtual

Assistimos hoje ao fenômeno da expansão das redes sociais no mundo virtual, um crescimento que ganha atenção por sua alta velocidade de propagação,

trazendo como consequência diferentes impactos para o nosso cotidiano. Portanto, faz-se necessário um cuidado, uma cautelosa discussão a fim de encarar essa nova realidade com uma postura crítica e cidadã para então desfrutarmos dos benefícios que a globalização dos meios de comunicação pode nos oferecer.

A internet nos abre uma ampla porta de acesso aos mais variados fatos, verbetes, imagens, sons, gráficos etc. Um universo de informações de forma veloz e prática permitindo que cada vez mais pessoas, de diferentes partes do mundo, diversas idades e das mais variadas classes sociais, possam se conectar e fazer parte da grande rede virtual que integra nossa sociedade globalizada.

Dentro desse contexto, as redes sociais simbolizam, de forma eficiente e sintética, como é o conviver no século XXI, como se estabelecem as relações sociais dentro da nossa sociedade pós-industrial, fortemente integrada ao mundo virtual. Toda a comodidade que a rede virtual nos oferece é, no entanto, acompanhada pelo desafio de ponderar aquilo que se publica na internet, ficando evidente a instabilidade que existe na tênue linha entre o público e o privado. Afinal, a internet se constitui também como um ambiente social que, à primeira vista, pode trazer a falsa ideia de assegurar o anonimato. A fragilidade dessa suposição se dá na medida em que causas originadas no meio virtual podem sim trazer consequências para o mundo real. Crimes virtuais, processos jurídicos, disseminação de ideias, organização de manifestações são apenas alguns exemplos da integração que se faz entre o real e o virtual.

Para que haja um bom uso da internet sem cair nas armadilhas que esse meio pode eventualmente nos apresentar, é necessária a construção da criticidade, o bom senso entre os usuários da rede, uma verdadeira educação capaz de estabelecer um equilíbrio entre os dois mundos, o real e o virtual. É papel de educar tanto das famílias, dos professores como da sociedade como um todo, só assim estaremos exercendo de forma plena nossa cidadania.

[\(https://www.infoenem.com.br/conheca-o-tipo-textual-da-redacao-do-enem/\)](https://www.infoenem.com.br/conheca-o-tipo-textual-da-redacao-do-enem/) - Acesso em 24/04/16

Texto 2 – (B)

Qual o impacto das redes sociais na sua vida?

As redes sociais acrescentaram muita coisa na minha vida. Antes eu era bem preconceituosa com algumas coisas, porque as únicas fontes de informação que eu tinha eram meus pais, não me preocupava em questionar nada daquilo. Mas, quando eu comecei a utilizar a internet e as redes sociais, comecei a ler algumas opiniões contrárias, que ajudaram até na minha autoaceitação, não necessariamente apenas da sexualidade. Acho que foi uma fase importante para eu perceber que há algo diferente e que eu não posso me conformar em pensar de uma forma pelo resto da vida, sem nem me dar ao trabalho de pensar em um outro lado. Não é que eu tenha mudado completamente e achado que tudo aquilo era, de fato, uma verdade. Foi aos poucos, sabe? Lia uma coisa, via como fazia sentido, Áí ia acontecendo. E também foi super-importante para eu conseguir me expressar melhor. Eu ficaria sufocada, se não fossem as redes sociais, a internet. Não posso falar dos meus problemas com meus pais, porque eles acabaram se tornando um problema também. Não posso falar com meus colegas, porque é difícil confiar nas pessoas, então escondo deles. A única alternativa é aqui.

O lado negativo é a dependência e algumas coisas ofensivas que leio. Confesso que acabei dependente, justamente por conseguir expressar o que sinto e acabar não tendo atitude para isso na vida real. Este ano eu percebi que estou

procurando menos contato do que nos outros anos, mesmo eu tendo vontade de conhecer as outras pessoas. É uma confusão para começar uma conversa com alguém, e está pior do que antes. É como se eu me sentisse incapaz fora daqui, sabe? E eu acho que realmente me sinto. Outro dia fui falar com uma menina, para amizade mesmo, e ela também era tímida. Demorei praticamente um mês para conversar o que eu conversaria em uma semana, se tivesse atitude, não tivesse vergonha. O outro impacto que eu falei é sobre as opiniões ofensivas sobre algumas coisas que eu sou. Ouvir em casa e ler na internet acaba me deixando triste. Eu sei que as opiniões alheias não deviam me machucar tanto, mas machucam, não aprendi ainda a lidar com isso.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20141015155842AAX3SIS>- Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|------------|-------------|-------------|------------|------------------|
| portanto | a fim de | então | no entanto | na medida em que |
| para que | mas | aí | quando | de modo que |
| caso | desde que | uma vez que | se | porque |
| entretanto | uma vez que | já que | logo | de maneira que |

Texto 3 – (A)

Câmeras que gravam qualquer movimento, telas transmitindo notícias a todo minuto, o Estado e a mídia controlando os cidadãos. O mundo idealizado por George Orwell em seu romance “1984”, onde aparelhos denominados teletelas controlam os habitantes de Oceania vem se tornando realidade. Com a televisão e, principalmente, a internet, somos influenciados – para não dizer manipulados – todos os dias.

Tal influência ocorre, majoritariamente, através da mídia e da propaganda. Com elas, padrões de vida são disseminados a uma velocidade assombrosa, fazendo a sociedade, muitas vezes privada de consciência crítica, absorvê-los e incorporá-los como ideais próprios. Desse modo, deixamos de ter opinião particular para seguir os modelos ditados pelo computador, acreditando no que foi publicado, sem o devido questionamento da veracidade dos fatos apresentados.

Com isso, as novas redes sociais, surgidas nesse início do século XXI, se tornam os principais vetores da alienação cultural e social da população, uma vez que todos possuem um perfil virtual com acesso imensurável a todo tipo de informações. Por isso, diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios, atraiendo diversos seguidores, aos quais impõe sua maneira de agir e pensar. Esses usuários, então, se tornam mais vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual.

Outro ponto negativo dessas redes, como o Facebook e o Twitter, é o fato de todo o conteúdo publicado ficar armazenado na internet, permitindo a determinação do perfil dos usuários e a escolha da melhor maneira midiática de agir para conquistá-los. Além disso, o uso indiscriminado de tais perfis possibilita a veiculação de imagens ou arquivos difamadores, servindo como ferramenta política e social para aumentar a credibilidade de determinadas personalidades, como

ocorre com Hugo Chaves em sua ditadura na Venezuela e comprometendo outras, com falsas denúncias, por exemplo.

Portanto, é necessária a aplicação de medidas visando a um maior controle da internet. A implantação, na grade escolar brasileira, do estudo dessas novas tecnologias de informação, incluindo as redes sociais e a consequente formação crítica dos brasileiros, seria um bom começo. Só assim, poderemos negar as previsões feitas por George Orwell mesmo que ter um futuro livre do controle e da alienação.

(<http://slideplayer.com.br/slide/1252616/> - Acesso em 24/04/16)

Texto 3 – (B)

Uma pessoa pode colocar nas redes sociais o que está sentindo no momento, se está triste ou alegre, deprimida?

Vi isso hoje, o cara colocou para Deus dar forças para aguentar as pessoas que vivem com ele. Logo vem à mente das pessoas que o problema é em casa e, se não é, é no trabalho, o que não é ético colocar. Enfim, a esposa publicou várias interrogações, mas é estranho. Acho que rede social é para se mostrar bem, é um lazer, publicar fotos para somente os amigos verem, de um passeio, por exemplo, dizer que está feliz, é saudável, legal e não estimula inveja, preocupação nem há exposição, pois as pessoas não reparam se alguém está feliz, só se interessam quando está mal. Acho normal também colocar alguma frase, tipo, para invejosos quando se está passando por isso, mas só os próximos vão entender, nada que exponha a vida da pessoa.

Enfim, você está certo, mas ocorre que quando mulher está se sentindo só perde o bom senso, ela escreve na máquina dela como se fosse um diário e nem para pensar que está expondo a vida, pois já se acostumou. Vá por esse caminho, afinal devem ter parentes ou colegas de trabalho vendo isso e não pega nada bem. Diga para ela que essas redes é para colocar coisas boas só para amigos e, se não está bem, não coloque nada, se quer conversar, desabafar, faça isso com uma amiga, on-line mesmo, só que privado para as duas.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120129185840AA2jLCX>- Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|-------------|-----------|-------------|--------|----------------|
| uma vez que | por isso | então | como | portanto |
| mesmo que | mas | tipo | quando | de modo que |
| caso | desde que | uma vez que | se | além disso |
| entretanto | logo | e | mas | de maneira que |

Texto 4 – (A)

Universalização com informação

Devido à sua natureza social, o ser humano, durante toda a sua história, dependeu dos relacionamentos para que pudesse conviver em comunidade e assim, transformar o mundo. Hoje, as redes sociais na internet adquirem extrema importância, visto que são os principais meios através dos quais as pessoas se relacionam diariamente. Além de universalizar o acesso a elas, devemos também conhecer esse novo ambiente em que agimos.

As inovações tecnológicas, em sua maioria, buscam criar soluções que facilitem cada vez mais as nossas tarefas do cotidiano. Uma dessas tarefas, imposta pela sociedade, é a de mantermo-nos presentes e participativos em nossos círculos de relacionamentos, principalmente no dos amigos. Tarefa árdua em meio ao agito e falta de tempo do nosso estilo de vida contemporâneo, tornou-se muito mais simples com o advento das redes sociais digitais, como o “Facebook” e “Orkut”, por exemplo. O sucesso dessas inovações é notado pela adesão maciça e pelo aumento considerável no número de acessos.

Porém, um ponto importante a ser analisado é a questão da privacidade. O fato de acessarmos essas redes até mesmo do conforto do nosso lar, isolado contato físico do convívio social, nos faz esquecer de que a internet é um ambiente público. Nele as outras pessoas podem, e vão julgar comportamentos, criticar ideias, acompanhar os “passos” dos outros e inclusive proporcionar constrangimentos.

Portanto, a velocidade com a qual as redes virtuais foram inseridas em nossa sociedade ainda não permitiu que as pessoas assimilassem e reconhecessem os limites que separam o ambiente público do privado. Mediante esse descompasso, é importantíssimo que os governos incluam na agenda da universalização do acesso às redes, também ações educativas – palestras ou cursos – a fim de orientar os cidadãos, novos atores, sobre o que é e como funciona esse novo palco de relações. Atitudes como essa é que vão garantir, com dignidade, o acesso a esse mundo virtual de relações.

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vestibular/noticia/2012/10/redacoes-nota-mil-servem-de-exemplo-3918713.html> - Acesso em 24/04/16)

Texto 4 – (B)

É saudável expor sua vida nas redes sociais?

Não só na internet, mas em qualquer situação, a pessoa deve, na medida do possível, generalizar. Nada de tentar tornar as coisas pessoais ou criar vínculos com pessoas estranhas. Mesmo que você não compartilhe com estranhos, seus amigos poderão fazer isso e atingir você. Há pessoas interessantes, que nós gostaríamos de conhecer, mas devemos lembrar que são somente perfis aleatórios, que não traduzem invariavelmente o que realmente pensam ou são.

Não exponho toda a minha vida pessoal nem aqui no YR e muito menos no Facebook, mesmo porque isso não interessa a ninguém como é a minha vida fora da Internet. Agora, tem gente que adora fazer disso aqui um espetáculo de lavação gratuita de roupa suja pra querer se aparecer.

Aliás, melhor ficar quieto antes que uma certa senhorita petralha apareça por aqui e diga que estou a atacando pessoalmente.

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20121112071219AA0uO6v> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|----------|-----------|-------|------|-------------|
| para que | visto que | porém | e | portanto |
| a fim de | mas | agora | como | de modo que |

| | | | | |
|-----------|-----------|------------|-------|----------------|
| visto que | desde que | entretanto | e | portanto |
| embora | mas | já que | porém | de maneira que |

Texto 5 – (A)

Quinze minutos de fama (ou a eternidade)

Estar em todos os lugares sem sair de casa, acesso rápido às informações e contato com as pessoas em frações de segundo: são algumas das maravilhas do mundo moderno. Porém é preciso cuidado ao lidar com tamanha facilidade de interação. Falta de privacidade, demasiada exposição individual e até mesmo a perda de personalidade, são fatores que andam na contramão da progressiva internet.

Fazer parte de uma rede social hoje é, além de ferramenta de comunicação, possibilidade de usar a web a seu favor, personalizando-a e adequando-a as suas necessidades e preferências. Não raro acontecem exageros na hora de expor detalhes sobre a vida, o que representa sério risco, visto que a internet é um meio público, de fácil acesso e manipulação de dados. Sem autorização, é frequente o número de meninas que se veem em fotos de sites pornográficos.

Ainda no contexto de exposição individual, há outra vertente: a falta de privacidade. Embora todos queiram seus “quinze minutos de fama”, esse tempo se torna incontrolável quando há minúcias sobre a vida pessoal disposta na rede. Passivo de críticas, preconceito e do tão famoso “bullying”, está quem perde o controle de suas informações, além de o problema extravasar da vida digital para a vida real.

Para os jovens, a maior dificuldade parece ser discernir o real do literário. Ainda em formação moral, muitos deles assimilam as piadas e ideias alheias como suas, sem prévia crítica. Acontecem assim, sem que haja controle, disseminações de brincadeiras de mau gosto, de padrões comportamentais prejudiciais, muitas vezes, à vida e sociedade e à construção de sua personalidade.

Diante das inúmeras discussões comportamentais que a nova era digital propicia, é preciso repensar e nortear as ações individuais para que se mantenha agradável e saudável a vivência coletiva. Órgãos públicos, agentes de educação e família devem trabalhar na disseminação de informações sobre a vida online. Nesse sentido, será possível percebê-la como qualquer outro ambiente social, que implica respeito e reconhecimento de limites pessoais.

(<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vestibular/noticia/2012/10/redacoes-nota-mil-servem-de-exemplo-3918713.html> - Acesso em 24/04/16)

Texto 5 – (B)

Excluir minhas contas em redes sociais e levar uma vida diferente?

Há muitas possibilidades: ler livros, estudar, sair, conversar, assistir a filmes, seriados e animes. Arrumar o quarto e a casa, haha. Entre muitas outras coisas! É uma das melhores coisas que uma pessoa pode fazer, se tiver coragem!

Agora, você fica meio ilhado das notícias, mas por outro lado com muita força de vontade. E aviso a amigos: você falará mais pelo celular/telefone. Dessa forma terá mais contato com as pessoas. Boa sorte com a nova vida!!

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20121223181650AA26tNe> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|-------|---|-----------|--------|--------|
| porém | e | visto que | embora | quando |
|-------|---|-----------|--------|--------|

| | | | | |
|------------|-----------|-------------|---------|----------------|
| para que | agora | dessa forma | como | de modo que |
| no entanto | desde que | ou | e | porque |
| mesmo que | se | para que | contudo | de maneira que |

Texto 6 – (A)

Comerciais exibidos na televisão recorrem a estereótipos para criar a sensação de desejo no inconsciente do telespectador. A linguagem da propaganda, em qualquer meio de comunicação, é sempre a da sedução, a do convencimento.

Na TV, seu discurso ganha um reforço considerável: a força das imagens em movimento. Assim, fica muito difícil resistir aos seus apelos: o sanduíche cujos ingredientes quase saltam da tela com sua promessa de sabor, o último lançamento automobilístico – que nenhum motorista inteligente pode deixar de comprar – deslizando em uma rodovia perfeita como um tapete, a roupa de grife moldando o corpo esguio de jovens modelos.

A publicidade funciona assim nas revistas, nos jornais, no rádio e nos outdoors, mas suas armas parecem mais poderosas na televisão. Se é verdade, como dizem os críticos, que a propaganda tenta criar necessidades que não temos, os comerciais de TV são os que mais perto chegam de nos fazer levantar imediatamente do sofá para realizar algum desejo de consumo – e às vezes conseguem, quando o objeto em questão pode ser encontrado na cozinha.

Aprender a “ler” as peças publicitárias veiculadas pela TV tem a mesma importância, na formação de um telespectador crítico, que sabe analisar os noticiários e as telenovelas. A parte mais óbvia desse trabalho de conscientização refere-se, claro, à identificação das estratégias usadas para criar o apelo ao consumo.

Entre as armas da publicidade para seduzir o telespectador destacam-se a nudez, a inocência infantil e a plasticidade quase irreal das imagens. Independente do apelo ao consumo, os comerciais exibidos pela televisão também se prestam a análises mais amplas de conteúdo.

Ao difundir modelos de comportamento, os comerciais exercem tanta influência sobre os telespectadores quanto os personagens de novelas. E, ao reforçar estereótipos associados a raças e classes sociais, por exemplo, contribuem decisivamente para que imagens distorcidas da sociedade continuem a ser propagadas.

(<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/dissertacao.html> - Acesso em 24/04/16)

Texto 6 – (B)

Você tem um padrão de beleza estabelecido pelas mídias?

Não, não uso salto.

Não uso o que está na moda. Aliás, faço até protesto, ando com roupas de dois, três anos atrás e invisto em educação. Hoje em dia as roupas não duram como antigamente. Desgasta rápido. Não há dinheiro que chegue.

Não vou gastar o dinheiro que me matei no emprego... para o mercado consumi-lo.

Quero que essa corrente escrava do consumo passe cada vez mais distante de mim. Aí, um monte de Zumbi consumistas podem vim a disser que "não me

"favorito", por não andar bem vestida. Meu dinheiro não é para isso, seus drogados sociais!

Não assisto mídias, as mídias é quem me assistem.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20101226103413AAtS7nr> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|----------|-----------|--------------|--------|----------------|
| mas | se | quando | quanto | e |
| para que | aliás | aí | como | de modo que |
| enquanto | desde que | visto que | se | além de |
| embora | contudo | a fim de que | porém | de maneira que |

Texto 7 – (A)

Quem sabe o que é melhor para ela?

Desde o final de 1991, com a extinção da antiga União Soviética, o capitalismo predomina como sistema econômico. Diante disso, os variados ramos industriais pesquisam e desenvolvem novas formas e produtos que atingem os mais variados nichos de mercado. Esse alcance, contudo, preocupa as famílias e o Estado quando se analisa a publicidade voltada às crianças em contraponto à capacidade de absorção crítica das propagandas por parte desse público-alvo.

A eficiência da divulgação é bem maior na infância, uma vez que é nessa fase que se apreende a maior quantidade de informações. O interesse infantil a determinados produtos é aumentado pela afirmação do desejo em meios de comunicação, sobretudo ao se articular ao anúncio algum personagem conhecido. Assim, a ânsia consumista dos mais jovens é expandida.

Além disso, o nível de criticidade em relação à propaganda é extremamente baixo. Isso se deve ao fato de estarem em fase de composição da personalidade, que é pautada nas experiências vividas e, geralmente, espelhada em um grupo de adultos-exemplo. Dessa forma, o jovem fica suscetível a aceitar como positivo quase tudo o que lhe é oferecido, sem necessariamente avaliar se é algo realmente imprescindível.

Com base nisso, o governo federal pode determinar um limite, desassociando personagens e figuras conhecidas aos comerciais, sejam televisivos, radiofônicos, por meios impressos ou quaisquer outras possibilidades. A família, por outro lado, tem o dever de acompanhar e instruir os mais novos em como administrar seus desejos, viabilizando alguns e proibindo outros.

Nesse sentido, torna-se evidente, portanto, a importância da assessoria parental e organização do Estado frente a essa questão. Não se pode atuar com descaso, tampouco ser extremista. A criança sabe o que é melhor para ela? Talvez saiba, talvez não. Até que se descubra (com sua criticidade amadurecida), cabe às entidades superiores auxiliá-la nesse trajeto.

(<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/por-que-esta-redacao-tirou-nota-mil-no-enem.html> - Acesso em 24/04/16)

Texto 7 – (B)

Três motivos para não ser a favor da publicidade infantil?

A publicidade no Capitalismo era um dos itens que a antiga URSS e a China chamavam de lixo ocidental. Vivemos num país capitalista e a propaganda de produtos faz parte do sistema, mas devemos disciplinar essa propaganda. Existe uma diferença entre aquela que expõe seus produtos e aquela que usa de

meios ilícitos para vender. Por exemplo, para vender cerveja, eles apostam num mercado consumidor futuro, daí as propagandas dela só ter jovens, carrões, festas e tudo para atrair os jovens. Recentemente, aqui no Yahoo, eu li uma reportagens sobre repelentes sonoros de insetos, dizendo da inoperância deles, enquanto embaixo havia a propaganda do aerossol SBP. Esse é o Capitalismo selvagem em ação.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130318083019AAQWtF> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|-----------|-----------|-------------|-------|-------------|
| contudo | quando | uma vez que | se | portanto |
| talvez | mas | daí | como | de modo que |
| assim que | desde que | visto que | porém | logo |
| embora | e | para que | ou | aí |

Texto 8 – (A)

O Brasil como 6ª economia mundial: contradição

Não há como negar que o Brasil tem sido observado de modo diferente no cenário econômico internacional. Em pouco mais de uma década, o salto dado pelo país começou a provocar o interesse de investidores e tornou-se possível não somente superar a grande crise mundial, mas também conquistar o posto de 6º lugar entre os países mais industrializados. Entretanto, tal avanço não foi convertido ainda em melhorias concretas à população.

Um dos pontos que explicam tal paradoxo é a falta de investimento em educação e tecnologia, problema eternamente insolúvel, mesmo agora com a situação favorável. Escolas ainda sem equipamentos de informática, professores sem formação e, consequentemente, mal remunerados; áreas de ciências exatas (física, química e matemática) sem profissionais disponíveis; cidadãos sem o mínimo nível de leitura e compreensão textual. Tais aspectos travam o desenvolvimento do país, especialmente porque se sabe que o Governo facilita a entrada nas universidades, sem ter-se focado no ensino básico, inversão prejudicial ao crescimento.

Outro fator que se torna contrastante ao bom momento econômico que o Brasil atravessa é a má distribuição de renda, mais um crônico problema. enquanto pouquíssimos indivíduos são detentores da maior parte da riqueza existente em nosso país, grande parte da população brasileira vive do Programa Bolsa Família, cujo valor global é individualmente é irrisório.

Nessa perspectiva, a dualidade reforça a ideia de que não basta estar entre os mais ricos; é preciso que isso se converta em mais educação, mais cultura, maior qualificação. Quando se têm esses bens acessíveis, a distribuição de renda passa a ser mais justa e a diferença entre ricos e pobres diminui. Dessa forma, seria vantajoso ter a 6ª economia mundial. Do contrário, só os que já são privilegiados continuarão a se beneficiar.

(<http://centraldasletras.blogspot.com.br/p/modelos-de-dissertacao-em-prosa-textos.html> - Acesso em 24/04/16)

Texto 8 – (B)

Como anda a economia brasileira??

Não anda, se arrasta!!!

Eu não entendo quando os levantamentos do governo dizem que o Brasil cresceu, que a economia nunca esteve melhor. Então eu vivo num Brasil

paralelo a esse, porque não é essa realidade que eu vivo e que vejo ao meu redor. Continuo vendo uma população miserável, sem moradia, sem emprego.

Um quilo de feijão no Rio de Janeiro está custando R\$ 4,00. Aí eles compararam que a inflação está baixa porque o feijão aumentou, mas o preço dos calçados baixou. Dá até vontade de rir, então vamos começar a comer sapatos pra ver se conseguimos enxergar o crescimento da economia.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080324170409AAWESKk> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|------------|------------|----------|---------|-------------|
| mas também | entretanto | e | porque | enquanto |
| quando | então | aí | como | de modo que |
| contudo | desde que | logo | se | portanto |
| embora | e | para que | todavia | talvez |

Texto 9 – (A)

Produtos e serviços são necessários a qualquer sociedade. Dentre eles, estão serviços de planos de saúde, financiamento de moradias, compra de roupas e alimentos, entre outros elementos presentes no âmbito social. A publicidade e a propaganda exercem papel essencial na divulgação desses bens. No entanto, é preciso atenção por parte dos consumidores para analisar e selecionar que tipos de propagandas são fidedignas, e no caso de publicidade direcionada a crianças e adolescentes, essa medida nem sempre é possível.

Em um primeiro plano, é importante constatar que as crianças não possuem capacidade de analisar os prós e contras da compra de um produto. Nesse sentido, os elementos persuasivos da propaganda têm grande influência no pensamento dos indivíduos da Primeira Idade, já que personagens infantis, brinquedos e músicas conhecidas por eles estimulam uma ideia positiva sobre o produto ou serviço anunciado, mas não uma análise do mesmo. Infere-se, assim, que a utilização desses recursos é abusiva, uma vez que vale-se do fato de a criança ser facilmente induzida e do apego às imagens de caráter infantil, considerando apenas o êxito do objetivo da propaganda: persuadir o possível consumidor.

Além disso, observa-se que as ações do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) são importantes, porém insuficientes nesse quesito. O Conar busca, entre outros aspectos, impedir a veiculação de propagandas engonosas, porém respeita o uso da persuasão. Assim, ao longo dos anos, pode-se perceber que o Conar não considera o apelo infantil abusivo e permitiu a transmissão de propagandas destinadas ao público infantil, já que essas permanecem na mídia. Diante desse raciocínio, é possível considerar a resolução do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) válida e necessária para a contenção dos abusos propagandísticos evidenciados.

Tendo em vista a realidade abusiva da propaganda infantil, é necessário que o Conar e o Conanda trabalhem juntos para providenciar uma análise ainda mais criteriosa dos anúncios publicitários dirigidos à primeira infância, a fim de verificar as técnicas de indução utilizadas. Ademais, a família e o sistema educacional brasileiro devem proporcionar às crianças uma educação relacionada a questões analíticas e argumentativas para que, já na adolescência, possam distinguir de maneira cautelosa as intenções dos órgãos publicitários e a validez das

propagandas. Dessa forma, será possível conter os abusos e estabelecer justiça nesse contexto.

(http://blogdoenem.com.br/redacao_enem_nota_1000/ - Acesso em 24/04/16)

Texto 9 – (B)

Gente, na redação do ENEM esse ano, cujo tema é publicidade infantil no Brasil, eu levei pro lado da alimentação, será que eu fui do tema?

A venda de produtos que não são saudáveis através do apelo infantil e a correlação com o crescimento de problemas como a obesidade infantil é uma boa. Eu acho. Agora, se você afirmou coisas como "estamos vivendo uma terceira revolução industrial", "antes era feito pelo homem era saudável, agora feito pela máquina não é saudável" e aquela parte sobre como a situação é diferente em outros países, sem citar uma base para o argumento, eu acho que pode ser prejudicial.

(<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20141111132734AA5kaSw> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|------------|-----------|-------------|-------|-------------|
| no entanto | já que | uma vez que | porém | e |
| a fim de | agora | agora | como | de modo que |
| logo | desde que | enquanto | se | portanto |
| embora | por isso | já que | mas | talvez |

Texto 10 – (A)

Quando o e-mail é enviado em substituição a um bilhete ou contato telefônico, a linguagem usada pode ter maior grau de informalidade. Nesses casos, ele aproxima-se da fala, embora seja importante considerar que a mensagem será lida. Um dos problemas comunicacionais advém de o redator escrever como se falasse despreocupadamente, com frases mal organizadas e sem clareza.

Mesmo que o texto tenda à informalidade, devem-se evitar erros que comprometam a imagem do redator e da instituição que ele representa.

Quando o meio eletrônico substitui memorando ou comunicado interno, a formalidade aumenta, tendo em conta o conteúdo e o destinatário. Aí é preciso considerar as características da redação empresarial, que se renovou nestes anos. Tropeços são mais facilmente evitados quando se tem hábito de leitura de textos bem escritos. Como a redação empresarial demanda rapidez, convém redobrar a leitura de livros de diversas áreas, pois isso facilitará a redação coesa e coerente.

(<https://www.tecnolegis.com/provas/comentarios/139216> - Acesso em 24/04/16)

Texto 10 – (B)

Seja crítico. Você acha que a tecnologia e os atuais meios de comunicação aproximam ou distanciam as pessoas?

Depende da situação e da circunstância em que os tais forem metidos. A tecnologia em função do seu desenvolvimento vem aplicando várias teses na vida das pessoas. Hoje em dia ela facilita tudo, seja no trabalho usando força física ou não. Se você for parar pra pensar, veja a amplitude com que ela é usada pelas pessoas.

Agora, como tudo nesse mundo tem o seu lado ruim, isto é, seu lado negativo, seja ele o mínimo possível, a tecnologia e os atuais meios de comunicação

também são vítimas dessa lei universal. Na Era Contemporânea que estamos vivendo, é possível falar com alguém lá da Antártida, estando a bilhões de quilômetros deste destinatário, utilizando apenas um telefone celular. Isso é o que aproxima as pessoas. Por isso, é provável que o dono do aparelho se vicie na máquina. Por quê? Porque foi pra isso que ela foi criada, no Capitalismo, banhado pela tarefa de tornar o mundo consumista, de tornar as pessoas em máquinas.

Enfim, a tecnologia, em termos de comunicação, é muito poderosa. Ela tem em mãos tanto a aproximação das pessoas quanto o distanciamento. Vai de cada um poder domá-la.

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111210173408AAr3HrO> - Acesso em 24/04/16)

| | | | | |
|--------|-----------|-------------|----------|----------------|
| quando | embora | mesmo que | aí | como |
| pois | porém | agora | por isso | posto que |
| caso | desde que | uma vez que | se | porque |
| embora | visto que | já que | logo | de maneira que |

ATIVIDADE 7 – “JOGO 2: CONECTIVOS NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO”

- 1º momento:

Professor, compreendendo a evolução do grau de dificuldade das atividades, a Atividade 7 objetiva trabalhar apenas a utilização das variedades cultas na produção e organização de texto dissertativo-argumentativo.

Entregue, para cada aluno, uma cópia do texto “Imigração no Brasil: resolver para poder crescer”. Essa atividade deverá ser feita coletivamente, ou seja, você, professor, juntamente com seus alunos, orientando-os.

Proceda à leitura, faça os comentários pertinentes e marque, como os alunos, os elos coesivos utilizados no texto, sobretudo as conjunções. Aproveite a atividade para explorar, junto aos alunos, o estudo das variedades cultas em textos mais formais. Lembre-os de que esse texto é uma dissertação-argumentativa que tirou nota 1000 no Enem de 2012. Trata-se, portanto, de um gênero textual marcado por mais formalidade.

Imigração no Brasil: Resolver para poder crescer

Japoneses, italianos, portugueses, açorianos ou espanhóis. Durante o século XIX, muitos foram os povos que, em busca de trabalho e bem-estar social, desembarcaram no Brasil e enriqueceram nossa cultura. Atualmente, em pleno

século XXI, a imigração para o Brasil mantém-se crescente, desafiando não somente nossa sociedade como também nossa economia.

Assim como os antigos imigrantes, os indivíduos que hoje se instalaram em território brasileiro anseiam por melhores e mais dignas condições de vida. Muitos deles, devido à Crise Econômica originada em 2008, viram-se obrigados a se dirigir para outras nações, como o Brasil. Os espanhóis, por exemplo, por terem sido intensamente atingidos pela recessão, já somam uma quantidade expressiva na periferia de São Paulo. Diante disso, a fração da sociedade que reside em tal localidade vem enfrentando muitas dificuldades em “dividir” seu espaço, que, inicialmente, não era adequado à sobrevivência, quem dirá após a chegada dos europeus. Segundo pesquisas realizadas pelo jornal “A Folha de São Paulo”, no primeiro semestre de 2012, brasileiros e espanhóis dos arredores de São Paulo vivem em constantes conflitos e a causa traduz-se, justamente, na irregularidade habitacional que ambos compartilham.

Como se não bastasse, a economia brasileira também tem sofrido com a chegada dos migrantes. Existem, entre eles, tanto trabalhadores desqualificados como profissionais graduados. O problema reside na pouca oferta de emprego a eles destinada. Visto que não recebem oportunidades, passam a integrar setores informais da economia, sem direitos trabalhistas e com ausência de pagamento dos devidos impostos. O Estado, dessa forma, deixa de arrecadar capital e de aproveitar a mão-de-obra disponível, o que auxiliaria no andamento da economia nacional.

Assim, com a finalidade de preparar a sociedade e a economia brasileiras para a chegada dos novos imigrantes, medidas devem ser tomadas. O Estado deve oferecer incentivos às empresas que empregarem os recém-chegados; essas, por sua vez, devem prepará-los para o mercado brasileiro, oferecendo treinamentos adequados e cursos de Língua Portuguesa e, ainda, garantir seus direitos trabalhistas. É imprescindível que o governo procure habitações para os imigrantes e que nós, brasileiros, respeitemos os povos que, seja no passado ou no presente, somente têm a nos acrescentar.

(A redação no Enem 2013 – Guia do participante)

- 2º momento:

Professor, organize a turma em duplas. Entregue para cada uma um joguinho com o texto dividido em partes, como se fosse um quebra cabeças. Utilize uma cor para

cada parágrafo e uma cor só para os elos coesivos, que serão como peças-coringa utilizadas em todos os parágrafos. Peça aos alunos que encaixem os elos no texto e definam qual é o parágrafo de introdução, quais são de desenvolvimento e quais são de conclusão. Caso seus alunos tenham dificuldade em realizar a atividade, deixe que façam sozinhos por aproximadamente dez minutos, em seguida, leia para eles o primeiro parágrafo, para que compreendam a sequência do texto.

1) Neste potinho, a dupla encontrará o texto dissertativo-argumentativo “Lágrimas de crocodilo” cujos parágrafos e conectores interfrásticos encontram-se desordenados. A tarefa de vocês será organizar os parágrafos, encaixando corretamente os conectores de acordo com o sentido de cada frase. Não se esqueçam de, também, ordenar corretamente a sequência dos parágrafos.

| | | |
|--|---|--|
| O Brasil tem enfrentado, com frequência, problemas sérios e até constrangedores, | como | os elevados índices de violência, pobreza e corrupção – três mazelas fundamentais que servem para ilustrar uma lista bem mais longa. |
| Porém, | mesmo diante dessa triste realidade, | boa parte dos brasileiros parece não se constranger – e, talvez, nem se incomodar –, preferindo fingir que nada está ocorrendo. |
| Em um cenário marcado pela passividade, é preciso que a sociedade se positione frente à ética nacional, de forma a honrar seus direitos e valores humanos e, | assim, | evitar o pior. |
| Na época da ditadura militar, grande parte da população vivia inconformada com a atuação de um governo opressor, | afinal, | com as restrições à liberdade de expressão, não era possível emitir opiniões sem medir os riscos de violentas repressões. |
| Apesar de uma conjuntura tão desfavorável para | Talvez a sensação de um Brasil melhor hoje ajude a explicar a inércia | |

manifestações, muitos foram os movimentos populares em busca de mudanças, mesmo com as limitações na atuação da mídia.

da sociedade diante da atual crise de valores na política e em todas as camadas da população.

Muitos não percebem,

mas

esse panorama cria um paradoxo perverso: depois de tanto sangue derramado pelo direto de expressar opiniões e participar das decisões políticas, o indivíduo se cala diante da crise moral contemporânea.

Nesse contexto,

protestos se transformam em lamúrias, lamentações em voz baixa, que ninguém ouve – e talvez nem queira ouvir –

ou,

então,

em piadas, “ótimo” recurso cultural para sorrir e se alienar frente à falta de uma postura virtuosa.

Assim,

apesar de viver em um país democrático, o brasileiro guarda seus direitos – e os dos outros – no bolso da calça, pelo menos quando tem uma para vestir.

Para que o indivíduo não se separe de sua cidadania, é preciso honrar o sistema democrático do país.

Nesse contexto,

o povo deve ir às ruas, de modo pacífico, para exigir uma mudança de postura do poder público.

Além disso,

a mobilização deve agir na direção de quem mais necessita, ajudando, educando e oferecendo oportunidades para excluídos, que vivem à

Para tudo isso,

| | | |
|----------------|---|--|
| | margem da vida social, abaixo da linha da humanidade. | |
| entretanto, | é preciso uma mudança prévia de mentalidade, uma retomada de valores humanos esquecidos, que só será possível com a ajuda da família, das escolas e até mesmo da mídia. | |
| Por tudo isso, | fica claro que o brasileiro deve parar de negar e de rir do evidente problema ético que enfrenta. | Trata-se de questões sérias, cujas soluções são difíceis e demoradas, mas não impossíveis. |
| Se | a sociedade não se mobilizar imediatamente, chegará o dia em que as piadas alienadas e alienantes resultarão, para a maioria, em risadas de hiena. | E, para a minoria privilegiada, imune – ou beneficiada? – à crise ética, restarão apenas olhos marejados. (Fonte: http://www.ebah.com.br Acesso em 01 de fevereiro de 2016) |

Quadro 3 – Conectivos no texto dissertativo-argumentativo. Fonte: as autoras (2016)

ATIVIDADE 8 - REFACÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor, essa atividade objetiva avaliar o aprendizado dos alunos, observando se desenvolveram as habilidades propostas por meio das atividades anteriores.

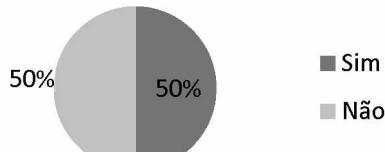
Devolva os textos produzidos na Atividade 3, acompanhados das correção e dos comentários pertinentes. Oriente os alunos a refazerem o texto, observando as habilidades desenvolvidas durante as atividades.

- 1) Você está recebendo sua primeira produção textual, devidamente corrigida e comentada por sua professora. Sua tarefa será refazer seu texto melhorando-o, fazendo as correções necessárias e usando adequadamente os conectores estudados durante as últimas aulas.

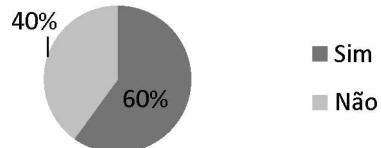
QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS – ANALISE DOS RESULTADOS

Gráfico 3

1. Você escreve bem?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 4**

1. Você escreve bem?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

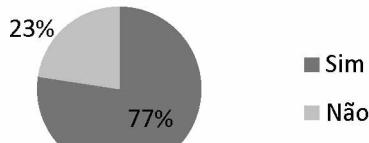


Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 5

1. Você escreve bem?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 6**

1. Você escreve bem?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

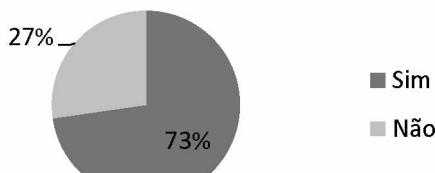


Fonte: As autoras (2016).

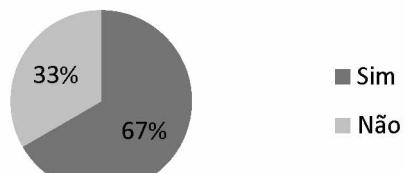
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 7

2. Você fala bem?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

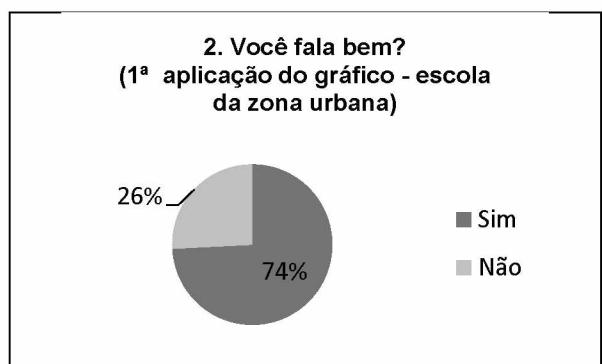
**Gráfico 8**

2. Você fala bem?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

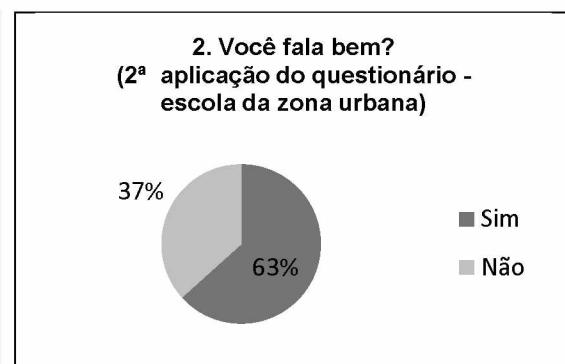


Fonte: As autoras (2016).

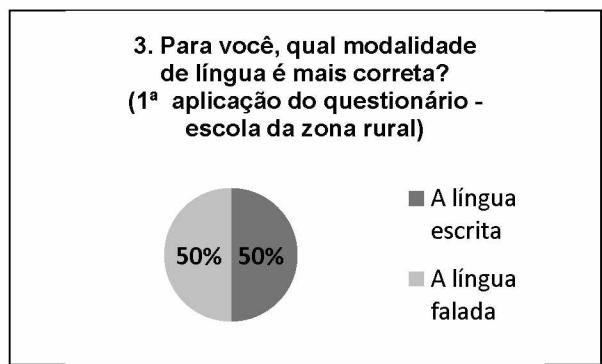
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 9

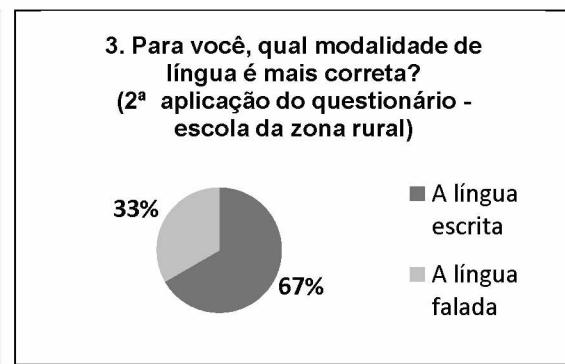
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 10

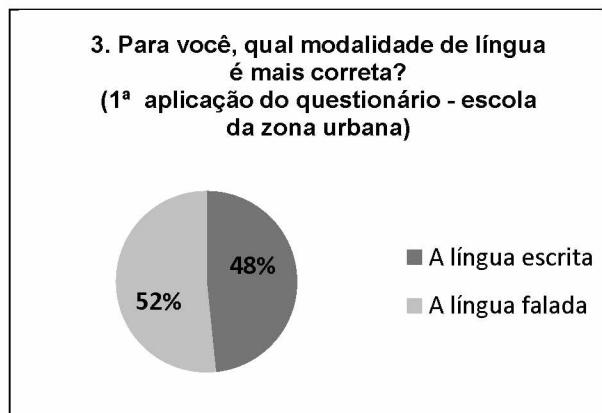
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 11

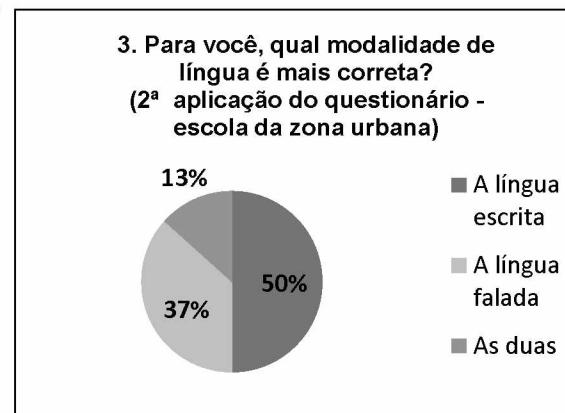
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 12

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 13

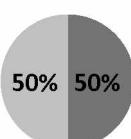
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 14

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 15

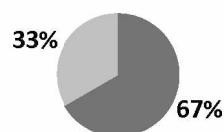
4. Para você, qual modalidade de língua é mais importante?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



- A língua escrita
- A língua falada

Gráfico 16

4. Para você, qual modalidade de língua é mais importante?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



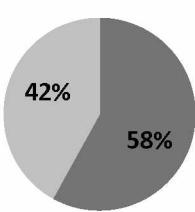
- A língua escrita
- A língua falada

Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 17

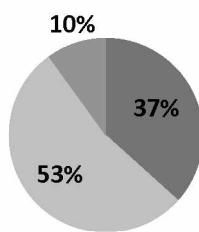
4. Para você, qual modalidade de língua é mais importante?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



- A língua escrita
- A língua falada

Gráfico 18

4. Para você, qual modalidade de língua é mais importante?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



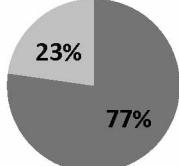
- A língua escrita
- A língua falada
- As duas

Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 19

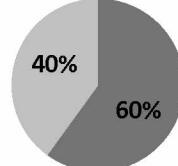
5. Para você, qual modalidade de língua é mais difícil?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



- A língua escrita
- A língua falada

Gráfico 20

5. Para você, qual modalidade de língua é mais difícil?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



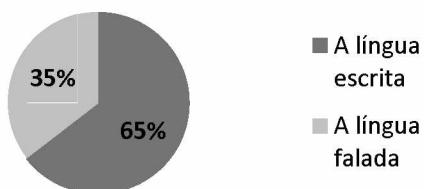
- A língua escrita
- A língua falada

Fonte: As autoras (2016).

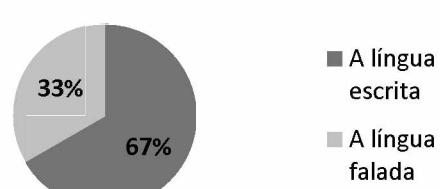
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 21

5. Para você, qual modalidade de língua é mais difícil?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 22**

5. Para você, qual modalidade de língua é mais difícil?
(2^a aplicação do questionário - alunos da zona urbana)

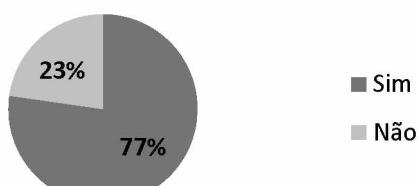


Fonte: As autoras (2016).

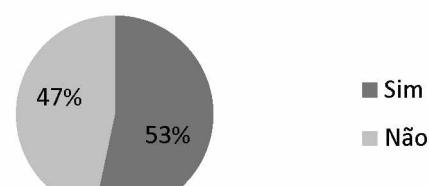
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 23

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 24**

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

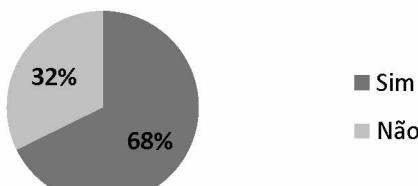


Fonte: As autoras (2016).

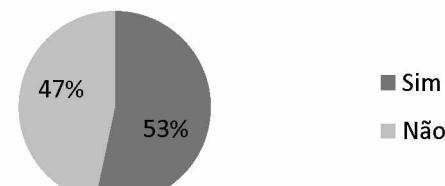
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 25

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

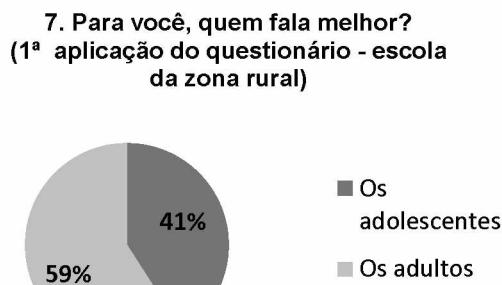
**Gráfico 26**

6. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade falam errado?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

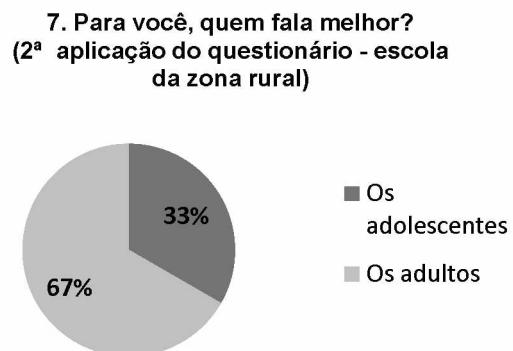


Fonte: As autoras (2016).

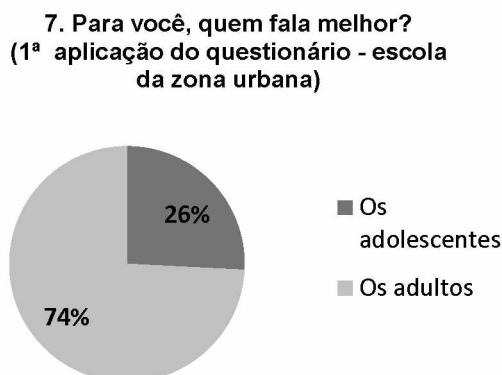
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 27

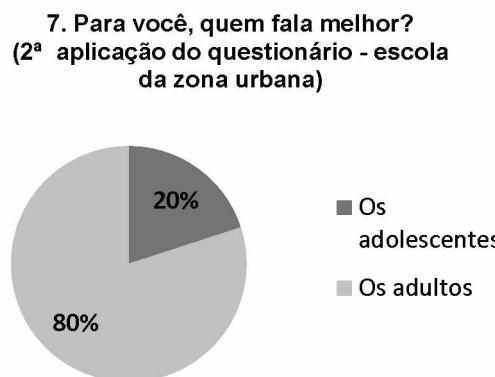
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 28

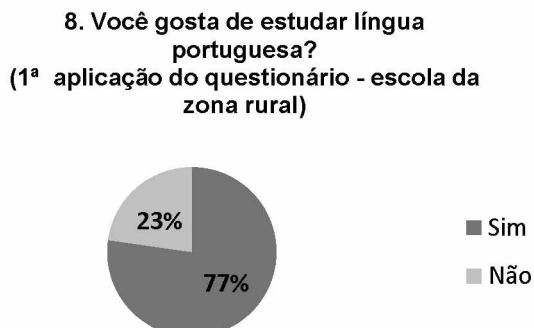
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 29

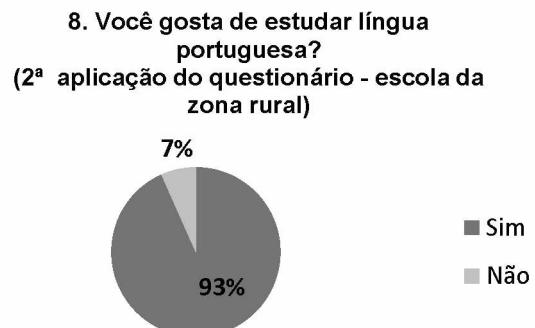
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 30

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 31

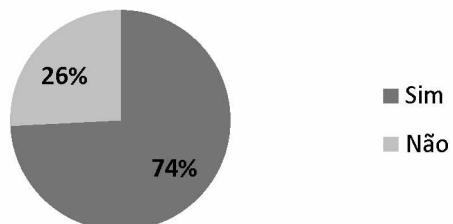
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 32

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 33

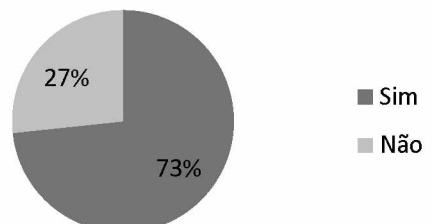
8. Você gosta de estudar língua portuguesa?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 34

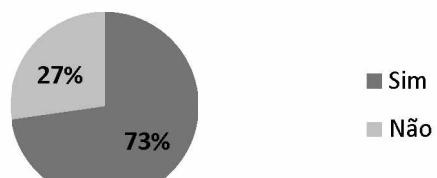
8. Você gosta de estudar língua portuguesa?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 35

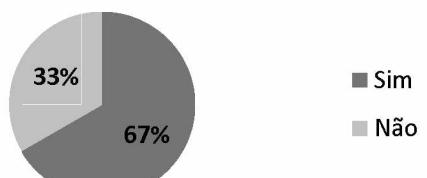
9. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 36

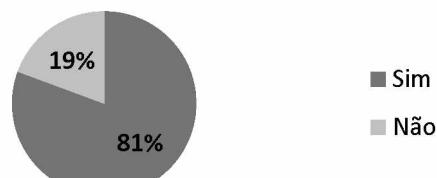
9. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 37

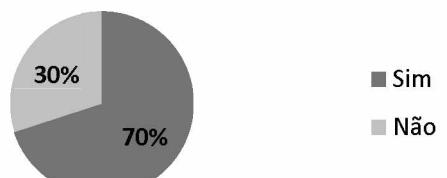
9. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 38

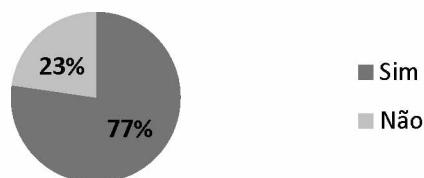
9. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



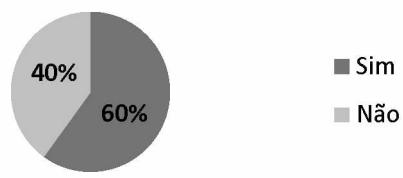
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 39

10. Para você, um bom professor de português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 40**

10. Para você, um bom professor de português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

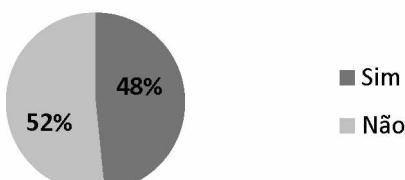


Fonte: As autoras (2016).

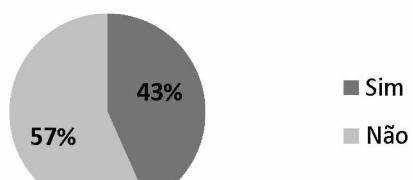
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 41

10. Para você, um bom professor de português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 42**

10. Para você, um bom professor de português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

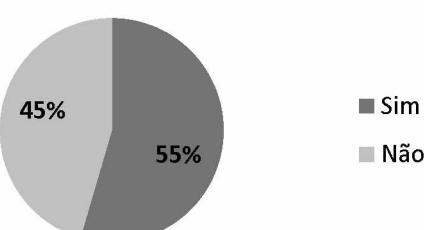


Fonte: As autoras (2016).

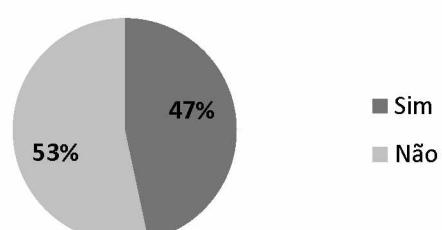
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 43

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 44**

11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

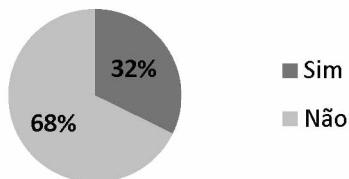


Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 45

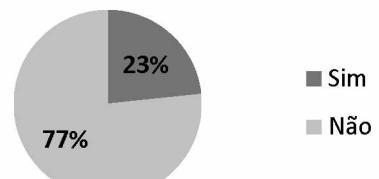
11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 46

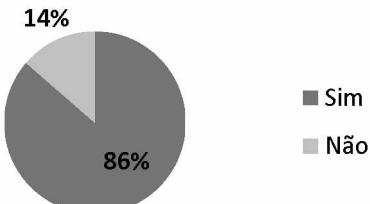
11. Para aprender a falar bem, o aluno deve falar como seu professor de português?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 47

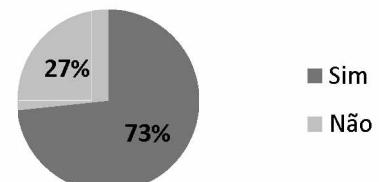
12. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 48

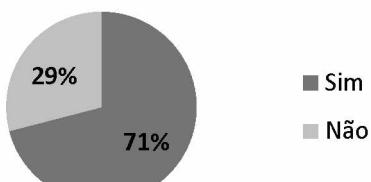
12. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 49

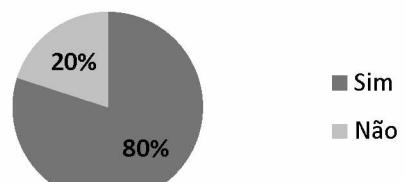
12. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 50

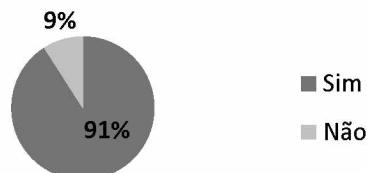
12. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 41

13. O professor de português deve corrigir os textos escritos dos alunos?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 52**

13. O professor de português deve corrigir os textos escritos dos alunos?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

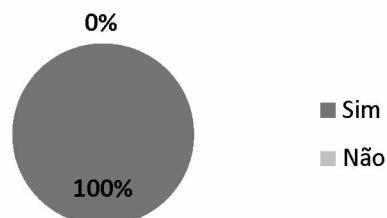


Fonte: As autoras (2016).

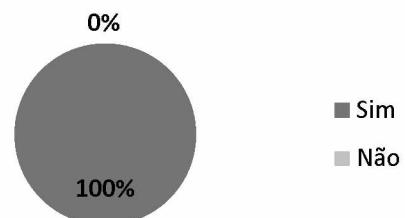
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 53

13. O professor de português deve corrigir os textos escritos dos alunos?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 54**

13. O professor de português deve corrigir os textos escritos dos alunos?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

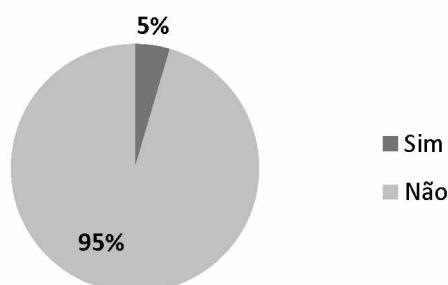


Fonte: As autoras (2016).

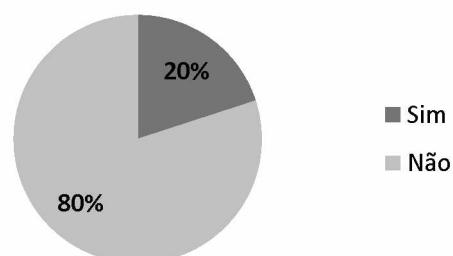
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 55

14. Aprende-se a escrever bem apenas nas aulas de língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 56**

14. Aprende-se a escrever bem apenas nas aulas de língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

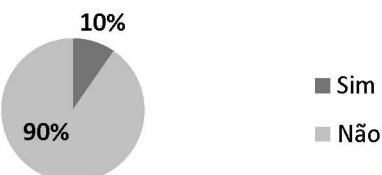


Fonte: As autoras (2016).

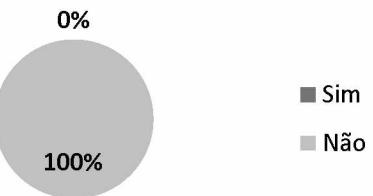
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 57

14. Aprende-se a escrever bem apenas nas aulas de língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 58**

14. Aprende-se a escrever bem apenas nas aulas de língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

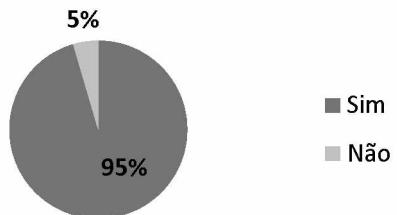


Fonte: As autoras (2016).

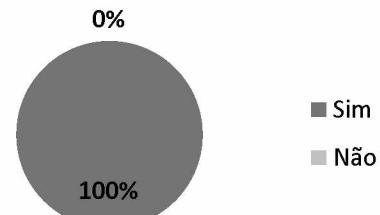
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 59

15. Você acha importante estudar língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 60**

15. Você acha importante estudar língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

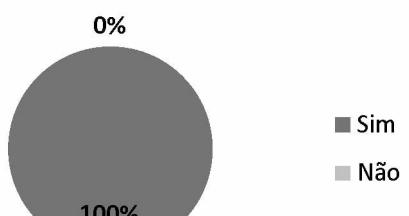


Fonte: As autoras (2016).

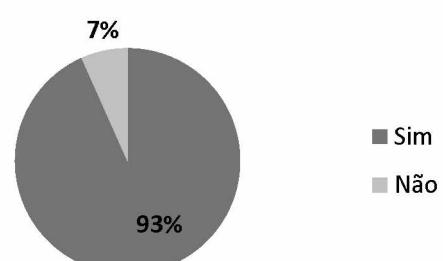
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 61

15. Você acha importante estudar língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 62**

15. Você acha importante estudar língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 63

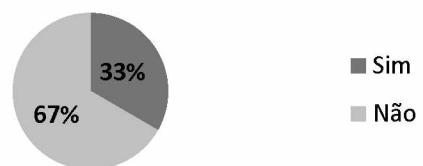
16. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 64

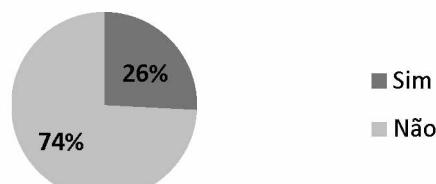
16. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 65

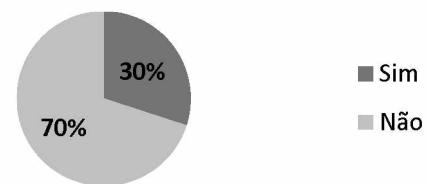
16. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 66

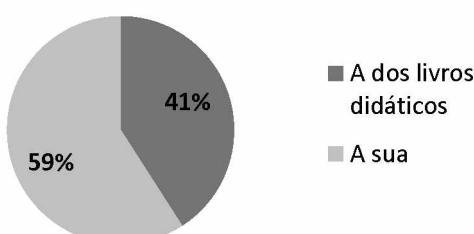
16. Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 67

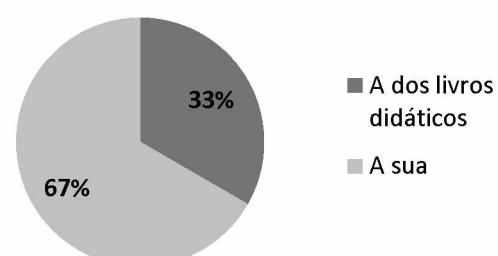
17. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 68

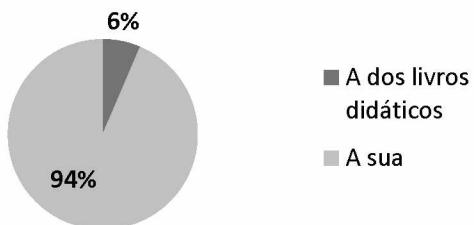
17. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 69

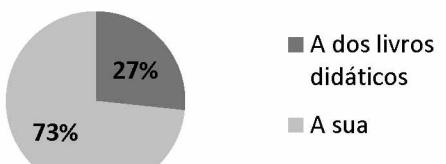
17. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 70

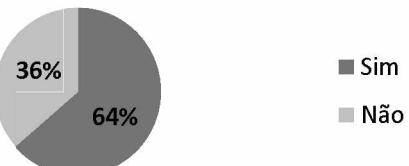
17. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 71

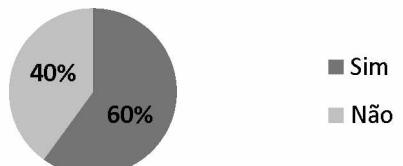
18. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático de língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 72

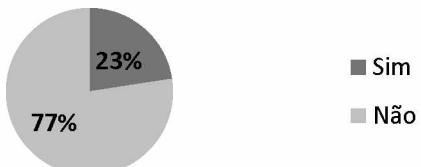
18. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático de língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 73

18. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático de língua portuguesa?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 74

18. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático de língua portuguesa?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 75

19. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 76

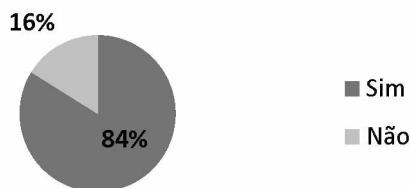
19. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 77

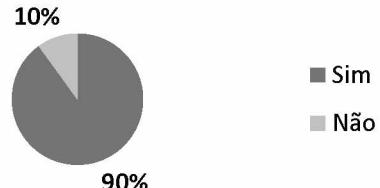
19. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 78

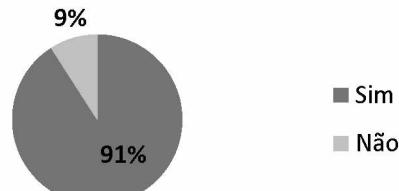
19. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 79

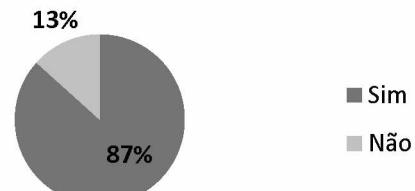
20. Você tem orgulho da maneira como você fala?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 80

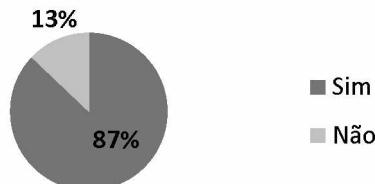
20. Você tem orgulho da maneira como você fala?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



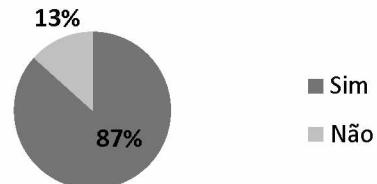
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 81

20. Você tem orgulho da maneira como você fala?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 82**

20. Você tem orgulho da maneira como você fala?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

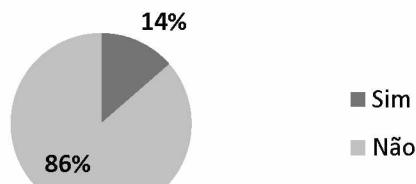


Fonte: As autoras (2016).

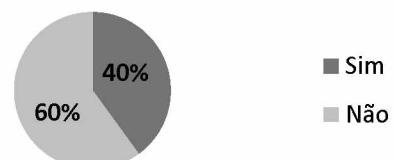
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 83

21. Alguns dias, você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?
(1º questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 84**

21. Alguns dias, você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?
(2º questionário - escola da zona rural)

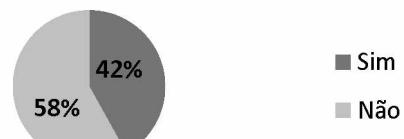


Fonte: As autoras (2016).

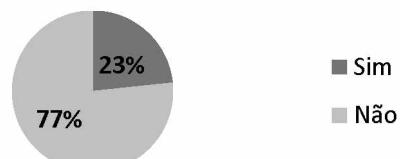
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 85

21. Alguns dias, você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 86**

21. Alguns dias, você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

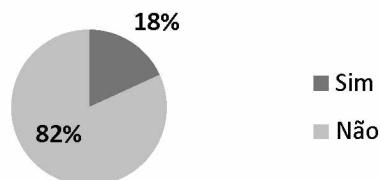


Fonte: As autoras (2016).

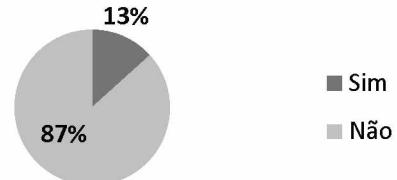
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 87

22. Você gostaria de substituir o seu jeito de falar?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

**Gráfico 88**

22. Você gostaria de substituir o seu jeito de falar?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

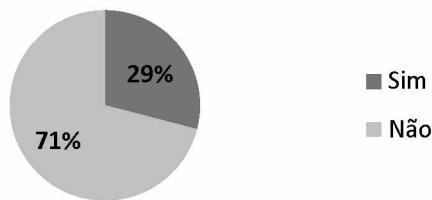


Fonte: As autoras (2016).

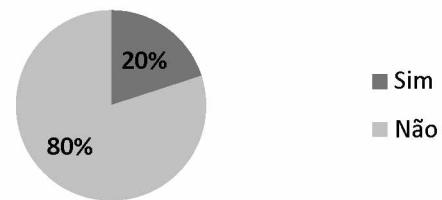
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 89

22. Você gostaria de substituir o seu jeito de falar?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

**Gráfico 90**

22. Você gostaria de substituir o seu jeito de falar?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

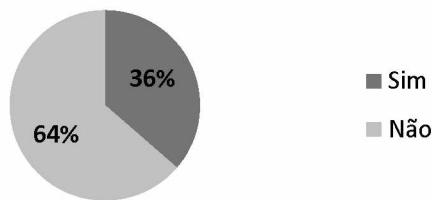


Fonte: As autoras (2016).

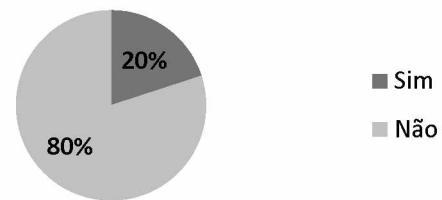
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 91

23. Em qualquer contexto, você fala do mesmo jeito?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

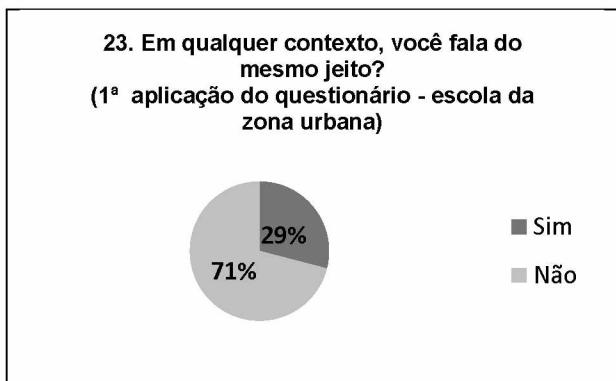
**Gráfico 92**

23. Em qualquer contexto, você fala do mesmo jeito?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

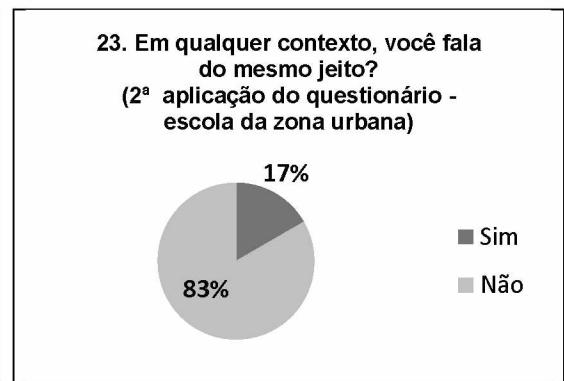


Fonte: As autoras (2016).

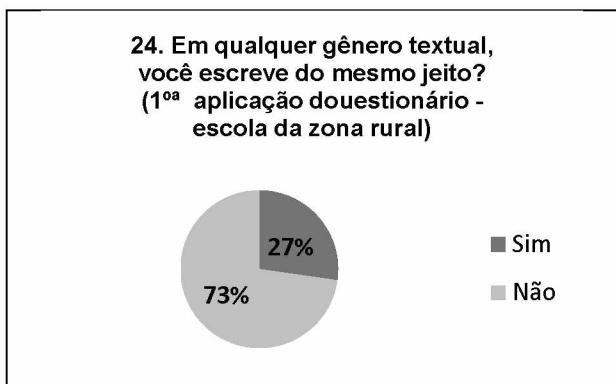
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 93

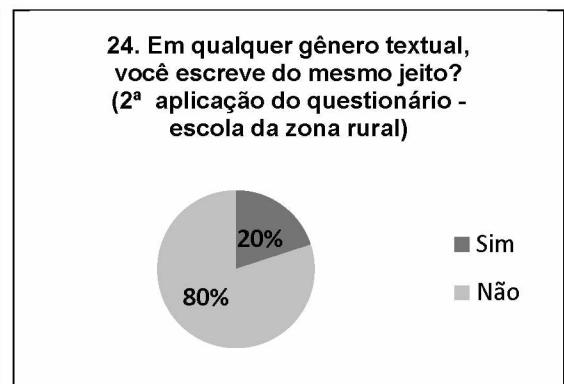
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 94

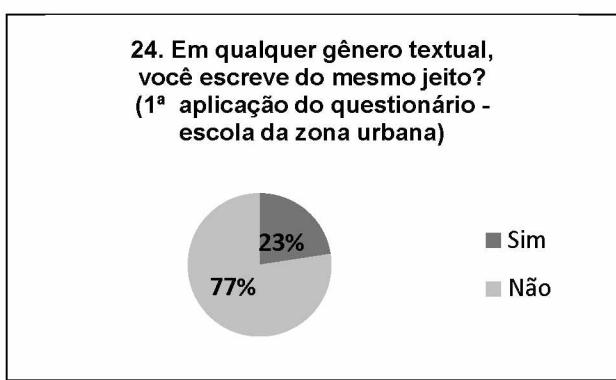
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 95

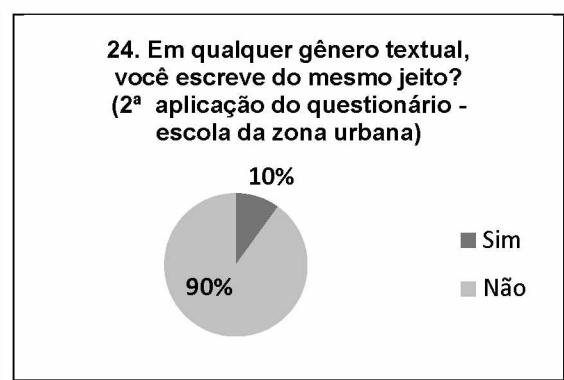
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 96

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 97

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 98

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 99

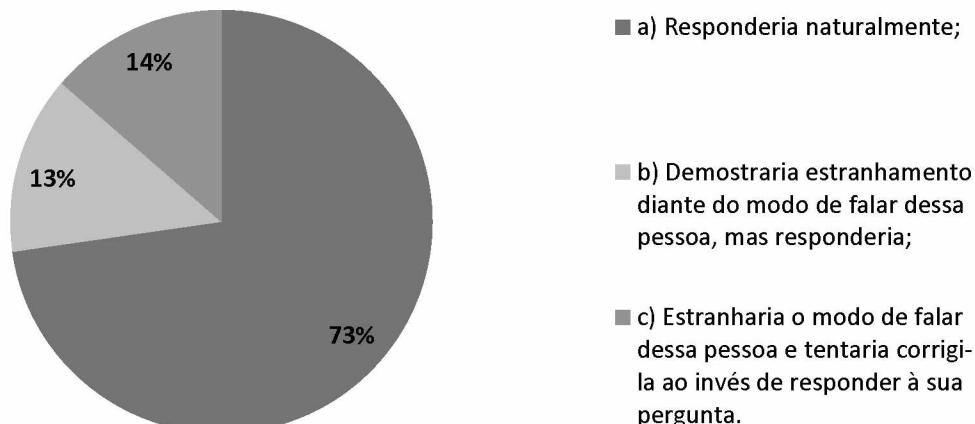
25. Suponha a seguinte situação:

Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta:

- Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me expricá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i intregá pra professora?

Qual seria a sua reação?

(1ª aplicação do questionário – escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 100

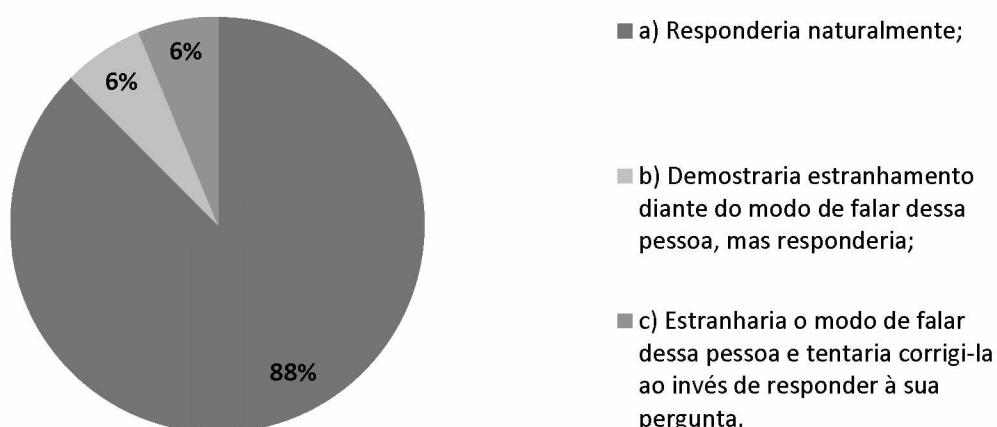
25. Suponha a seguinte situação:

Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta:

- Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me expricá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i intregá pra professora?

Qual seria a sua reação?

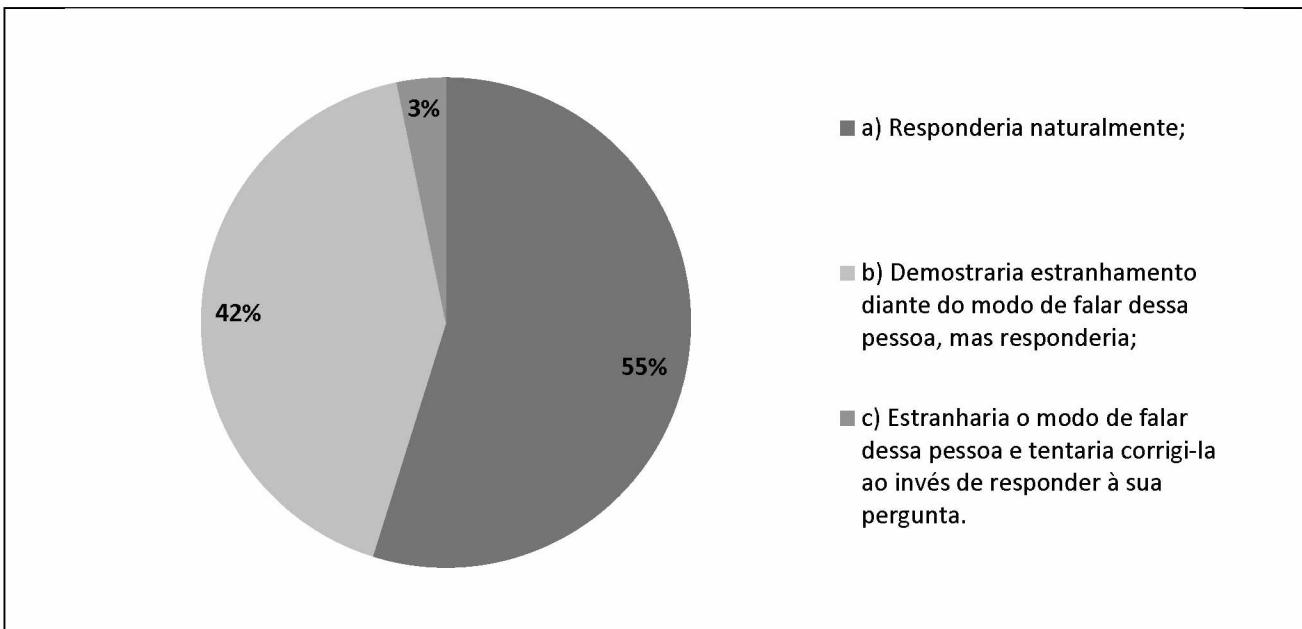
(2ª aplicação do questionário – escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 101

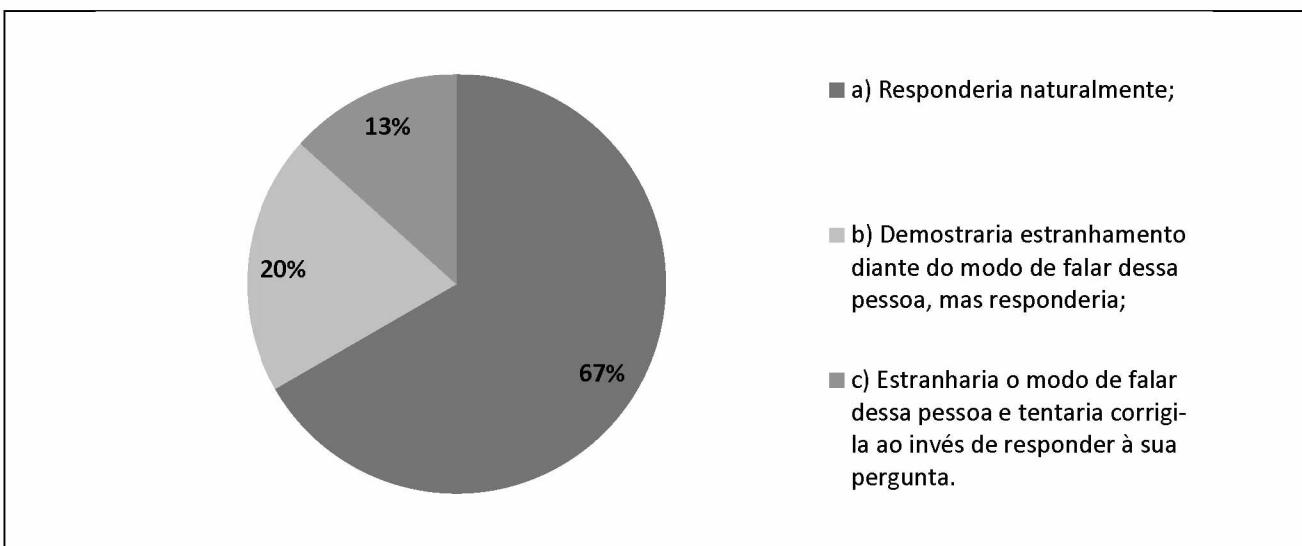
25. Suponha a seguinte situação:
Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta:
- Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me expriçá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i intregá pra professora?
Qual seria a sua reação?
(1ª aplicação do questionário – escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 102

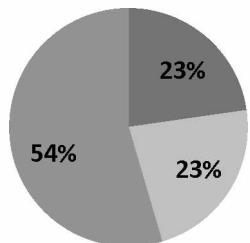
25. Suponha a seguinte situação:
Um colega de sua sala, durante uma atividade, fez a você a seguinte pergunta:
- Eu num intendi direito o que é pra fazê, cê pode me expriçá: nós não precisa ponhá o nome nesse papel. É só pra nós respondê i intregá pra professora?
Qual seria a sua reação?
(2ª aplicação do questionário – escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 103

26. Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. Nessa situação, você:
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

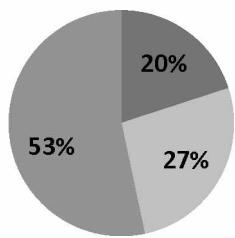


- a) Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- b) Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o novo colega, conversando com a classe e pedindo ajuda da professora.

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 104

26. Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. Nessa situação, você:
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)

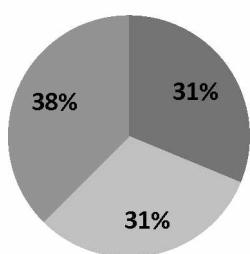


- a) Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- b) Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o novo colega, conversando com a classe e pedindo ajuda da professora.

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 105

26. Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. Nessa situação, você:
(1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

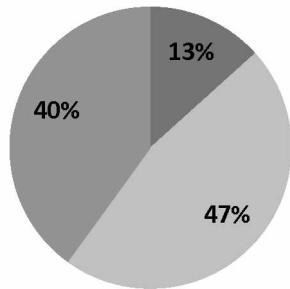


- a) Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- b) Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o novo colega, conversando com a classe e pedindo ajuda da professora.

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 106

26. Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. Nessa situação, você:
(2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



- a) Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- b) Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o novo colega, conversando com a classe e pedindo ajuda da professora.

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 107

27. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?
(1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 108

27. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?
(2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 109

27. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 110

27. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 111

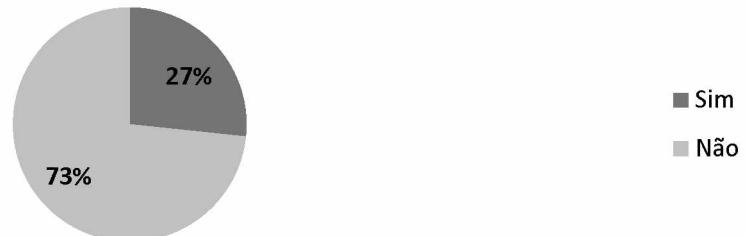
28. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 112

28. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona rural)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 113

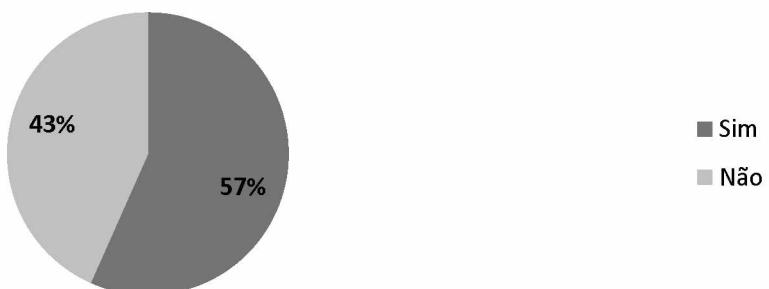
28. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?
 (1^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 114

28. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?
 (2^a aplicação do questionário - escola da zona urbana)

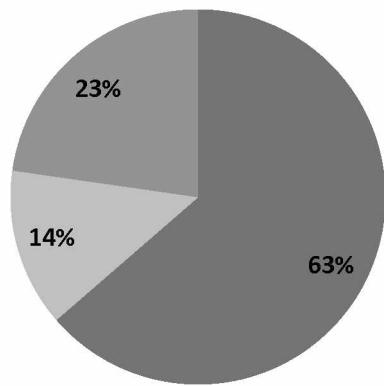


Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 115**29. Suponha a seguinte situação:**

Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala:

**Nessa situação, você
(1^a aplicação do questionário – escola da zona rural):**



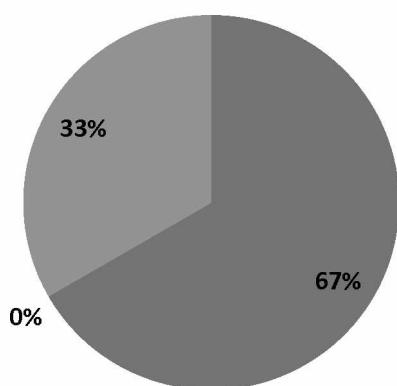
- a) Agradeceria naturalmente, pois você acredita ser uma demonstração de respeito e gentileza ajudar as pessoas mais velhas.
- b) Agradeceria naturalmente e não demonstraria estranhamento diante da linguagem utilizada pelo senhor, pois um homem vestido daquela maneira só poderia falar daquele jeito.
- c) Agradeceria naturalmente, e estranharia a linguagem utilizada por aquele senhor, imaginando que ele não teve oportunidade de frequentar a escola.

Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 116**29. Suponha a seguinte situação:**

Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala:

**Nessa situação, você
(2^a aplicação do questionário – escola da zona rural):**



- a) Agradeceria naturalmente, pois você acredita ser uma demonstração de respeito e gentileza ajudar as pessoas mais velhas.
- b) Agradeceria naturalmente e não demonstraria estranhamento diante da linguagem utilizada pelo senhor, pois um homem vestido daquela maneira só poderia falar daquele jeito.
- c) Agradeceria naturalmente, e estranharia a linguagem utilizada por aquele senhor, imaginando que ele não teve oportunidade de frequentar a escola.

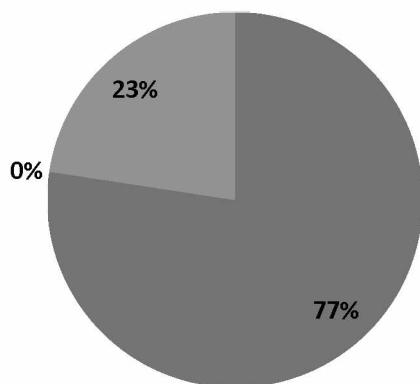
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 117**29. Suponha a seguinte situação:**

Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala:

Nessa situação, você

(1^a aplicação do questionário – escola da zona urbana):



- a) Agradeceria naturalmente, pois você acredita ser uma demonstração de respeito e gentileza ajudar as pessoas mais velhas.
- b) Agradeceria naturalmente e não demonstraria estranhamento diante da linguagem utilizada pelo senhor, pois um homem vestido daquela maneira só poderia falar daquele jeito.
- c) Agradeceria naturalmente, e estranharía a linguagem utilizada por aquele senhor, imaginando que ele não teve oportunidade de frequentar a escola.

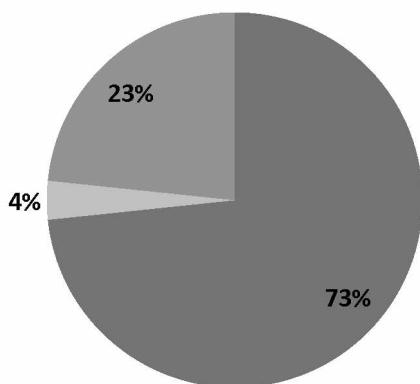
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 118**29. Suponha a seguinte situação:**

Você está passeando pela rua quando vê, a sua frente, um senhor muito mal vestido: chinelos, calça velha, camisa desbotada e boné. De repente, esse senhor tropeça numa placa e cai. Educadamente, você o ajuda a se levantar. O senhor, agradecido pela gentileza, fala:

Nessa situação, você

(2^a aplicação do questionário – escola da zona urbana):



- a) Agradeceria naturalmente, pois você acredita ser uma demonstração de respeito e gentileza ajudar as pessoas mais velhas.
- b) Agradeceria naturalmente e não demonstraria estranhamento diante da linguagem utilizada pelo senhor, pois um homem vestido daquela maneira só poderia falar daquele jeito.
- c) Agradeceria naturalmente, e estranharía a linguagem utilizada por aquele senhor, imaginando que ele não teve oportunidade de frequentar a escola.

Fonte: As autoras (2016).

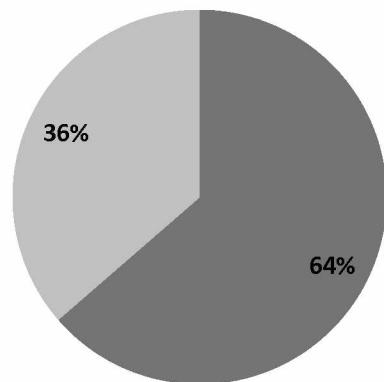
Gráfico 119

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito.

Nessa situação, você prefere:

(1ª aplicação do questionário – escola da zona rural)



- a) Entregar o trabalho por escrito, pois para você expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;
- b) Apresentar-se oralmente, pois para você expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

Fonte: As autoras (2016).

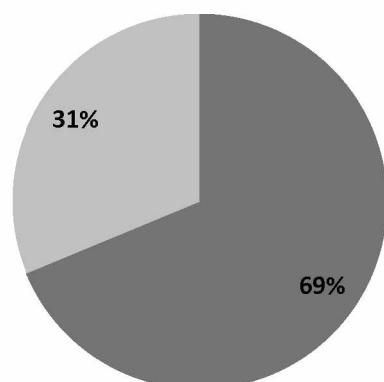
Gráfico 120

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito.

Nessa situação, você prefere:

(2ª aplicação do questionário – escola da zona rural)



- a) Entregar o trabalho por escrito, pois para você expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;
- b) Apresentar-se oralmente, pois para você expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

Fonte: As autoras (2016).

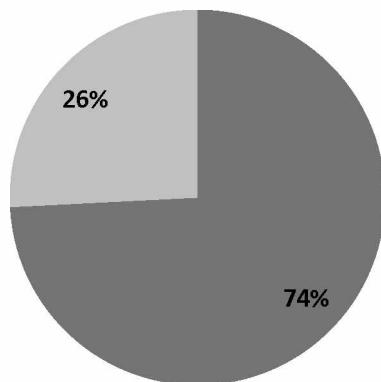
Gráfico 121

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito.

Nessa situação, você prefere:

(1^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



- a) Entregar o trabalho por escrito, pois para você expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;
- b) Apresentar-se oralmente, pois para você expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

Fonte: As autoras (2016).

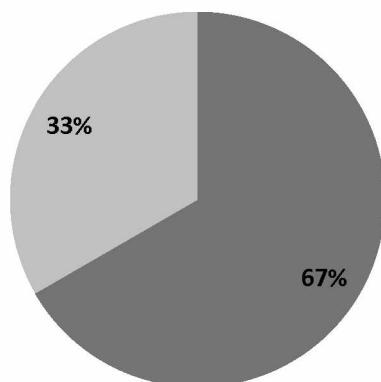
Gráfico 122

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito.

Nessa situação, você prefere:

(2^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



- a) Entregar o trabalho por escrito, pois para você expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;
- b) Apresentar-se oralmente, pois para você expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

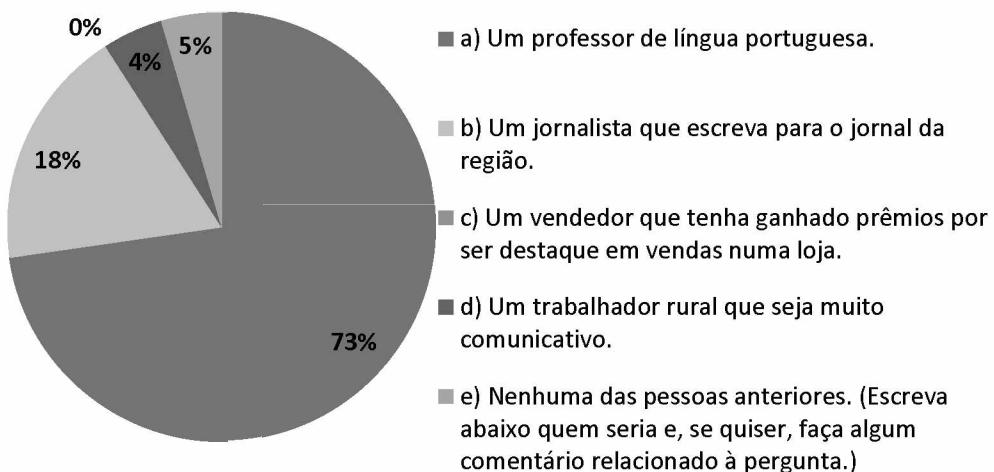
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 123

31. Suponha a seguinte situação:

A professora de Língua Portuguesa pede que você faça uma entrevista com uma pessoa que saiba “se expressar bem”.

**Nessa situação você procuraria entrevistar:
(1^a aplicação do questionário – escola da zona rural)**



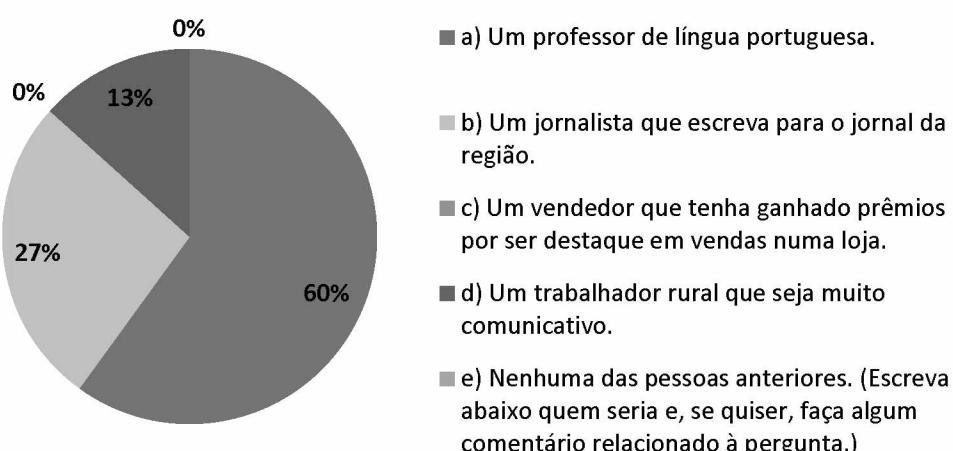
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 124

31. Suponha a seguinte situação:

A professora de Língua Portuguesa pede que você faça uma entrevista com uma pessoa que saiba “se expressar bem”.

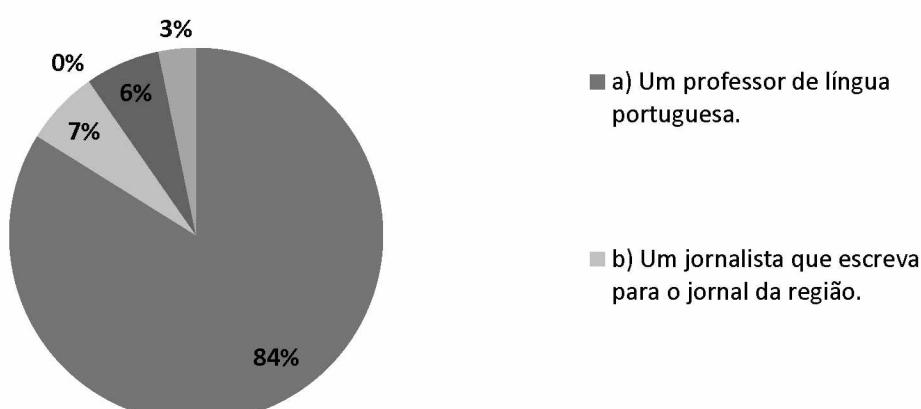
**Nessa situação você procuraria entrevistar:
(2^a aplicação do questionário – escola da zona rural)**



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 125

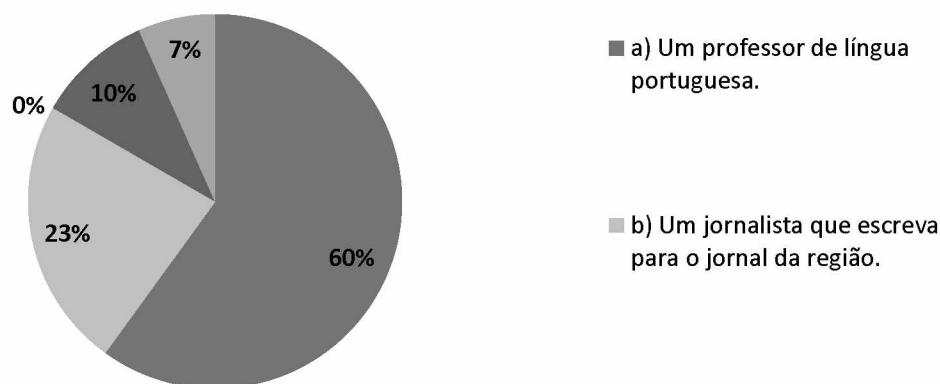
31. Suponha a seguinte situação:
A professora de Língua Portuguesa pede que você faça uma entrevista com uma pessoa que saiba “se expressar bem”.
Nessa situação você procuraria entrevistar:
(1^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 126

31. Suponha a seguinte situação:
A professora de Língua Portuguesa pede que você faça uma entrevista com uma pessoa que saiba “se expressar bem”.
Nessa situação você procuraria entrevistar:
(2^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



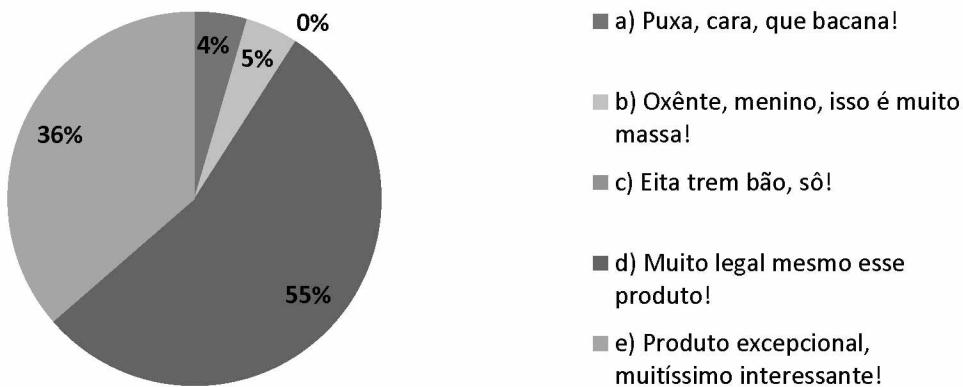
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 127**32. Suponha a seguinte situação:**

Você trabalha numa empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor. Apareceram quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma reage dizendo uma frase diferente. Abaixo, você encontrará a frase dita por cada pessoa.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o vendedor de sua loja:

(1^a aplicação do questionário – escola da zona rural)



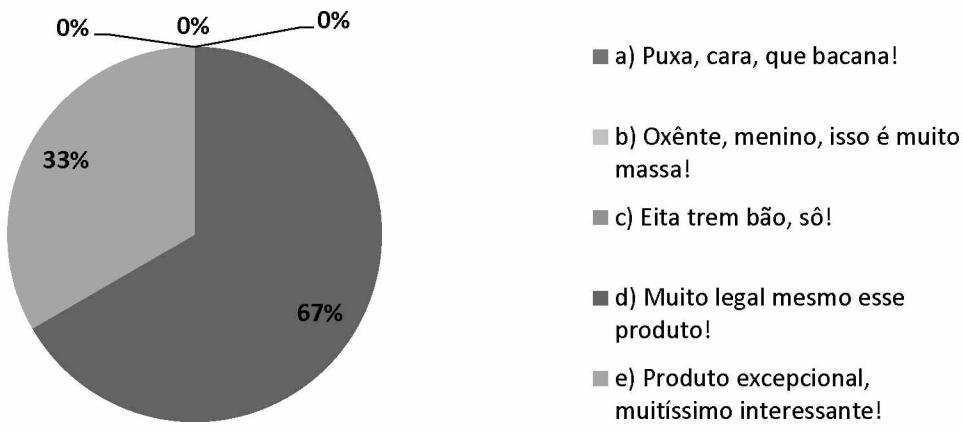
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 128**32. Suponha a seguinte situação:**

Você trabalha numa empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor. Apareceram quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma reage dizendo uma frase diferente. Abaixo, você encontrará a frase dita por cada pessoa.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o vendedor de sua loja:

(2^a aplicação do questionário – escola da zona rural)



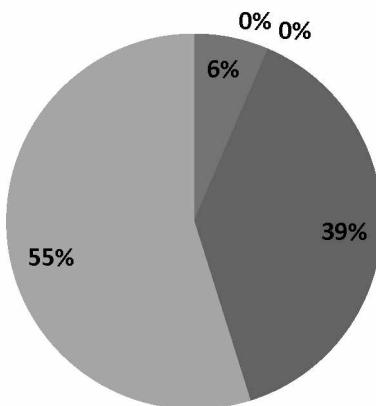
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 129**32. Suponha a seguinte situação:**

Você trabalha numa empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor. Apareceram quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma reage dizendo uma frase diferente. Abaixo, você encontrará a frase dita por cada pessoa.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o vendedor de sua loja:

(1^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



- a) Puxa, cara, que bacana!
- b) Oxênte, menino, isso é muito massa!
- c) Eita trem bão, só!
- d) Muito legal mesmo esse produto!
- e) Produto excepcional, muitíssimo interessante!

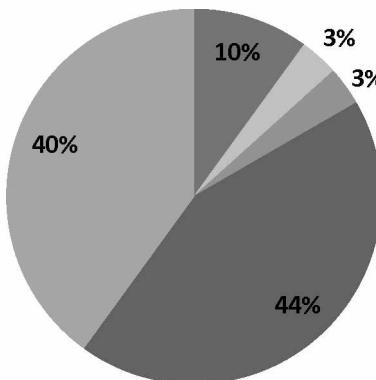
Fonte: As autoras (2016).

Gráfico 130**32. Suponha a seguinte situação:**

Você trabalha numa empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor. Apareceram quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma reage dizendo uma frase diferente. Abaixo, você encontrará a frase dita por cada pessoa.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o vendedor de sua loja:

(2^a aplicação do questionário – escola da zona urbana)



- a) Puxa, cara, que bacana!
- b) Oxênte, menino, isso é muito massa!
- c) Eita trem bão, só!
- d) Muito legal mesmo esse produto!
- e) Produto excepcional, muitíssimo interessante!

Fonte: As autoras (2016).

ANEXOS

Anexo 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETR@S**

SOLICITAÇÃO DO PESQUISADOR PARA A INSTITUIÇÃO

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____.

De: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine
Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado/a diretor/a:

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “Crença, ensino e variação: adaptando o livro didático à realidade da sala de aula”, cujos objetivos gerais são:

- Investigar as crenças e atitudes que os alunos trazem consigo no que se refere à língua e ao ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação e análise de questionários de crenças e atitudes linguísticas.
- Analisar também o livro didático trabalhado na escola, observando se está consoante ao postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à preocupação em possibilitar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, consequentemente, no reconhecimento do caráter heterogêneo da língua.
- Apresentar, sob um viés sociolinguístico, propostas de modificações e adequações do livro didático, gerando um material didático a partir da readaptação do livro utilizado.
- Disponibilizar, a partir de uma perspectiva variacionista, pesquisa que aponte aspectos relevantes acerca das crenças e atitudes linguísticas dos alunos bem como material didático que considere, de fato, questões relativas à diversidade social, cultural e linguística que compõem o cenário das salas de aula brasileiras, sobretudo nos contextos públicos de ensino.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são: Profª. Drª. Talita de Cássia Marine e Profª. Mestranda Carla Beatriz Frasson. Para desenvolvê-lo, serão aplicados questionários de pesquisa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental desta escola bem como análise do livro didático utilizado.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na Escola sob sua direção e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa, nós iremos publicar os resultados em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O/a senhor/a não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Caso o/a senhor/a queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. TALITA DE CÁSSIA MARINE
ILEEL/UFU

Para: Sra. _____

Diretor da escola: _____

Endereço: _____

Anexo 2**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR - ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Crença, ensino e variação: adaptando o livro didático à realidade da sala de aula”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª. Mestranda Carla Beatriz Frasson, orientada pela Profª. Drª. Talita de Cássia Marine.

Nesta pesquisa, nós pretendemos investigar:

- Crenças e atitudes que os alunos trazem consigo no que se refere à língua e ao ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação e análise de questionários de crenças e atitudes linguísticas;
- Analisar também o livro didático trabalhado na escola, observando se está de acordo ao orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à preocupação em possibilitar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, consequentemente, no reconhecimento do caráter diversificado da língua;
- Apresentar, sob um olhar que relaciona língua e sociedade, propostas de modificações e adequações do livro didático, gerando um material didático a partir da readaptação do livro utilizado;
- Disponibilizar, a partir de do estudo da variação da língua, pesquisa que aponte fatores importantes sobre as crenças e atitudes linguísticas dos alunos e também material didático que considere, de fato, questões relacionadas à diversidade social, cultural e linguística que compõem o cenário das salas de aula brasileiras, principalmente nos contextos públicos de ensino.

Na sua participação, você deverá apenas responder a dois questionários de crenças e atitudes (um aplicado no início e outro no final da pesquisa) e participar das atividades didáticas propostas em sala de aula.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco do estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto a sua identidade e quanto ao nome da instituição onde você estuda.

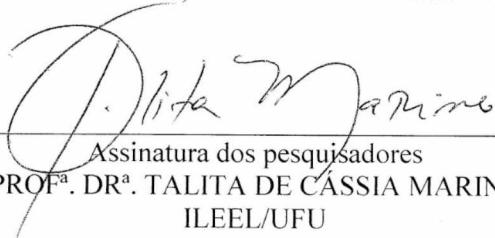
Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar dela se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Os questionários serão aplicados a todos os alunos, porém você terá a liberdade de respondê-lo ou não, o que implica na sua aceitação de participar ou não da pesquisa.

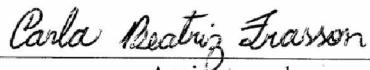
Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Professora Carla Beatriz Frasson, Rua São Carlos, 55, Povoado de Celso Bueno – Monte Carmelo (MG) – telefone 3849-3103; e Profª. Drª. Talita de Cássia Marine pelo telefone (34) 3239-4162 ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 05 de outubro de 2015.


Assinatura dos pesquisadores
PROFª. DRª. TALITA DE CÁSSIA MARINE
ILEEL/UFU



Assinatura dos pesquisadores
PROFª. CARLA BEATRIZ FRASSON

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado pai/mãe ou responsável,

Seu filho está sendo convidado(a) para participar da pesquisa que tem por título “Crença, ensino e variação: adaptando o livro didático à realidade da sala de aula”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Mestranda Carla Beatriz Frasson, orientada pela Profa. Dra. Talita de Cássia Marine (coordenadora).

Nesta pesquisa, nós pretendemos investigar:

- Crenças e atitudes que os alunos trazem consigo no que se refere à língua e ao ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação e análise de questionários de crenças e atitudes linguísticas;
- Analisar também o livro didático trabalhado na escola, observando se está de acordo ao orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere à preocupação em possibilitar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, consequentemente, no reconhecimento do caráter diversificado da língua;
- Apresentar, sob um olhar que relaciona língua e sociedade, propostas de modificações e adequações do livro didático, gerando um material didático a partir da readaptação do livro utilizado;
- Disponibilizar, a partir de do estudo da variação da língua, pesquisa que aponte fatores importantes sobre as crenças e atitudes linguísticas dos alunos e também material didático que considere, de fato, questões relacionadas à diversidade social, cultural e linguística que compõem o cenário das salas de aula brasileiras, principalmente nos contextos públicos de ensino.

Por meio de seu consentimento, seu filho(a) responderá a dois questionários a serem aplicados na escola onde ele(a) estuda. Em nenhum momento seu filho(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa e seu(sua) filho(a) é livre para deixar de participar dela a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

O único risco do estudo seria a identificação de seu(sua) filho(a). Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto a sua identidade e quanto ao nome da instituição onde estuda.

Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitas benfeitorias para os participantes e para muitos outros professores de LP, especialmente àqueles das séries finais do ensino fundamental. Dentre os benefícios, podemos citar:

- A oportunidade de os alunos exporem suas reais crenças sobre a própria língua e sobre como entendem o ensino de língua portuguesa a que são expostos;
- A oportunidade de o professor compreender essas crenças linguísticas dos alunos e como isso interfere nas atitudes que apresentam no processo de ensino-aprendizagem;

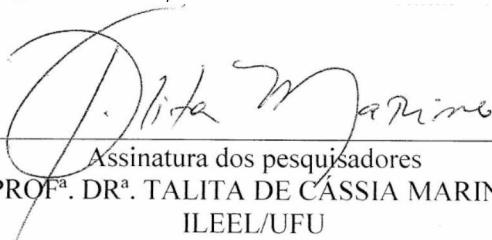
- A disponibilização de modelo que questionário, que poderá ser adaptado para qualquer escola brasileira e auxiliar todos os professores que se dispuserem a aplicá-lo;
- A apresentação de material didático feito a partir de análises da realidade prática, somando estudo de crenças e atitudes linguísticas à observação de material didático trabalhado em sala de aula.

Os questionários serão aplicados a todos os alunos, porém seu filho(a) terá a liberdade de respondê-lo ou não, o que implica na aceitação dele(a) de participar ou não da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a coordenadora do projeto, Profa. Dra. Talita de Cássia Marine, pelo telefone (34) 3239-4162 ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144, e com a professora pesquisadora, Mestranda Carla Beatriz Frasson, pelo telefone (34) 3842-2399 ou no seguinte endereço: Rua Alferes Euzébio, 193 – Centro – Monte Carmelo, M.G. CEP: 38500-000.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, 05 de outubro de 2015.



Assinatura dos pesquisadores
PROF^a. DR^a. TALITA DE CÁSSIA MARINE
ILEEL/UFU



Assinatura dos pesquisadores
PROF^a. CARLA BEATRIZ FRASSON

Eu permito que meu(minha) filho(a) participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

Anexo 4

Páginas 24 e 25 do livro didático “Vontade de Saber Português”

Ampliando a linguagem

Registro formal e informal

Releia um trecho extraído do roteiro do filme *Central do Brasil* e observe a linguagem empregada pelo personagem.

[...]

JOSUÉ (*sem resposta/agressivo*)

Anda. Escreve logo esta carta aí que eu tou mandando!

[...]



1 A linguagem empregada por Josué é coloquial, oral, pois o roteiro de cinema apresenta quais serão as falas de cada um dos personagens. Identifique nesse trecho um exemplo de registro da linguagem oral e transcreva-o. Ai, tou.

2 Mesmo não tendo familiaridade, Josué e Dora utilizam em suas falas expressões que não são formais. Por que isso ocorre? Isso ocorre porque eles estão na rua, em meio a muitas pessoas em uma conversa do cotidiano e, por esse motivo, não precisam ser formais. Todo falante dispõe de uma competência linguística em sua língua materna e é capaz de elaborar frases para fazer-se compreender. A forma como usa a língua vai depender de alguns fatores, como a regionalidade, a condição social, a escolaridade e a situação comunicativa, mais ou menos formal, em que os interlocutores se encontram.

Não falamos com um amigo da mesma forma que conversamos com um professor, uma autoridade, ou até mesmo com uma pessoa desconhecida.

Em situações em que nos comunicamos com pessoas com as quais não temos familiaridade, empregamos o **registro formal**, que é a variedade das normas urbanas de prestígio utilizada, por exemplo, em meios de comunicação, em livros, em documentos oficiais. Por outro lado, em situações em que nos dirigimos a pessoas com as quais temos mais proximidade ou familiaridade, fazemos uso do **registro informal**.

No caso de Josué, a linguagem empregada está de acordo com a sua condição social e com a situação informal em que ele se encontra.

3 Agora, leia no texto a seguir uma conversa entre um médico e seu paciente e observe o registro empregado por eles.

O médico chama:

— O próximo!

O atendente indica:

— É a sua vez, pode entrar.

Ele pega o chapéu debaixo do banco [...].

Depois entra.

O médico preenche a ficha com as informações do cliente. Então começa o exame: olhos, garganta, pulso, pressão, temperatura. Manda o moço deitar e apalpa: estômago, intestinos, fígado, baço. Pergunta:

— Como é que vai o apetite?

— Mais ou menos.

— E a disposição?

— Duns tempo pra cá, pouca. Ando num desacorço que só vendo, Doutor...

— E a evacuação?

— O quê?

— A barriga!

— Quê que tem a barriga?

— Como é que ela está?

— Vai indo, regular.

— Regular, como? Presa ou solta?

— Presa.

— Quantas vezes por dia?

— Uma, mesmo assim é uma campanha.

— Você costuma nadar?

— De vez em quando.

— Rio, córrego ou lagoa?

— Nenhum.

— Água corrente ou parada?

— Parada, quase.

— Como assim?

— Quer dizer, Doutor, que é água mais pra parada, mas sempre tem algum movimento, mesmo pequeno, né?

— E que lugar é esse?

— É um tanque lá perto de casa, a gente chama ele de tancão. É onde o povo da redondeza usa tomar banho.

O médico rabisa qualquer coisa num bloco. Vira-se para o cliente e diz:

— Se for o que parece, é bom cuidar logo, cura mais fácil.

Preocupado, o moço pergunta:

— É sério, Doutor?

— Certeza, mesmo, só com o exame de laboratório que estou pedindo. Mas parece xistoso. Tratando, não tem problema. Falar nisso, você notou uns carajus lá nesse tancão?

— Ih, Doutor, demais! Um despotismo!

[...]

Despotismo e autoritarismo.



Otavio Romano, No posto de saúde. In: _____ Prova de mestrado
Socia-Humanas 16, 1988, p. 53-1.

- O que está sendo apresentado neste trecho?
Uma conversa entre um médico e seu paciente.
- Lendo o diálogo entre um médico e seu paciente, você observou que há diferença em relação ao registro de linguagem empregado por eles? Dê exemplos pelo médico é formal ("Mas parece xistoso. Tratando, não tem problema."), e o do paciente é informal ("Duns tempo pra cá [...]").
- Em sua opinião, por que há essa diferença de registro na fala desses personagens? Pessoal.
- No texto, embora o paciente tenha pouca escolaridade, ele surpreende quando diz "um despotismo". O que isso evidencia?
Evidencia que, apesar de pouca escolaridade, ele tem um conhecimento de mundo que surpreende.
- Caso o médico e o paciente fossem amigos e estivessem fora do consultório, o registro empregado pelo médico seria o mesmo? Explique.
Não, pois o registro empregado varia de acordo com a situação comunicativa e a proximidade entre os interlocutores.

Anexo 5

“Aula 7” e “Aula 8” do Programa GESTAR II (2008)

Aula 7 Uma crônica bem-humorada

O texto que você vai ler é uma crônica bem-humorada, publicada em jornal.

Atualmente, a crônica é um gênero literário que explora qualquer assunto, principalmente os temas do cotidiano. Nela o cronista comenta algum acontecimento ou situação real e atual. Geralmente as crônicas são escritas para serem publicadas em jornais e revistas e, mais tarde, podem ou não ser reunidas em livro. A crônica tem como característica o tom humorístico ou crítico.

Santos nomes em vãos

Drama verídico e gerado por vírgulazinhas mal postas, cúmplices de tantas reticências
Raul Deneick

Praxedes é gramático. Aristarco também. Com esses nomes não podiam ser cantores de rock. Os dois trabalham num jornal – Praxedes despacha as questões à tarde, Aristarco à noite. Um jamais concordou com uma vírgula sequer do outro e é lógico que seja assim. Seguem correntes diversas. A gramática tem isso: é democrática. Permitindo mil versões, dá a quem sustenta uma delas o prazer de vencer.

Praxedes é um santo homem, Aristarco também. Assinam listas, compram rifas, ajudam quem precisa. E são educados. A voz dos dois é mansa, quase um sussurro. Mas que ninguém se atreve a discordar de um pronome colocado por Praxedes. Ou de uma crase posta por Aristarco. Se a conversa ameaça escorregar para os verbos defectivos ou para as partículas apassivadoras, melhor escapar enquanto dâ. Porque ai cada um deles desanda a bramir como um leão.

Adversários inconciliáveis, têm um ponto em comum, além da obsessão pela gramática: não são nada populares. Na frente deles, as pessoas ficam inibidas, quase não conversam. Porque nunca sabem se dizem bom-dia ou bons-dias, se meio quilo são quinhentos gramas ou é quinhentas gramas, se é meiodia e meio ou meio-dia e meia, se nasceram em Santa Rita do Passa Quatro ou dos Passam Quatro.



34

Para que os dois não se matem, o chefe pôs cada um num horário. Praxedes, mais liberal (vendilhão, segundo Aristarco) trabalha nos suplementos do jornal, que admitem uma linguagem mais solta. Aristarco, mais ortodoxo (quadradão, segundo Praxedes), assume as vírgulas dos editoriais e das páginas de política e de economia.

Cartas de leitores indignados com erros sempre foram a satisfação de um e a desconfiança do outro. Este João Pereira da Silva só pode ser o alter ego do Praxedes, rosna Aristarco. Este Carlos Jonas da Silveira é o Aristarco cuspido e escamado.

Sempre estiveram a um passo do quebra-pau. Hoje, para festa dos ignorantes e dos mutiladores do idioma, parece que finalmente vão dar esse passo. É dia de pagamento e eles se encontraram na fila do banco. Um intrigante vem pondo fogo nos dois há já um mês e agora ninguém duvida: nunca saberemos quem é o melhor gramático, mas hoje vamos descobrir quem é mais eficiente no braço.

Aristarco toma a iniciativa. Avança e despeja:

— Seu patife, biltre, poltrão, pusilânime.

Praxedes responde à altura:

— Seu panaca, almofadinha, calhorda, caguincha.

Aristarco mete o dedo no nariz de Praxedes:

— É a vossa genitora!

Praxedes toca o dedo no nariz de Aristarco:

— É a sua mãe!

Engalfinham-se, rolam pelo chão, esmurraram-se.

Quando o segurança do banco chega para apartar, é tarde. Praxedes e Aristarco estão desmaiados um sobre o outro, abraçados, como amigos depois de uma bebedeira.

O guarda pergunta à torcida o que aconteceu. Um boy que viu tudo desde o começo explica:

— Pra mim, esses caras não é bom da bola. Eles começaram a falá em estranho, um estranhô o otro, os dois foram se esquentando, se esquentando, e ai aquele ali, ô, que também fala brasileiro, pôs a mãe no meio. Levô uma bolacha e ficô doido, enfiô o braço no focinho do otro. Ai os dois rolô no chão.

Para sorte do boy, Aristarco e Praxedes continuavam desacordados.

In *O Estado de S. Paulo*, "Caderno 2", 6/1mar/88.

35

RAUL DREWNICK nasceu em 1938. Aos 21 anos começou a trabalhar no jornal *O Estado de S. Paulo*. De 1986 a 1991, escreveu crônicas nesse jornal e, em 1992, na *Veja São Paulo*. Atualmente colabora em várias publicações.

Uma crônica bem humorada

Atividade 7



Atividade 1

A linguagem de Praxedes é diferente da de Aristarco.

a) Quem usa um registro mais formal?

c) Mesmo que você desconheça o sentido das palavras difíceis no diálogo dos gramáticos, você percebe por que foram usadas, não é? Então responda: que intenção tinha Aristarco ao usar as palavras "biltre", "poltrão", "pusilâmine"? E Praxedes, ao chamar o outro de "almofadinha", "calhorda", "caguincha"?

(36)



Atividade 2

Observe a fala do boy.

a) Por que ele diz que os briguentos "começaram a falá em estrangero"?

b) A quem o boy se refere ao apontar "aquele ali, ô, que também fala brasileiro"?



Atividade 3

Qual sua opinião sobre a linguagem do boy: comunicava bem? Ou era incompreensível? Justifique sua idéia.



Atividade 4

Por causa da preocupação exagerada com a gramática, tanto Praxedes quanto Aristarco acabavam por inibir as pessoas com as quais conviviam. E você, fica inibido diante de alguém por razões ligadas ao modo de falar ou escrever? Relate o que lhe acontece nessa situação.

37

Aula 8

Discutindo sobre a língua

Você leu a crônica de Raul Drewnick, cujo tema é a discussão sobre a língua. Agora você também, juntamente com seu grupo, vai discutir questões ligadas a esse assunto. Conversem e se preparem para apresentar oralmente o(s) ponto(s) de vista.



Atividade 1

As posições de Praxedes e Aristarco sobre a língua portuguesa eram discordantes, tanto que cada um usava um tipo de registro. Você acha que existe um registro melhor que outro? O grupo tem uma só opinião ou mais de uma?



Atividade 2

O que é para vocês uma linguagem correta? E uma linguagem antiquada? Existe algum modo de falar que vocês consideram "careta"?

(38)



Atividade 3

O vocabulário do boy tem gírias, pois ele usa um dialeto popular. Listem dez palavras ou expressões de gíria, usadas por seu grupo. Quando o professor os chamar, vocês deverão exemplificar o uso de cada uma e dar o significado.



Atividade 4

Darcy Ribeiro foi um educador, antropólogo e político brasileiro. Vejam a opinião dele sobre o conhecimento da gramática:

(...) "A gramática é o esqueleto da fala. Assim como você não precisa saber tudo sobre seu esqueleto para andar, não precisa também saber gramática para falar e escrever. Uma pessoa sem esqueleto seria um saco de carne que se levaria daqui para acolá, mas que não poderia mover-se. Uma língua sem gramática é a mesma coisa: se dissolvesse. Mas a gramática está embutida lá dentro, para manter as formas lingüísticas. Conhecer-la é matéria e assunto de especialistas."

Ribeiro, Darcy. *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995, p. 42.

Variantes linguísticas: dialetos e registros

Unidade 1

- a) De acordo com Darcy Ribeiro, qual a função da gramática?
- b) Que comparação ele usa para mostrar a utilidade da gramática?
- c) Levando em conta o texto, que opinião Darcy Ribeiro teria sobre seguinte afirmação: "Só é eficiente a linguagem correta, de acordo com as normas gramaticais?"

39