

**“PROFESSORA, “OCÊ” “OCÊ”, NÃO É “OCÊ”, TÁ FALTANDO O “V”.
“ENTENDEU? ELES VÃO QUESTIONAR ISSO”. A PROPÓSITO DA
COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Débora Amorim Gomes da Costa Maciel – UPE

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa – UFPE

Introdução

Investigar a variação linguística no livro didático (doravante LD) torna-se um tema relevante quando se constata que o LD se configura como um dos recursos de apoio mais, tradicionalmente, utilizados na prática pedagógica docente (SILVA e LEAL, 2011). O LD se constitui, por vezes, o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte dos professores que buscam a legitimação de seu trabalho e apoio para suas aulas quanto por parte dos alunos que se deparam com diferentes estratégias de aprendizagem (LAJOLO, 1996).

Embora estejam historicamente presentes nas práticas escolares, os LDs sofreram várias críticas ao longo dos anos, por diferentes fatores, destacamos, dentre eles, a presença de problemas ideológicos, erros conceituais e equívocos de natureza diversa. Nos últimos 20 anos, o Brasil presenciou mudanças significativas resultantes de investigações científicas, que evidenciaram os desvios incorridos pelos autores das obras, nas diferentes áreas do saber, bem como decorrentes das implicações da política de avaliação estabelecida pelo Ministério da Educação, na década de 1990, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BATISTA, 1999).

Diante da relevância que tem o LD na prática docente, é imperativo que as esferas de produção do saber deem atenção especial ao discurso docente e as ações dos atores escolares, no interior da escola, sobretudo em sala de aula, acerca do que lhes é estrategicamente apresentado para o ensino. Conhecer a posição docente sobre o que lhe é proposto e buscar desvendar o olhar teórico a que eles recorrem para avaliar as atividades que lhes são apresentadas são alguns dos movimentos que empreenderemos neste estudo, com vistas a investigar a compreensão docente sobre algumas propostas didáticas para o ensino da variação linguística..

No veio de inquietações, surgiu a nossa pesquisa, que foi alimentada por um problema central, a saber: a necessidade de compreender como os docentes avaliam um

conjunto de atividades direcionadas ao ensino da variação linguística. Conhecer o olhar docente sobre a variação linguística oportunizou uma maior compreensão sobre os seus saberes acerca do tema em questão (TARDIF, 2008; GAUTHIER, 2006), em meio ao que se apresenta como uma das principais demandas oficiais para o ensino do eixo oral (BRASIL, 1996, MARCUSCHI e DIONIZIO 2005, MARCUSCHI, 2008).

Para o nosso trabalho, selecionamos 3 (três) dentre 10 (dez) professoras atuantes em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, localizada na Região Metropolitana da cidade do Recife. Utilizamos como critério seletivo a atuação docente em sala de aula dos anos iniciais de escolarização e a participação voluntária em nossa investigação. Nesse trabalho, cada professora é identificada pela letra P e, em seguida, é identificado o ano escolar em que as docentes atuavam na ocasião da pesquisa. No percurso metodológico, apresentamos, para cada sujeito, protocolos de atividades disponíveis em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 5º anos), doravante identificadas por C1 e C2.

Organizamos as atividades em duas categorias oriundas do trato com a variação linguística, a saber: 1) Dimensão Dialetal e 2) Dimensão do Registro. Categorias essas provenientes de um estudo exploratório realizado em cada coleção, em busca de sondar as propostas de variação linguística presentes nas obras. Como procedimento para a pesquisa ora apresentada, ofertamos, a cada professora, as atividades organizadas em dois blocos, obedecendo às categorias de análise supracitadas e endereçando a cada uma das docentes o questionamento sobre o objetivo de ensino e aprendizagem de cada atividade. Dada à natureza da investigação, optamos por analisar os dados sob o prisma qualitativo, buscando recuperar, nas falas dos sujeitos, o objetivo de nossa pesquisa (MINAYO, 1994).

Nessa perspectiva, partimos do ponto de vista teórico, de conceitos necessários à construção de um objeto de estudo que contempla a compreensão docente sobre o ensino da variação linguística, tendo como suporte o LD de Língua Portuguesa. Considerando que muitos são os elementos que poderíamos destacar para tratarmos sobre as dimensões da variação linguística, faz-se necessário um recorte na abordagem do tema. Sendo assim, procuramos contemplar alguns pontos que mais se destacaram nos protocolos de atividades analisados pelos sujeitos da nossa investigação, bem como

nos aspectos que emergiram durante as análises, cujas professoras fizeram das atividades.

Sobre a Variação Linguística

Embora se configure um dos temas com maior evidência dentro das discussões sobre o eixo da oralidade, o ensino da variação linguística pode ser considerado como um fenômeno sobre o qual ainda se busca uma maior compreensão. Essa realidade pode ser entendida em função de ser a oralidade um eixo didático com menor tradição nas investigações sobre o seu ensino-aprendizado (BRASIL, 2010).

Dentre esses aspectos destacamos duas dimensões da variação linguística - dialetal e de registros (TRAVAGLIA, 1995). A variação linguística, na dimensão dialetal, se relaciona a fatores de ordem territorial; social e histórica. Interferem também na língua variáveis, tais como idade, sexo¹, função, dentre outras. (TRAVAGLIA, 1995). A variação de registro, por sua vez, é tratada a partir dos graus de formalidade nas duas modalidades de uso da língua - a escrita e a oral. São as situações sociais que determinarão essa variação e sua gradação, conforme discutiremos nesse artigo.

Nas discussões estabelecidas sobre a variação dialetal, podemos observar que na dimensão territorial, geográfico ou regional, os dialetos acontecem entre pessoas de diferentes regiões, normalmente pelas influências sofridas na formação destas, pela polarização política e/ou econômica e/ou cultural dos falantes em comunidades linguísticas geograficamente limitadas, que desenvolvem um comportamento linguístico identitário.

Do ponto de vista social, os dialetos ocorrem de acordo com a classe social do usuário da língua, observando-se maiores semelhanças nos falares dos membros de um mesmo grupo sócio-cultural, em geral, com interesses comuns. A gíria, por exemplo, pode ser considerada também como uma forma de dialeto social, pois é um modo próprio de utilização da língua por um determinado grupo social. (TRAVAGLIA, 1995)

Do ponto de vista da idade, os dialetos provêm das variadas formas de uso da língua por pessoas em diferentes faixas etárias. Ao longo da vida, as pessoas adquirem

¹Utilizaremos o termo 'gênero' pela abrangência da categoria, sem reduzi-la apenas à noção corrente de 'sexo feminino' e 'sexo masculino'.

as formas de uso da língua de um grupo e abandonam as do grupo a que pertenceram. A introdução de alterações no uso da língua não tem sido vista com bons olhos pela escola, que, via de regra, encara as modificações como deturpações e desvalorização da língua.

No que concerne ao sexo dos falantes, os dialetos representam à variação de acordo com o gênero de quem fala. Razões gramaticais determinam algumas diferenças, como por exemplo, a expressão “estou ansiosa” seria, a princípio, atribuída a um indivíduo do gênero feminino, já que dizer “estou ansiosa” não faz parte do uso linguístico corrente por parte de falantes do gênero masculino. Assim, há diferenças causadas por restrições sociais em relação a comportamentos verbais e a imagem social dos falantes.

Na dimensão da função, os dialetos representam as variações na língua em consequência da função que o falante desempenha. Nessa dimensão, o português parece não possuir variações significativas. (TRAVÁGLIA, 1995)

Na dimensão histórica, os dialetos representam estágios no desenvolvimento da língua. Os registros fazem com que as variantes históricas permaneçam no tempo e, assim, sejam mais percebidas na língua escrita que na língua oral. As variedades históricas são percebidas, por exemplo, em textos escritos em português medieval, no qual encontramos termos e formas de dizer considerados arcaicos além de outras formas que sofreram evolução fonética.

A certeza do movimento ininterrupto da língua conduz Travaglia (1995) a defender que não há razões para a escola realizar atividades de ensino/aprendizagem da língua materna direcionadas apenas a variedade culta da língua. O argumento de que o aluno já domina as outras variedades não se sustenta, pois há sempre novos elementos a serem dominados nas diversas variedades, incluindo a que domina.

Nesse cenário, surge a seguinte questão: como pode a escola apreocar a uniformidade linguística, se a variedade é fruto da variedade social? Em relação a esse questionamento, Soares (1998) se posiciona mostrando a realidade de inúmeras salas de aula, dizendo que o uso da língua no ambiente escolar por alunos provenientes das camadas populares, usuários de variantes linguísticas social e escolarmente

estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldade de aprendizagens, “já que a escola usa a variante padrão socialmente prestigiada”.

O reconhecimento por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais , assim como pelo Programa Nacional do Livro Didático, de que a variação linguística é um princípio constitutivo da língua, sinaliza que a escola tem a responsabilidade de enfrentar os preconceitos a estas variedades, bem como de se livrar do mito da homogeneidade da fala e de que a escrita é o espelho desta.

Outra abordagem necessária à discussão sobre variação linguística diz respeito à variação de registro, a qual se relaciona à formalidade versus informalidade na escrita e na oralidade, cujos usos da língua variam de acordo com demandas das diferentes situações sociais. Tanto a fala quanto a escrita se realizam estilisticamente de forma variada, produzindo graus de formalidade ou informalidade no registro. Marcuschi e Dionisio (2005), com base em Stubbs (1986), consideram provável que a língua falada apresente maior variação do que a língua escrita. Porém, Marcuschi (2005) questiona a afirmação de Stubbs (1986) de que a fala teria uma tendência à informalidade e a escrita uma tendência à formalidade.

No processo interativo, há variação quanto ao modo de falar dependendo, por exemplo, do nível de conhecimento e relação de proximidade entre falantes e ouvintes. Haverá diferença também em relação à conversa entre sujeitos de um determinado grupo social com sujeitos de grupos sociais distintos. Essa variação no registro é ocasionada pelo ajustamento na estruturação do texto produzido pelo falante para o seu ouvinte, visto que o discurso, falado e escrito, é organizado em função das representações sociais existentes nas relações entre interlocutores (BAKHTIN, 1992; MELO & BARBOSA, 2005; TRAVAGLIA, 1995).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), as relações são mediadas por uma contínua monitoração estilística que vai desde a interação totalmente espontânea até aquelas que são previamente planejadas, exigindo muita atenção do falante. Quando a situação exige formalidade, seja pela especificidade da audiência, seja pela cerimônia exigida, pelo conteúdo a ser tratado, nos monitoramos com maior intensidade.

A autora supracitada prossegue afirmando que podemos monitorar com maior ou menor intensidade a fala em função de um mesmo interlocutor, assim, para passar de

uma “conversa séria” a uma “brincadeira”, podemos mudar nosso estilo. A variação ao longo do continuum de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre. As molduras servem para orientar os integrantes sobre a natureza da interação.

Segundo mostra Travaglia (1995), a língua escrita e a oral apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo. As variedades de grau de formalismo da língua escrita apresentam uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as da língua falada, todavia importa lembrar que em cada caso existe uma relação entre os níveis de grau de formalismo propostos para a língua falada e para a escrita. Assim, encontramos textos informais na língua falada e na língua escrita, não sendo a informalidade privilégio de textos orais. Essa perspectiva garante uma análise da língua pautada mais em suas relações de semelhanças do que de diferenças, evitando dicotomias no sentido estrito.

No cenário atual, já se observa uma sensibilidade para os usos da língua, embora os Livros Didáticos, por vezes, apresentem ainda conceitos equivocados sobre oralidade e manifestem também equívocos em relação à variação linguística. Nesse sentido, o ensino da variação linguística precisa de mais sensibilidade para o fato de que os usos da língua são variados e para o fato de que é preciso estar atento para a riqueza e criatividade desses usos, conforme sinalizam as pesquisas de Marcuschi e Dinisio (2005).

É nessa perspectiva que o trabalho, em tela investiga a compreensão docente sobre propostas didáticas para o ensino da variação linguística, dispostas em coleções de livros didáticos de língua portuguesa, compreendendo que estes suportes são considerados centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos, cuja difusão a escola é responsável, conforme registra Lajolo (1996). Portanto, os livros didáticos, assim como todos os materiais didáticos e documentos que chegam à escola, necessitam ser melhor investigados pelos pesquisadores e pelos docentes, que deles fazem uso em seu dia-a-dia.

A seguir, apresentamos a análise e discussão dos resultados da nossa investigação.

Os saberes docentes sobre o ensino da variação linguística

Guiados pelo objetivo de nossa investigação, obtivemos dados reveladores de alguns elementos importantes para pensarmos sobre a compreensão docente a respeito do ensino da oralidade, na dimensão da variação linguística - dialetal e de registro.

Com vistas a discutir a compreensão docente sobre a variação da língua em sua dimensão dialetal, selecionamos um grupo de atividades da C2, exposto abaixo, cujo encaminhamento é estruturado a partir do gênero textual “história em quadrinhos”. Apresentamos as atividades às professoras e as questionamos sobre o que cada uma das propostas apresentava como objetivo de aprendizagem para o aluno. Vejamos a atividade e, em seguida, a análise feita por cada docente:

1º Protocolo de atividade

Oficina de texto

1. Leia esta história em quadrinhos de Mauricio de Sousa.

Maurício de Sousa
Chico Bento, Editora Globo.

109

2. Responda oralmente.

- Em que lugar se passa essa história? Que elementos lhe permitem afirmar isso?
- Quem são os personagens dessa história?
- Nesse texto, os personagens falam diretamente ou é o narrador quem conta o que eles fazem?
- Compare a história em quadrinhos de Mauricio de Sousa com o “Continho” de Paulo Mendes Campos. Em que se parecem? Em que são diferentes?

3. Compare a fala dos personagens do conto com a fala dos personagens da história em quadrinhos. Depois, responda às perguntas abaixo.

- O padre e o menino falam da mesma forma que Chico Bento e Zé Lele?
- Em qual das histórias a fala dos personagens lembra a linguagem caipira?

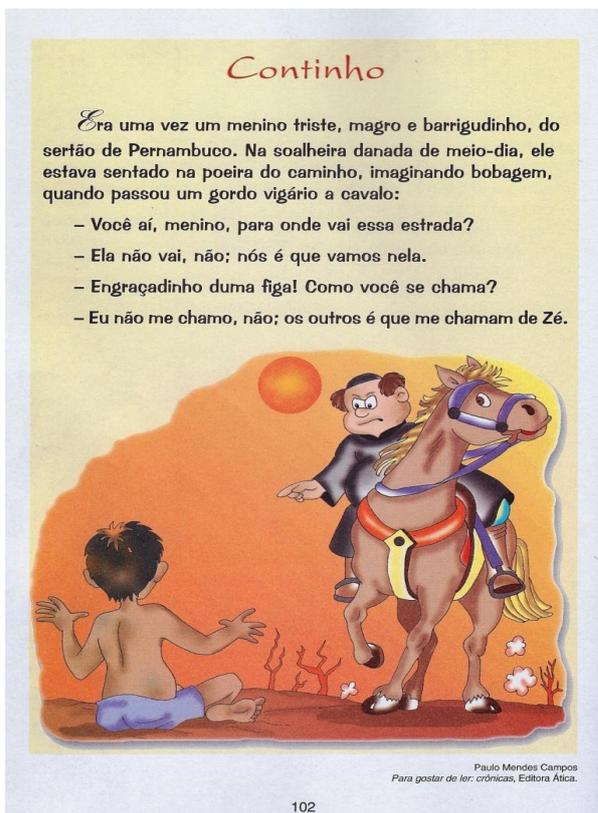
4. Observe o **lugar** onde se passa a história contada por Mauricio de Sousa e as **roupas** que ele criou para os personagens. Esses elementos combinam com a linguagem que o autor escolheu para caracterizar Chico Bento e Zé Lele? Troque idéias.

Maurício de Sousa

110

Fragmento do Capítulo 2, pertencente à Coleção 2 (C2).

Apresentamos também às docentes o “Continho”, texto de Paulo Mendes, mencionado na letra “d”, da segunda questão, para ser objeto de comparação com a história em quadrinho de Maurício de Souza.



Fragmento do Capítulo 1, pertencente a Coleção 2 (C2).

No que diz respeito ao objetivo da proposta, a análise feita pelas professoras evidenciou um olhar muito próximo quanto à compreensão e abordagem deste foco da oralidade. Vejamos o que afirmou P3 em sua análise:

Essa aqui é uma história em quadrinhos...umm...o objetivo dessa atividade é principalmente a questão da linguagem que ele utiliza, né. É uma linguagem bem restrita né, bem comum da roça, né. Não é uma linguagem que os meninos daqui, da da realidade deles utilizam né. É uma linguagem que eles mesmos vão se questionar, alguns, eu conhecendo aqui a minha turma, vão:: vão dizer: “professora, “ocê” “ocê”, não é “ocê”, tá faltando o “V”. Entendeu? Eles vão se questionar isso”. E a questão também do da daqui, dos questionamentos que são levantados. Muito bom! E aqui faz essa comparação com o “Continho”, o “Continho”. Ele não usa a mesma linguagem, é uma linguagem diferente né, dessa linguagem da roça, para eles fazerem a comparação. Então assim, eu gostei, eu gostei.

Dois pontos podem ser destacados na fala de P3. O primeiro diz respeito à ênfase dessa professora à variação dialetal ao mencionar a “linguagem comum da roça” e o segundo, diz respeito à variação histórica do pronome você - “ocê, ocê”, não é ocê, tá faltando o V. Entendeu?”. Nesse movimento, a docente volta sua atenção para o que, a seu ver, seriam as impressões dos seus alunos, que, segundo ela, reagiriam com estranhamento em relação ao dialeto empregado. O olhar da professora está atento para o pronome “você” guiado pela norma culta atualmente aceita. Vemos que as formas

“ocê” e “cê” são usadas na atualidade, embora não sejam aceitas pela norma padrão, enquanto “vossa mecê – vossemecê – vosmecê – mecê” já caíram em desuso. Entretanto, toda essa discussão não é trazida por P3, que ignora, dessa forma, todo o processo evolutivo na história. (SOARES, 1999; TRAVÁGLIA, 1995)

A posição de P3 frente à variação histórica da língua no faz rever a compreensão de que a omissão em desenvolver uma reflexão, de forma clara, sobre a questão da evolução das palavras no decorrer do tempo, pode levar o aluno a considerar como erradas expressões ou pronúncias desconhecidas, visto que essas palavras já caíram em desuso. Neste caso, temos que considerar a presença do professor preenchendo as lacunas apresentadas nas propostas dos exercícios.

No excerto da fala de P3, vemos de forma clara a necessidade de a docente reconhecer a variação histórica como constitutiva da língua, a fim de que possa intervir de forma ativa na dimensão desse tipo de variação, com vistas a promover uma reflexão e a ajudar os alunos a compreenderem as transformações de sua língua, para que eles consigam deslocar a visão de erro para a possibilidade de variação.

Os encaminhamentos da análise pela docente aparecem, por vezes, desarticulados de uma visão de ensino da variação linguística como um fenômeno estrutural da língua. Um indício dessa desarticulação é quando a docente é questionada sobre o que o conjunto de questões visa a que seu aluno aprenda.

A questão da interpretação, fazer uma comparação entre gêneros, ver que gêneros têm uma característica diferente e essa questão de perceber o regional, a linguagem regional ou a até pra eles uma linguagem errada uma escrita errada que alguns deles vai perceber que tá errada. Eu acho que não vão nem conseguir ler, algumas palavras aqui. Eu tive que voltar pra ver se entendia. Agora assim, nada disso eles vão perceber sozinhos, eu acho que algumas coisas a gente vai ter que voltar pra eles, algumas palavras vão se tornar até é::: a escrita correta. Se não for trabalhado, deixar do jeito que tá, eles podem achar que o que é escrito assim, o “você” (ocê) é assim e até passar a usar na escrita deles, tem que ser explorado (P3).

Como ponto inicial, vemos que P3 sinaliza para alguns elementos da proposta que encadeiam a atividade como, por exemplo, a interpretação textual e a comparação entre os gêneros textuais conto e HQ. Porém, gostaríamos de chamar atenção para o que a docente chama de “regionalismo” ao se reportar a fala do personagem “Chico Bento”. Ela trata o dialeto desse personagem como um fenômeno do erro no emprego da língua, colocando-se na posição de promotora da reflexão sob essa perspectiva.

Vemos, assim, indícios de uma abordagem, em sala de aula, que promove encaminhamentos contrários ao que anunciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996).

Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de se falar: é muito comum se considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas [...] o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito às diferenças (p.31).

A posição dos PCN reforça o nosso chamamento para o fato de que o desconhecimento de uma reflexão sobre a variação dialetal acarreta em um tratamento sob a óptica do “erro”, que justifica a necessidade de corrigir a fala dos personagens e de ajustá-la à norma padrão.

Ao se posicionar sobre a discussão da categoria, P4 destaca os mesmos elementos indicados por P3, a saber: interpretação textual, comparação entre os gêneros textuais e o regionalismo.

Eu vejo assim, diferentes possibilidades com ela, primeiro uma comparação entre textos de gêneros diferentes, né o gibi com o conto, aí a questão da própria interpretação, de pegar um pouquinho o que o texto passa de ideia, e também a questão da linguagem regional que pra eles (P4).

P4 prossegue a indicação dos objetivos da atividade assumindo a mesma posição de P3 em relação ao dialeto empregado no HQ

Eles podem trabalhar como uma escrita errada, com uma forma de escrever como se fala, porque muitos deles fazem isso, e aí a gente trabalhar essa questão ortográfica [...] Dá pra trabalhar ortografia pegando essas falas, pegando essas falas, pegando essas falas aqui [...] vamos fazer uma correção aqui, como é que seria “o que cê tá fazendo aí sentado?” Qual é a palavra que pra você está escrito errada? Pra transcrever de forma correta. Você acha, você acha que esse forma é a forma está certa, é a forma como a gente fala? Qual seria a modificação na escrita, vejam, aqui está escrito assim “pru que está aí parado?” Qual é, qual é aí o termo que você acha que está escrito errado? Ah, professora, a gente não fala “pruque” a gente fala “porque”. Então como é que, que a gente escreve “porquê?”. Aí já entra “porque”, isso e aquilo outro. Ah, dá pra trabalhar muita coisa (P4).

A docente assume a compreensão de que a variação linguística é um fenômeno exclusivo da fala, caracterizando-a como modalidade que se desvia da norma e que, por conseguinte, seria exemplo do “erro”. Segundo essa posição, a escrita seria a representante da norma padrão e a fala deveria ser ajustada de acordo com as prescrições da gramática normativa. Mesmo sem ter mencionado tal modelo de gramática, P4 sinaliza a necessidade de fazer intervenções no sentido de ajustar a fala

dos alunos às regras da escrita. Nesse sentido, evoca o trabalho com a ortografia, de modo a corrigir os desvios (TRAVAGLIA, 1995).

Ao ser questionada sobre qual objetivo a atividade poderia alcançar em se tratando de seus alunos, P4 respondeu:

Bem, dá pra trabalhar com ele a oralidade. O professor poder seguir isso aqui, e essas perguntas e pode fazer outras mais, né. E a questão também do, do contexto da história, do local, do lugar, né. Tem a questão, aí entra a questão do do do do lugar onde o personagem está. A questão rural a questão urbana, né. Como é a linguagem, a linguagem rural, a língua... a linguagem rural é totalmente diferente da urbana. Da questão dos termos coloquiais, a questão de sotaque. Aqui em Pernambuco nós temos um sotaque, no Rio de Janeiro já tem outra forma de expressão. É, palavras que nós falamos, que nós falamos aqui em Pernambuco, né, que quando eles vem pra cá, eles não entendem né, expressões coloquiais. É ótimo trabalhar isso, né. E a questão das comparações dos textos, né, de um texto para com o outro. Ah, tem muita coisa aqui pra trabalhar, deixa eu ver se eu acho mais. O lugar da história, autor, o autor, biografia, a biografia do autor. Já é um autor conhecido, não é um autor desconhecido e a questão, o eixo mesmo aí é a oralidade e a ortografia.

Neste momento, P4 lança como objetivo da proposta ensinar a oralidade e prossegue sua fala com indicações para um investimento na variação linguística. Ela pontua a possibilidade de se explorar na atividade, o contexto histórico, o local, a dimensão regional.

Esta última dimensão sendo vista sob a perspectiva exclusivamente das diferenças: “linguagem rural é totalmente diferente da urbana” (P4). Os regionalismos e os níveis de uso da língua aparecem também quando P4 afirma poder tratar da “questão dos termos coloquiais, a questão de sotaque”. Neste caso, temos uma confusão conceitual entre sotaque e registro, ambos tomados como fenômenos semelhantes. Este tipo de cenário também foi observado por Marcuschi e Dionisio (2005).

P4 parece desconhecer princípios teóricos que norteiam as discussões ancoradas em uma perspectiva sócio-histórica de língua, visto que todo o seu esforço em identificar os diferentes fenômenos da língua, parece não garantir que ela faça um movimento para além da adequação da questão do ensino da ortografia, do ajustamento à gramática normativa, da visão da imanência do código, semelhantemente ao que é denunciado por Marcuschi e Dionisio (2005).

No foco das discussões sobre o objetivo da atividade, P5, assim como P4, identifica como alvo da proposta comparar os gêneros e explorar a interpretação textual e dá indicação explícita sobre a possibilidade de ensinar a oralidade.

Olha, no meu caso teriam vários, daqui dava pra tirar a oralidade, que a gente teria como comparar os textos e os modos de falar de ambos. A compreensão e a interpretação, também da, e principalmente história em quadrinhos que é uma coisa assim que prende muito a atenção deles e eles gostam. Então a gente poderia fazer a compreensão e a interpretação [...] (P5).

A exploração da oralidade ocorreria com enfoque nos “modos de falar” dos sujeitos. Seu foco, a priori, não evidencia o tratamento dessa variação sob o prisma do “erro”, ou desvio normativo. Nesse momento, o seu olhar parece se direcionar para a comparação entre os gêneros textuais, de modo que a discussão sobre a variação não ganha destaque. Ao prosseguir com sua análise, P5 parece revelar a compreensão de que a variação é um fenômeno legítimo apenas na fala.

[...] a grosso modo (a atividade objetiva), como se expressar melhor, aí depois disso, aí vem, como vai se expressar melhor, através da compreensão e da interpretação, da sua produção de texto, da escrita da suas palavras porque às vezes você escreve uma palavra, mas quando você lê... eita eu escrevi errado a palavra certa é assim (P5).

Neste momento da investigação P5 aproxima-se dos demais sujeitos de pesquisa (P3 e P4), pois toma a atividade com o foco na adequação à norma padrão. A docente se encaminha discursivamente para a promoção de um conjunto de atividades que envolvem, entre outras propostas, a produção textual (escrita) e a escrita de palavras com foco na reflexão sobre os “erros” ortográficos cometidos. Se considerarmos que a discussão, em tela, é sobre a variação linguística e que a docente assume a posição de que na escrita a transgressão é facilmente visível, podemos compreender que, assim, como as demais professoras, P5 também se reporta apenas à escrita padrão, guiada pela gramática normativa.

Vemos que a proposta de atividade do LD, ao envolver a discussão sobre a variação linguística, suscita dois olhares e esbarra no que Marcuschi e Dionisio (2005, p. 25) chamam de “discurso oficial”, como aquele apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo”.

Na continuidade da reflexão sobre a variação linguística, voltamos o nosso olhar sobre a variação de registro, para tanto, apresentamos aos sujeitos um recorte de atividade da C1, cuja proposta envolve o gênero textual “tira”.

Para entendermos a compreensão que as professoras tiveram sobre atividades que focavam a variação de registro, de início, observamos tais atividades para, a seguir, focarmos na análise a partir das considerações dos sujeitos.

2º bloco de atividade

UNIDADE 1 JUNTAR E COLECIONAR: MANIA DE MUITA GENTE

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Veja e leia a tira do Menino Maluquinho:

O MENINO MALUQUINHO

1 Quem coleciona o quê? Escreva em seu caderno.

 a. Lúcio coleciona o quê?

 b. Junim coleciona o quê?

 c. Bocão coleciona o quê?

 d. E Maluquinho, coleciona o quê?

20

2 Veja como Lúcio agradece:

Obrigadão!

Qual é o agradecimento mais forte:

Obrigadão! ou Obrigado! ?

Dê exemplos de pessoas a quem você poderia agradecer um presente dizendo **Obrigadão!**

Dê exemplos de pessoas a quem você não teria coragem de dizer **Obrigadão!** para agradecer um presente.

3 Bocão também agradece com palavras que a gente só usa com pessoas com quem tem intimidade:

Valeu, mano!

Como Bocão agradeceria se, em vez de Maluquinho, fosse uma pessoa desconhecida que lhe desse um adesivo (por exemplo, o dono de uma loja)?

4 Maluquinho usa **gírias**, ao falar com os amigos. Observe as palavras em negrito (escritas com letras mais escuras):

Descolei um adesivo maneiro! É preciso **ralar** muito pra manter uma coleção de amigos!

Se Maluquinho estivesse falando com pessoas com quem ele não tivesse intimidade, como diria essas frases? Escrevas em seu caderno, substituindo as gírias por outras palavras.

21

Fragmento do Capítulo 1, pertencente a Coleção1 (C1).

Ao explicitarem os objetivos das atividades, vemos que P3 e P4 compartilham a mesma compreensão sobre a proposta

É:::ele quer trabalhar a questão do, da linguagem convencional e da linguagem não convencional né, e como a gente se expressa dependendo de com quem a gente esta conversando, se a gente tem intimidade ou não. Interessante, gostei, mas basicamente ela quer mostrar essa questão da linguagem convencional, para quando a gente não tem intimidade com alguém, e da linguagem de quem quando a gente tem intimidade, a gente usa realmente diferente. Embora que pra eles... muitas vezes eles não tem esse cuidado, criança né, a maioria fala de todo jeito com qualquer pessoa (P3).

[...] então ai os alunos aprendem a questão das expressões mesmo, que a gente não pode falar de qualquer jeito com qualquer tipo de pessoa. Por

exemplo: com o seu coleguinha, você poderia da “obrigadão” [...] poderia, mas, por exemplo, se chegasse o prefeito aqui na escola, e entrasse aqui em nossa sala, vocês poderiam falar da mesma forma? Iam dar “obrigadão” ou obrigado? (P4).

Ambas as professoras observam a questão dos usos da língua em seu registro formal e informal. P3, por exemplo, identificou esses registros como sendo linguagem “convencional” e “não convencional”. Notamos que as duas docentes atentam para a dimensão das relações inter-pessoais e põem em relevo as questões dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos, bem como do grau de intimidade partilhado por eles.

A atenção para esses aspectos é fundamental no trato com a oralidade. Nessa discussão está implicada a compreensão de que a língua em suas modalidades de uso (escrita e oral), varia a depender de inúmeros fatores (MARCUSCHI, 2008). O caso da variação no registro, por exemplo, é ocasionada, entre outras dimensões, pelo ajustamento na estruturação do texto produzido pelo falante para o seu ouvinte, visto que o discurso (falado e escrito) é organizado em função das representações sociais existentes nas relações entre os interlocutores (BAKHTIN, 1992; MELO & BARBOSA, 2005; TRAVAGLIA, 1995).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), podemos monitorar com maior ou menor intensidade a fala em função de um mesmo interlocutor, assim, para passar de uma “conversa séria” a uma “brincadeira”, podemos mudar nosso estilo. Quando vamos mudar de estilo, passamos a emitir pistas verbais ou não-verbais, cuja autora define como “metamensagens”. A variação ao longo do continuum de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de um determinado contexto.

Ressaltamos na fala de P4 a postura da exemplificação da forma como a professora abordaria a variação de registro com seus alunos. Ela aproxima o conteúdo da realidade dos sujeitos, ajudando-os a compreenderem as adequações do uso da fala em função dos papéis sociais assumidos na interação e das relações de proximidade e distanciamento existentes entre eles.

Essa ponte com a sala de aula envolve a docente em uma atmosfera de ensino-aprendizagem favorecida pela relação entre saberes de referência e os saberes da experiência (GUIMARÃES, 2004). A adequação da linguagem, a aproximação através de exemplos cujo propósito é significar o conteúdo para os sujeitos reforçam a

importância do saber da prática, que favorece um olhar ajustado ao nível de conhecimento que se tem sobre o grupo-sala e sobre o que se quer ensinar.

Ao analisar a atividade com vistas a explicitar o objetivo da mesma, P5 menciona o ensino da oralidade, neste momento com o foco na variação de registro.

[...] acho que o objetivo é da oralidade. É mostrar os vários tipos de comunicação que você pode utilizar. Não que esteja errado, mas tem a convencional e tem a::: vamos supor, a popular, a certa que você usa no seu dia a dia (P5).

Ao analisar a proposta, P5 menciona o eixo de ensino oralidade para, em seguida, explicitar os conteúdos que podem ser explorados na dimensão do oral. A sua fala mostra a compreensão da legitimidade da linguagem coloquial, por ela identificada como “popular”, sem tomá-la sob o ponto de vista do erro. Entretanto a docente parece compreender a dimensão do registro como dois pólos bem demarcados. O primeiro diz respeito ao uso da fala popular, que podemos identificar como sendo informal e o segundo da fala convencional, que remete ao uso padrão da fala dita “padrão”. Ao explicitar como objetivo da proposta a “exploração dos diferentes níveis de linguagem”, P5 parece conduzir a análise dos registros para níveis estanques e sem gradação, sem observar a interação entre os sujeitos e os diferentes papéis sociais exercidos por eles, por exemplo, fatores esses que também determinam os graus de formalidade e informalidade (BORTONI-RICARDO, 2004; MARCUSCHI, 2008).

Outro elemento que observamos na fala de P5 diz respeito à tomada do termo “obrigação”, apresentado na proposta de atividade 2, para atribuir esse tipo de uso a fatores da regionalidade. Para a docente, a atividade deve mostrar ao aluno

[...] a questão regional, porque tem pessoas aqui::: descolei um adesivo maneiro, ai você pode ver que isso daqui é em determinados locais se a gente levar em consideração a regionalidade (P5).

Não podemos afirmar se, ao analisar o emprego da palavra “obrigação”, P5 a observa sob o plano fonético, semântico ou sintático, conforme teoriza Travaglia (1995). Entretanto, vemos que tal palavra não se enquadra como o exemplo adequado para tratar de questões regionais, visto que é mais um exemplo de variação de registro.

Este mesmo desvio também foi presenciado quando P5 discute o emprego, pelos seus alunos, de “palavrões” em sala de aula. Percebemos que P5 apresenta uma

divagação em busca de explicar a ausência do ensino da oralidade no livro didático, visto que, segundo a docente, os livros não dão conta da regionalidade dos alunos.

Em meio às análises, também podemos observar questões que partiram do olhar singular do professor sobre a atividade. Em P3, por exemplo, aparece o foco na estrutura do gênero textual tira e na questão do emprego da palavra “obrigado”, bem como nas relações entre gênero masculino e feminino.

Pode até explorar a questões dos balões, ampliar, né, o formato dos balões que varia de acordo com o que você esta falando. A questão do obrigadO para masculino e obrigadA para feminino, tu devias ampliar, mas basicamente ela quer mostrar essa questão da linguagem convencional [...] (P3).

Os elementos observados pela professora podem ou não estar em transversalidade na discussão da atividade. Seu olhar sobre o que lhe é posto conduz a certas dimensões de abordagens que podem se distanciar do objetivo mais explícito da proposta, contudo trata-se de um olhar que pode revelar seus saberes aguçados para as possibilidades de uso da atividade, a partir do que ela propõe. Nesse sentido, a docente sugere (ou não) alterações didáticas sobre a proposta e promove outros enfoques a partir de uma mesma proposta inicial.

Algumas considerações

No conjunto da investigação, observamos que, de modo geral, a análise das atividades voltadas à variação linguística é feita a partir da discussão da normatividade, ou seja, as professoras tratam a variação dialetal como desvio que não deve ser explorado pelos alunos, pois eles podem tomar o “erro” como forma “correta”. A postura das docentes se encaminha para uma “assepsia” dos desvios normativos apresentados nas atividades e sinaliza para uma postura combativa em relação ao fenômeno da variação dialetal, reforçando, dessa forma, o preconceito linguístico.

No que diz respeito à variação de registro, as análises das docentes são conduzidas a partir de dois olhares. O primeiro remete às diferenças entre o espaço rural e o urbano, reforçando a polarização entre as falas dos sujeitos pertencentes a essas áreas; o segundo considera a variável “grau de intimidade” como promotora de mudanças no registro, contudo, ainda é demarcado um discurso polarizado, sem atentar para os elementos que aproximam os sujeitos nos usos da língua.

Diferente da variação dialetal, a variação de registro não foi enxergada pelas docentes sob o prisma do erro, o que pode ser motivado pela configuração da proposta, que não apresenta desvios ortográficos ou gramaticais, apenas manifestações como gírias. É necessário registrar que o fato do silenciar docente em relação à gíria pode nos conduzir a compreensão de que, para as professoras investigadas, esse uso informal da língua não é tomado como um “erro”, mas sim como um fenômeno legítimo? Eis um ponto de reflexão para novas investigações.

Referências

BAKHTIN, Michael. Língua, Fala e Enunciação. In BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad: Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Augusto. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Maria (org). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 1999. p. 529-575.

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

BRASIL, SEF-MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1^a a 4^a série). Brasil; MEC-SEF, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GUIMARÃES, Orquídea. M. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. UPPE. Dissertação de mestrado, 2004.

LAJOLO, M. P. (1996) Livro didático: um (quase) manual didático. Em aberto. Brasília, p. 3-7. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2009.

P3. **Entrevista**. Região Metropolitana do Recife. 11 de maio de 2011.

P4. **Entrevista**. Região Metropolitana do Recife. 07 de junho de 2011.

- P5. **Entrevista**. Região Metropolitana do Recife. 9 de junho de 2011.
- MARCUSCHI, L, e DIONISIO, A (Org). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MELO, Cristina; BARBOSA, Maria Lúcia. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: MARCUSCHI, L, e DIONISIO, A (Org). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MENDES DA SILVA, Paulo, e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. BATISTA, A. A (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das letras, 2003.
- MINAYO, Maria C. Souza (org). **Ciência Tecnologia e Arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Fátima F. e LEAL, Telma, F. O livro didático: interface com outros portadores de textos In: LEAL, T e SILVA, A. (org). **Recursos Didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muitos mais**. 1ª ed. Curitiba, Editora CRV, 2011. 199p.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.
- SOARES, Magda. **Português uma Proposta para o Letramento**. Editora Moderna: São Paulo, 1ª Edição, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora Petrópolis: Vozes, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3.ed. São Paulo. Cortez, 1995.