

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

São Leopoldo, RS

Fevereiro, 2018

César Augusto González

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos como requisito final para obtenção do
Título de **Doutor em Linguística Aplicada**

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo, RS

Janeiro, 2018

CÉSAR AUGUSTO GONZALEZ

"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA"

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 26 DE FEVEREIRO DE 2018

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. CARLOS ALBERTO FARACO - UFPR



PROF. DR. PAULO COIMBRA GUEDES - UFRGS



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS



PROFA. DRA. ANA MARIA STAHL ZILLES - UNISINOS

G643p

González, César Augusto.

Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da
variação linguística / César Augusto González. – 2018.

435 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
2018.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Stahl Zilles”.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa – Variação. 3. Língua
portuguesa – Estudo e ensino. 4. Mudanças linguísticas.
5. Sociolinguística. I. Título.

CDU 81'1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Intencionalmente deixado em branco.

Aos alunos,

Adriano, Anita, Augusto, Bárbara, Bento, Carlos, Carol, Cassandra, Christopher, Constantino, Diva, Edson, Ezequiel, Felícia, Fernando, Galvão, Graziela, Guido, Gustavo, Jair, Jerônimo, Joel, Jonas, Leônidas, Luciana, Lucimauro, Madalena, Magda, Maneco, Mathias, Melquior, Nise, Noel, Otávio, Paulo, Pedro, Rafaela, Rita, Ronaldo, Sócrates, Tereza, Tomás, Washington, que participaram da construção desta tese, e a todas as outras pessoas que foram minhas alunas desde que comecei nessa carreira,

dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora, Profa. Dra. Ana Zilles. A orientação que ela me ofereceu ao longo de todo o processo de doutorado foi essencial para meu crescimento intelectual e pessoal. Sua dedicação e argúcia são exemplares, dignas de uma verdadeira Pesquisadora. Sem sua inteligência e sua sensibilidade para me ouvir e me apontar caminhos a percorrer, esta tese não teria acontecido.

Agradeço, também, à Graziela Motta, minha companheira de vida. Ela me acolheu quando me angustiei, me deu atenção quando demandei, me compreendeu quando precisei me afastar. Graziela sempre esteve disposta a me ouvir e a dialogar comigo sobre esta própria tese. Socióloga, sempre teve algo relevante a apontar, a destacar, a observar. Ela também se dedicou à edição dos originais, o que permitiu que eu me dedicasse às questões teóricas envolvidas na tese. Sem sua ajuda e seu companheirismo, esta tese não teria acontecido. Neste exato momento, ela está elaborando sua própria tese, em sua área de especialidade. Desejo poder ajudá-la em sua tese tanto quanto ela me ajudou na minha.

Agradeço, ainda, a minha amiga, Profa. Dra. Maitê Gil. Somos amigos desde quando conversamos pela primeira vez em uma aula de Inglês durante o curso de Licenciatura em Letras, em 2005, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde então, além da amizade, temos cultivado uma parceria intelectual profunda (que, recentemente, inclusive, rendeu um belo livro¹). Maitê e eu sempre dialogamos, sempre nos dedicamos um ao outro, apesar da distância física que tem nos separado nos últimos tempos. Ela ajudou a construção desta tese, lendo e comentando os originais, assim como havia feito anteriormente com minha dissertação e minha monografia. Eu também pude ler em primeira mão sua tese, sua dissertação, sua monografia, o que sempre foi instigante e sempre me garantiu muitos aprendizados.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Guedes. O Paulo havia sido meu orientador no Mestrado em Letras da UFRGS e meu professor ao longo da Licenciatura em Letras na mesma Universidade. Sua atitude comigo foi sempre de muito respeito e confiança, e o diálogo com ele sempre foi afetivo e profundo. Sua militância em prol dos mais pobres e sua crença na escola pública popular contribuíram enormemente para minha formação política e minha aposta na Educação como um modo de intervir positivamente no mundo.

¹ Estou referindo ao livro *O trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola atual: reflexões e propostas didáticas*, organizado por Rafaela Fetzner Drey e Maitê Moraes Gil, publicado em 2017, no qual publicamos dois capítulos em co-autoria.

Agradeço ao Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, cujos textos animaram esta tese. Foi o desafio lançado em seu texto *Por uma Pedagogia da Variação Linguística*, originalmente publicado numa mesa redonda no II Ciclo de Eventos em Linguística, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (no Paraná), em 2004, que me convenceu a me atirar de cabeça neste tema. Espero que o resultado desta investigação esteja à altura da criticidade e da perspicácia do professor, a quem admiro por toda sua produção intelectual.

Agradeço, ainda, aos outros membros da banca de qualificação, que retornam na avaliação final da tese. A todos agradeço pelos comentários e pelo diálogo sério e respeitoso que se dispuseram a ter comigo. Admiro a Profa. Dra. Dorotea Kersch por toda a sua produção intelectual sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e seu profundo respeito pela variação linguística e pelo multilinguismo. Estimo o Prof. Dr. Luis Amaral pela dedicação à variação linguística, em especial, em sua relação com classe social. Suas inteligentes análises são muito instigantes. Todos os membros de minha banca de avaliação fizeram importantes contribuições e reparos a tese em sua fase de qualificação. Sem eles, ela não chegaria neste ponto.

Agradeço, profundamente, a todos os meus amigos. Sofro com as saudades de cada um deles, com a falta da sua presença ao meu lado. Viver em uma cidade distante tem sido dolorido. Venho prometendo a cada um deles que, com a entrega desta tese, eu volto a visitá-los com frequência. Sinto muito que o trabalho na tese tenha me afastado das pessoas mais importantes para mim.

Agradeço, ainda, meus colegas de Instituto Federal que acreditam em mim, que acreditam no meu trabalho e, acima de tudo, que acreditam na parceria que podemos estabelecer. Desde 2015, quando cheguei ao Instituto Federal Farroupilha de Frederico Westphalen, muita coisa mudou. Em especial, aprendi a reconhecer em certas pessoas parceiros de trabalho, que compartilham de meus ideais, que estão dispostos a produzir juntos um novo modo de ensinar e de aprender, adequado à nova geração de alunos, vinculado a esta era em que vivemos. Um modo de ensinar e de aprender que produza conhecimento e afetos positivos com relação à escola e com relação uns aos outros.

Por fim, agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que me acolheu tão bem e que me ensinou tanto, à CAPES, que garantiu meus estudos por meio de uma bolsa de doutorado, e ao Instituto Federal Farroupilha, que permitiu que eu realizasse a pesquisa de minha tese no *campus* Frederico Westphalen.

Como o diabo gosta

Não quero regra nem nada
Tudo tá como o diabo gosta, tá
Já tenho este peso, que me fere as costas
e não vou, eu mesmo, atar minha mão

O que transforma o velho no novo
bendito fruto do povo será
E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter
é nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar

(Belchior)

RESUMO

A presente tese versa sobre práticas pedagógicas desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística. Seu objetivo é oferecer concretude ao conceito de Pedagogia da Variação Linguística por meio do registro e da análise de práticas pedagógicas adotadas por um professor-pesquisador, com vistas a oxigenar o debate acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, incluindo alternativas para o respeito e a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística. A pesquisa fundamenta-se sobre os conceitos de Variação Linguística e de Projetos de Letramento. Assume-se uma concepção filosófica sócio-construtivista e adota-se uma metodologia qualitativa. Nessa toada, aborda-se a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística por meio de uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador planeja, implementa e avalia mudanças em sua própria prática pedagógica. Ao longo de todo um ano letivo, na condição de professor da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em um Instituto Federal localizado no Norte do Rio Grande do Sul, o pesquisador implementou práticas que foram registradas por meio da manutenção de um caderno de campo e da catalogação de documentos (planejamento das aulas, textos e tarefas de alunos). Ao final do ano letivo, com o intuito de dar voz aos alunos, constituíram-se grupos focais, os quais tematizaram as aulas de Língua Portuguesa ao longo do ano letivo e a concepção de Variação Linguística dos alunos. A triangulação dos dados permitiu analisar as práticas pedagógicas adotadas, que se revelaram muito profícuas no sentido de construir sentidos positivos para a Variação Linguística, identificando-a com riqueza sociocultural. As práticas adotadas também se revelaram importantes para o reconhecimento e a valorização do multilinguismo, entendido como relevante para a reverberação das diferentes vozes sociais. Conclui-se que a Pedagogia da Variação Linguística possui grande potencial para oxigenar o debate sobre Educação Linguística, incluindo um esforço em pautar o multilinguismo e a diversidade linguística na aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Pedagogia da Variação Linguística. Educação Linguística. Variação Linguística. Multilinguismo.

ABSTRACT

This thesis is about pedagogical practices from a perspective of Pedagogy of the Linguistic Variation. It aims to offer concreteness to the concept of Pedagogy of the Linguistic Variation by means of the record and the analysis of pedagogical practices assumed by a professor-researcher with a view to stimulate the debate about language teaching and learning, including alternatives for the respect and the appreciation of multilingualism and linguistic diversity. The research is based on concepts of linguistic variation and literacy projects. A socio-constructivist philosophical conception is assumed and a qualitative methodology is adopted. In this sense the construction of a Pedagogy of the Linguistic Variation is approached by means of an action research, in which the researcher plans, implements and evaluates changes in his own pedagogical practices. During the whole academic year, as the professor of Portuguese Language and Brazilian Literature discipline in a Federal Institute that is in Northern Rio Grande do Sul, the researcher implemented practices that were recorded by means of the maintenance of a field notebook and of the cataloging of documents (class planning, students' texts and assignments). At the end of the academic year, with the purpose of giving voice to students, focus groups were formed. These groups discussed the Portuguese Language classes during the academic year and the students' conception of Linguistic Variation. The triangulation of data allowed to analyze the pedagogical practices that were adopted, which turned out very profitable in the sense of constructing positive meanings for the Linguistic Variation, identifying it with a socio-cultural wealth. The adopted practices also turned out important for the recognition and appreciation of the multilingualism, understood as relevant for the repercussion of different social voices. It is concluded that the Pedagogy of the Linguistic Variation has a great potential to foment a debate about Linguistic Education, including an effort to discuss the multilingualism and the linguistic diversity in Portuguese Language class.

Key-words: Pedagogy of the Linguistic Variation. Linguistic Education. Linguistic Variation. Multilingualism.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Quadro negro ao final da aula do dia 03/03/2016, turma 12.....	105
Fotografia 2 - Quadro negro ao final da aula do dia 17/03/2016, turma 13.....	129
Fotografia 3- Quadro branco ao final da aula do dia 30/03/2016, turma 14.....	135
Fotografia 4 - Quadro negro ao final da aula do dia 28/04/2016, turma 11.....	148
Fotografia 5 - Quadro negro ao final da aula do dia 13/05/2016, turma 13.....	167
Fotografia 6 - Quadro negro ao final da aula do dia 12/05/2016, turma 11.....	169
Fotografia 7- Quadro negro ao final da aula do dia 03/06/2016, turma 13	186
Fotografia 8 - Quadro negro ao final da aula do dia 03/08/2016, turma 12.....	211
Fotografia 9 - Quadro negro ao final da aula do dia 05/08/2016, turma 13	213
Fotografia 10 - Quadro negro ao final da aula do dia 12/08/2016, turma 12.....	216
Fotografia 11 - Quadro negro ao final da aula do dia 25/08/2016, turma 12	224
Fotografia 12 - Quadro negro ao final da aula do dia 25/08/2016, turma 13.....	225
Fotografia 13 - Quadro negro ao final da aula do dia 23/09/2016, turma 13	255
Fotografia 14 - Quadro negro ao final da aula do dia 19/10/2016, turma 11.....	260
Fotografia 15 - Quadro negro ao final da aula do dia 04/11/2016, turma 13.....	267
Fotografia 16 - Quadro negro ao final da aula do dia 18/11/2016, turma 13.....	271
Fotografia 17 - Quadro negro ao final da aula do dia 01/12/2016, turma 11.....	282

LISTA DE TEXTOS

Texto 1 - E-mail coletivo elaborado pela turma 11 para Marcinha, em resposta ao documentário <i>Walachai</i>	145
Texto 2 - E-mail de resposta de Marcinha para a turma 11.....	146
Texto 3 - Resposta de Lucimauro e Paulo aos questionamentos do bilhete orientador elaborado pelo professor [grifos adicionados].	156
Texto 4 - Perguntas elaboradas pela turma 12.....	181
Texto 5 - Transcrição de entrevista feita por Luciana em resposta à tarefa 3 da unidade 5... 207	
Texto 6 - Transcrição de entrevista feita por Luciana em resposta à tarefa 7 da unidade 5... 214	
Texto 7 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Diva	229
Texto 8 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Diva.	230
Texto 9 - Versão final do texto de memórias entregue por Diva	230
Texto 10 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Noel.....	232
Texto 11 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Noel	233
Texto 12 - Versão final do texto de memórias entregue por Noel	233
Texto 13 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Constantino	234
Texto 14 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Constantino.....	235
Texto 15 - Versão final do texto de memórias entregue por Constantino.....	236
Texto 16 - Perguntas elaboradas como tarefa de pré-leitura pelos alunos da turma 14	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre ensino de gramática e a prática de reflexão linguística	65
Quadro 2 – Sinopse das unidades de ensino planejadas.	82
Quadro 3 – Análise de documentos	85
Quadro 4 – Onze características da pesquisa-ação	90
Quadro 5: três exemplos de e-mails endereçados a Marcinha Klein	151
Quadro 6 - Critérios de avaliação da apresentação oral dos alunos da turma 14.....	195
Quadro 7 - Características da fala e da escrita, no quadro da turma 12, a partir da tarefa 8 da unidade 5	216

FIGURA

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.	89
---	----

MAPA

Mapa 1 – Parcial do Instituto Federal Farroupilha, <i>campus</i> Frederico Westphalen.	77
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
CAFW	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CTI	Coordenação de Tecnologia da Informação
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HV	História de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDx	Technology, Entertainment, Design
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Minha trajetória profissional	21
1.2 Objetivos e organização da tese	27
2 JUSTIFICATIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ...	30
2.1 O reconhecimento e a valorização da diversidade linguística em língua portuguesa....	32
2.2 O reconhecimento e a valorização do multilinguismo brasileiro.....	34
2.3 O enfrentamento da gramatiquice e do normativismo	36
2.4 A distinção entre a norma-padrão e a norma culta.....	38
2.5 A aprendizagem da norma culta por meio da participação em práticas sociais letradas	40
2.6 O enfrentamento da discriminação com base na linguagem.....	42
3 UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	45
3.1 Fundamentos de uma Pedagogia da Variação Linguística.....	45
3.1.1 Concepção de linguagem	45
3.1.2 Variação Linguística	46
3.1.3 Pedagogia de Projetos	50
3.1.4 Letramento	52
3.1.5 Projetos de Letramento	54
3.1.6 Cidadania	56
3.1.7 Pedagogia da Variação Linguística.....	58
3.2 Os compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura	59
3.2.1 Práticas de leitura	59
3.2.2 Práticas de produção de texto.....	61
3.2.3 Práticas de reflexão sobre a língua.....	62
3.2.4 Literatura.....	66
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	70
4.1 O Instituto Federal Farroupilha, <i>campus</i> Frederico Westphalen	70

4.2 A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal Farroupilha, <i>campus</i> Frederico Westphalen	75
4.3 Um Projeto de Letramento em uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística	78
4.4 Perspectivas metodológicas para a geração de dados.....	81
4.4.1 Análise de documentos.....	82
4.4.2 Caderno de campo	83
4.4.3 Grupos focais.....	83
4.5 A abordagem de pesquisa-ação	85
4.5.1 Graus de participação na pesquisa-ação	90
4.6 Procedimentos de análise.....	91
5 PREPARANDO O TERRENO PARA O PROJETO	94
5.1 Unidade 1: quem somos nós?	94
5.2 Conhecendo os alunos	94
5.3 Uma Pedagogia da Variação Linguística para ouvir os alunos	106
6 RECONHECENDO E VALORIZANDO O MULTILINGUISMO	109
6.1 Unidade 2: língua e cultura.....	109
6.2 Pedagogia da Variação Linguística e as escolhas linguísticas	113
6.3 Visionamento de Walachai: problematizando o monolingüismo.....	114
6.4 Pedagogia da Variação Linguística e os sentidos de “gramática”	121
6.5 Usando os conceitos do texto <i>Desenvolvendo um conceito de gramática</i>	130
6.6 Pedagogia da Variação Linguística e direitos linguísticos	133
6.7 Pedagogia da Variação Linguística e a produção de textos: recusa à redação escolar.	136
6.8 Pedagogia da Variação Linguística e produção de textos: uma reflexão sobre as escolhas linguísticas	140
6.9 Pedagogia da Variação Linguística e produção de textos: a reescrita.....	146
7 A PRODUÇÃO DO LIVRO DA TURMA	159
7.1 Introdução.....	159

7.2	Unidade 3: aprendendo a entrevistar.....	160
7.2.1	Pedagogia da Variação Linguística e a sistematização do conhecimento sobre variação	160
7.2.2	Pedagogia da Variação Linguística e o desenvolvimento de uma atitude positiva frente à variação	170
7.3	Tarefas para encaminhar as entrevistas.....	174
7.4	Unidade 4: aprendendo a apresentar	180
7.4.1	Preparando as apresentações orais	181
7.4.2	Estudo de uma boa apresentação oral	183
7.4.3	Pedagogia da Variação Linguística e a construção de critérios de avaliação com os alunos	187
7.4.3.1	Reconhecendo a variação e abrindo mão da correção	188
7.4.4	Critérios de avaliação.....	191
7.4.5	Pedagogia da Variação Linguística e autonomia	193
7.4.6	Apresentando para colegas e professores.....	197
7.5	Unidade 5: fala e escrita.....	200
7.5.1	A conversa face-a-face	200
7.5.2	A passagem do oral para o escrito	205
7.5.3	Monolinguismo e multilinguismo	207
7.5.4	O contínuo de variação diamésica	208
7.5.5	As diferenças entre fala e escrita.....	211
7.5.6	Pedagogia da Variação Linguística e o diálogo em sala de aula	214
7.5.7	Comparando fala e escrita.....	216
7.5.8	Preparando-se para a produção de textos de memórias	218
7.5.9	Os textos de memórias	222
8	TRABALHANDO COM A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	236
8.1	Introdução	236
8.2	Unidade 6: história da língua portuguesa.....	239

8.3 Leitura de <i>História externa da língua portuguesa</i>	243
8.3.1 Pedagogia da Variação Linguística e a valorização do diálogo em sala de aula...	246
8.4 Literatura e Pedagogia da Variação Linguística: a riqueza linguística na história.....	248
8.5 Leitura de <i>História interna da língua portuguesa</i> : a história da língua no combate aos mitos sobre o Português.....	252
8.6 Leitura de <i>O Português e as línguas indígenas</i> : múltiplas vozes socioculturais em diálogo	257
8.6.1 Leitura da <i>Carta</i> , de Pero Vaz de Caminha: as marcas da história nas variedades linguísticas	258
8.6.2 Leitura de <i>A queda do céu</i> , de Davi Kopenawa: ouvir (as variedades linguísticas de) os outros (I)	260
8.7 Leitura de <i>O Português e as línguas africanas</i>	265
8.7.1 Leitura da <i>Autobiografia</i> , de Muhammad Gardo Baquaqua: ouvir (as variedades linguísticas de) os outros (II)	268
8.7.2 Pedagogia da Variação Linguística e escolhas éticas, sociais, políticas, linguísticas	270
8.7.3 Literatura e Pedagogia da Variação Linguística: a riqueza das variedades populares	273
8.8 Os limites de uma Pedagogia da Variação Linguística	278
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	282
9.1 O longo caminho	282
9.2 Considerações sobre a Pedagogia da Variação Linguística.....	284
9.3 Palavras finais.....	289
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICE A	300
APÊNDICE B.....	379
APÊNDICE C	422
ANEXO A	430

1 INTRODUÇÃO

Em uma pesquisa de natureza qualitativa em contexto escolar, assume-se a complexidade do contexto estudado, buscando-se compreender os significados que os participantes atribuem aos fenômenos focalizados. Assume-se, também, que o pesquisador intervém na realidade para a produção dos dados. Entende-se que os dados não estão à disposição para serem coletados. Nessa concepção, é por meio das interações nas quais o pesquisador se engaja que se produzem os textos que serão interpretados como dados. Assim, não é possível afirmar a neutralidade do pesquisador, uma vez que sua ação é orientada para certo fim. No entanto, conscientes disso, é possível tomarmos cuidados que garantam a validade do estudo.

Com efeito, na pesquisa que será apresentada aqui, o pesquisador é participante muito relevante, pois se propõe uma pesquisa-ação sobre sua prática pedagógica. Parte-se do complexo contexto em que o pesquisador atua como professor e objetiva-se, por meio de intervenções sistemáticas, planejadas e controladas, reformular as práticas pedagógicas do próprio pesquisador de modo a garantir que a diversidade linguística seja contemplada e valorizada. Essas práticas, registradas e criteriosamente analisadas, servirão de base para dar concretude à discussão daquilo que se vem chamando de Pedagogia da Variação Linguística, uma vez que se encontraram, na literatura, registros muito raros de práticas pedagógicas desde esta perspectiva².

Está claro, portanto, que o pesquisador é também professor. Com o intuito de esclarecer a relação entre essas duas realidades, que, na prática, são inseparáveis, como a tese mostrará, neste capítulo, apresento a história que fez com que o pesquisador se interessasse por investigar a educação linguística, mais especificamente a Pedagogia da Variação Linguística, por meio de uma pesquisa-ação. Pretendo, com isso, trazer à tona, também, traços importantes de minha visão de mundo, que contribuirão para evidenciar minhas intencionalidades e os limites desta tese. Ao final do capítulo, apresento ainda a estrutura desta tese.

² Um dos poucos registros que encontrei é a dissertação de mestrado de Leandro Fleck (2016), em que o autor relata uma prática que visava à reflexão sobre o quadro pronominal do Português do Brasil. Em abundância, porém, se encontram na literatura textos interessantíssimos sobre a questão, com justificativas, objetivos, orientações e até mesmo sugestões de tarefas. Esses temas serão abordados nesta tese, nos capítulos subsequentes. No momento, remeto o leitor a dois importantes livros: Zilles e Faraco (2015) e Faraco (2008).

1.1 Minha trajetória profissional

Sou professor desde 2007, quando procurei emprego em cursos livres de inglês, motivado por uma vontade ingênua de me afastar da casa de meus pais. A ideia era obter uma fonte de renda e juntar dinheiro para pagar o aluguel de um apartamento minúsculo no qual começava a fazer minha vida de adulto.

Comecei minha carreira, portanto, como professor de língua inglesa, num curso que prometia ensinar inglês em 18 meses. Em cursos como aquele, geralmente, não há turmas. Os alunos marcam cada aula com uma semana de antecedência. Por causa dessa flexibilidade, as aulas, apesar de organizadas em uma sequência, eram, em grande medida, independentes umas das outras. Assim, os professores todos tinham um protocolo a seguir para cada aula. Todas as aulas eram uniformes, pensadas dentro de uma interpretação muito pobre daquilo que, eu descobri nas aulas da Licenciatura em Letras que então cursava, era a “abordagem comunicativa”. Não havia espaço para os professores ouvirem seus alunos, proporem alternativas ou sequer refletirem sobre suas ações. As aulas deviam ser rigorosamente seguidas, pois os alunos estariam sempre sujeitos a serem enviados para outros professores, os quais, provavelmente, não os conheciam nem sabiam seu histórico no curso.

Suportei essa realidade por três anos, mas os mecanismos fabris que naquele contexto me amarravam estavam me adoecendo. Sentia eu que minha força de trabalho e minha criatividade estavam sendo desperdiçadas em um lugar onde a estrutura era tão enrijecida e tão pouco densa de sentidos que não se encontrava nela espaço nem para mim nem para meus alunos. Para manter minha saúde, saí em busca de outro emprego e o encontrei num pequeno curso livre de inglês num bairro afastado de minha casa, na zona norte de Porto Alegre.

O trabalho lá era muito diferente, pois era completamente artesanal. Todos os dias, antes das aulas, eu chegava no curso com uma ou duas horas de antecedência e sentava com a coordenadora do curso, ao lado de quem preparava as aulas do dia. Discutíamos cada turma (cada aluno, se necessário), revisávamos o que se havia feito até então, planejávamos o que fazer em seguida, imaginávamos jeitos diferentes de fazê-lo. Essa atenção especial aos alunos e a sua aprendizagem mostrava resultados muito interessantes. As pessoas aprendiam, de fato, apesar da pouca sistematicidade do trabalho desenvolvido (tudo, afinal, era decidido a medida que as aulas iam acontecendo!), e construíam relações afetivas muito fortes entre si e com a escola e seus professores. Todo final de semestre, meus alunos e eu nos reuníamos fora da escola para comemorar a superação de mais uma etapa. No final do ano, a escola enchia de pessoas na festa de encerramento do ano letivo.

Embora o clima nessa escola fosse muito positivo, eu desejava trabalhar com a língua portuguesa na escola pública. Eu estava terminando minha Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e em Português e acreditava que devia devolver para a sociedade o ensino de qualidade que a Universidade pública me havia oferecido. Além disso, imaginava, como ainda imagino, que a educação podia promover a transformação social, garantindo algumas oportunidades aos alunos que mais necessitavam.

O primeiro concurso público no qual passei e por meio do qual fui nomeado professor de língua portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental foi o do município de Taquara, que fica no vale do rio Paranhana, a 80 km de Porto Alegre. A Secretaria de Educação me enviou para uma pequena escola no interior do município, na comunidade rural de Padilha, que ficava a 20 km do centro da cidade. A comunidade era composta, principalmente, por pessoas de ascendência alemã, pequenos agricultores ou trabalhadores das fábricas de calçados. Mas também se encontrava lá um abrigo de menores que haviam sido retirados de suas casas pelo Conselho Tutelar do município. As pessoas nesse abrigo eram, em sua maioria, negras, urbanas e pobres – o que contrastava fortemente com as pessoas que reivindicavam ser “da Padilha”.

A escola na qual comecei minha atuação como professor de Português atendia, portanto, pessoas com histórias de vida marcadamente diferentes: pessoas brancas, pobres e trabalhadoras, esquecidas, no interior de Taquara, pelo poder público – que não oferecia transporte, segurança, postos de saúde; e pessoas negras, pobres e violentadas pelas suas próprias famílias – as histórias de abuso infantil eram inúmeras! – e pelo poder público, que as isolara em Padilha. Nesse confuso cenário, tentei levar adiante aulas de Português, que logo descobri não fazerem sentido para os alunos. Muitos deles sequer reconheciam as histórias de ninar que, para certas pessoas, são tão comuns. Lembro que, depois de lermos uma versão de Chapeuzinho Vermelho, perguntei para a turma de 6º ano quantos conheciam aquela história: entre vinte e poucos, apenas sete levantaram os braços dizendo que a conheciam. Em outra ocasião, com o grupo de 7º ano, havia levado uma caixa de revistas em quadrinhos para lermos em sala de aula. Entre as revistas, havia dois ou três mangás, que, como se sabe, se organizam de maneira inversa à ocidental, ou seja, sua leitura parte da capa com a brochura à direita (a contracapa, em termos ocidentais) e segue da direita para a esquerda. Se alguém abrisse aqueles mangás como se abrem as revistas em quadrinhos ocidentais, essa pessoa encontraria uma página com explicações sobre como ler a revista, remetendo o leitor à “contracapa”. Apesar disso, durante a leitura em sala de aula, uma menina comentou comigo sobre como era capaz de ler rápido: “já estou na página 53”. Eu lhe parabeneizei e, alguns minutos mais tarde,

perguntei como ia a leitura; ela respondeu: “estou na página 37”. Só aí percebi que ela estava lendo o texto de trás para frente, aparentemente sem ter compreendido as instruções de leitura da página inicial da revista e sem ter estranhado nada com relação à história que estava sendo contada.

Eu me sentia atordoado toda vez que terminava meu dia na escola em Padilha. Eram enormes as dificuldades que se apresentavam: para além dos embaraços que eu enfrentava tentando levar adiante as aulas de minha disciplina, havia toda sorte de conflitos entre alunos e entre alunos e instituição. Tais conflitos eram interpretados pela direção e pelos responsáveis pedagógicos desde perspectivas que atribuíam às crianças do abrigo (e a algumas “famílias desestruturadas” das crianças locais) a exclusiva responsabilidade pelo fracasso do projeto escolar. Não conseguindo compactuar com aquele discurso e extremamente frustrado com minha incapacidade de propor um trabalho no qual aqueles alunos viessem a se engajar, pedi exoneração de meu cargo depois de um semestre de atuação na escola.

Nesta época, estava já envolvido no mestrado em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Guedes. Atento aos usos variáveis da língua em Padilha, escolhi refletir sobre o tratamento da variação linguística na escola. Porque o tempo de mestrado se limita a dois anos, optei por investigar como o tema era abordado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Sabia que lidar com a variação linguística era uma obrigação dos livros didáticos, por causa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e me interessava descrever como o tema era tratado. O resultado dessa investigação pode ser lido em minha dissertação de mestrado (González, 2013).

Depois de sair do município de Taquara, voltei aos cursos de inglês durante algum tempo. Em 2013, no entanto, os abandonei, tendo passado por processo seletivo para o cargo de professor substituto de Inglês e de Português no Instituto Federal de Charqueadas, na chamada região carbonífera do estado, a 60 km de Porto Alegre, para onde fui nomeado. Os alunos daquele contexto eram, em sua maioria, brancos e de classe média. A instituição oferecia cursos técnicos de mecatrônica e de informática integrados ao Ensino Médio. Apesar da possibilidade de profissionalização, os alunos pareciam mais interessados em aproveitar-se da qualidade dos professores (todos com mestrado ou doutorado) e da riqueza de infraestrutura (amplos prédios, valiosa biblioteca e valiosos laboratórios, recursos variados para projetos extraclasse) como plataforma para acessar a Educação Superior.

Eu atuei em ambos os cursos integrados, principalmente como professor de Português. Inicialmente, propunha aulas centradas em mim, buscando ensinar aquilo que eu sabia sobre textos e sobre a estrutura da língua. Nesse contexto, abandonei as provas e decidi avaliar meus

alunos com base nos textos que produziam, assumindo que este era o papel da disciplina de Português: ampliar o letramento dos alunos, no caso por meio de leitura e escrita de textos de gêneros variados, com o intuito de garantir algum grau de participação em algumas esferas de atuação social. Para fazer isso, na medida de minhas possibilidades de então, tentei produzir uma comunidade de leitura dos textos dos alunos. Todos os textos eram lidos e comentados em sala de aula antes de serem publicados. Entre outros, os modos de publicação incluíram saraus de contos dos alunos, painéis na biblioteca com resenhas de livros disponíveis lá, murais com textos de opinião sobre a situação sociopolítica do país.

Para exemplificar, lembro de uma tarefa de leitura e de produção de texto que submeti aos alunos. Eles deveriam ler um livro qualquer da biblioteca da instituição; os critérios para a escolha desse livro eram subjetivos, não havia restrições para além de “deve haver pelo menos um exemplar do livro na biblioteca”. Eu, evidentemente, sugeria que lessem Literatura (e oferecia ajuda na escolha dos livros, indo até a biblioteca com os alunos que não sabiam fazer essa escolha e lhes mostrando os livros que eu conhecia, recomendando leituras, lendo com eles a sinopse dos livros, folheando os exemplares...), mas deixei claro que poderiam ler outros textos, como os variados títulos de História, Filosofia, Sociologia, Informática, Mecânica, Eletrônica, etc., que compunham a interessante biblioteca da instituição. Posteriormente, essa leitura informou a produção de resenhas críticas, que, primeiro, foram lidas e discutidas em sala de aula e, depois, foram publicadas num painel na biblioteca. A ideia era que essas resenhas seriam lidas pelos frequentadores da biblioteca, que poderiam vir a optar por ler um ou outro livro recomendado pelos alunos. A leitura das resenhas em sala de aula tornava os textos públicos e sujeitos a elogios e a críticas de alunos e do professor. Depois da leitura das resenhas em aula, os alunos deviam preparar a versão final do texto, que foi efetivamente publicada com a ajuda dos bibliotecários. Essa tarefa foi pensada para fazer com que os alunos visitassem a biblioteca e observassem sua riqueza; para fazer com que os alunos lessem um livro de interesse deles; para fazer com que eles ocupassem a biblioteca com seus textos e marcassem sua presença ali.

A partir de 2014, me envolvi no doutorado em Linguística Aplicada da Unisinos, visando a continuar a discussão que havia começado em meu mestrado. Com mais tempo para pesquisar, escolhi deixar de lado a discussão sobre os livros didáticos e partir para o estudo e debate sobre práticas pedagógicas em si. Pensava também que poderia ser complicado convencer professores a se juntarem a mim, uma vez que, na minha experiência, professores não gostam muito de terem suas práticas observadas. Além disso, acreditava que, se quisesse ver mudanças qualitativas na Educação, eu devia investir em mudar minhas próprias práticas.

Por isso, escolhi fazer uma pesquisa-ação, com vistas a provocar mudanças na minha atuação como professor.

No segundo semestre de 2014, logo, já envolvido no doutorado e com constantes sessões de orientação, uma demanda dos alunos provocou uma mudança bastante significativa em minha concepção de aulas de Português. Meus alunos quiseram saber minha posição acerca da discussão que então se fazia no âmbito do Senado Federal sobre o Acordo Ortográfico de 1990 e sobre uma proposta de reforma ortográfica. Eu expliquei minha posição e elenquei meus motivos, mas, com a permanência do debate nos meios de comunicação, meus alunos voltaram a me questionar sobre o tema. Por isso, propus que entrássemos na discussão, enviando para os Senadores envolvidos nossa opinião. Tendo aceitado a proposta, meus alunos e eu suspendemos a programação inicial das aulas de Português e passamos a nos dedicar a entender a questão. Para isso, lemos o que estava sendo dito na mídia, estudamos o funcionamento e a história da ortografia de língua portuguesa e buscamos compreender o Acordo Ortográfico de 1990 e a proposta de reforma ortográfica. Depois, debatemos nossas posições e, chegando a uma síntese, produzimos uma carta-aberta, que foi enviada para os e-mails dos Senadores envolvidos e publicada no *Facebook*³.

Essa experiência reorganizou o modo como eu concebia minhas aulas de Português, pois ela partia de uma demanda dos alunos e visava ao diálogo sobre um tema de relevância política e social. Com essa experiência, passei a conceber minhas aulas como um espaço de atuação e de protagonismo dos alunos. Elaborei para mim mesmo alternativas às tradições escolares de dar aulas, dar provas, dar notas. O foco da tradição escolar é essa atitude individual, em que o professor “dá aulas”, como se fossem dele para dar a quem ele bem entender. O professor inclusive tem o direito de não dar aulas àquele aluno que, por qualquer motivo, “mereceu” ser retirado de sala de aula e enviado à orientação escolar. A alternativa que eu via em meu horizonte propunha que as aulas fossem pensadas coletivamente, isto é, fossem construídas entre alunos e professor.

Meu período como professor substituto em Charqueadas já estava acabando quando fui nomeado professor de inglês no município de Porto Alegre, cargo que assumi em dezembro de 2014. Fui mandado para os arrabaldes da cidade, para uma escola periférica num bairro pobre de maioria negra. A escola, que não esperava um professor de inglês quando lá cheguei, me pediu que assumisse duas turmas de Língua Portuguesa, para ajudar a professora do 5º e do 6º

³ A carta pode ser acessada via *Facebook*, no seguinte endereço web: < <https://www.facebook.com/Carta-aberta-contra-a-proposta-da-nova-reforma-ortografica-790426067696377/?fref=ts> >; último acesso em 03 de maio de 2016.

anos que andava sobrecarregada no final do ano. Eu aceitei, achando a proposta mais interessante do que começar uma disciplina de inglês no último mês de aulas. Como a professora que substituí me informou que não tinha planejado nada para dezembro, pois as notas já haviam sido fechadas e os poucos alunos que apareciam para as aulas por quase nada se interessavam, eu tinha liberdade de fazer o que bem entendesse.

Livre de obrigações, observei que havia muitos cachorros de rua circulando pela escola. De fato, me chamou atenção que, na entrada da escola, o parquinho das crianças menores abrigava três casinhas de cachorros recheadas de filhotes de cães abandonados. E, na sala dos professores, uma das mães dos cachorrinhos dormia sob a mesa central. Foi a professora de Artes que me informou que a escola mantinha um projeto que visava a promover a adoção responsável dos animais. Na sala de aula, perguntei a meus alunos se eles se interessavam por esse projeto e se entendiam que era importante dar uma casa para os cachorrinhos. Eles pareciam bem conscientes da necessidade de adotar os animais, talvez porque, graças ao projeto, aquele tema era recorrente na escola. Perguntei se eles não gostariam de contribuir para a adoção dos cachorrinhos com cartazes de campanha para distribuímos no bairro, proposta que foi aceita pelos alunos. Assim, trabalhamos naquele dezembro produzindo cartazes com os recursos que tínhamos: cartolina, giz de cera, recortes de revistas, fotos tiradas com o celular e impressas no bazar da esquina. Uma menina sugeriu que pedíssemos a doação de ração a quem não pudesse adotar um cachorrinho. Incluímos essa sugestão nos cartazes, junto com informações a respeito de onde e de quando ir buscar os cachorrinhos. Ao final, os alunos publicaram os cartazes nas paradas de ônibus, nos muros de suas casas e nos muros da escola.

Evidentemente, foi bastante difícil trabalhar naquele contexto. A vida dos alunos era bastante difícil: muitos tinham que lidar com diferentes tipos de abuso em casa; alunos e professores tinham de conviver com pessoas afiliadas ao crime organizado, que cuidavam a entrada e a saída da escola; volta e meia, na vala nos fundos da escola, surgia o corpo de mais uma vítima da violência no bairro. Apesar do contexto desfavorável, que tornava a violência algo corriqueiro entre os alunos, eles se envolveram no projeto e produziram os cartazes, que divulgavam a existência de filhotes para adoção na escola. Esse projeto tornou o trabalho naquela escola bastante interessante a meus olhos.

Contudo, no início de 2015, fui nomeado professor de língua portuguesa e língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha de Frederico Westphalen, cidade de 30 mil habitantes que fica no extremo norte gaúcho. Assim, apesar de achar desafiador o contexto em que trabalhava e considerando as condições de trabalho e o plano de carreiras dos docentes da educação básica,

técnica e tecnológica (EBTT), optei por me mudar para Frederico e assumir o cargo de docente na instituição.

Ceguei em abril de 2015 a Frederico Westphalen. A instituição na qual fui recebido estava em transição. Deixava de ser escola técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria para passar a ser *campus* do Instituto Federal Farroupilha. Junto com relativa autonomia política e orçamentária, havia recebido novos professores, eu inclusive. Tive de me adaptar à cultura do lugar, que valorizava o campo e a figura do gaúcho, a ascendência italiana e a religiosidade católica – coisas com as quais não tinha muita familiaridade, mas sobre as quais venho aprendendo desde então. Nesse contexto, desenvolvi projetos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura com os primeiros e os segundos anos dos Cursos Técnicos de Agropecuária e Informática integrados ao Ensino Médio. Esses projetos bem como a instituição serão descritos com detalhes oportunamente nesta tese, pois é nesse contexto que estou realizando minha pesquisa-ação tendo em vista a construção desta tese de doutorado.

A questão central a que esta tese quer responder nasceu da minha história de professor em contato constante com centenas de alunos que falavam diferentes variedades linguísticas e que, por meio delas, atribuíam ao mundo diferentes valores e significados. O envolvimento com a pós-graduação e meus estudos sobre Variação e Mudança Linguística, que me motivavam a ouvir nas diferentes variedades usadas por meus alunos marcas da desigualdade socioeconômica e das suas atitudes frente ao mundo, a sua etnia, a seu gênero, contribuíram enormemente para que eu me motivasse a investigar as relações entre aulas de Português e a variação linguística. A gritante intolerância à variação linguística, as incontáveis piadas sobre variedades populares, as inúmeras críticas a certos usos linguísticos, tudo isso se tornou inescapável a meus ouvidos. Assim, a pergunta que motiva esta tese é “Como construir aulas de Língua Portuguesa que contribuam para o conhecimento da realidade linguística, para a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística e para o combate à discriminação com base na linguagem?” Ou, em outras palavras, “Como construir uma Pedagogia da Variação Linguística?”

1.2 Objetivos e organização da tese

Por ora, então, apresento o objetivo geral da tese, pormenorizadamente:

- 1) oferecer concretude ao conceito de Pedagogia da Variação Linguística por meio do registro e da análise de práticas pedagógicas adotadas pelo professor-pesquisador, com vistas a oxigenar o debate acerca do ensino e da aprendizagem de línguas, incluindo alternativas para o respeito e a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística.

Quanto aos objetivos específicos, pode-se enunciá-los assim:

- 1) elaborar um Projeto de Letramento relevante para os alunos e que parta de sua realidade, visando ao seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para a construção de conhecimento acerca do lugar da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura na sua formação;
- 2) construir, como parte desse Projeto, tarefas de leitura, de reflexão linguística e de produção de textos que reconheçam e valorizem o multilinguismo e a diversidade linguística, a fim de concretizar práticas pedagógicas em uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística;
- 3) proporcionar, a partir dessas tarefas, a ampliação da mobilidade sociolinguística dos alunos, por meio da ampliação de seu repertório linguístico; e
- 4) avaliar as práticas pedagógicas adotadas, por meio de métodos de pesquisa adequados, com vistas a refletir sobre sua qualidade e sua relevância para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística.

A presente tese se organiza da seguinte maneira:

- o capítulo 2 apresenta e justifica a Pedagogia da Variação Linguística;
- o capítulo 3 aponta conceitos fundamentais nesta perspectiva pedagógica;
- o capítulo 4 desenha a metodologia de pesquisa e descreve sumariamente o campo e o Projeto de Letramento que foi levado a cabo para a construção desta tese;
- os capítulos 5, 6, 7 e 8 relatam as práticas pedagógicas adotadas, desde a perspectiva do professor e dos alunos envolvidos em uma Pedagogia da Variação Linguística;
- o capítulo 9 faz algumas considerações finais.

Em apêndice, apresento:

- A. o planejamento completo das aulas do Projeto de Letramento que foi desenhado para a tese;
- B. o produto final do projeto, um dos livros com textos de memórias produzidos pelas turmas que se envolveram com a tese;
- C. o roteiro que guiou os grupos focais realizados para avaliação das aulas construídas na perspectiva aqui adotada;

Em anexo, apresento:

- A. o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido utilizado na pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos.

2 JUSTIFICATIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Volta e meia, vemos nos meios de comunicação estourar novamente o debate sobre a língua portuguesa no Brasil, seu ensino no sistema escolar, o que é certo e o que é errado no Português. Trata-se de uma discussão rasa, que jamais se pergunta sobre os próprios conceitos com os quais opera. Em 2011, vimos um debate dessa natureza se desenrolar durante meses, criticando um livro didático para o ensino de jovens e adultos que, apesar de conservador na sua abordagem da língua portuguesa, informava o aluno que nada havia de errado, do ponto de vista linguístico, com usos variáveis da concordância verbal e nominal. Durante o debate, os detratores do livro didático em questão chegaram a afirmar que o conhecimento acerca das relações entre língua e sociedade tinha de ficar confinado nas universidades.

As virulentas reações ao livro didático evidenciam os valores sociais que recobrem a variação linguística. Em especial, a avaliação que recai sobre as variedades populares tende a ser muito negativa e reflete uma estrutura socioeconômica muito desigual: em especial, sofre com essa avaliação uma grande maioria de pessoas que historicamente tiveram sua força de trabalho explorada e a quem foi negado o acesso ao poder, à escola, aos bens da cidadania e da cultura escrita. É interessante observar que aquelas pessoas que, de alguma maneira, conseguiram se mover ao longo da hierarquia social e se estabelecer na classe média, muitas vezes, adquirem a cultura de classe que vê como negativos os signos e os símbolos que indiciam o pertencimento às classes populares, como a variedade linguística. Na tentativa de marcar seu pertencimento à nova classe, produzindo distinção social, essas pessoas, no mais das vezes, declaram abertamente seu preconceito linguístico. No entanto, do outro lado da hierarquia socioeconômica, uma minoria regozija o fato de que, em suas mãos, estejam as riquezas materiais; essa minoria também se aproveita de efetivamente ter acesso ao poder, à escola, aos bens da cidadania e da cultura escrita. Na condição de falantes de variedades cultas, raramente suas variedades linguísticas são, abertamente, alvo de avaliações negativas.

Os falantes de variedades cultas são, em geral, bem recebidos na escola, que, tradicionalmente, valorizou o domínio dessas variedades. Quanto aos falantes de variedades populares, esses sempre tiveram dificuldades na escola, que, para eles, produz o reconhecimento de que há uma língua culta, sem os instruir para que aprendam suas características nem como usá-la (Batista, 1997). De resto, na escola se reproduz a violência simbólica contra os falantes de variedades populares, convencendo-os de que “não sabem Português” e, no processo, garantindo, em grande parte das vezes, seu silenciamento. Quem foi

silenciado não diz a sua palavra, abrindo mão de lutar por seus direitos, de pronunciar seu mundo.

Nesse sentido, a escola tem sido um local onde se reproduzem as desigualdades sociais, pois nela nega-se o acesso às variedades cultas. No entanto, as variedades cultas são aquelas que tipicamente são usadas no debate político sobre os rumos que daremos a nossa comunidade e ao nosso país⁴; na árdua tarefa de lidar com os órgãos públicos, os mesmos que nos asseguram direitos e que nos exigem deveres; e na produção e divulgação da ciência e da tecnologia. Negar o acesso às variedades cultas, portanto, é negar o acesso à efetiva cidadania.

Por isso, quem critica o tradicional ensino escolar de Português não se posiciona contrário a um processo que permita, por parte dos alunos, a aprendizagem de variedades cultas. Com efeito, as críticas se dirigem à reprodução, por meio da linguagem, de um modelo de sociedade excludente e violenta. Quem critica o tradicional ensino de Português acredita que todos têm o direito de ser ouvidos, seja qual for a variedade linguística empregada. Para garantir a escuta de todos, além de uma atitude respeitosa com o outro, as diferenças linguísticas entre as variedades devem ser positivadas. Em outras palavras, os valores negativos historicamente atribuídos às variedades populares devem ser questionados e desconstruídos, e as diferenças linguísticas, afirmadas e valorizadas. Nesse sentido, defendo que a variação linguística deve ser objeto de reflexão sistemática na escola e que seus usos e valores devem ser compreendidos pelos alunos.

Se a asserção de que é possível falar ‘os livro’ em um livro didático gerou celeuma na sociedade brasileira, a posição que estou assumindo aqui pode ser tão polêmica quanto: não só estou afirmando que não é errado falar ‘os livro’ como também estou sustentando que a variação é índice de riqueza de uma língua complexa, que serve aos mais diferentes propósitos e às mais diferentes pessoas, as quais a constroem e reconstroem continuamente. Nesse sentido, todas as variedades são dignas de reflexão na escola. Sendo assim, é importante que se tenham claros os argumentos que justificam o esforço de construção de uma Pedagogia da Variação Linguística. Neste capítulo, apresento seis justificativas, inspiradas por Faraco (2008), para sua construção, a saber:

⁴ É interessante observar a avaliação que se faz das variedades linguísticas em que se manifestam importantes políticos brasileiros. Por exemplo, as variedades linguísticas usadas pelo ex-Presidente Lula eram bastante atacadas na imprensa, por supostamente revelarem a ignorância do político (e, presumivelmente, do povo que o elegeu). Por outro lado, as variedades linguísticas usadas pelo Presidente Michel Temer foram motivo suficiente para extensos elogios na imprensa. Observe-se, por exemplo, o comentário do jornalista Augusto Nunes, da Revista *Veja*, intitulado “Depois de 13 anos, o Brasil voltou a ser governado por alguém que sabe falar Português”, publicado em 13 de maio de 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/56Mms3> >; último acesso dia 4 de agosto de 2016.

1. o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística em língua portuguesa;
2. o reconhecimento e a valorização do multilinguismo brasileiro;
3. o enfrentamento da gramatiquice e do normativismo;
4. a diferenciação entre norma-padrão e norma culta;
5. o reconhecimento de que a aprendizagem de línguas se dá por meio da participação em práticas sociais; e
6. a necessidade de se enfrentar a discriminação feita com base na linguagem.

2.1 O reconhecimento e a valorização da diversidade linguística em língua portuguesa

Ao contrário de do que afirma o senso comum, as línguas são diversas e heterogêneas, pois, empiricamente, são compostas por um conjunto de variedades linguísticas. As línguas variam em todos os níveis e em diferentes dimensões.

Com relação aos diferentes níveis de análise linguística, registramos a variação no nível fonético-fonológico (*mio* ~ *milho*; *caroça* ~ *carroça*; *casca* ~ *cashca*), no nível morfossintático (*tu* ~ *você*; *nós* ~ *a gente*; *os meninos bonitos* ~ *os menino bonito*), no nível lexical (*guri* ~ *piá* ~ *garoto* ~ *moleque* ~ *menino*; *pipa* ~ *papagaio* ~ *pandorga*).

Do ponto de vista das diferentes dimensões de variação, é importante registrar algumas delas. Por exemplo, há a dimensão geográfica, amplamente reconhecida no Brasil. Os falantes reconhecem, por exemplo, as diferenças entre as variedades gaúchas, cariocas e baianas do Português do Brasil. Reconhecem, também, as diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal.

Há, ainda, a dimensão socioeconômica. Pessoas mais acima na hierarquia social, porque historicamente com maior acesso à cultura escrita, fazem uso de variedades cultas, que são, em geral, prestigiadas na sociedade. Pessoas mais abaixo na hierarquia social, por outro lado, porque raramente tiveram acesso à escola e à cultura escrita, fazem uso das variedades populares. Essas variedades são comumente estigmatizadas, como reflexo do estigma que carregam socialmente as pessoas que as usam.

A variação ocorre também na dimensão etária. Diferentes faixas etárias falam variedades diferentes. Pode-se imaginar, por exemplo, que, em uma certa classe social, as forças normativas do mercado de trabalho são muito mais fortes sobre os jovens adultos que buscam

emprego do que sobre os adolescentes, que ainda não trabalham, ou sobre os idosos, que já se aposentaram.

A dimensão de gênero deve também ser lembrada, pois homens e mulheres falam variedades diferentes. No contexto brasileiro, mulheres, de um modo geral, parecem fazer uso de variedades linguísticas mais prestigiadas, mais cultas. Por exemplo, mulheres têm uma maior taxa de concordância nominal que homens, desde bem jovens (como sugerem os dados de Simões, 2005).

E várias outras dimensões poderiam ser mencionadas, como a dimensão étnica, o grau de formalidade, o gênero de discurso, etc. Nos interessa perceber, contudo, que nenhuma dessas dimensões emerge sozinha nos usos linguísticos de uma pessoa. Envolvidas em práticas sociais, pessoas operam escolhas e empregam variedades linguísticas que, ao mesmo tempo, constroem uma imagem para si e projetam uma imagem para o outro.

Outra importante questão a levantar é que as variedades linguísticas se relacionam diretamente com a história social do grupo que as fala. Importa, portanto, avaliar o grau de isolamento do grupo, suas possibilidades de acesso à escola e à cultura escrita, sua história de migração e sua ascendência étnica, sua posição na hierarquia social, etc. Por exemplo, Lucchesi, Baxter e Silva (2009) registram e estudam a variedade linguística empregada por descendentes de quilombolas que vivem em quatro comunidades relativamente isoladas no interior do estado da Bahia. Os autores percebem diferenças nos usos linguísticos de homens e mulheres, pois os homens das comunidades muitas vezes vão trabalhar em cidades maiores, onde entram em contato com variedades urbanas e cultas, o que não acontece com as mulheres dessas comunidades. Os autores também registram diferenças entre as quatro comunidades estudadas, relacionando-as com o quão fácil ou difícil é acessá-las. Em uma das comunidades, na qual existe turismo, a variedade linguística empregada é mais próxima das variedades urbanas.

Finalmente, todas as variedades linguísticas são ensopadas de valores e de significados, que se relacionam com a sócio-história dos grupos que as usam. Com efeito, cada variedade linguística é um ponto de vista sobre o mundo, com seus próprios valores e significados.

Nessas condições, não podemos assumir que exista uma única língua certa, que deve ser objeto de estudo exclusivo na escola. Nem podemos assumir que a variação linguística é tema menor, que pode ser superado em uma ou duas aulas, como se observa em livros didáticos que incluem apenas uma unidade a respeito (González, 2015). Com efeito, o entendimento do funcionamento da língua passa pela compreensão da variação linguística, por isso,

será preciso também compreender sua [da língua] realidade sociocultural e histórica, i.e., a língua como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registros e de gêneros textuais e discursivos. Isso implica entender a língua como diretamente correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam. Implica também desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos (que estão ainda tão arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças e contribuindo assim para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua. (Faraco, 2008, p. 162).

2.2 O reconhecimento e a valorização do multilinguismo brasileiro

Ao contrário do que afirma o senso comum, o Brasil é um país multilíngue. Há, no território brasileiro, além do Português, usado diariamente pela grande maioria da população, centenas de línguas indígenas, dezenas de línguas de imigração, as línguas de afrodescendentes e a Língua Brasileira de Sinais. De fato, o Brasil foi durante toda a sua história um país multilíngue (Zilles, 2008; Mattos e Silva, 2004).

A implantação do Português no Brasil foi um processo longo e violento. O contato entre portugueses e seus descendentes com os povos indígenas do Brasil foi particularmente letal para os últimos. Como resultado desse contato, indígenas amarguraram guerras, escravização, doenças, fome. Isso dizimou as populações indígenas e, conseqüentemente, suas línguas.

Além disso, as políticas linguísticas adotadas no território brasileiro historicamente visaram a promover o monolinguismo. Um exemplo de política linguística dessa natureza é a implementação do *Diretório dos Índios*, em 1757, que proibiu o uso de línguas indígenas no Estado do Grão-Pará e do Maranhão. O *Diretório* foi planejado com o intuito de limitar o poder dos Jesuítas, cuja política linguística se baseava no conhecimento das línguas indígenas e na catequese em tais línguas. Como se pode imaginar, de sua publicação, não se seguiu a imediata substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa. Isso só ocorreria mais de um século depois, em função de profundas alterações demográficas e socioeconômicas na região. No entanto, isso continua sendo um dos mais evidentes exemplos de políticas de promoção do monolinguismo no Brasil. De acordo com Faraco

Se foi preciso mais de um século ainda depois do *Diretório* para que o Português se tornasse, em decorrência de vários fatores socioeconômicos, efetivamente a língua hegemônica na Amazônia, os ventos do imaginário já favoreciam o interdito das línguas indígenas e da língua geral. Marginalizados e depreciados seus falantes, a sociedade progressivamente deixou de ouvir suas vozes, tidas como bárbaras e inferiores. (Faraco, 2016, p.101.)

Rodrigues (1993) projeta para o Brasil, à época da chegada dos primeiros portugueses, 1175 línguas indígenas. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, no país, existem

hoje 274 línguas indígenas; apenas cinco delas com mais de 10 mil falantes (entre parênteses, apresento o número de falantes): Tikúna (34.069), Guaraní Kaiowá (26.528), Kaingáng (22.027), Xavánte (13.290) e Yanomámi (12.706). De fato, a grande maioria das línguas indígenas brasileiras possui menos de 100 falantes vivos. Em terras indígenas, 52% das línguas registradas pelo Censo possuem até 100 falantes; fora das terras indígenas, 81% das línguas indígenas registradas têm menos de 100 falantes. Esses dados atestam para a importância das Terras Indígenas para a manutenção das línguas indígenas. Contudo, sabemos que as Terras Indígenas vivem sob constante ameaça de posseiros, madeireiros e garimpeiros ilegais, etc. Além disso, as regras para a sua demarcação estão sob intensa discussão no Congresso⁵. Para Rodrigues, em um texto já antigo, de 25 anos atrás,

a situação das línguas indígenas brasileiras é, portanto, extremamente grave, seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que o desaparecimento de qualquer língua implica, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual de cada um dos povos que, com a perda da língua sob pressão externa, têm destruídos seus valores tradicionais sem tempo para a incorporação ou o desenvolvimento de novos valores, o que os leva ao empobrecimento e à marginalização social. (Rodrigues, 1993, p. 100).

Dentre as variadas línguas de imigração, algumas permanecem em uso por descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades. As condições de relativo isolamento dessas populações permitiram que elas mantivessem suas línguas maternas, aprendendo o Português como língua adicional. No entanto, como destaca Altenhofen (2004), desde o Império, verificase uma preocupação com a “assimilação” dos imigrantes. O autor descreve da seguinte forma as políticas linguísticas adotadas contra as línguas dos imigrantes:

Os governos da República (depois de 1889) adotaram medidas mais concretas, como por exemplo o abasileiramento [...] de topônimos da língua dos imigrantes para o português (p.ex. *Nova Pádua* torna-se *Flores da Cunha*), ou [...] o assentamento de colônias mistas, esperando que a convivência de línguas diferentes e de difícil intercompreensão levasse forçosamente ao uso do português como língua comum. O clima tenso criado pelas duas guerras mundiais serviu para acirrar as medidas de “assimilação forçada” dos imigrantes ao monolinguismo em português, especialmente diante da alegação do chamado “perigo alemão”, de que se criasse um estado alemão no sul do Brasil [...]. O auge dessa política repressiva é atingido com a política de nacionalização do ensino implementada a partir de 1938 pelo governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que levou ao fechamento de escolas e à proibição do uso

⁵ Atualmente, o Executivo decide sobre a demarcação de Terras Indígenas com base em estudos antropológicos, históricos, cartográficos, liderados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000 pretende transferir a decisão sobre as demarcações para o Congresso Nacional. Essa alteração, argumentam os indígenas e os grupos que atuam em favor de seus direitos, tornaria muito difícil a garantia do direito à terra, dado o tamanho e a importância da chamada “Bancada Ruralista”, cujos interesses são opostos aos dos indígenas. Mais informações sobre a PEC e seu trâmite na Câmara dos Deputados podem ser encontradas na página < <https://goo.gl/gE7mfM> >; último acesso em 13/01/2018.

das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano. (Altenhofen, 2004, p. 84).

Das línguas africanas, que chegaram ao Brasil junto com as populações escravizadas, pouco resta. Sob a violência da escravidão, os africanos foram separados de suas famílias e seu povo, sendo obrigados a aprender o Português e a abandonar suas línguas maternas. As condições em que esse processo se deu são bastante parecidas com as que se encontram em lugares nos quais se desenvolveram línguas crioulas, o que levou alguns pesquisadores (Lucchesi *et al.*, 2009) a trabalhar com a hipótese de crioulização da língua portuguesa no Brasil. É bem verdade que a crioulização não teria se dado da forma como tradicionalmente se registrou em casos como o do Cabo-Verdiano e do Papiamento. De qualquer maneira, teria sido a língua resultante do contato de inúmeras línguas africanas com o Português que deu origem ao português popular do Brasil⁶.

Apesar de uma história claramente multilíngue, permanece a imagem de um país monolíngue. Fruto da invisibilização dos falantes de outras línguas, essa imagem acaba por esconder a violenta história de implantação do Português no Brasil e por silenciar um grande número de brasileiros. Nessas condições, é necessário reconhecer o multilinguismo do país, para que se pautem as históricas políticas de asfixia da diversidade linguística e cultural, devolvendo às populações o direito de manter sua língua e valorizando as muitas línguas do Brasil.

2.3 O enfrentamento da gramatiquice e do normativismo

O ensino de língua está tipicamente associado ao ensino de gramática. De fato, mais de uma vez em minha experiência como professor de Português, alunos preocupados me perguntaram quando iríamos ter aulas de gramática. Costumo responder a essa pergunta dizendo que estudaremos gramática quando for necessário refletir sobre a língua para produzir nossos textos. Em geral, as “aulas de gramática” estão planejadas, então, é possível apontar o que será estudado e por que aquele tema será estudado.

Por exemplo, num projeto recente, em que alunos de Ensino Médio decidiram levar para escolas de Ensino Fundamental uma campanha pelo descarte correto do lixo e contra a discriminação dos trabalhadores do lixo, houve contexto para o ensino do gênero relatório. Na

⁶ Para uma posição contrária a essa tese, confira Naro e Scherre (2007), os quais argumentam que as características do português popular do Brasil podem ser explicadas pela deriva secular das línguas românicas. Para os autores, o intenso contato entre línguas apenas teria acelerado o processo de mudança.

impossibilidade de acompanhar todos os grupos de alunos envolvidos no projeto em suas intervenções nas escolas de Ensino Fundamental, foi necessário que eles elaborassem um relatório de suas atividades. Um dos itens abordados durante as aulas sobre esse gênero foi o uso dos tempos verbais da narrativa. Quando fui questionado sobre as aulas de gramática, expliquei o que estava planejado. Apesar de alguns alunos não terem ficado satisfeitos com a resposta (para eles, eu não estava fazendo meu papel de professor de Português!), apontar os conteúdos a serem aprendidos, usando a metalinguagem gramatical, os acalmou. Aula de Português, para aqueles que me questionavam, era aula de gramática.

A aula de gramática é herdeira de um modelo pedagógico constituído na Idade Média. Naquele momento histórico, a fragmentação do Império Romano do Ocidente em diferentes reinos germânicos havia criado um contexto muito favorável à variação e à mudança linguística. Apesar disso, mesmo que o Latim já não fosse mais falado pelas pessoas, ele permaneceu como língua de poder e de cultura.

Sem que houvesse uma referência viva para o uso do Latim, o ensino da língua partia de sua descrição nas gramáticas, para depois chegar à leitura e à produção de textos. Além disso, era necessário continuamente reafirmar o que era o Latim “correto”; por isso, vigorou desde então um modelo pedagógico fortemente normativo. De acordo com Faraco,

Esse modelo, à medida que o domínio do latim vai ficando sempre mais artificial e restrito, gerou dois vícios pedagógicos dos quais não conseguimos ainda nos livrar: o normativismo e a gramatiquice.

Chamamos de gramatiquice ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por normativismo a atitude diante da norma culta/comum/*standard* que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, como usos sociais determinados. Toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos manuais que materializam a norma *curta*. (Faraco, 2008, p. 149).

Desde essa perspectiva, a reflexão sobre as formas linguísticas não se subordina às práticas sociais de linguagem. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa são interpretadas como aulas de gramática, cujo objeto é a norma-padrão. Como veremos, a norma-padrão brasileira se caracteriza por ser uma construção social e histórica adventícia, artificial e anacrônica. Nesse sentido, criou-se um poderoso discurso normativo, que reifica a norma-padrão e a apresenta como a língua. O caminho para a aprendizagem da norma-padrão seria o estudo da gramática, que, concebida como uma finalidade em si mesma, acaba por se tornar um empecilho para o aluno, uma vez que a seu estudo não se consegue atribuir um sentido prático. Daí as legítimas perguntas sobre o motivo de se estudar a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal ou a classificação das diferentes orações subordinadas adverbiais.

O que se propõe no lugar disso é uma aula de língua em que a reflexão sobre as formas linguísticas esteja subordinada às práticas sociais de linguagem. Assim, abre-se mão tanto do normativismo quanto da gramatiquice. Acontece que se quer observar a língua em uso nas práticas sociais, o que significa olhar criticamente a norma-padrão, buscando observar as variedades linguísticas que efetivamente constituem as diferentes práticas sociais. Além disso, o estudo da língua não parte da gramática para a ela se limitar. Estudar a língua em uso significa partir dos textos para refletir sobre as formas linguísticas que os constituem com vistas a uma produção de textos qualificada. Esse processo dá sentido ao estudo das formas linguísticas e exige que se rompa com a gramática tradicional como fonte exclusiva de conhecimento sobre a língua.

2.4 A distinção entre a norma-padrão e a norma culta

Tradicionalmente, assume-se que o objetivo do ensino de língua portuguesa é que os alunos aprendam a norma-padrão. Contudo, raramente se discute o significado do termo, havendo muita confusão entre norma-padrão e norma culta. Há uma importante diferença entre os dois termos, que deve ser considerada na discussão sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa.

Nos termos de Faraco (2008), “a expressão norma culta/comum/*standard* [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” (p. 73). Nesse sentido, a norma culta é um conjunto de variedades e, por isso, está sujeita à variação linguística. Além disso, é importante considerar que os falantes dessa norma são letrados, isto é, estão inseridos em culturas de escrita. Por isso, essa norma recebe o qualificativo “cult”, pois se relaciona diretamente com tais culturas.

Por outro lado, a norma-padrão é uma construção social e histórica, um modelo ideal e homogêneo de língua. Modernamente, ela surge ao final da Idade Média como instrumento de política linguística de combate à diversidade resultante da situação feudal, na qual atuavam muito fortemente fatores favorecedores da variação, como as grandes distâncias, o baixo grau de letramento da população, a inexistência de escolas e de meios de comunicação de massa.

Em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. Desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1492) se buscou 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. 75 [grifos no original]).

No Brasil, o padrão foi estabelecido ao final do século XIX. Já naquele momento histórico, estava clara a existência de significativas diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal. Nesse cenário, uma parte da intelectualidade brasileira, mais conservadora, sustentava que o Português pertencia aos portugueses e os brasileiros deveriam ser, em matéria de língua e de cultura, seus eternos vassalos. A subserviência ao modelo lusitano tinha também o objetivo de garantir a construção de um país civilizado e europeizado nos trópicos, virando as costas à grande quantidade de pessoas de origem africana que foram legalmente escravizadas até o final do século XIX. Entretanto, outra parte da intelectualidade brasileira, menos conservadora, entendia que o Português havia se enriquecido no Brasil. E, para falar e escrever as coisas daqui, era necessário polir a língua do povo para torná-la apta a expressar o “gênio da língua”. Em outras palavras, para os menos conservadores, a norma a ser adotada no Brasil deveria incluir certas características linguísticas do Português do Brasil, desde que evitados “os excessos do povo”.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, os mais conservadores escreveram gramáticas e dicionários com base nos usos escritos de um conjunto de escritores românticos portugueses. Assim fazendo, estabeleceram uma norma-padrão distante mesmo dos usos cultos da elite brasileira, portanto estabeleceram, para o Português do Brasil, um padrão artificial, adventício e anacrônico. Esse padrão vem se perpetuando no Brasil desde o século XIX e, como consequência de seu estabelecimento, vimos desenvolver-se um pesado discurso sobre o certo e o errado em língua. Esse discurso, que vemos se manifestar em consultórios gramaticais na mídia, em aulas preparatórias para os concursos públicos e nos próprios concursos, na discussão pouco informada sobre língua em geral, foi chamado de “norma curta” por Faraco (2008).

Assumir a norma-padrão como central no ensino de língua portuguesa é assumir como objeto de ensino uma norma adventícia, anacrônica e artificial, que não é empregada pelos falantes, mesmo os mais cultos, em situações de intenso monitoramento linguístico. Nesse sentido, se questiona se a escola deve, efetivamente, se preocupar com a reprodução da norma-padrão.

Em primeiro lugar, devemos lembrar que o padrão foi estabelecido como um instrumento de política linguística com o intuito de atenuar a diversidade linguística resultante da experiência feudal. Nesse sentido, é de se perguntar se, no Brasil de hoje, corre-se o risco que haver algum tipo de fragmentação linguística, resultante da diversidade da língua

portuguesa. A resposta parece ser negativa. Não há qualquer risco de fragmentação. Há, inclusive, evidências para pensar que as variedades cultas e populares da língua portuguesa, historicamente separadas por um enorme fosso, estão convergindo numa mesma direção (Lucchesi, 2002; Zilles, 2008).

Por outro lado, uma vez que a norma culta (isto é, o conjunto de variedades cultas de fato usado pelos falantes de Português do Brasil) é efetivamente empregada em diferentes campos da vida social, na política institucional, na ciência e na tecnologia, no acesso a direitos sociais, entendo que a escola deve criar condições para que os alunos acessem essa norma. A aprendizagem da norma culta é condição para a efetiva cidadania e se dá por meio da participação em práticas sociais letradas, isto é, em práticas sociais que remetem à língua escrita.

Nesse sentido, está colocada a centralidade da língua escrita na escola (do ponto de vista tanto da leitura quanto da produção de textos), em suas diversas manifestações em textos literários, informativos, políticos, científicos. Também está colocada a centralidade, na escola, da língua escrita para aqueles textos que, mesmo sendo orais, se orientam pela escrita – as palestras científicas, as aulas de Português, os debates políticos, os noticiários televisivos, etc. Não se trata de recolocar a norma como foco do ensino, mas de contextualizar, nos usos linguísticos (que se materializam em textos), o ensino e a aprendizagem da norma culta.

2.5 A aprendizagem da norma culta por meio da participação em práticas sociais letradas

Com efeito, a aprendizagem da norma culta não se dá por meio de uma pedagogia centrada nas formas linguísticas. Conhecê-las não é suficiente para que se saiba usá-las; esta aprendizagem passa pela participação em práticas sociais as quais a norma culta constitui e nas quais ela é constituída. Essas são práticas sociais letradas, isto é, práticas sociais as quais fazem referência à língua escrita.

Isso leva Faraco (2008) a afirmar que

numa perspectiva pedagógica, não podemos limitar a discussão às variedades cultas em si (como apenas um conjunto de características léxico-gramaticais). É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita.

Assim, adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita. **Isolar as formas cultas das práticas da escrita é tomar a parte pelo todo e perder de vista os complexos processos históricos de construção e transformação da expressão escrita.** (Faraco, 2008, p. 171 [grifos adicionados]).

Em outras palavras, a escola deve visar à ampliação do letramento dos alunos. Como vimos, usam a norma culta as pessoas que estão mais acima na hierarquia social e, portanto, têm maior acesso à escolaridade e aos bens da cultura escrita. Isto é, são pessoas letradas. Uma pessoa letrada é alguém que sabe fazer e efetivamente faz uso da língua escrita. Para Britto,

saber usar a escrita, objetivamente, quer dizer poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal quanto para a ação social e profissional; usar estratégias próprias da escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leitura, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto. (Britto, 2004, p. 134).

Nesse sentido, Britto afirma que “o objeto de ensino a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas **a leitura e a escrita**, bem como os usos da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise, se orientam pela cultura escrita.” (Britto, 2004, p. 138 [grifos adicionados]).

Observe-se que o autor estabelece a leitura e a escrita como objetos a serem privilegiados pela escola, de um modo geral. Não se trata de compreender a leitura e a escrita como um objeto de estudo disciplinar, pertencente à disciplina de Língua Portuguesa. Com efeito, é por meio da língua escrita que a sociedade em que vivemos vem se organizando e o conhecimento vem se desenvolvendo. Por isso, para o autor, “não há como imaginar que seja possível aprender esta escrita sem conhecer os conteúdos que a ela se associam e, portanto, entrar neste *mundo da escrita* é, de fato, entrar no *mundo do conhecimento*.” (Britto, 2007, p. 26 [grifos no original]).

Em outras palavras

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (Britto, 2007, p. 30).

Nesse quadro, que tem no seu horizonte uma concepção transdisciplinar de educação, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira deixa de ser a única responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um compromisso de todas as áreas⁷, pois se

⁷ Faço, aqui, uma referência ao livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, organizado por Neves et al. (2011). Neste livro, escrito para professores, autores de diferentes áreas do conhecimento fazem um esforço em explicitar o que significa ler e escrever em sua área. Estão contempladas as Artes Visuais, as Ciências, a Educação

entende que saber usar a língua escrita para intervir na sociedade demanda conhecimento capaz de informar essa intervenção e, também, exige o engajamento em práticas sociais que permitam intervir adequadamente. É aí que, do ponto de vista disciplinar, há espaço para a reflexão sobre as formas linguísticas, seus valores e seu funcionamento.

2.6 O enfrentamento da discriminação com base na linguagem

Uma pedagogia que contribua para o letramento dos sujeitos e para o acesso às variedades cultas há de enfrentar também a questão da discriminação com base na linguagem, que tipicamente recai, de forma aberta, sobre as variedades populares.

Há aqui uma aposta de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito e de tolerância. Isso seria possível de se atingir por meio de uma pedagogia de língua sensível às diferenças linguísticas e culturais, que, para além de reconhecê-las e incluí-las no planejamento escolar, valorize-as. É necessário afirmar a variação linguística como riqueza, isto é, como expressão das múltiplas possibilidades de ser e de viver por meio da linguagem.

A positivação da variação linguística visa também a combater o silenciamento tipicamente construído pela tradicional pedagogia de língua. Em parte, o silêncio acontece porque a escola ensina a estigmatizar as variedades populares, que os alunos, de um modo geral, empregam em seu dia-a-dia. Desse modo, eles acabam convencidos de que sua variedade linguística não pode dizer seus desejos, demandar seus direitos, cobrar seus políticos, etc. Tendo aderido a essa ideologia linguística, passam a atuar, também, no policiamento das vozes dos outros. No limite, as únicas vozes que podem legitimamente atuar no campo político são as vozes que empregam as variedades cultas, as mesmas vozes que historicamente estão no poder.

O reconhecimento e a valorização da variação linguística são, portanto, questões centrais a serem enfrentadas pela pedagogia de língua, se acreditamos que as pessoas todas têm o direito de falar e serem ouvidas, de escrever e serem lidas. Essa crença é abordada por Marta Scherre, que a relaciona com responsabilidade social e ética. Para a autora,

o Brasil é país em que ainda habitam muitas pessoas com pouco ou nenhum letramento escolar e a fala das pessoas sem letramento precisa ser respeitada, precisa ser ouvida, sem arrepios, sem dor nos ouvidos. As pessoas menos letradas têm de ter direito pleno de se expressarem publicamente, de conversarem com uma autoridade, em suas variedades menos prestigiadas. Caso contrário, vamos continuar silenciando uma imensidão de brasileiros que ajudam este imenso Brasil a crescer. Aprender a ler

e a escrever com visão crítica e com proficiência – letramento pela escola – é um direito, mas respeito e vivência linguística democrática são direitos e deveres ainda maiores. De nada adianta cidadãos e cidadãos letrados, mas desumanos, desrespeitosos, que fazem zombaria linguística, que não sabem viver em comunidade, que não respeitam o espaço alheio, que agredem a natureza, que jogam coisas pela janela do carro, que sempre têm um jeitinho para tudo, que roubam o dinheiro público, que só dão vez aos amigos, independentemente a que grupo ou a que partido pertençam. (Scherre, 2013, p.59-60).

Fica evidente, portanto, que é política a opção por uma Pedagogia da Variação Linguística. A crítica ao tradicional ensino de língua portuguesa, fundamentada em conceitos e propostas advindas de uma concepção de língua radicalmente social e histórica, tem como pano de fundo um desejo de mudança social e uma crença de que a educação escolar pode contribuir nesse sentido.

Essas motivações todas levam a apostar em uma Pedagogia da Variação Linguística, que, nas palavras de Faraco,

não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do Português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos de variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (Faraco, 2008, p. 182).

A presente tese visa a dar concretude a uma pedagogia de língua com tais características, avançando, assim, no debate sobre uma educação para o respeito e a valorização da diversidade, em especial, a diversidade linguística.

Por isso, no próximo capítulo, apresento uma definição de Pedagogia da Variação Linguística, buscando revelar suas consequências, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, para as práticas de leitura, de produção de texto e de reflexão linguística. Busco também fazer considerações sobre a Literatura desde a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística.

3 UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O signo reflete e refrata o mundo (Bakhtin/Volochínov, 2010). Em outras palavras, o signo nunca é uma descrição inocente da realidade, pois, ao enunciá-lo, sempre opero uma tomada de posição. O signo é, portanto, ideológico.

Assim, enunciar que trabalho com uma “Pedagogia da Variação Linguística” é assumir uma posição a respeito de ensino e de aprendizagem de línguas. Essa posição deve ser explicitada para que o leitor possa compreender o trabalho pedagógico que está sendo proposto por meio deste texto e responder a ele, com críticas, demandas, sugestões, questionamentos.

É sobre isso que trata o presente capítulo. Nele, busco explicitar minha concepção de Pedagogia da Variação Linguística. Em seguida, apresento os compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura desde a perspectiva particular que se está propondo aqui, apontando os modos como práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre língua e literatura se estruturam.

3.1 Fundamentos de uma Pedagogia da Variação Linguística

Nesta seção, apresento as concepções de fundo teórico para a Pedagogia da Variação Linguística que proponho nesta tese. Discuto os conceitos, aqui adotados, de Linguagem, Variação Linguística, Letramento, Pedagogia de Projetos, Projetos de Letramento, e Cidadania. Ao final, busco oferecer uma definição de Pedagogia da Variação Linguística.

3.1.1 Concepção de linguagem

Em uma Pedagogia da Variação Linguística, refutam-se as concepções tradicionais de língua enquanto monumento de formas linguísticas corretas, enquanto conjunto de regras a serem seguidas, enquanto uma ferramenta de comunicação e expressão. Essas concepções têm em comum o fato de que divorciam as pessoas de sua linguagem. Nesses casos, a língua é vista como um objeto em si, que independe das pessoas. Não importa a sócio-história dos grupos que a utilizam, nem é relevante o contexto social em que se emprega a língua. (Faraco, 2010).

Ao contrário, se valoriza uma visão de língua enquanto sistema aberto e dinâmico, como objeto que se constitui em sua relação com os sujeitos, que por meio dele se constituem reciprocamente. De fato, linguagem é concebida, em consonância com Faraco, baseado em Bakhtin, como “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sócio-interacionais, orais ou escritas,

desenvolvidas por sujeitos historicamente situados.” (Faraco, 2010, p. 5). Nesse sentido, afirma-se que a linguagem só existe entre as pessoas, nas relações sociais. Segundo o autor, “os próprios falantes tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intrincada rede de relações socioverbaís e pela interiorização da própria dinâmica da interação socioverbal.” (Faraco, 2010, p.5). Somos, nesse sentido, seres de linguagem.

Para Simões *et al.*, no entanto, não se pode esquecer que “há um aspecto de repertório a ser considerado para um projeto de ensino, mas tal repertório é revestido de valores contextualmente marcados por relações sociais que se inscrevem numa história concreta.” (Simões *et al.*, 2012, p.38). Assim sendo, as autoras estão chamando atenção para o conjunto de valores e sentidos que recobrem a linguagem, cada voz social (cada variedade linguística) sendo recoberta por valores próprios, que entram em diálogo com outras vozes (outras variedades) e podem se opor, se contradizer, se confirmar, se parodiar, se reafirmar, etc. Para as autoras, “As formas e os sentidos resultam da coexistência, mais ou menos tensa, de valores resultam do trabalho interacional e histórico dos sujeitos.” (Simões *et al.*, 2012, p.38).

3.1.2 Variação Linguística

Em consonância com essa concepção de linguagem, entende-se que toda língua é, no plano empírico, um conjunto de variedades linguísticas. Esse entendimento valoriza os aspectos abertos e dinâmicos do sistema linguístico, que muito interessam à uma Pedagogia da Variação Linguística.

As Ciências da Linguagem, há bastante tempo, vêm trabalhando a partir do reconhecimento de que as línguas variam, seja na dimensão temporal, seja na dimensão geográfica, seja na dimensão social. No entanto, é a partir dos estudos de William Labov, das décadas de 1960 e 1970, principalmente na ilha de Martha’s Vineyard e na cidade de Nova York, que a palavra “variação” ganha o sentido técnico de formas linguísticas alternativas com o mesmo valor proposicional (Labov, 2008, p. 221). Exemplos de variação linguística, no sentido de Labov, são a redução de ditongos nasais em final de palavras, como em *homem* ~ *homi*; a alternância entre os pronomes *tu* e *você*, *nós* e *a gente*; as diferentes formas de se encaixar orações relativas, *o livro que eu gosto* ~ *o livro que eu gosto dele* ~ *o livro de que eu gosto*; a multiplicidade de formas lexicais com ‘os mesmos’ significados, *piá*, *guri*, *garoto*, *menino* (cf. mais exemplos em 2.1).

No entanto, essa concepção de variação, que poderíamos chamar de **variação em sentido estrito**, não parece ser a mais adequada para lidarmos com questões relativas à

Educação. Isso porque ela ignora fenômenos linguísticos muito produtivos, como a multifuncionalidade dos itens linguísticos. Um bom exemplo de item multifuncional é a palavra “onde”, que pode assumir função de advérbio, pronome ou conjunção, como podemos ver nos exemplos a seguir:

- (1) E o problema? **Onde** está? (Folha de São Paulo. *Saída de Dilma do governo federal é um alívio, afirma banqueiro*. 20 de abril de 2016.)
- (2) O Protocolo de Ushuaia [...] prevê sanções contra os países **onde** houver “ruptura da ordem democrática”. (Folha de São Paulo. *Representante do Mercosul diz que impeachment geraria sanção ao Brasil*. 23 de março de 2016.)
- (3) Como seria bom se a sociedade fosse mais justa com os pobres e miseráveis, **onde** as crianças pudessem frequentar uma boa escola. (Redação de aluna de magistério de uma escola particular de São Leopoldo, RS⁸.)

Estou tratando o “onde” como um item multifuncional porque em todos os casos apontados há mudança no conteúdo proposicional dessa forma linguística. Em (1), há claramente um advérbio interrogativo; em (2), encontramos um pronome relativo com antecedente “os países”; em (3), trata-se de uma conjunção de valor conclusivo, substituível por “de modo que”. Interessante notar que, como em muitos casos de variação linguística em sentido estrito, há intenso policiamento sobre os usos de “onde” que contrariam as prescrições tradicionais ou que não estão registrados nas gramáticas tradicionais. O uso de “onde” como conjunção, embora registrado na língua desde o século XV (Bomfim, 1993), não se encontra entre os usos sancionados pela tradição gramatical, o que pode vir a provocar uma avaliação muito negativa de frases como a do exemplo (3) acima. Também o uso de “onde” como pronome relativo com um antecedente de uma categoria “temporal” ou “nocional”, por exemplo, ainda que seja comum no Português desde o século XIV (Bomfim, 1993), pode ser muito mal visto, como nos mostram Zilles e Kersch:

Também na imprensa se perde um precioso tempo e espaço divulgando juízos de valor frequentemente sem fundamento. É o caso, por exemplo, da matéria publicada na revista *Veja* de 13/09/95, na página 129, sobre as aulas de português de Pasquale Cipro Neto, que, lamentavelmente, se tornou midiático e famoso com ensinamentos prescritivos e proscritivos como o que comentamos a seguir. [...] Nessa matéria lê-se

⁸ Este último exemplo foi coletado por Dorotea F. Kersch (1996, p. 122), que estudou os usos de *onde* no Português do Brasil. Sobre a história do *onde* em função de conjunção, pode-se buscar informações em Bomfim (1993) e em Kersch (1996). Zilles e Kersch (2015) sugerem um interessante tratamento a essa palavra desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística.

que, entre os erros extraídos das letras [de músicas da MPB] consideradas “nota zero”, encontra-se o seguinte trecho da música *Todo o sentimento*, de Cristóvão Bastos e Chico Buarque: “Talvez num tempo da delicadeza, onde não diremos nada”. Pasquale chama esse uso da palavra *onde* de “crasso erro” e logo preceitua que o certo é “em que não diremos nada”, e explica que *onde* indica lugar físico, espaço. (Zilles e Kersch, 2015, p. 164).

Acusar poetas de “crasso erro” por usar “onde” como pronome relativo com um antecedente “temporal” revela claramente a avaliação negativa a que estas formas estão submetidas⁹. Isso somado ao fato de que esses usos são comuns entre os falantes sugere que formas multifuncionais como o “onde” devem integrar uma visão ampliada de variação, que seja útil ao ensino e à aprendizagem de línguas.

A Pedagogia da Variação Linguística, portanto, se ocupa da **variação linguística em sentido amplo**, o que inclui variação no sentido estrito, itens multifuncionais e outras escolhas linguísticas que estão disponíveis ao falante (como a escolha entre voz ativa e voz passiva, as diferentes formas de nomear uma entidade – “o criminoso” ou “o suspeito” –, as diversas formas de focalizar uma cena – “Grêmio perdeu para o Real Madrid” ou “Real Madrid confirmou seu favoritismo no jogo contra o Grêmio” ou “Não foi dessa vez que o Grêmio chegou ao bicampeonato mundial”). O fundamental em uma Pedagogia da Variação Linguística é o reconhecimento da diversidade. Esse reconhecimento vem associado à ampliação do repertório linguístico dos alunos, que passariam a conhecer uma série de variedades linguísticas, seus sentidos e seus valores, desde uma concepção de língua como sistema aberto e dinâmico, sócio-historicamente situado que é constituído e constitui os sujeitos por meio do uso.

No limite, a Pedagogia da Variação Linguística reconhece e valoriza a diversidade linguística, se posiciona contra a gramatiquice e o normativismo, abandona criticamente a norma-padrão e projeta a norma culta no amplo quadro da variação linguística, aposta no engajamento em práticas sociais para a ampliação do repertório dos alunos e combate a discriminação com base na linguagem.

Entendo que as escolhas linguísticas dos falantes devem ser tematizadas na aula de Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que elas serão interpretadas em termos das imagens que constroem de quem fala/escreve, de quem ouve/lê, de seu tema. Por isso, devem ser discutidas na Escola a escolha do tratamento do interlocutor¹⁰, a escolha vocabular para a

⁹ Com efeito, acusar a qualquer pessoa de “erro” revela uma profunda incompreensão de como a língua funciona. Além disso, a literatura trabalha a partir das múltiplas possibilidades linguísticas disponíveis, de modo que é esperado que o trabalho literário faça uso de variantes diversas, inclusive aquelas estigmatizadas, para a produção de um sentido estético.

¹⁰ Sobre o tratamento do interlocutor, pode-se ler, a título de exemplo, o estudo clássico de Brown & Gilman (1960), a respeito do uso de pronomes de segunda pessoa em várias línguas europeias.

nomeação de atores, eventos, beneficiários, etc., a transitividade verbal – que entidades são representadas como atores, como beneficiários, como objetivos, etc.¹¹.

Exemplo de práticas pedagógicas que envolvem a reflexão sobre o tratamento do interlocutor é o já referido projeto sobre o Acordo Ortográfico de 1990 (cf. 1.1). Aquele projeto culminou com a elaboração coletiva de uma carta-aberta aos três Senadores que estavam envolvidos diretamente com a proposta de reforma ortográfica que então estava sendo sugerida. Para o tratamento adequado dos Senadores, alunos e professor estudaram os Pronomes de Tratamento, observando o que era recomendado pelo Manual de Redação da Presidência da República na escrita da carta.

Em outro projeto, o qual, em uma de suas tarefas, demandava que os alunos legendassem fotos, minha atitude como professor foi a de explicitamente discutir as escolhas vocabulares e a transitividade das legendas oferecidas pelos alunos. Assim, frente a uma foto de crianças agachadas em meio ao lixo, um aluno havia sugerido a legenda “crianças brincando no lixo”. Enquanto professor, perguntei por que o aluno havia escolhido a palavra “brincar”. Ele não soube se explicar, e, por isso, perguntei se não poderíamos dizer que as crianças “trabalhavam” no lixo. Expliquei para a turma que meu objetivo era mostrar que a escolha por “brincar” era, de fato, ideológica – no caso, baseada em certa concepção acerca de infância.

É minha posição, portanto, que essas questões devem ser discutidas nas aulas de língua: elas revelam a vastidão dos recursos linguísticos disponíveis para os falantes, que, uma vez conscientes de que, ao falar/escrever, operam escolhas, podem fazê-lo mais adequadamente frente aos seus objetivos e aos seus interlocutores.

Ainda, é importante perceber desde já que variação linguística (seja em sentido lato, seja em sentido estrito) é evidência de riqueza de recursos para a construção de sentidos. Se a variação linguística implica o poder de escolha entre formas alternativas de dizer, variar exige o conhecimento de um amplo repertório linguístico. A Pedagogia da Variação Linguística é, portanto, uma pedagogia da diversidade, que visa à ampliação das possibilidades expressivas dos alunos.

Finalmente, não se pode esquecer que as variedades linguísticas são ensopadas de valores que se vinculam à sócio-história dos grupos sociais que as usam. Sobre isso, afirma Faraco, em comentário à obra de Bakhtin:

¹¹ Acerca desses temas – a escolha vocabular e a transitividade verbal – desde a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, é interessante conferir o estudo de Costa Gama (1998), que os analisa em reportagens da imprensa americana a respeito de crimes que envolvem afro-americanos. Em sua análise, a autora mostra significativas diferenças no tratamento de afro-americanos e brancos, sejam eles acusados ou vítimas.

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo. (Faraco, 2009, p.52).

Nesse sentido, em cada enunciado, a escolha pela variedade linguística revela uma série de valores e significações singulares, associadas às próprias variedades. Variação linguística, portanto, está fortemente associada à produção de sentidos.

3.1.3 Pedagogia de Projetos

O termo “pedagogia” vem sendo usado, até este ponto da tese, de um modo genérico, para referir ao trabalho de ensinar e de aprender. Aqui, no entanto, interessa explicitar o sentido que atribuo a este termo, uma vez que, como lembra Danilo Streck, em um comentário à obra de Paulo Freire, “existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social.” (Streck, 2010, p. 307).

Nesse sentido, é relevante dizer que adoto uma perspectiva de pedagogia baseada na Pedagogia de Projetos. Como se sabe, são variadas as propostas nesse sentido (BIE, 2008; Hernández, 1998; Kleiman, 2007; Schlatter & Garcez, 2012). Interessa aqui chamar atenção para algumas de suas características mais salientes, que alimentam a perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística elaborada nesta tese.

Em consonância com Margarete Schlatter e Pedro Garcez, entendo que

Um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela.

O projeto

→ norteia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos expressivos a serem focalizados em atividades preparatórias;

→ confere coerência interna à unidade, justificando todas as tarefas pedagógicas que o constituem e a avaliação.

Os projetos envolvem sempre

→ uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão;

→ publicidade e avaliação a partir da recepção pelos interlocutores a quem foram dirigidos. (Schlatter e Garcez, 2012, p. 90).

Como se verá no capítulo 4, tentei seguir essas orientações para a elaboração do projeto cuja execução é o objeto de reflexão desta tese. O projeto proposto inicialmente visa à produção de um livro de textos de memórias de pessoas próximas aos alunos, com o objetivo de registrar a memória e a cultura da região desde a perspectiva dos moradores, em especial, das famílias dos alunos. Para tanto, foi elaborada uma série de tarefas, que incluem a entrevista de pessoas idosas, a reflexão sobre as relações entre fala e escrita (e, conseqüentemente, entre narrar uma história oralmente ou por escrito), o estudo de diferentes gêneros discursivos, etc. Essas tarefas devem garantir a produção do livro, cujos leitores preferenciais serão as próprias pessoas da comunidade local, em especial alunos e seus familiares. Nesse sentido, o planejamento do projeto visa a garantir que se atinjam os objetivos desta tese (cf. 1.2).

Gostaria de destacar a importância que os autores atribuem à participação dos alunos na esfera escolar e fora dela. A meu ver, assumir essa posição implica trabalhar com valores da ética, da solidariedade e da participação, que, como veremos, se vinculam a construção da cidadania (cf. 3.1.6).

Nesse sentido, entendo que a Pedagogia de Projetos é uma perspectiva pedagógica adequada para a Pedagogia da Variação Linguística porque os projetos permitem aos alunos agir no mundo social. Desde a perspectiva dos Projetos pedagógicos, se aposta no protagonismo dos alunos, os quais superam os limites da sala de aula e da escola, engajando-se em certas práticas sociais.

Participando de práticas sociais e visando a certo produto final, os alunos necessitam ler e produzir textos de diferentes gêneros¹². Abre-se, assim, espaço para que, na aula de Língua Portuguesa e Literatura, se tematizem questões de linguagem. Torna-se necessário refletir sobre os textos lidos e sobre os textos a produzir. Como consequência, alunos e professores refletem sobre a linguagem dos textos trazidos para a sala de aula, sempre levando em consideração seus objetivos e seus leitores privilegiados. Nesse sentido, alunos e professores passam a refletir sobre a língua efetivamente em uso, a qual é constituída variavelmente.

¹² Esse processo descortina possibilidades de trabalho interdisciplinar, uma vez que os temas dos projetos envolvem os mais variados pontos de vista disciplinares. Com efeito, as disciplinas de Sociologia e de História tiveram contribuições a dar, em especial, no planejamento das tarefas e na análise dos dados gerados pelas entrevistas que os alunos fizeram. Contudo, o fato de que, como professores, raramente nos víamos, devido aos diferentes horários de atuação em sala de aula, associado ao fato de que havia pouco tempo disponível para que nos dedicássemos à criação conjunta de um trabalho que satisfizesse todas as três disciplinas, impediu que se trabalhasse de modo interdisciplinar para a construção do projeto que é analisado nesta tese.

Nessa perspectiva, descortinam-se variadas possibilidades de se trabalhar significativamente com a norma culta. É relevante divagar um pouco acerca do adjetivo “culto”, pois seus múltiplos sentidos podem levar a certo grau de opacidade com relação ao que se deseja referir com a expressão “norma culta”.

Muitas vezes, se confundem a norma culta e a norma-padrão – algo contra o que já argumentei (cf. 2.4). Outras vezes, o adjetivo “culto” é interpretado como sinônimo de civilidade, em oposição à barbárie. Não se pode afirmar isso, dado que essa visão sugere a existência de uma gradação entre a barbárie e a civilização, algo que não encontra nenhum fundamento antropológico. De modo análogo, a norma “culto”, por vezes, é entendida como estando em oposição a uma suposta norma “inculto”. Novamente, essa afirmação é incorreta, uma vez que a Antropologia vem mostrando com bastante clareza que todo grupo humano possui cultura. Sustentar essa visão seria incorrer num elitismo indisfarçado.

Como vimos em 2.4 e 2.5, a norma culta é variável, pois é definida como o conjunto de variedades linguísticas usadas em situações de maior monitoramento linguístico pelos falantes cultos, isto é, falantes mais acima na hierarquia socioeconômica e, portanto, com maior acesso aos bens da cidadania, incluídos aí os bens da cultura letrada (Faraco, 2008). Assim, a norma culta está relacionada com o letramento dos falantes, com seu acesso e sua participação na cultura letrada.

3.1.4 Letramento

Por isso, um conceito importante para esta tese é o de letramento. Já fiz considerações sobre o letramento na seção 2.5, na qual falei longamente a respeito do vínculo entre a norma culta e as práticas sociais letradas, sustentando que é por meio da participação nessas práticas que as pessoas podem aprender as variedades que compõem a norma culta, bem como seus usos, seus sentidos e seus valores.

Em consonância com Magda Soares, entendo que o letramento não é apenas uma habilidade pessoal, uma capacidade meramente cognitiva de uma pessoa para ler e escrever. Com efeito, priorizo o letramento em sua dimensão social.

Aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o

conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (Soares, 2012, p.72).

Essas práticas sociais são gestadas em processos sociais mais amplos, que podem levar ao reforço ou ao questionamento de “valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2012, p.75).

A esse conceito de letramento, Ângela Kleiman (1995), baseada nas pesquisas de Brian Street, chama “modelo ideológico de letramento”, em oposição ao “modelo autônomo”, que é criticado por desvincular a língua escrita de seus usos contextuais, por associar a língua escrita ao desenvolvimento cognitivo, por separar rigidamente a língua falada e a língua escrita, por entender que a escrita teria qualidades inerentes. Com efeito, desde a perspectiva do modelo ideológico, a língua escrita é fortemente vinculada a seus usos contextuais e intencionais, o que implica que não se podem ignorar os efeitos dos valores sociais, da distribuição do poder, etc. Além disso, o modelo ideológico questiona uma concepção de língua escrita enquanto instrumento de desenvolvimento do pensamento abstrato e das relações lógicas (cf. Kleiman, 1995, p.22-27). Para o modelo ideológico, há, também, forte atenção aos efeitos de continuidade que se estabelecem entre língua falada e língua escrita, por exemplo, em eventos que, ainda que produzidos oralmente, são fortemente orientados pela língua escrita – como a palestra, o debate político, a audiência em juízo, etc. Finalmente, o modelo ideológico questiona qualidades intrínsecas da língua escrita, denunciando o mal disfarçado grafocentrismo em muitas das declarações que se orientam pelo modelo autônomo de letramento (cf. Kleiman, 1995, p.30-38)¹³.

Para Kleiman, a denominação “modelo ideológico” visa a “destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de uma cultura mas também **das estruturas de poder da sociedade**” (Kleiman, 1995, p.38 [grifo adicionado]). Nesse sentido, o letramento envolve uma dimensão política, que, se assumida pelo educador, poderia culminar em mudança social, como sugere Paulo Freire

A leitura do mundo precede sempre à leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do

¹³ É importante ter em mente que, desde a perspectiva do modelo autônomo de letramento, porque se entende que a leitura e a escrita são habilidades individuais das pessoas, a responsabilidade por essas habilidades é atribuída ao indivíduo. Sendo as práticas escolares, em geral, orientadas pelo modelo autônomo de letramento, a escola pode atribuir ao aluno seu eventual fracasso no acesso ao mundo da escrita, sem que, necessariamente, busque refletir sobre sua atuação no acolhimento ou não das práticas letradas conhecidas do aluno.

mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1982, p.22).

Apesar de não mencionar explicitamente a escrita nesse excerto, entendo que Paulo Freire está propondo que o processo de letramento contribui para que as pessoas possam ler criticamente sua realidade social e intervir nela. Essa intervenção, certamente, pode fazer uso da escrita e visa a modificar a realidade em que as pessoas vivem. É por isso que Paulo Freire afirma que aprender a ler é aprender a dizer sua palavra, aprender a pronunciar seu mundo: uma vez sendo capazes de ler criticamente sua realidade, as pessoas podem vir a elaborar coletivamente, por meio do diálogo e da luta social, outros horizontes, outros futuros para si e para seu grupo social. Nas palavras de Fábio de Bastos, em comentário à obra de Paulo Freire,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Palavras pronunciadas com o intuito de produzir existencialmente comunicação, diálogo e libertação. Existir, humanamente, é indispensavelmente pronunciar o mundo, o que implica modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles, é bem verdade, um novo pronunciar. (Bastos, 2010, p.334.)

Desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística, a pessoa que pronuncia o mundo o faz em sua própria variedade linguística, ensopada de sentidos e valores sociais, que se vinculam à sócio-história de seu grupo social. O processo de letramento amplia seu repertório linguístico, colocando as variedades linguísticas conhecidas pelo sujeito em diálogo com outras variedades, em especial, as variedades cultas. Nesse processo, outros conhecimentos e outras realidades são acessados, o que pode contribuir para um novo (e diferente) pronunciar do mundo e para que as pessoas se apropriem (no sentido de torná-las próprias) da língua escrita e das variedades cultas a fim de se colocar crítica e autonomamente frente às questões com que se afligem.

3.1.5 Projetos de Letramento

Considerando a centralidade do conceito de letramento, enquanto um modelo ideológico e político, para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística, escolhi trabalhar a partir do conceito de Projeto de Letramento, proposto por Kleiman (2007). Projetos de Letramento se vinculam à Pedagogia de Projetos (cf. 3.1.1), possuindo todas as suas principais características (em especial, a produção coletiva de um produto vinculado à participação social

de alunos na escola e fora dela); no entanto, dão especial atenção aos processos de letramento dos alunos, permitindo a eles se engajar em práticas sociais da cultura letrada. Nesse sentido, Projetos de Letramento são concebidos como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (Kleiman, 2000, *apud* Kleiman, 2007, p. 16).

É importante observar que Projetos de Letramento visam à “produção de textos que serão realmente lidos”. Nesse sentido, alunos e professores envolvidos em um Projeto de Letramento intervêm socialmente, pronunciando o mundo – o que evidencia o aspecto político dessa opção.

Além disso, Projetos de Letramento criam as condições para que os alunos participem da cultura escrita, atribuindo sentido à norma culta. Por outro lado, Projetos de Letramento nos impedem de assumir a norma-padrão como objeto de ensino, pois assumir que só há um modo correto de falar e de escrever restringe as possibilidades expressivas dos alunos, tornando potencialmente inalcançáveis os objetivos comunicativos dos Projetos. Com efeito, um Projeto de Letramento permite que olhemos para a norma-padrão criticamente, analisando as prescrições, comparando-as e contrastando-as com usos linguísticos relevantes.

Observe-se, mais uma vez, que estou assumindo uma importante diferença entre norma culta e norma-padrão. *Grosso modo*, a primeira é o conjunto de variedades efetivamente usadas pelos falantes cultos, e a segunda, uma construção sócio-histórica, uma idealização das formas linguísticas, que muito raramente se encontra em uso. Apresentei esta distinção com mais vagar anteriormente (cf. 2.4).

Neste ponto, reafirmo que a posição que assumo aqui é a de que devemos abandonar criticamente o cultivo da norma-padrão e concentrar nossos esforços em produzir conhecimento sobre as variedades que constituem a norma culta, contextualizadamente, por meio da participação em práticas sociais letradas, por meio do uso significativo da língua escrita em práticas de leitura e de produção de textos que visem a um objetivo no qual alunos e professores possam se engajar. Por isso, assumi o Projeto de Letramento como a alternativa concreta para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística a fim de não divorciar as formas linguísticas de seu uso significativo na interação.

Ainda sobre a concepção de Projeto de Letramento, de acordo com Kleiman (2007), é importante se deter sobre dois pontos. O primeiro é a importância do trabalho coletivo entre

alunos e entre alunos e professor. O produto final em um projeto é sempre o resultado do trabalho e do engajamento de cada um, em função de suas habilidades. Isso permite que todos contribuam segundo sua capacidade e abre caminhos para a construção de conhecimento com base no diálogo e no respeito mútuos. O segundo é a ideia de que o projeto “se origina de um interesse real na vida dos alunos” (Kleiman, 2007, p.16), o que, muitas vezes, é lido como uma demanda para que se satisfaçam suas curiosidades e seus questionamentos mais imediatos. Em consonância com Hernández, entendo que “seguir esse caminho ao pé da letra significa reduzir suas [dos alunos] possibilidades como apêndices, limitar suas ulteriores aprendizagens do que ‘não sabem’ que lhes possa interessar, e a contextualização do que conhecem de maneira parcial ou fragmentária.” (Hernández, 1998, p. 27). Isso não significa, uma vez mais, silenciar os alunos. Pelo contrário, suas vozes devem ser ouvidas e seus desejos devem ser pautados. Nesse sentido, acredito que o tema de investigação de um projeto deve ser resultado da negociação entre alunos e professor, com especial atenção para os problemas sociais que acometem a comunidade escolar, no sentido de intervir coletivamente sobre eles por meio da participação ativa e crítica de todos.

As condições de elaboração desta tese, isto é, as demandas do trabalho de professor que a acompanham, a quantidade de alunos atendidos pelo professor-pesquisador, o fato de que os alunos participantes são de primeiro ano do ensino médio, estão entrando em uma instituição diferente (em alguns casos, distante de suas casas) e, de um modo geral, não têm uma história de envolvimento em projetos, etc., exigiram que o projeto fosse delineado com antecedência. O tema proposto – história e cultura da região de Frederico Westphalen – foi pensado como algo relevante para os alunos. Apesar eu ter começado o ano letivo com o projeto delineado, evidentemente, ele sempre esteve aberto às contribuições dos alunos e o caminho a ser seguido não estava de antemão dado, apenas previsto, como proposição a ser discutida e definida com os alunos – o que aconteceu em vários momentos, como veremos nos capítulos de análise.

3.1.6 Cidadania

Uma vez que a participação social é central na Pedagogia da Variação Linguística, se torna relevante fazer algumas considerações sobre cidadania. A Pedagogia da Variação Linguística compartilha da afirmação de que a escola deve estar comprometida com a formação para a cidadania. “Ser cidadão”, nas palavras de Luciene Simões e colegas, “significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para

isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas.” (Simões *et al.*, 2012, p.14).

Nesse sentido, porque aposta na construção de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a participação de todos em Projetos de Letramento, porque se insurge contra a gramatiquice, o normativismo e a discriminação com base na linguagem, porque valoriza o multilinguismo e a variação linguística como índices da riqueza sociocultural em que vivemos, a Pedagogia da Variação Linguística se orienta pela cidadania. Segundo Simões *et al.*,

Ao pensar bem localmente no trabalho de sala de aula, queremos reafirmar, ainda, o princípio educativo da cidadania em sua acepção mais básica de convivência: de copresença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade de busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. E mais: é evidentemente na ação pela linguagem que se vão construindo esses valores. (Simões *et al.*, 2012, p. 44.)

É por meio do diálogo que a escola se torna o lugar privilegiado para o desenvolvimento da ética, da solidariedade e da participação. Esses valores são construídos no encontro com o outro, no diálogo entre alunos e entre alunos e professores, que constroem conjuntamente alternativas de intervenção no mundo. A Pedagogia da Variação Linguística sustenta que, nesse diálogo, entram em contato diferentes variedades linguísticas, cada qual ensopada com seus próprios valores, o que enseja a possibilidade de se conhecer outros pontos de vista e de se construir um novo modo de se olhar para o mundo. Inclusive, um novo modo de se olhar para a diversidade linguística, que a enxergaria enquanto riqueza cultural.

Além disso, a perspectiva de que a escola pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania por meio de valores como a ética, a solidariedade e a participação se vincula à construção do entendimento de que todos têm direito a exercer sua plena cidadania. Para o historiador José Murilo de Carvalho, cidadãos plenos têm acesso a direitos civis, a direitos políticos e a direitos sociais. Os direitos civis são aqueles que se fundamentam na liberdade individual: o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos são aqueles que se sustentam sobre a ideia de autogoverno: o direito a votar e a ser votado, o direito de se manifestar politicamente. Os direitos sociais se baseiam na ideia de justiça social e de compartilhar das riquezas sociais: o direito à saúde, à educação, à segurança (Carvalho, 2017).

A Pedagogia da Variação Linguística entende que todos devem exercer sua cidadania e, portanto, têm direito de demandar seus direitos civis, manifestar seus direitos políticos e exigir seus direitos sociais. Essas ações pressupõem que se intervenha socialmente, o que mobiliza certos modos de participação social e certas variedades linguísticas. A Pedagogia da Variação

Linguística entende que o trabalho com Projetos de Letramento contribui para a aprendizagem dessas condições.

Por exemplo, por seu inerente valor humano, é evidente que as variedades linguísticas da população periférica e afro-brasileira que demanda o direito à vida de seus jovens nas grandes cidades merecem ser ouvidas. É evidente também que a elas há de se responder adequadamente. No entanto, a escola pode contribuir com o conhecimento de certos modos de intervenção social, que demandam uma participação e uma variedade linguística específicas, como a escrita de uma carta-aberta, a elaboração de uma denúncia formal às autoridades competentes, a proposição de uma lei de iniciativa popular, a construção de uma campanha no espaço escolar e nas redes sociais, etc. Nesse sentido, pode-se contribuir com o desenvolvimento da cidadania insistindo sobre os valores da ética, da solidariedade e da participação.

3.1.7 Pedagogia da Variação Linguística

Por fim, busco sintetizar uma definição para a Pedagogia da Variação Linguística nesta tese. Não se trata da palavra final sobre o tema – nem poderia ser, já que vivemos o infindo diálogo da cultura –, mas se trata do conceito que será admitido aqui.

A Pedagogia da Variação Linguística concebe a linguagem como um sistema aberto e dinâmico, que constitui e é constituída nas interações sociais. Trata-se de uma Pedagogia que se caracteriza pelo emprego de Projetos de Letramento, em que alunos e professores trabalham juntos para atingirem objetivos comuns, engajando-se em práticas sociais que, inclusive, extrapolam a sala de aula e a escola. Nesse sentido, é central trabalhar orientados por valores éticos, solidários e participativos, que contribuem com o desenvolvimento da cidadania. O engajamento de alunos e professores no projeto exige que todos leiam e produzam diversos textos.

Nesse contexto, a variação linguística, compreendida em sentido amplo, se torna objeto de reflexão, o que implica uma atitude de reconhecimento e valorização do multilinguismo e da diversidade linguística. A variação linguística é entendida como riqueza; as variedades são ensopadas de valores, são a expressão de diferentes pontos de vista sobre o mundo. Esse posicionamento demanda, conseqüentemente, o combate à gramatiquice e ao normativismo, o abandono crítico da norma-padrão, a projeção da norma culta no amplo quadro da variação linguística e o enfrentamento da discriminação com base na linguagem.

3.2 Os compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura

Com base na concepção de Pedagogia da Variação Linguística elaborada na seção anterior, a presente seção trata dos compromissos da disciplina escolar de Língua Portuguesa e Literatura. São discutidos os compromissos da disciplina com a leitura e a produção de textos, com a reflexão sobre língua e literatura.

3.2.1 Práticas de leitura

As concepções tradicionais de leitura resumem essa prática à decodificação da língua escrita. Textos escritos são levados para a sala de aula e atividades de “interpretação de texto” são propostas. Nessas atividades, em geral, o que se pede é que os alunos identifiquem certas informações explicitamente colocadas no texto. O processo de leitura se limita, nesses casos, à busca de informações no texto escrito.

Essa concepção reduz “textos” ao texto escrito, ignorando textos orais. Além disso, retira o texto da circulação social, o que permite que ele seja abordado apenas desde o ponto de vista de sua forma e que seja usado como pretexto para o ensino de gramática. Além disso, os alunos não leem porque, com base na leitura, poderão refletir sobre certo conteúdo ou montar uma maquete, por exemplo. Enfim, as diferentes funções sociais dos textos são opacizadas. Alunos leem porque o professor trouxe um texto para a sala de aula.

É evidente que a leitura exige a decodificação, mas também é necessário considerar os aspectos sócio-históricos do encontro entre leitor e texto. Desde uma concepção interacionista de linguagem, Simões *et al.* definem leitura como interação entre sujeitos históricos, nos seguintes termos:

leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações. (Simões *et al.*, 2012, p. 47).

Para garantir o diálogo entre sujeitos, as funções dos textos devem ser observadas. Assim, antes de assistir um filme, normalmente se lê sua sinopse ou uma crítica, para antecipar os conteúdos do filme e preparar nosso ânimo; já o manual de um eletrodoméstico será usado como guia para sua instalação, etc. Por outro lado, os objetivos e as necessidades dos leitores

também devem ser cuidados. Por exemplo, pode-se ler uma sinopse para saber quem são os atores e o diretor do filme, sem pretensão de assisti-lo; já um revisor pode ler um manual para saber se foi escrito com clareza e organização, etc. Observar tanto as funções dos textos quanto as necessidades dos leitores, em sala de aula, é importante para dar sentido à leitura. Além disso, sua contextualização em um Projeto de Letramento garante que a leitura tenha uma finalidade reconhecível. Alunos deixam de “ler para aprender a ler” e passam a ler com um objetivo (Kleiman, 2007), mesmo que esse objetivo não seja o mais obviamente ligado à função do texto – afinal de contas, pode-se ler um conjunto de sinopses para estudar suas características composicionais, temáticas e estilísticas com o intuito de se preparar para elaborar sua própria sinopse.

Desde a concepção de leitura aqui delineada, interessa salientar alguns aspectos que são relevantes para uma Pedagogia da Variação Linguística. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que o diálogo entre sujeitos históricos se dá por meio de um texto, que é constituído em determinadas variedades linguísticas. O autor, ao atualizar seu ponto de vista no texto, o faz mobilizando certa variedade linguística, cujos valores e sentidos impregnam o texto.

Compreender que todo texto tem um autor e, portanto, manifesta um ponto de vista está intimamente ligado com reconhecer as variedades linguísticas mobilizadas para constituir o texto. Esse reconhecimento passa por perguntas como: *por que foi usada essa variedade (e não outra)?; como essa variedade contribui para os sentidos do texto?*, etc. Com efeito, reconhecer as variedades linguísticas empregadas nos textos tem a ver com reconhecer a própria historicidade do texto, isto é, percebê-lo como tendo sido produzido por alguém para alguém com certa intencionalidade.

Por exemplo, no projeto de ensino-aprendizagem proposto no âmbito desta tese, em que os alunos lidam com a história de ocupação do território de Frederico Westphalen desde a investigação da história de migração de suas famílias, propõe-se o visionamento do documentário “Walachai” (2009), de Rejane Zilles. Esse documentário registra a vida de uma comunidade de descendentes de alemães em um município do interior do Rio Grande do Sul, a 80 km de Porto Alegre. Uma das tarefas de leitura do documentário pedia que os alunos atentassem para a variedade linguística usada pelos participantes do filme. Posteriormente, como professor, busquei relacionar a variedade linguística registrada no documentário com a situação sócio-histórica da comunidade (seu relativo isolamento, as pequenas redes de contato, o baixo grau de letramento da população, etc.)¹⁴.

¹⁴ A tarefa em questão pode ser conferida no APÊNDICE A. É a tarefa 5 da unidade 2.

A atenção dada à variedade linguística, no sentido de entender por que determinada variedade, e não outra, foi usada, busca contextualizar a escolha e os sentidos das variedades usadas. Essa atitude, evidencia a relação entre as variedades e as condições sócio-históricas em que se produz o texto. Também, garante que a norma culta seja projetada no amplo quadro da variação linguística, uma vez que a leitura de textos elaborados em variedades cultas revela quais contextos demandam o uso dessas variedades. Ainda, a leitura de textos variados pode se revelar uma prática que favorece a crítica à norma-padrão.

3.2.2 Práticas de produção de texto

Se entendemos a produção textual como a composição de redações, a reflexão sobre a variação linguística se torna irrelevante, uma vez que a redação é composta pelo aluno para que o professor o avalie. E a avaliação, nesse caso, toma como parâmetro a correção das formas linguísticas utilizadas, isto é, toma como parâmetro a norma-padrão. Vencem, nesse caso, o normativismo e a gramatiquice.

No esforço de abandonar criticamente a norma-padrão e de contextualizar o trabalho de produção de textos, interessa engajar os alunos em um processo de interação com leitores reais. Para tanto, os leitores dos textos dos alunos não podem se reduzir ao professor de Língua Portuguesa e Literatura.

Queremos propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas e vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos. No planejamento de tarefas, queremos ter sempre presente que a escrita é uma forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Além disso, a produção escrita viabiliza a construção de conhecimento de forma muito específica e prestigiada. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua. (Simões *et al.*, 2012, p. 50).

Como vemos, na concepção das autoras, deve haver clareza com relação aos propósitos dos textos, pois isso justificaria e tornaria reconhecíveis suas formas. Para além das formas composicionais dos textos, estão em jogo também suas formas linguísticas, isto é, as variedades linguísticas a partir das quais os textos são elaborados. Nesse sentido, ao construir um texto, um autor deve operar escolhas linguísticas, que incluem a escolha de uma variedade linguística adequada para a composição. Assim, é relevante refletir sobre as variedades linguísticas a serem usadas na produção de texto, pois, se os alunos estiverem engajados em um processo que visa à interação, precisarão considerar quais as variedades linguísticas que são adequadas para a consecução de seus objetivos.

Além disso, o uso das variedades cultas se torna relevante quando os alunos se engajam no debate social letrado ou lidam com a produção e divulgação de conhecimento. Por exemplo, num recente projeto, uma turma de alunos de primeiro ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio pesquisou, por meio de entrevistas estruturadas, os usos das redes sociais por seus pares. Diferentes grupos de alunos trataram de diferentes questões, inclusive o vício em redes sociais, o racismo nas redes, etc. Após compilarem e analisarem seus dados, decidiram apresentá-los, por meio de uma exposição de pôsteres científicos, para todas as outras turmas do Instituto Federal no qual estudam. Para a construção dos pôsteres, foi relevante usar variedades cultas, uma vez que o discurso científico é constituído nessas variedades.

3.2.3 Práticas de reflexão sobre a língua

A reflexão sobre as formas linguísticas, porque leva em consideração os significados construídos nas práticas de leitura e de produção de textos, não se elabora dos mesmos modos que o ensino de gramática. Mendonça (2006) e Simões *et al.* (2012) sustentam que as duas práticas pedagógicas são distintas e se constroem sobre pressupostos diferentes.

O ensino de gramática toma como “conteúdo de ensino” a norma-padrão estabelecida com base na gramática normativa. “Ensino” é concebido como um processo de transmissão, do professor para o aluno, de um conhecimento historicamente elaborado, previamente selecionado e organizado. O aluno é entendido como uma *tabula rasa* sobre a qual se devem inscrever os novos conhecimentos. Nessa prática, em geral, vigoram a gramatiquice e o normativismo.

A reflexão sobre a língua, ao contrário, busca partir das formas linguísticas relevantes nas práticas de leitura e de produção de textos em que os alunos se envolvem para construir conhecimento sistemático sobre essas formas. Do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, esse conhecimento incluiria também seus valores e sua avaliação social. Desse modo, não se pretende transmitir conteúdos previamente elaborados por outros, mas se pretende que o aluno construa conhecimento a respeito das diferentes variedades em face dos usos linguísticos efetivamente encontrados nos textos lidos e produzidos por ele.

Importante registrar que o conhecimento sobre a língua não se identifica com o reconhecimento de certas estruturas linguísticas e o emprego de certa nomenclatura gramatical. Pelo contrário, valoriza-se uma visão dinâmica de língua, isto é, valoriza-se a compreensão de que recursos linguísticos (variáveis) estão disponíveis para a construção de textos e mobilização de sentidos. Isso não significa que se está abrindo mão da nomenclatura gramatical: na medida

em que for relevante, ela será usada; além disso, esse conhecimento é relevante para a manipulação de gramáticas e de dicionários, textos que podem ser referidos ao longo de toda a vida do aluno.

Vale dizer que a lista de conteúdos tradicionalmente associada ao ensino de gramática não será “vencida”, até porque há conteúdos que têm função apenas interna à gramática, como a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Esses conteúdos dificilmente serão relevantes para a qualificação da leitura e da produção de textos por parte dos alunos. Por outro lado, porque se volta para as formas linguísticas em uso nos textos, será necessário abordar questões linguísticas que se distanciam das tradicionalmente trabalhadas pelo ensino de gramática, como a nominalização e a pronominalização como recursos para a construção de coesão textual.

É importante perceber que, porque a reflexão sobre língua se volta para o uso, desloca-se a centralidade da norma-padrão e abre-se a possibilidade de reflexão sobre as diferentes variedades linguísticas, que serão contempladas na medida em que diferentes textos visitarem a sala de aula. Nesse sentido, a escolha dos textos é muito importante e deve, idealmente, refletir a diversidade linguística em que vivemos.

Com efeito,

outras variedades podem ser objeto de estudo pelo professor, que saberá converter esses conhecimentos em boas tarefas para a sala de aula e em material de referência acessível para seus alunos. Para tanto, a seleção de textos é fundamental. Se dissermos que as diferentes formas de usar a língua têm todos seu valor e seus sentidos, mas, ao mesmo tempo, jamais trouxermos para a aula textos nos quais esse valor e esse sentido estão em funcionamento, diremos uma coisa, mas nosso recado será outro. (Simões *et al.*, 2012, p. 177-178).

Isso tudo não significa que não se refletirá sobre as variedades cultas. A seleção de textos orais e escritos que circulam em esferas públicas de comunicação, caracterizados pelo emprego dessas variedades, coloca no horizonte da reflexão sobre a língua usos linguísticos característicos dessa norma. De fato, como já aponte, o acesso às variedades cultas é condição para a efetiva participação cidadã.

Além disso, como defendi anteriormente, as variedades cultas se caracterizam por sua relação com a escrita. Por isso, sua aprendizagem passa pela instauração de práticas letradas entre os alunos; isto é, a aprendizagem da norma culta é consequência do envolvimento do sujeito com práticas significativas de leitura e de produção de texto elaboradas em variedades cultas da língua.

Abaixo, reproduzo um quadro que resume as diferenças entre “ensino de gramática” e “prática de reflexão linguística”. Este quadro foi elaborado por Simões *et al.* (2012), com base em Mendonça (2006).

Quadro 1 – Diferenças entre ensino de gramática e a prática de reflexão linguística

Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de reflexão linguística	
Ensino de gramática	Prática de reflexão linguística
Estudo da língua	Estudo da linguagem e da língua em uso
Concepção de língua como código fechado e imutável	Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
Referencial teórico: normalmente uma única gramática ou até compêndios ou resumos em livros didáticos	Referencial teórico: mais de uma gramática, publicações acadêmicas sobre descrição da língua, publicações dirigidas à formação do professor em linguística
Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
Habilidades privilegiadas: memorização, identificação, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
Fragmentação: os estudos de conteúdos gramaticais são desvinculados das tarefas de leitura e de produção de textos	Integração: leitura, produção de textos e reflexão linguística são vinculadas em conjuntos coesos de tarefas, que fazem sentido
Fragmentação: as aprendizagens sobre conteúdos gramaticais são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas	Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos
Estudo apenas da norma padrão	Estudo da norma padrão (<i>sic</i>) como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
Uso das variedades não padrão sempre qualificados como erros	Estudo dos usos das variedades não padrão, de suas funções e seus sentidos sociais
Unidade de estudo: palavra, frase e, se tanto, período, tomados isoladamente	Unidade de trabalho e de estudo: texto
Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e de significação	Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
Privilégio da denotação e de significados fixos, fechados	Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e não exaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de reflexão linguística	
Ensino de gramática	Prática de reflexão linguística

Fonte: Simões *et al.*, 2012, p. 179.

Com relação ao quadro 1, quero chamar atenção a dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, vamos olhar para a linha que compara o “referencial teórico” do ensino de gramática e das práticas de reflexão linguística. É significativa a diferença entre as duas perspectivas. O ensino de gramática toma, de fato, uma única gramática normativa. Outras vezes, no entanto, resume seu referencial ao que propõem os livros didáticos ou aos manuais que ensinam a “não errar”. Nesse sentido, toma-se como referencial teórico a norma-padrão ou, ainda, a norma curta, um pesado discurso condenatório acerca do certo e do errado em língua (Faraco, 2008). Essa posição não poderia ser mais contrária à Pedagogia da Variação Linguística.

As práticas de reflexão sobre a língua, por outro lado, elegem como referencial teórico os estudos descritivos sobre a língua em uso e, também, gramáticas. Por um lado, podem-se adotar boas gramáticas normativas, isto é, gramáticas normativas elaboradas por filólogos e estudiosos da língua com uma atitude positiva frente à norma culta brasileira, como a de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001). Por outro lado, podem-se adotar algumas das variadas “novas gramáticas”, em geral, elaboradas por linguistas, que visam a descrever a norma culta, a partir de diferentes teorias. Algumas dessas gramáticas são a de Azeredo (2008), Bagno (2011a), Castilho (2010), Neves (2000), Perini (2010)¹⁵. O referencial teórico diversificado permite rechaçar a norma curta e olhar criticamente a norma-padrão. Permite, também, estudar as prescrições das gramáticas normativas reconhecendo seus limites e suas possibilidades.

Em segundo lugar, do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, pode-se complementar a lista de características das práticas de reflexão sobre a língua com itens como os seguintes:

- Variação linguística: estudo dos sentidos da escolha de determinada variedade linguística para a composição do texto
- Variação linguística: estudo do uso de diferentes variedades para compor um texto, com finalidade de produzir efeitos de sentido específicos

¹⁵ Com vistas a uma leitura não-inocente de algumas dessas gramáticas, é interessante recorrer a Faraco e Vieira (2016), livro que compila análises elaboradas por reconhecidos linguistas de língua portuguesa das gramáticas mencionadas.

- Variação linguística: estudo dos sentidos do emprego de palavras e de expressões de outras línguas em textos de língua portuguesa
- Variação linguística: compreensão da avaliação social das diferentes variedades linguísticas em uso nos textos
- Variação linguística: reconhecimento de diferentes dimensões de variação linguística, inclusive o grau de formalidade, o grau de letramento, etc.
- Compreensão da flexibilidade do sistema linguístico e da potencialidade de produção de novos sentidos, por meio da exploração das características estruturais da língua.

Esses itens têm o objetivo de tornar evidente a diversidade linguística, compreender os sentidos que a variação apresenta situadamente e sistematizar o conhecimento sobre a variação linguística. De um modo geral, entendo que sempre que houver possibilidade de se tematizar a variação linguística, esse tema deve ser enfrentado, com vistas a discutir os valores e a avaliação social das variedades linguísticas mobilizadas para a construção de sentido nos textos lidos e produzidos pelos alunos.

Além disso, na medida do possível, o conhecimento sobre variação linguística deve ser sistematizado, assim como se faz com o conhecimento sobre a estrutura da língua. Se a língua é um conjunto de variedades linguísticas, conhecer seu funcionamento e sua estrutura é, também, conhecer o funcionamento da variação linguística, o que significa atentar para seus valores, seus sentidos, sua avaliação social e sua sistematicidade. Para isso, já há obras que comparam variedades e sintetizam a diversidade linguística brasileira, por exemplo, o *Atlas Linguístico do Brasil* (Cardoso *et al.*, 2014) e o livro *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro* (Martins e Abraçado, 2015).

3.2.4 Literatura

A Literatura realiza um trabalho de humanização (Candido, 2011), que é essencial para todo ser humano. Para Todorov, a Literatura se relaciona com o que é humano, com o conhecimento de outras realidades, com outras formas de conceber e organizar sua própria vida. De acordo com o autor,

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas,

ela me faz descobrir mundo que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano. (Todorov, 2009, 24).

Nesse sentido, como uma possibilidade de conhecer outras realidades e de adensar os sentidos da vida cotidiana, a Literatura, como um todo, coloca o leitor em diálogo com outras variedades linguísticas, que revelam seus sentidos e seus valores sociais. Com efeito, se considerarmos o ponto de vista de Bakhtin a respeito do romance, reconheceremos a centralidade da multiplicidade de vozes sociais para sua constituição:

O romance pode ser definido como uma diversidade de vozes sociais (algumas vezes, uma diversidade de línguas) e a diversidade de vozes individuais, artisticamente organizadas. A estratificação de qualquer língua nacional em dialetos sociais, comportamentos característicos de grupos, jargões profissionais, linguagens genéricas, linguagens de gerações e de grupos etários, linguagens tendenciosas, linguagens de autoridades, de vários círculos e de modas fugazes, linguagens que servem os propósitos sociopolíticos do dia, ou mesmo da hora (cada dia tem seu próprio slogan, seu próprio vocabulário, suas próprias ênfases) – essa estratificação interna presente em todas as línguas em qualquer momento de sua existência histórica é o pré-requisito indispensável para o romance enquanto gênero. (Bakhtin, 2014, p.262-263)¹⁶.

Essa concepção sobre o romance (e sobre a prosa em geral), contudo, não exclui da poesia o encontro entre vozes sociais e visões de mundo, a final de contas, segundo José Luiz Fiorin, em comentário à obra de Bakhtin, a linguagem funciona sobre o princípio dialógico: “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes.” (Fiorin, 2017, p.27). Nesse sentido, sempre há contato com outros pontos de vista e diálogo com diferentes valores e visões de mundo, o que é valorizado por uma Pedagogia da Variação Linguística. De fato, do ponto de vista das responsabilidades da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura,

¹⁶ Minha tradução. No original: “The novel can be defined as a diversity of social speech types (sometimes even a diversity of languages) and a diversity of individual voices, artistically organized. The internal stratification of any single national language into social dialects, characteristic group behavior, professional jargons, generic languages, languages of the generations and age groups, tendentious languages, languages of the authorities, of various circles and of passing fashions, languages that serve the specific sociopolitical purposes of the day, even of the hour (each day has its own slogan, its own vocabulary, its own emphases) – this internal stratification present in every language at any given moment of its historical existence is the indispensable prerequisite for the novel as a genre.” (Bakhtin, 2014, p.262-263).

O acesso pleno de todos os alunos às culturas de escrita é um dos principais compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. O texto literário tem então lugar privilegiado, pois possibilita a fruição, que habilita o leitor para exercer o direito de escolha do que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva. É também capaz de aproximar pessoas, formando comunidades de sentido que compartilham preferências e interesses, comuns. Sua leitura consolida a cidadania, pois a linguagem literária é forma de expressar a consciência de si e do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado. Ao se tornar objeto de aprendizagem escolar, contribui para fundamentar duas dimensões aparentemente, contraditórias: é instrumento para conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomenta o estabelecimento de laços sociais que viabilizem a aproximação com os demais e a convivência pacífica com eles. (Filipouski e Marchi, 2009, p.10).

Por todas essas questões, a Literatura tem lugar garantido desde uma Perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística. No entanto, dados os limites desta tese, não pude focalizar este trabalho com a dedicação que seria necessária. Apesar disso, a seguir, faço um rápido comentário sobre como o tema da leitura literária foi abordado em sala de aula ao longo do ano letivo.

O trabalho que propus com a Literatura visava a oferecer aos alunos algum grau de liberdade em escolher os livros a ler e se engajar na leitura. Ofereci para a leitura literária, no primeiro semestre, três livros, que me pareciam adequados para a discussão a respeito dos temas que estavam sendo abordados pelo projeto, embora eu entendesse que não era necessária a existência de uma relação: “Dia de matar porco”, de Charles Kiefer; “O caso do martelo”, de José Clemente Pozzenato; e “Um certo capitão Rodrigo”, de Érico Veríssimo.

Os alunos poderiam escolher entre eles um texto a ler e, em dias combinados, parávamos o andamento regular das aulas para discutirmos os textos lidos. A cada dia, uma parcela do livro deveria ter sido lida. Eu preparava com antecedência algumas perguntas e, em grupos de pessoas que haviam lido os mesmos livros, eles conversavam sobre elas. A ideia central era promover o diálogo sobre as obras, por meio de perguntas abertas que buscavam promover respostas adequadas à leitura literária: “leitores dão resposta a um texto recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo, refletindo a respeito das questões que ele aponta e reavaliando ou reforçando condutas pessoais, debatendo sobre ele [...]” (Filipouski e Marchi, 2009, p.11).

Além desse tratamento, em momentos específicos da unidade 6, sobre a história da língua portuguesa, ofereci textos literários aos alunos para que, dialogando com eles e sobre eles, pudéssemos conhecer tanto a história do Brasil quanto a história da Literatura em língua portuguesa (cf. capítulo 8).

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Este capítulo tratará da implantação de um projeto de ensino-aprendizagem em turmas de primeiro ano do Ensino Técnico integrado ao Médio em um Instituto Federal no norte do Rio Grande do Sul, onde atuo como professor de Língua Portuguesa e Literatura. Para tanto, apresentarei o campo de pesquisa, o projeto de ensino-aprendizagem planejado desde a perspectiva da Pedagogia da Variação elaborada nesta tese, as perspectivas metodológicas para a geração de dados na tese e a abordagem de pesquisa-ação.

4.1 O Instituto Federal Farroupilha, *campus* Frederico Westphalen

O Instituto Federal no qual atuo como professor de Língua Portuguesa e Literatura se localiza em Frederico Westphalen, uma cidade do Médio-Alto Uruguai gaúcho. A microrregião de Frederico Westphalen é composta por 27 municípios, entre os quais Frederico é o mais populoso, com pouco menos de 29 mil habitantes (de acordo com dados do Censo de 2010, do IBGE)¹⁷. O câmpus de Frederico Westphalen deve atender ao município no qual está instalado, mas também aos municípios dos arredores. Por isso, esta seção informa sobre a infraestrutura do *campus* e a região atendida por ele.

Primeiramente, observa-se que há terras indígenas tradicionalmente ocupadas por etnias Kaingang e Guaraní em estudo, declaradas e regularizadas¹⁸, em 16 municípios da microrregião: Constantina, Engenho Velho, Erval Seco, Gramado dos Loureiros, Iraí, Liberato Salzano, Nonoai, Novo Xingu, Planalto, Redentora, Rio dos Índios, Ronda Alta, Tenente Portela, Três Palmeiras, Trindade do Sul, Vicente Dutra.

Além disso, é relevante observar, também, o número de pessoas estabelecidas no espaço rural. Quatorze dos municípios da região têm menos de 35% da população no espaço urbano.

¹⁷ Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca de Frederico Westphalen estão disponíveis on-line, no seguinte endereço eletrônico: < <https://goo.gl/8hxfqe> >; último acesso em 12 de maio de 2016.

¹⁸ De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), são terras “em estudo” aquelas para cuja demarcação deve-se ainda realizar “estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena.” Terras “declaradas” são aquelas “que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.” Finalmente, terras “regularizadas” são aquelas “que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União.” Informações acerca das terras indígenas na região foram obtidas no endereço web: < <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> >; último acesso em 12 de maio de 2016.

No município de Frederico Westphalen, contudo, 76% da população é urbana. No entanto, de acordo com Arns e Piovezana,

A ruralidade da microrregião de Frederico Westphalen pode ser caracterizada também utilizando-se os dados sobre pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas (ocupados e desocupados) no espaço rural, pois 19 dentre os 26 municípios da microrregião possuem mais de 50% da população ocupada (PO) no espaço rural, e apenas 6 possuem menos de 35% da PO no rural; portanto, os dados são muito semelhantes.

A população ocupada do espaço rural da microrregião é de 54% (98.477 pessoas), o que difere radicalmente da realidade do estado do Rio Grande do Sul, onde apenas 20% (1.036,44 pessoas) da população ocupada se encontram no espaço rural. (Arns e Piovezana, 2008, p.66)¹⁹.

Ainda de acordo com Arns e Piovezana (2008), a importância do espaço rural para a microrregião pode ser claramente atestada pela economia, a qual é fundada na produção agropecuária, com 53,8% da população ocupada neste setor. Outro relevante dado que aponta para a importância da produção agropecuária é o espaço dedicado a esse setor da economia: mais de 391 mil hectares, divididos entre 20.525 estabelecimentos. Isso gera uma média de 15,8 ha por estabelecimento, o que caracteriza a agropecuária da região como “de tipo familiar de produção diversificada” (Arns e Piovezana, 2008, p. 69). Na agricultura, se destacam a produção de soja e trigo, nas áreas planas, e a produção de fumo, mandioca e frutas nas áreas acidentadas, não mecanizáveis. Na pecuária, se destacam a bovinocultura, a suinocultura e a avicultura.

Com efeito, a história de ocupação da microrregião de Frederico Westphalen por colonos, principalmente, descendentes de italianos, de alemães e de poloneses, começa no início do século XX. Na chegada, os colonos recebiam lotes de até 24 ha, os quais seriam desmatados para que se pudesse começar a produção agrícola. Inicialmente, a produção era diversificada, para a subsistência familiar. O pouco excedente era usado na alimentação dos animais e no escambo. A partir dos anos 1930, os colonos passam a especializar sua produção, com vistas à comercialização. Valoriza-se o plantio de milho, que serve de alimento aos suínos, cuja carne e derivados são vendidos para a geração de lucro. Finalmente, a partir dos anos 1960, a agricultura se volta para o plantio de soja, milho e trigo, *commodities* cujos preços dependem dos mercados, “cada vez mais identificados pela competição por meio de índices crescentes de produtividade, exigindo a utilização cada vez maior de insumos e produtos industrializados.”

¹⁹ Arns e Piovezana (2008) consideram apenas 26 municípios na microrregião de Frederico Westphalen porque o município de Novo Xingu seria muito jovem à época de sua pesquisa, de modo que não havia dados estatísticos a seu respeito. O município fora emancipado em 01 de janeiro de 2001.

(Pelegri e Gazolla, 2009, p. 342). É essa história que justifica a importância do Curso Técnico em Agropecuária para a instituição.

De fato, minha experiência no Instituto Federal de Frederico Westphalen sugere que muitos de meus alunos são filhos de agricultores e parecem reivindicar para si a identidade de “colono”, entendida como a de uma pessoa trabalhadora, que supera as dificuldades e é bem sucedida. Por outro lado, como já observei acontecer entre alunos, pode-se acusar o outro de “colono”, entendido como uma pessoa ignorante, quando se ouve, por exemplo, a variação entre *caroça* e *carroça*. Alunos filhos de agricultores parecem buscar no Curso Técnico em Agropecuária a possibilidade de se especializar e contribuir com produção agrícola familiar.

Há, é verdade, outros perfis de alunos no curso Técnico em Agropecuária, cada qual com suas motivações particulares para a adesão ao curso. Por exemplo, entre outros, há alunos que vêm dos núcleos urbanos e que parecem interessados em usar a boa infraestrutura da Instituição bem como a qualidade de seus professores como plataforma para o acesso ao Ensino Superior. Seria interessante investigar quais os perfis de alunos que acessam o IF e quais seus objetivos, com o intuito de entender como a Instituição está sendo interpretada pela população a que atende. Esse entendimento poderia afinar as relações entre Instituição e comunidade. Apesar de relevantes, as características desta tese a impedem de investigar essas questões.

A respeito das características rurais e da grande presença de indígenas na microrregião de Frederico Westphalen, é relevante dizer que o processo seletivo do Instituto Federal Farroupilha possui reserva de vagas para, entre outros tipos sociais, candidatos egressos de escolas públicas rurais e candidatos autodeclarados negros, pardos ou indígenas, independentemente de renda. A reserva de vagas, contudo, em minha experiência, tem sido apenas parcialmente eficiente na diversificação do público atendido pela instituição.

O IF de Frederico Westphalen até recentemente pertencia à rede de escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. A antiga Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen foi criada por decreto presidencial em 1957, vinculada ao Ministério da Agricultura. Apesar disso, foi em 1966 que recebeu a primeira turma de alunos. Um ano depois, a Escola de Iniciação Agrícola foi incorporada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, conseqüentemente, ao Ministério da Educação e Cultura, passando a se chamar Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW). Desde então, o CAFW vem formando técnicos em Agropecuária. As fotos da maioria das turmas formadas pela instituição se encontram expostas

nas paredes dos corredores do prédio central, e alunos que se formaram na primeira turma, em 1969, hoje são professores, meus colegas de trabalho²⁰.

Deve-se ressaltar que foi mediante um processo democrático, aberto à comunidade, que o antigo CAFW migrou para a rede de Institutos Federais. De acordo com a narrativa de colegas professores, o movimento que veio a promover a migração surgiu com a entrada de uma leva de novos professores, em 2010, i.e. dois anos depois da promulgação da Lei n° 11.892/08, que cria os Institutos Federais. O processo de migração acarretou a abertura de vagas de docentes e técnicos administrativos, uma das quais foi preenchida com minha nomeação em abril de 2015.

O IF se localiza a 7 km do centro de Frederico Westphalen. Há ônibus regulares que levam os alunos até o *campus* de hora em hora. O Instituto, porém, possui alojamentos para os estudantes que comprovarem baixa renda e residência em municípios distantes do *campus*. A maioria dos alunos “internos”, como são chamados, é de meninos. Somente a partir do ano de 2017, as meninas passaram a ter alojamento garantido pela assistência estudantil local. Portanto, em 2016, quando esta pesquisa foi realizada, não havia meninas internas.

A instituição oferece café da manhã, almoço e janta gratuitos para todos os seus estudantes. Há também um médico e uma enfermeira disponíveis para atender alunos acidentados ou com problemas de saúde. A biblioteca é pequena e possui poucos títulos de Literatura – seja brasileira, seja estrangeira. A maior parte dos livros disponíveis são relacionados à área técnica da agropecuária. Porém, tem havido, nos últimos tempos, investimento na aquisição de novos títulos. Junto com outros colegas da área de Linguagens, tenho tentado garantir a aquisição de alguns livros da Literatura brasileira e mundial.

O *campus* é grande. São 100 ha disponíveis para os alunos e os servidores (cf. mapa parcial do *campus* abaixo). Há muita área verde de preservação permanente, mas há também diversos espaços para aulas práticas da área de agropecuária. Há setores de suinocultura, de avicultura, de cunicultura, de silvicultura, de agricultura... Os cursos da área de Comunicação e Informação, notadamente o Curso Técnico em Informática, têm prédios com infraestrutura de ponta, com variados laboratórios com diferentes objetivos: laboratórios de hardware, de programação, de redes de computadores, etc. Há, por fim, laboratórios dedicados às disciplinas de Biologia, Física e Química, além de um enorme ginásio com quadra poliesportiva utilizado nas aulas de Educação Física e em horários fora de aula pelos alunos, que organizam partidas de futsal entre si, praticam o tênis de mesa, etc.

²⁰ Maiores detalhes sobre a história da instituição podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cafw.ufsm.br/portal/index.php/sobre>>; último acesso em 13 de maio de 2016.

As salas de aula tradicionais, todas, têm quadro negro e projetores. Assim, durante todas as minhas aulas, eu fazia uso de ambos os equipamentos. Eu anotava coisas que julgava relevantes no quadro e, com o auxílio do projetor, mostrava aos alunos a tarefa a ser feita, o texto a ser lido, etc. Há internet *wi-fi* liberada para todos na maior parte da Instituição. Desse modo, pude acessá-la para utilizar o YouTube a fim de ver vídeos, um dicionário *on-line* para buscar o significado de palavras desconhecidas por mim ou pelos alunos, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) com o intuito de verificar a ortografia de uma palavra, etc.

O processo de seleção de alunos para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio envolve uma realização de um concurso de prova objetiva. Antes da realização da prova, as pessoas decidem a que curso se candidatar. Os Cursos disponíveis são o Técnico em Agropecuária e o Técnico em Informática. Há três turmas de 35 alunos no Curso Técnico em Agropecuária e apenas uma turma na Informática. Os alunos que são aprovados e chamados para o curso de Agropecuária são distribuídos aleatoriamente entre as turmas 11, 12 e 13. Os alunos aprovados e chamados para o curso de Informática são alocados na turma 14. Como professor do primeiro ano de Ensino Médio, eu atuo nas quatro turmas mencionadas. Ao longo da análise desta tese, há referências a todas as quatro turmas, já que elas realizaram o mesmo Projeto de Letramento.

A instituição oferece outros cursos: o Bacharelado em Administração e o Tecnólogo em Sistemas para a Internet, nos quais também atuo como professor da disciplina de Leitura e Produção Textual. Há ainda o Curso Técnico Subsequente em Agropecuária e, no ano de 2018, inicia-se o Bacharelado em Veterinária. Nestes dois cursos, não atuo. Os cursos superiores são acessados via Sisu e possuem cotas raciais e sociais, assim como os de nível médio.

Mapa 1 – Parcial do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Frederico Westphalen



LEGENDA	
<p>1 Prédio central: salas de aula regulares, biblioteca, laboratórios de informática, gabinetes administrativos.</p> <p>2 Prédio anexo I: restaurante, escritórios de professores, miniauditório, Salão Social.</p> <p>3 Alojamento de alunos internos do sexo masculino.</p> <p>4 Prédio de aulas do Curso Técnico em Informática: salas de aula regulares, laboratórios de informática, escritórios de professores.</p>	<p>5 Setor de saúde: atendimento ambulatorial para alunos e servidores.</p> <p>6 Prédio de laboratórios: laboratórios de Biologia, Física e Química, escritórios de professores.</p> <p>7 Ginásio: quadra poliesportiva e escritório de professores de Educação Física.</p> <p>8 Alojamento de alunas internas do sexo feminino.</p>

Fonte: o autor sobre imagem do *Google Maps*.

4.2 A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Federal Farroupilha, *campus* Frederico Westphalen

Os Institutos Federais, em sua proposta político-pedagógica, concebem uma educação ampla, voltada para o mundo do trabalho, mas que ultrapassa os limites da técnica. Nesse sentido, orienta Eliezer Pacheco:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma

formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (Pacheco, 2011, p.15).

Um dos modos de os Institutos Federais garantirem uma educação profissional abrangente e flexível é a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Esses cursos se articulam sobre três núcleos: o básico, o politécnico e o tecnológico. Enquanto as disciplinas do núcleo tecnológico são as que caracterizam o curso técnico, as disciplinas do núcleo básico se encarregam de oferecer a formação geral. Entre ambos os núcleos, se encontram as disciplinas do núcleo politécnico, que devem articular os outros dois.

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é considerada uma disciplina do núcleo básico e, como tal, visa a “desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos.” (IF Farroupilha, 2015a, p. 29).

Como professor dos Cursos Técnicos de Agropecuária e de Informática integrados ao Ensino Médio, eu tinha duas ementas diferentes com as quais lidar. As ementas são entendidas como o currículo básico das disciplinas, e espera-se que o professor trabalhe a partir delas ao longo do ano letivo.

No Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, a ementa da disciplina, para o primeiro ano, está assim caracterizada:

Compreensão do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação, interação e informação. Análise de aspectos morfológicos (substantivo, adjetivo, pronomes e conjunções) e semânticos em torno da palavra como elemento constitutivo da língua. Estudo do sistema ortográfico e do emprego da acentuação em palavras da Língua Portuguesa. Exame, leitura e produção de gêneros discursivos. Investigação das escolas literárias brasileiras, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo, com ênfase no estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto sócio histórico e político de sua produção. (IF Farroupilha, 2015a, p. 43).

A ementa, bem se vê, é bastante aberta e relativamente flexível. Ela não determina, por exemplo, quais os gêneros discursivos que devem ser estudados. O professor pode escolher aqueles gêneros que, por um motivo ou outro, mais interessam à turma. No entanto, algumas questões podem ser levantadas. Primeiramente, desde a perspectiva de uma Pedagogia da Variação, precisamos nos questionar se, de fato, podemos afirmar que o Português é a língua materna de todos os alunos. Com efeito, sendo Frederico Westphalen um município fundado

por imigrantes, especialmente italianos, tenho, em sala de aula, alunos que não têm o Português como língua materna.

Em segundo lugar, a escolha pela “análise de aspectos morfológicos (substantivo, adjetivo, pronomes e conjunções)” não parece funcional: por um lado, substantivos, adjetivos e pronomes se articulam dentro de um sintagma nominal; por outro lado, conjunções sobram nessa lista, uma vez que atuam na articulação de orações. Além disso, uma vez que essas categorias são apresentadas fora de um contexto de uso, abre-se a porta para o trabalho com a norma-padrão exclusivamente. Além disso, a concepção de “semântica” não é elucidada. Nesse sentido, pode-se dizer que não se esclarecem as perspectivas sobre gramática, o que, desde o ponto de vista de uma Pedagogia da Variação, é condenável.

Finalmente, há de se discutir a questão da apresentação da Literatura na ementa. Importante registrar que a formação do leitor literário é esquecida e trabalha-se exclusivamente com a historiografia literária. Exige-se o ensino de três escolas literárias que se distanciam enormemente dos alunos e que, para Antônio Candido, não caracterizam um sistema literário propriamente dito. Um sistema, para Cândido, seria composto de

autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma “vida literária”: *públicos*, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; *tradição*, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar. (Candido, 1999, p. 15 [grifos no original]).

Essas condições, a rigor, só viriam a se formar, no Brasil, a partir do Romantismo. Até então, podemos falar mais propriamente do transplante da Literatura Portuguesa para o Brasil, a partir da qual, lentamente, por meio do trabalho dos escritores, veio a se constituir a Literatura Brasileira.

O Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio possui uma ementa de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o primeiro ano do Ensino Médio diferente:

Estrutura morfossintática da Língua Portuguesa: fonética e fonologia. Linguagem, comunicação e interação. Semântica. Expressão escrita. Estrutura e formação de palavras. Redação técnica: estratégias e recursos na produção de textos. Interpretação e produção de textos. Gêneros textuais (romance, conto, crônica, poema, carta, relato, relatório). Fatores que garantem a textualidade nos diversos gêneros de textos. Tipos textuais. Coesão e coerência textuais. A interface leitura e produção de textos. A literatura enquanto um discurso de poder e formador da Nação. A literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos linguísticos, estéticos, sociais, lúdicos, etc. (IFFarroupilha, 2015b, p.31).

Interessante observar como a leitura da ementa pode ser complexa e imprecisa. A ementa afirma, confusamente, que o nível de análise morfosintático a se estudar ao longo do ano letivo é o nível fonético-fonológico. Não se explicita a concepção de gramática, portanto não se sabe como conceber as questões estruturais de língua. No plano textual, fala-se em gêneros textuais e em tipos textuais, sem defini-los. Não é possível ter certeza se os gêneros apontados para estudo formam uma lista de exemplos ou uma lista de obrigações. As concepções de linguagem, de leitura e de produção de textos não são explícitas, portanto é muito difícil compreender o que se quer dizer com elementos como “A interface leitura e produção de textos.” Também a questão literária não é bem tratada: objetiva-se a formação de um leitor literário ou esperam-se aulas sobre Literatura?

Uma vez que a ementa de uma disciplina é entendida como o “resumo” de seus conteúdos, o planejamento do Projeto de Letramento desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação deveria, de alguma forma, dialogar com essas exigências. Nesse sentido, o que projeto que aqui se propõe tenta dar conta das ementas, apesar de suas inconsistências, e ainda ser interessante o suficiente para os alunos.

4.3 Um Projeto de Letramento em uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística

O projeto detalhado a seguir surgiu de uma inquietação pessoal e de um projeto político particulares: por um lado, queria saber mais sobre meus alunos, por outro lado, queria evidenciar, para eles mesmos, a diversidade linguística na qual vivem. O projeto assim pensado, isto é, desde minhas próprias demandas, carece do diálogo necessário a uma proposta que pretenda incluir os estudantes na determinação do currículo. No entanto, como espero que fique claro, é da natureza do projeto que estou propondo a pesquisa e a reflexão sobre as histórias pessoais dos estudantes e de suas famílias. Dessa maneira, espero incluí-los na condução de nossas atividades, reconstruindo colaborativamente o projeto proposto em função das necessidades, das curiosidades e dos desejos dos alunos.

O tema que organiza este projeto é a história e a cultura da região de Frederico Westphalen. Esse tema surgiu em função de meus próprios interesses e do fato de que os alunos costumavam reivindicar as identidades de italiano ou de alemão em sala de aula. Quando eu perguntava se falavam as línguas italiana e alemã, eles afirmavam que não, mas que seus pais e avós as usavam. Em muitos casos, eles também reivindicavam um gosto pelas comidas italianas, pelas tradições alemãs, etc. Além de afirmar seu amor pela terra e pelo campo. Isso tudo contribuiu para que o planejamento do projeto se orientasse em função desse tema.

A ideia é, portanto, refletir sobre a história e a cultura regional, com especial atenção para a diversidade linguística da região, a relação entre a diversidade linguística e a sócio-história das pessoas que ocuparam a região, a relação entre as línguas de imigração, as línguas indígenas da região e a língua portuguesa. A reflexão sobre essas questões deve evidenciar a estreita relação entre língua, cultura e sociedade, permitindo que se compreendam os condicionamentos sócio-históricos das variedades linguísticas agenciadas pelos próprios alunos. Nesse sentido, o projeto que apresento aqui tem como objetivo geral reconhecer e valorizar o multilinguismo e a diversidade linguística na qual os alunos vivem, contribuindo para o combate à discriminação social com base na linguagem.

O projeto ainda tem a colaboração do professor de História e da professora de Sociologia da instituição, que concordaram em colaborar com as reflexões que o tema suscita. Em História, o professor pretende abordar questões relacionadas à história local: a ocupação do território, os conflitos entre migrantes e indígenas, a submissão da natureza por meio da abertura de campo para a agropecuária, etc. Em Sociologia, a professora refletirá sobre questões relacionadas aos condicionamentos sócio-históricos da imigração e à constituição das identidades de descendentes de imigrantes, problematizando clivagens étnicas e de classe. Esse trabalho, contudo, se dará no âmbito das disciplinas dos colegas, a partir dos resultados das entrevistas que os alunos farão ao longo do Projeto de Letramento analisado nesta tese.

Nos limites da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, as questões que orientam os trabalhos podem ser formuladas, grosseiramente, da seguinte forma:

- (a) Qual a história e a cultura da região? Como minha família e eu nos relacionamos com isso?
- (b) Como os processos migratórios trouxeram colonos para a região de Frederico Westphalen? Como minha família participou desse processo?
- (c) Que línguas existem na região como resultado dessa história? Que línguas falam (ou falavam) meus familiares? Como essas línguas convivem com o Português?
- (d) Como o Português veio a se tornar a língua hegemônica na região?

Com base em critérios apontados pelo *Buck Institute for Education* (BIE, 2008, p. 51-53), podemos avaliar as perguntas apresentadas como adequadas porque apresentam algumas características importantes. Em primeiro lugar, por colocar a história dos alunos e de suas famílias em primeiro plano, são perguntas minimamente provocativas e podem colocar em discussão dilemas da vida real dos alunos. Além disso, são abertas, o que garante espaço para

que os alunos possam fazer julgamentos e chegar a respostas por meio da reflexão com base em dados que eles mesmos vão gerar. São, ainda, questões que vão ao cerne da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ao buscar estabelecer relações entre língua e história social dos grupos que a falam. Finalmente, são perguntas que permitem ensinar e aprender (boa parte de) os conteúdos previstos pelas ementas da disciplina, as quais apresentei em 4.2.

Abaixo, apresento o quadro sinóptico das unidades que compõem o Projeto de Letramento planejado. Todas as unidades e suas tarefas, inclusive as que não puderam ser executadas ao longo do ano letivo, podem ser conferidas no APÊNDICE A desta tese.

Quadro 2 – Sinopse das unidades de ensino planejadas

Unidade	Tarefas
1 – “Quem somos nós?”	Leitura de texto motivador, “Ai que saudade de minha cidade”, de Wilson Ferigollo. Levantar dados sobre costumes, sobrenomes familiares, línguas e culturas vivas na região, por meio de entrevistas com colegas. Comparar dados em sala de aula, buscando uma síntese.
2 – “Língua e cultura”	Leitura de “O mundo como ele é?”, de Guilherme Castro, para discutir a natureza do filme documentário. Leitura da sinopse de “Walachai”, fazendo previsões sobre o conteúdo do filme. Visionamento do filme, registrando informações sobre a língua e a cultura das pessoas retratadas em “Walachai”. Compartilhamento de informações com a turma, discutindo diferentes aspectos do filme. Discussão de diferentes conceitos de gramática, com base no visionamento do filme e da leitura do texto “Desenvolvendo um conceito de gramática”, de Carlos Alberto Faraco. Discussão de questões relacionadas a direitos linguísticos suscitadas pelo filme, por meio da leitura dos artigos 3º, 7º e 23 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Preparação, em pequenos grupos, uma primeira versão de um comentário ao filme, para ser enviado a um dos entrevistados do filme por e-mail. Leitura dos e-mails produzidos em pequenos grupos, comparação e contraste dos textos. Elaboração de um e-mail coletivo, assinado pela turma, a fim de enviar ao participante do filme.
3 – “Aprendendo a entrevistar”	Visionamento da entrevista de Amida Henrich, do documentário “Walachai” e visionamento da entrevista de Ataliba de Castilho no “Programa do Jô”. Comparação e contraste das variedades linguísticas utilizadas e o grau de formalidade das entrevistas. Exame do gênero discursivo entrevista, por meio da reflexão sobre as entrevistas assistidas e da leitura de “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”, de Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma. Preparação coletiva de perguntas para entrevista de pessoa idosa residente na região de abrangência do IF. Prática de entrevista com o servidor mais antigo da Instituição. Realização da entrevista e entrega de seu registro em áudio ou vídeo.
4 – “Aprendendo a apresentar”	Exame do gênero apresentação oral. Estabelecimento de critérios de avaliação para apresentações orais dos alunos, por meio da reflexão sobre o vídeo “O direito a compreender”, de Sandra Fischer-Martins e sobre o texto “Dez dicas para falar bem em público”, de Reinaldo Polito. Compartilhamento por meio de apresentações orais em sala de aula as histórias interessantes ouvidas durante as entrevistas. Comparação e contraste das informações geradas pelas entrevistas a fim de conhecer a história e a cultura da região.
5 – “Fala e escrita”	Análise de excertos de conversas face-a-face para perceber a organização da fala. Transcrição de trechos da entrevista feita como resultado da unidade 3. Reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita com base na leitura de uma entrevista publicada em uma revista (“Olhai a beleza da diversidade linguística”, de Luiz Henrique Gurgel) e de um texto sobre as características da língua escrita (“A linguagem verbal escrita”, de Carlos Alberto Faraco). Elaboração de cartaz contrastando as características da língua escrita e da língua falada. Análise de trecho de “Um certo capitão Rodrigo”, de Érico Veríssimo, a fim de fazer uso dos conceitos estudados no texto “A linguagem verbal escrita”. Leitura de “O que se conta”, de Paulo Coimbra Guedes, com o intuito de refletir sobre as diferenças entre

Unidade	Tarefas
	contar uma história oralmente e por escrito. Elaboração de dicas para a escrita de uma história. Produção de texto de memórias com base nas informações geradas pelas entrevistas realizadas na unidade 3.
6 – “História da língua portuguesa”	Leitura dos paratextos do livro “Formação linguística do Brasil”, de Paulo Bearzoti Filho, com o intuito de engajar os alunos na leitura. Leitura extensa, deve ser contratada com os alunos com antecedência. Realização de paradas regulares para comentar a leitura. Leitura de Cantigas Medievais como exemplos dos primeiros textos em língua portuguesa. Reflexão sobre a mudança linguística. Leitura comparativa da “Carta”, de Pero Vaz de Caminha, e de “A queda do céu”, de Davi Kopenawa, a fim de refletir sobre as relações entre indígenas e não-indígenas ao longo da história do Brasil, bem como conhecer as variedades linguísticas empregadas para a construção de ambos os textos. Leitura de “Autobiografia”, de Muhammad Gardo Baquaqua, a fim de conhecer a história de escravidão de uma pessoa no Brasil. Leitura de trechos de “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, a fim de conhecer sua Literatura. Estudo dos textos, para observar o emprego de variedades linguísticas, seus sentidos e seus valores ²¹ .

Fonte: o autor.

4.4 Perspectivas metodológicas para a geração de dados

Desde uma concepção filosófica sócio-construtivista, entendo, em concordância com Creswell (2010), que os seres humanos elaboram, por meio das relações sociais, historicamente situadas, em que se engajam, complexos significados com base nos quais interpretam suas vidas. Uma pesquisa de concepção filosófica sócio-construtivista visa à compreensão de tais significados.

Situada nessa concepção filosófica, na construção da presente tese, assumo estratégias de pesquisa qualitativa, pois estas possuem certas características, apontadas por Creswell (2010) como relevantes. Em primeiro lugar, a pesquisa se dará em um ambiente natural, a escola, onde estudam, vivem e se relacionam os participantes da pesquisa. O pesquisador é entendido como fundamental, pois o pesquisador é também o professor que levará adiante a implementação do Projeto de Letramento desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística. Além disso, o pesquisador, consciente de que a construção da pesquisa é resultado de suas interpretações, é também o responsável pela geração de dados, pois é ele que fará o registro do planejamento das unidades de ensino, do diário de campo, dos trabalhos dos alunos, etc., garantindo assim, múltiplas fontes de dados. Tais dados serão analisados de maneira indutiva, a partir de sua leitura, visando a compreensão dos significados em jogo nas interações registradas. A pesquisa aqui apresentada, apesar de propor um Projeto de Letramento elaborado

²¹ Ainda, nesta unidade, haviam sido previstas as seguintes tarefas, que, no entanto, não puderam ser executadas por falta de tempo, como se explicará em 8.1: Leitura de resenha sobre o filme “Humano, uma viagem pela vida”, de Yann Arthus-Bertrand. Visionamento de entrevista de Maria Lindalva para o filme. Estudo das variedades linguísticas empregadas por Maria Lindalva e pelo autor da resenha do filme. Visionamento de “Língua, vidas em Português”, de Victor Lopes. Reflexão sobre a diversidade da língua portuguesa no mundo.

pelo professor, é emergente, isto é, “o plano inicial de pesquisa para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e [...] todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar em campo” (Creswell, 2010, p.209). Além disso, seus resultados se expressam na forma de um relato holístico, que objetiva evidenciar a complexidade da questão estudada.

Finalmente, falta mencionar os métodos específicos de geração de dados previstos para a tese. Elegi os seguintes métodos, cujos dados serão triangulados: (a) análise de documentos, (b) registros em caderno de campo, (c) elaboração de grupos focais.

4.4.1 Análise de documentos

Nesta pesquisa, analisarei três tipos de documentos. Primeiramente, foram estudados os documentos orientadores acerca do curso e da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Esses documentos foram analisados com vistas à compreensão das normas que constroem o trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura na instituição onde se dá a pesquisa. A leitura cuidadosa desses documentos fundamentou o planejamento do Projeto de Letramento levado a cabo ao longo da pesquisa.

Além disso, foram considerados documentos os planos de aula elaborados pelo pesquisador na condição de professor da instituição. Esses planos foram elaborados em cooperação com a professora orientadora do pesquisador, visando a concretização de uma Pedagogia da Variação Linguística. Sua análise objetiva explicitar os pressupostos teóricos que os sustentam e oferecer ao leitor da tese um fio narrativo por meio do qual se orientar (cf. capítulos 5, 6, 7 e 8).

Ainda, os trabalhos escolares elaborados pelos participantes foram considerados documentos para análise, que foi feita com vistas a identificar as aprendizagens dos alunos e a avaliar a efetividade das práticas pedagógicas assumidas pelo professor.

Finalmente, ao final de cada aula, eu batia fotos dos quadros negros a fim de registrar o progresso das aulas e as estratégias utilizadas para explicar certos conteúdos.

O quadro abaixo resume a análise de documentos da pesquisa.

Quadro 3 – Análise de documentos

	Documento	Objetivo(s)
--	-----------	-------------

1	Orientações institucionais sobre o curso e a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Conhecer as normas institucionais acerca do trabalho do professor de língua. Elaborar um Projeto de Letramento que as satisfaça bem como se oriente pela Pedagogia da Variação Linguística.
2	Planos de aula elaborados pelo pesquisador na condição de professor.	Explicitar os pressupostos teóricos que os sustentam assim como oferecer ao leitor da tese um fio narrativo para sua condução.
3	Trabalhos escolares elaborados pelos alunos.	Identificar aprendizagens dos alunos; avaliar efetividade das práticas pedagógicas assumidas pelo professor.
4	Fotografias do quadro negro ao final da aula.	Registrar o progresso das aulas e as estratégias utilizadas para a explicação de certos conteúdos.

Fonte: o autor.

4.4.2 Caderno de campo

O caderno de campo foi elaborado pelo próprio professor ao longo da implantação do Projeto de Letramento vinculado à tese. Ao final das aulas, foram registrados comentários a respeito de sua condução, da recepção das tarefas por parte dos alunos, das impressões do professor, das ações dos alunos e de outros participantes das aulas, etc.

Esses comentários ajudaram a compor a narrativa daquilo que aconteceu efetivamente durante a implantação do Projeto de Letramento aqui delineado. Além disso, a leitura do caderno de campo pelo pesquisador contribuiu para a identificação de temas e de questões que mereceram uma análise mais aprofundada nos capítulos 5, 6, 7 e 8.

4.4.3 Grupos focais

Grupos focais são grupos de discussão nos quais o moderador está atento e encoraja a interação entre os componentes do grupo (Barbour, 2009). Na tese uso desse método com vistas à avaliação do Projeto de Letramento implementado, das aprendizagens dos alunos e de suas concepções a respeito de língua.

Entre os meses de outubro e novembro de 2016, os alunos participantes da pesquisa foram convidados a compor grupos focais para a discussão de três temas: (1) sua concepção de língua; (2) sua concepção de aulas de Língua Portuguesa e Literatura; (3) suas aprendizagens ao longo do projeto. O roteiro dos grupos focais pode ser lido com detalhe no APÊNDICE C.

Foram constituídos 10 grupos focais para alocar todos os participantes. Cada grupo focal era composto por um número variável de alunos. O planejamento inicial procurava alocar de 5 a 7 alunos em cada grupo, mas por motivos pessoais – ter que estudar para uma prova, precisar fazer um trabalho, necessitar ir ao médico, etc. – os alunos se realocaram nos grupos como foi possível. No final, houve grupos focais compostos por apenas 3 participantes e outros grupos com 8.

Não houve controle sobre gênero ou turma dos participantes, de modo que os grupos focais são compostos por meninos e meninas, de diferentes turmas, com diferentes idades. Essa escolha foi feita em função de que as turmas responderam de maneiras diferentes ao convite para participar dos grupos focais. Enquanto vários alunos da turma 12 quiseram participar dos grupos, poucos da turma 11 se voluntariaram, por exemplo. Dessa forma, não seria possível controlar diferenças entre turmas.

Os grupos focais foram realizados na sala de reuniões do prédio central, um lugar calmo, afastado das salas de aula e dos pátios onde os alunos em geral ficam durante os intervalos. Essa sala também possuía todo o material eletrônico relevante para a realização do grupo focal, em especial um bom projetor e caixas de som de qualidade. Trata-se de uma sala relativamente pequena, o que permitia a todos permanecerem próximos uns dos outros. Os grupos foram realizados fora de horário de aulas, de modo que ninguém fosse prejudicado por participar dos grupos focais.

Para evitar que minha presença durante o grupo focal pudesse, de alguma forma, influenciar os alunos, pedi que duas colegas moderassem os grupos em meu lugar. Convidei para esse serviço a professora de Sociologia, que já tinha experiência de pesquisa com entrevistas, e a professora de Biologia, que em seu doutorado em andamento estava fazendo uso de grupos focais também. Por isso, ao longo dos capítulos de análise, há referência a duas moderadoras: Catarina e Raquel. De modo geral, Catarina é a principal moderadora, quem mais aparece nas gravações. Contudo, Catarina passou mal durante a condução de alguns grupos focais, momento em que Raquel tomou a dianteira. De qualquer maneira, Raquel volta e meia intervém nos grupos focais, mesmo que não tenha sido a principal mediadora.

O primeiro grupo focal serviu de teste para o roteiro de entrevistas que eu havia produzido com antecedência. Para este grupo focal, convidei a participar Ezequiel, Tomás e Fernando, alunos da turma 11 que ao longo do ano letivo até então haviam se mostrado bastante participativos em minhas aulas e com os quais eu conversava com alguma frequência fora de sala de aula. Convidei esse grupo porque acreditava que eles demonstravam interesse nas aulas que vinham tendo comigo, o que me fez acreditar que eles participariam do grupo com

tranquilidade. No entanto, eles ficaram muito intimidados por estarem sendo gravados e, como consequência, a conversa não fluiu como o planejado.

Era a intenção inicial gravar os grupos focais em vídeo, mas a experiência com o grupo de Ezequiel, Tomás e Fernando, me fez desistir disso. Conversando com os alunos posteriormente, eles afirmaram que a câmara os havia feito se envergonhar. Perguntei aos alunos se os gravadores de voz, que haviam também sido usados, os incomodavam. Eles afirmaram que não, que, na verdade, nem haviam percebido os gravadores sobre a mesa. Por isso, a partir do segundo grupo focal desisti de fazer gravações em vídeo e passei a utilizar apenas dois gravadores de voz, cada qual localizado em um lugar diferente da sala de reuniões, de modo que todas as vozes pudessem ser gravadas.

Também a experiência de Ezequiel, Tomás e Fernando fez com que eu, com ajuda de Catarina, Raquel e minha orientadora, fizesse pequenas alterações no roteiro de entrevistas. A ordem de algumas perguntas foi alterada, eu adicionei informações para as moderadoras, etc. O roteiro do APÊNDICE C é o roteiro final.

Após o registro de todos os grupos focais, eu transcrevi os diálogos e os li. O grau de detalhamento das transcrições não é muito grande. De modo geral, mantém-se a ortografia oficial das palavras. As referências que se fazem aos grupos focais levam em consideração as transcrições, mas, sempre que foi necessário, ouviram-se novamente as gravações para sanar quaisquer dúvidas.

4.5 A abordagem de pesquisa-ação

A pesquisa que será relatada na tese é uma pesquisa-ação. Essa abordagem foi escolhida porque ela permite vivenciar a densidade de sentidos do contexto sócio-histórico da sala de aula. Com efeito, alunos e professor constroem conjuntamente os sentidos de sua participação na sala de aula; tais sentidos compõem o arcabouço de conhecimentos compartilhados por essas pessoas. Para Gordon Wells,

Salas de aula são comunidades que, ao longo do tempo, desenvolvem modos de agir e interagir que não podem ser entendidos por uma pessoa de fora, que as visite ocasionalmente para coletar e levar embora trechos de dados de observação para análise, extraídos de seu contexto histórico orgânico. [...]

Quando um professor e um conjunto de alunos passam tempo juntos, eles constroem conhecimento compartilhado, não apenas sobre os conteúdos do currículo, mas também sobre como eles interpretaram e agiram sobre aqueles conteúdos. Cada sala

de aula, portanto, tem sua história singular, que oferece recursos nos quais os participantes se apoiam nas aulas seguintes. (Wells, 2007, p.2 e 4)²².

A pesquisa-ação tem várias definições na literatura. No entanto, para os propósitos desta tese, assume-se o conceito de David Tripp: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447).

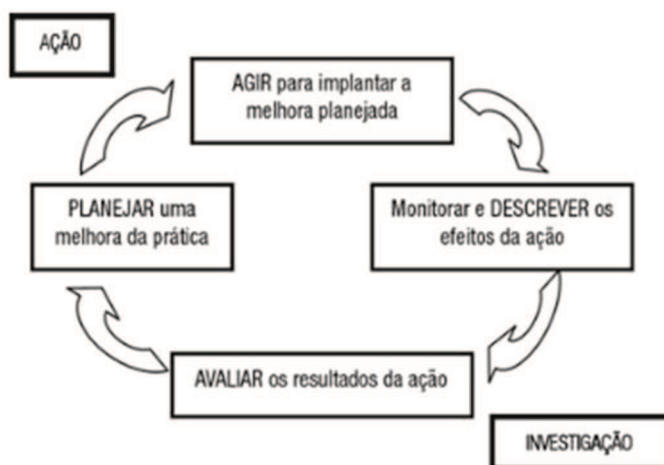
Para entender esta definição é relevante considerar que a pesquisa-ação está sendo utilizada em diferentes contextos e com diferentes objetivos, de modo que o próprio termo tem se mostrado bastante maleável. De fato, de acordo com Tripp (2005), existe um ciclo de investigação-ação em qualquer contexto no qual as pessoas identificam um problema em sua prática rotineira, planejam uma mudança na prática, agem para implementá-la e monitoram os resultados dessa ação. Esse ciclo básico pode ser representado pela figura 1 (abaixo), elaborada pelo autor.

O ciclo de investigação-ação apresentado tem, portanto, duas faces: ação e investigação. Por um lado, age-se no mundo para implementar uma mudança nas práticas rotineiras. Por outro lado, se investigam o contexto no qual se planeja implementar uma ação e os efeitos dessa ação. A investigação-ação se diferenciaria da pesquisa-ação, uma vez que esta emprega métodos de pesquisa consagrados. A pesquisa-ação, na condição de pesquisa, visa à produção de conhecimento. Para garantir a validade do conhecimento produzido por meio da pesquisa-ação, faz-se uso de métodos reconhecidos pela comunidade científica.

²² Minha tradução. No original: “Classrooms are communities that, over time, develop ways of acting and interacting that cannot be understood by an outsider who pays occasional visits to collect and take away for analysis limited stretches of observational data, extracted from their organic historical context. [...]

As a teacher and a class of students spend time together, they construct shared knowledge, not only about the content of the curriculum but also about how they interpreted and acted upon that content. Each class thus has its own unique history, which provides a resource that participants draw on in successive lessons.”

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

Importante observar que o ciclo apresentado na figura 1 não tem um fim especificado. Isso porque realizar uma pesquisa-ação significa estabelecer um ciclo no qual uma mudança cuidadosamente planejada é implementada, registrada e avaliada. Esses registros são, então, interpretados como dados em uma pesquisa, que visa ao aprimoramento de uma prática e que, portanto, não se encerra depois de implementada, mas alimenta o planejamento de novas mudanças. Estas, por sua vez, serão implementadas, registradas e analisadas para, uma vez mais, servirem ao planejamento de novas mudanças. De acordo com Ferrance (2000),

Implícito no termo pesquisa-ação está a ideia de que professores começarão um ciclo de proposição de questões, geração de dados, reflexão e tomada de decisão sobre um curso de ação. Quando essas decisões começam a mudar o ambiente escolar, um conjunto diferente de circunstâncias emerge, propondo diferentes problemas, que requerem um novo olhar. (Ferrance, 2000, p. 2)²³.

Para caracterizar a pesquisa-ação, David Tripp chama atenção para onze características da pesquisa-ação, que ele opõe ao que chama de “prática rotineira” e de “pesquisa científica”. Para o autor, a prática rotineira e a pesquisa científica seriam dois polos de um contínuo e, entre os polos, se encontra a pesquisa-ação. O quadro 4, abaixo, retirado de Tripp (2005), ilustra as diferenças entre essas categorias. Ainda que didático, ele pode ser criticada, por denominar “pesquisa científica” práticas típicas de certa concepção de ciência. Apesar dessa limitação,

²³ Minha tradução. No original: “Implicit in the term action research is the idea that teachers will begin a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of action. When these decisions begin to change the school environment, a different set of circumstances appears with different problems posed, which require a new look.

apresenta-se o quadro 4. Em seguida, são feitas algumas considerações acerca da caracterização proposta na tabela.

Quadro 4 – Onze características da pesquisa-ação

Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: Tripp, 2005, p. 447.

- A tabela caracteriza a pesquisa-ação como **inovadora**, por implementar uma mudança nas práticas rotineiras.
- Por se organizar em um ciclo, a pesquisa-ação é entendida como **contínua**. Não se trata de uma prática repetida irrefletidamente, nem de uma pesquisa científica, que acontece ocasionalmente.
- Com vistas à implementação de uma mudança, a pesquisa-ação é **pró-ativa estrategicamente** – ao contrário das práticas rotineiras, que são contingentes, reagindo às condições “por hábito”, e também ao contrário das pesquisas científicas, que são orientadas pelas metodologias científicas rigidamente controladas.
- Diferentemente das práticas rotineiras, que são de responsabilidade individual do prático, e diferentemente da pesquisa científica, que é feita por pares, a pesquisa-ação se caracteriza por ser **participativa**, “na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar.” (Tripp, 2005, p.448). Com efeito, os participantes podem se comprometer em diferentes graus com a pesquisa-ação. Esses diferentes modos de participação serão tematizados na seção 4.5.1, abaixo.
- A pesquisa-ação é **intervencionista**, pois interfere diretamente sobre o ambiente em que ocorre. Não se caracteriza nem como naturalista (uma vez que interfere

intencionalmente sobre o ambiente natural em que atua) nem como experimental (dado que não busca assepsiar o contexto em que ocorre a intervenção).

- Também se caracteriza a pesquisa-ação como **problematizadora** porque ela parte de questionamentos que levam ao planejamento, implementação e avaliação de novas práticas, que também serão problematizadas. Práticas rotineiras não são problematizadas, mas assumidas como “o normal”; as práticas de pesquisa científica, por outro lado, são negociadas com agências de fomento à pesquisa, portanto, são comprometidas com essas agências.
- A pesquisa-ação é, ainda, **deliberada**, pois, “quando se intervém [...], está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz.” (Tripp, 2005, p. 449).
- É relevante a **documentação** da pesquisa-ação, algo que não ocorre na prática rotineira. Na pesquisa científica, tipicamente, há rigorosa revisão pelos pares dos dados, dos métodos e das conclusões.
- Na pesquisa-ação, é importante, ainda, construir uma **compreensão** do que acontece e como acontece na prática. Em oposição, a prática rotineira é pragmática, no sentido de que só interessa se as práticas “dão certo” ou não, e a pesquisa científica é teorizada, isto é, deve contribuir para a construção ou o questionamento de teorias científicas.
- A pesquisa-ação se situa em algum lugar entre a generalização a que visa a pesquisa científica e a absoluta particularidade das práticas rotineiras.
- Ao contrário do que geralmente ocorre com o conhecimento envolvido nas práticas rotineiras, a **disseminação** do conhecimento produzido numa pesquisa-ação é um de seus compromissos; no entanto, isso nem sempre assume a forma típica das pesquisas científicas.

Observe-se que várias dessas características são também encontradas em Pedagogias de Projetos, como o elaborado no âmbito desta tese. Projetos, como a pesquisa-ação, tendem a ser inovadores, por implementar uma investigação nova, baseada nas necessidades dos alunos e na problematização da realidade social na qual vivem. São também contínuos, sendo construídos com participação ativa dos alunos e com planejamento cuidadoso por parte do professor. Projetos, ainda, visam a uma compreensão das questões elaboradas pelos participantes e, idealmente, favorecem a disseminação do conhecimento construído dentro de seus limites.

Essas características sugerem que a abordagem de pesquisa-ação é bastante adequada para a pesquisa aqui delineada.

4.5.1 Graus de participação na pesquisa-ação

Como já foi dito, a pesquisa-ação se caracteriza por ser participativa, uma vez que a intervenção do pesquisador no campo gera mudanças para uma série de pessoas que se envolvem em práticas comuns. Alguns autores (como Kemmis & Wilkinson, 1998) entendem que, na pesquisa-ação, a participação se dá sempre num nível de colaboração entre pessoas. Contudo, David Tripp defende que diferentes graus de participação podem ser identificados em uma pesquisa-ação. O autor os caracteriza da seguinte forma:

Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior.

Cooptação: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.

Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.

Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação. (Tripp, 2005, p. 454).

A aplicação de um Projeto de Letramento como o proposto vai engajar os alunos por obrigação nas aulas, o que não deve prejudicar a nenhum deles. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) deixa claro em seu artigo 3º que, entre os princípios da educação no país, se encontram a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Além disso, o planejamento do Projeto de Letramento proposto é fundamentado em farta literatura pedagógica e linguística, como demonstrado no capítulo 3. Finalmente, os conteúdos previstos pela ementa das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Curso Técnico em Agropecuária e em Informática integrados ao Ensino Médio foram preservados, como se pode aferir com base nas ementas transcritas na seção 4.2 e no planejamento inicial do projeto de ensino-aprendizagem proposto na seção 4.3.

Entretanto, à medida que se levou adiante o projeto e os alunos puderam fazer suas contribuições para a construção das aulas, vários foram persuadidos da relevância do trabalho que estávamos fazendo, podendo vir a ser considerados, segundo a terminologia de Tripp, cooptados.

De qualquer maneira, seja qual for a relação que os alunos estabeleçam com a presente pesquisa, optando por participar dela, eles e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, pode ser lido no ANEXO A desta tese.

Finalmente, a orientadora desta pesquisa também pode ser considerada uma participante, pois contribuiu na construção do Projeto de Letramento e acompanhou o processo de geração e de análise e interpretação dos dados. Ela trabalha em parceria com o pesquisador para promover a mudança em suas práticas pedagógicas, portanto, pode-se dizer que ela coopera com o pesquisador na construção desta pesquisa.

4.6 Procedimentos de análise

A geração de dados foi muito profícua. No caderno de campo registraram-se 41 folhas frente e verso, com anotações a respeito de minhas impressões sobre as aulas, de reações de alunos frente ao que era proposto, de interações com alunos dentro e fora de aulas, etc. O registro de tarefas entregues pelos alunos gerou muito material também. Todas as tarefas foram entregues pelos alunos em formato digital e foram registradas com auxílio de um HD externo. Os dez grupos focais realizados geraram, em média, 50 minutos de conversa entre alunos e moderadores cada um, abordando uma série de temas relevantes para a tese.

Nesse sentido, havia muitos dados à disposição para a análise. Como pesquisador, me dediquei a eles com atenção: comecei lendo o caderno de campo e buscando observar quais as passagens que me chamavam atenção, quais que ilustravam mais adequadamente as atitudes dos alunos, etc. Em seguida, me dediquei à audição dos grupos focais. Contratei os serviços de uma empresa que fez a degravação dos dados e, com as transcrições em mãos, fazia uma leitura acompanhada da audição das conversas. À medida que ia avançando na leitura, fazia alterações nas transcrições a fim de torná-las mais fieis à interação registrada em áudio. Após uma primeira audição das gravações, me dediquei a ouvi-las pela segunda vez para, então, registrar, às margens das transcrições, minhas impressões e suposições.

Depois da segunda audição dos grupos focais, eu retomei o planejamento inicial das aulas e, à medida que ia relendo o material, fui relacionando-o com as notas do caderno de campo e com trechos dos grupos focais. As fotografias que eu batia dos quadros negros ao final de cada aula me ajudavam a narrar o que havia acontecido, como as aulas haviam transcorrido, quais tinham sido as principais dificuldades a serem superadas em cada turma.

Uma vez que todas as turmas passaram pelo mesmo Projeto de Letramento, havia muitos pontos em comum. Estratégias de sucesso utilizadas com uma turma eram reproduzidas em outras turmas. Embora as reações às tarefas propostas fossem diferentes em cada caso, e as interações produzidas em cada turma fossem distintas, havia muito em comum com o que eu poderia trabalhar.

Por isso, a produção da análise que será lida nos capítulos a seguir (cf. capítulos 5, 6, 7 e 8) envolve os seguintes procedimentos: inicialmente, apresento as tarefas elaboradas no âmbito do Projeto de Letramento, descrevendo de modo geral as reações dos alunos às demandas que fiz. Pontualmente, contudo, descrevo com detalhes reações singulares de certos alunos ou dificuldades demonstradas por um grupo de alunos ou uma turma. Para toda tarefa em que houve entregas por parte dos alunos, eu mostro alguns exemplos de respostas. Esses exemplos foram escolhidos por demonstrarem diferentes graus de qualidade do trabalho, por serem “a resposta comum”, ou por algum outro motivo que é explicitado ao longo da análise. Sempre que possível, ilustro as aulas com fotografias dos quadros negros, com o intuito de mostrar com clareza o que aconteceu na aula. Em pontos estratégicos, revelo trechos das conversas nos grupos focais, de modo a demonstrar o ponto de vista dos alunos sobre certo tema.

Ao fim e ao cabo, o que apresento é uma narrativa: a história de um ano letivo ao longo do qual eu realizei, em parceria com meus alunos, um Projeto de Letramento orientado pela Pedagogia da Variação Linguística. A narrativa é construída a partir da bricolagem de uma série de dados gerados ao longo da pesquisa. Seu foco é a concretização da Pedagogia da Variação Linguística, portanto, a narrativa se organiza de modo a demonstrar seus objetivos e suas características. Sempre que possível, se apresentam as avaliações dos alunos com relação aos temas da Pedagogia da Variação Linguística. Finalmente, sempre que relevante, trouxe à tona discussões teóricas que pudessem contribuir com a interpretação dos dados.

5 PREPARANDO O TERRENO PARA O PROJETO

5.1 Unidade 1: quem somos nós?

Com o objetivo de conhecer um pouco meus alunos e de apresentar minhas ideias para o ano letivo, eu havia preparado uma aula que tentava discutir com os alunos suas origens sociais, culturais e geográficas. A experiência do ano letivo anterior me dizia que eu encontraria alunos de diferentes municípios, que haveria alunos com mais e outros com menos recursos – tanto financeiros quanto de acesso à cultura letrada –, que poderia haver jovens indígenas e jovens filhos de pequenos agricultores na mesma sala de aula. Eu esperava bastante diversidade na sala de aula, algo que eu queria apontar como riqueza desde os primeiros encontros com os alunos, pois a diversidade sociocultural e a diversidade linguística estão relacionadas e me interessava desenvolver uma atitude positiva frente a essas questões.

5.2 Conhecendo os alunos

Para encaminhar essa discussão, selecionei um texto escrito por Wilson Ferigollo, um estudioso da história local, que foi publicado no jornal Folha do Noroeste por ocasião das comemorações dos 60 anos do município de Frederico Westphalen, em 2015. O texto não era particularmente bom (há certa idealização do município como um lugar harmonioso, o que ignora a história de conflitos por terras, de degradação da natureza, etc.), mas era adequado para introduzir o assunto que me interessava. A seguinte foi a tarefa de leitura:

1 Qual a sua cidade de origem? Em que sentido ela é especial para você? Abaixo, você encontra o texto de Wilson Ferigollo, sobre Frederico Westphalen. Observe o título do texto, publicado no jornal Folha do Noroeste, por ocasião da comemoração dos 60 anos do município. O que será que o texto vai contar sobre Frederico? Responda essa pergunta no seu caderno. Depois, leia o texto e confirme (ou não) suas predições.

Ai que saudade da minha cidade

Wilson A. Ferigollo

Barril, nome original de nossa Frederico Westphalen, era uma pequena vila encravada no seio da mata virgem, de rara beleza, onde os pássaros e os animais viviam harmoniosamente.

Havia tudo que eu precisava para ser feliz, as ruas calmas, árvores pra gente subir e brincar, amigos para jogar pegador, esconde-esconde, cinco Marias ou outras

brincadeiras. Existia ao centro da praça duas fileiras de cinamomos, um palco ou coreto e a pira preparadas para solenidades cívicas, transformando-se num espaço para a meninada correr, criando formas de brincar.

As atuais vias públicas, Mauricio Cardoso, Rua do Comercio e Santo Cerutti todas de chão batido, permitiam o afunilamento do trânsito, com todos os tipos de veículos cruzando a vila do Barril. Transportavam mudanças, lanchas, cereais, porcos, madeiras e algumas carrocerias passavam carregadas de pessoas com destino ao oeste catarinense. [...]

Os imigrantes, na maioria de origem italiana e alemã, trouxeram consigo a crença religiosa. As moradias iam se erguendo nas proximidades das capelas e capitéis, ao lado destas, uma escola e um pequeno cemitério. [...]

Próximo a minha casa, havia um centro de informações aos colonizadores, que conheci como Inspetoria de Terras e Colonização do Norte. Nessa quadra o engenheiro Frederico Westphalen e seus companheiros, confeccionaram centenas de processos de concessão de lotes rurais e ainda tiveram o cuidado de arborizar uma extensa área. [...]

Essa foi e continua sendo a minha querida cidade, onde a grande maioria se conhece, e na qual de um encontro nasce o espontâneo “Bom dia, Boa tarde, Oi”, seguido de um “Como vai?”. Quantas cidades, ainda, vivem esse clima?

(Adaptado de: < <http://www.folhadonor Oeste.com.br/site/noticia/3624-do-barril-a-princesa-do-alto-uruguai> >; último acesso em 04 de fevereiro de 2016.)

2 Depois de ler o texto, converse com colegas e professor sobre as seguintes questões.

- a) O texto traz várias informações a respeito do passado de Frederico Westphalen. Que informações são essas? Quais são novas para você? O que você pode contar sobre Frederico que não está informado no texto?*
- b) Todo texto, além de trazer informações, expressa valores e apreciações a respeito de seu tema, como podemos ver no primeiro parágrafo do texto: “Frederico Westphalen, era uma pequena vila encravada no seio da mata virgem, de rara beleza, onde os pássaros e os animais viviam harmoniosamente”. Nesse trecho, a mata é descrita como um lugar de extrema beleza e inocência, com as palavras “seio” e “virgem”. Também os animais viveriam de uma maneira “harmoniosa”, de acordo com o narrador, como se não houvesse predadores nas matas da vila Barril. Como o texto que lemos aprecia Frederico? Que elementos do texto sugerem isso?*
- c) Se você é de Frederico, responda: você concorda que, por aqui, as pessoas continuam, a maioria, se conhecendo e vivendo em harmonia? Se você não é de Frederico, responda: a sua cidade de origem vive o clima de harmonia descrito no texto?*

A tarefa 1, que pedia que previssem possíveis sentidos do texto, ao contrário do que eu havia proposto no material que entreguei para os alunos, foi feita coletivamente: pedi que alguns

alunos dissessem suas hipóteses em voz alta e as anotei no quadro. Depois, dei um tempo para que lessem o texto e, juntos, discutimos as hipóteses iniciais, assinalando o que estava correto ou incorreto. O registro no caderno de campo mostra o que foi feito em uma das turmas:

26/02/2016, turma 13: [...] Pedi que lessem o texto do Ferigollo, fazendo a tarefa de prever os possíveis conteúdos do texto a partir do título – ‘Ai que saudade da minha cidade’ –. Pedi que duas pessoas dissessem suas hipóteses. O Leônidas [...] disse que era um cara que saiu da cidade e que dizia o que gostou ou não em FW. O Washington [...] disse que se tratava de memórias de infância, de família, de amigos. Eu pedi que lessem e conferissem suas hipóteses. Essas hipóteses, do Leônidas e do Washington, eu anotei no quadro e ao final da leitura conferi se eram acertadas. Chamei atenção para o fato de que não havia no texto evidências de que o Wilson Ferigollo não morasse em FW. (Caderno de campo, p. 1-verso e 2-frente²⁴)

A seguir, pedi que respondessem às questões da tarefa 2 em duplas. Juntaram-se livremente e puseram-se a trabalhar. Em todas as turmas, vários alunos perguntaram se deveriam copiar no caderno as questões que estavam sendo respondidas. A princípio, respondia individualmente que não era necessário, uma vez que o material ficaria com eles. Eu inclusive sugeria que colassem em seu caderno o material, a fim de que não o perdessem. Fazendo assim, dizia eu, era claramente desnecessário copiar a pergunta no caderno. Essa atitude dos alunos fez com que, em sala de aula, eu criticasse a cópia como método de ensino, segundo mostra o seguinte registro no caderno de campo.

26/02/2016, turma 13: [...] A 1ª coisa que me chamou atenção foi que vários quiseram copiar a pergunta no caderno. Ao perceber que se tratava de muitos alunos querendo fazer o mesmo, disse à turma que isso era um trabalho desnecessário, que eles deviam colar o texto no caderno, indicar qual questão estavam respondendo e anotar sua resposta. Disse ainda que quem os mandava copiar quando não era necessário estava enganando eles, pois não estava dando aulas de fato. (Caderno de campo, p. 2-f. e 2-v.)

Com efeito, no final do ano, quando, com auxílio de duas colegas de trabalho, promovi os grupos focais, a cópia emergiu como um dos principais “métodos” de ensino utilizados pelos professores que eles conheceram em sua história como alunos. Discutindo as diferenças que viam entre as aulas que tiveram comigo ao longo do ano letivo e aquelas que haviam tido anteriormente em outras instituições de ensino²⁵, os alunos apontaram muitas vezes a cópia

²⁴ Deste ponto em diante, vou utilizar as abreviaturas –f. para indicar “frente” da página e –v. para indicar o “verso” da página do caderno de campo.

²⁵ O Instituto Federal não oferece aulas de nível fundamental. Portanto, todos os alunos vieram, necessariamente, de outras escolas da região atendida pelo IF de Frederico Westphalen, o que inclui, entre outros municípios: Ametista do Sul, Boa Vista das Missões, Caiçara, Constantina, Everal Seco, Iraí, Liberato Salzano, Palmeira das

como procedimento comum em sala de aula. A cópia, como vemos no trecho a seguir, é associada ao silenciamento dos alunos.

*Jerônimo: E no lugar onde eu estudava não tinha tempo pra gente falar, a professora só ficava **passando** texto, [pr]a gente copiar texto e responder pergunta.*

Rita: É verdade. Eles não davam espaço pra gente falar.

Madalena: Interagir com eles.

Pedro: Não tinha a vez do aluno.

Catarina [mediadora]: Não? Tem alguma aula que vocês podem me dar um exemplo de aula, de como elas eram?

Madalena: Como assim?

Catarina [mediadora]: Um exemplo, tipo, descrever uma aula, ah, um dia a professora chegou e fez isso.

*Madalena: A professora chegava na sala, mandava a gente sentar, mandava abrir os caderno, **passava** pergunta no quadro, te explicava o **conteúdo** e mandava responder as pergunta. Isso. (Grupo focal 4, p. 2-3²⁶ [grifos adicionados].)*

Os alunos declaram que não havia, em momentos anteriores, espaço para que falassem e compartilhassem seus pontos de vista. Sua tarefa, em sala de aula, era copiar aquilo que havia sido colocado no quadro pelo professor ou aquilo que estava no livro didático. Esse processo de “copiar texto e responder pergunta”, como diz Jerônimo, é associado, por Rita e seus colegas, com seu silenciamento. “Não tinha a vez do aluno,” de acordo com Pedro.

Outro ponto a destacar é o uso que os alunos fazem de “passar texto”, “passar pergunta”, “explicar o conteúdo” para descrever suas antigas aulas. Essas escolhas remetem à *metáfora do conduto* (Reddy, 2000), a qual toma a linguagem humana como um conduto por meio do qual se transmitem ideias, informações, significados entre as pessoas. De um ponto de vista socioconstrutivista, como o assumido aqui, nada disso acontece: significados são construídos socialmente entre as pessoas. As pessoas interagem e, por meio de suas interações, produzem sentido. Rita e Madalena apontam, no entanto, as restritas formas de interação autorizadas: “Eles não davam espaço pra gente falar”; “[Eles não davam espaço pra] interagir com eles.” Para Rita e Madalena, a forma de interação esperada de si era o silêncio.

Qual o objetivo de aulas assim? O que se aprende em aulas copiando o conteúdo e respondendo perguntas? O que se aprende em aulas nas quais se espera dos alunos apenas o silêncio ou a resposta já sabida? Entre as suas consequências, provavelmente, está o silenciamento dos alunos, já que não há diálogo, não há debate, não há argumento. Outra

Missões, Palmitinho, Planalto, Rodeio Bonito, Sagrada Família, Seberi, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Vista Gaúcha.

²⁶ Os excertos dos Grupos focais apresentados na análise indicam as páginas da transcrição em que se encontram.

consequência talvez seja o disciplinamento: ensinar a sentar, a obedecer, a respeitar (cegamente?) a hierarquia. Será que há produção de conhecimento? Será que repetir o que se disse sobre tais e tais conteúdos é conhecer?

Exatamente porque eu queria abrir espaço em sala de aula para que os alunos participassem, não me interessava que os alunos perdessem tempo copiando coisas. Baseado em uma perspectiva socioconstrutivista, eu me interessava em ouvir os alunos, seus posicionamentos e seus conhecimentos. Supunha que por meio do diálogo todos poderiam contribuir para a construção conjunta de conhecimento na turma. Desde uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística, além de ouvir *o que eles tinham a dizer*, me interessava ouvir *como eles diziam*, reconhecendo e valorizando suas variedades linguísticas. Como veremos adiante, durante os grupos focais, os alunos mencionam a importância que eu dava para sua participação em sala de aula, reconhecendo aí uma relevante diferença entre as aulas que eu propus e outras aulas de Língua Portuguesa que eles haviam tido. Por ora, no entanto, voltarei ao relato da aula.

Em duplas, colocaram-se a responder às perguntas da tarefa 2. Eu circulava entre eles para ajudá-los a entender as perguntas que eu havia proposto. Procurei sempre propor perguntas que estabelecessem relações entre o texto lido e outros textos ou conhecimentos prévios dos alunos. Em outros casos, propus questões que demandassem um posicionamento dos alunos. Perguntas que visassem identificar informações explícitas no texto foram evitadas. A concepção de leitura que subjaz essas escolhas entende que ler é uma prática complexa, que envolve, sem dúvida, a decodificação das informações do texto, mas, principalmente, envolve responder ativamente ao texto. Margarete Schlatter analisa essa posição sobre leitura, a que ela chama de “leitura como construção social”:

Em uma perspectiva de leitura como construção social, a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. Por exemplo, ao ler o horóscopo, deve saber buscar as informações sobre o seu signo (e/ou talvez também sobre alguém que lhe interesse); ao ler um editorial, espera-se que procure o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco. Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que

qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem. (Schlatter, 2009, p.13.)

Com relação às perguntas de 2, apenas a pergunta b) causou dificuldades. Ela mobilizava a noção de “valoração” e demandava do aluno que ele encontrasse elementos linguísticos no texto que sustentassem sua posição. Vários alunos apresentaram dificuldades com essa questão. No quadro, eu escrevia duas frases que, para mim, eram os melhores exemplos que eu poderia dar. Contrapunha, no quadro, as frases (1) *o MST ocupou o latifúndio* e (2) *o MST invadiu a propriedade*, perguntando aos alunos se havia diferenças entre elas. Em geral, os alunos percebiam que (1) e (2) “descreviam as mesmas coisas”, mas falar uma ou outra frase era se posicionar diferentemente com relação ao fato. Busquei intervir na direção de mostrar que (1) pressupunha o direito à terra e o uso de ocupações como instrumento legítimo de luta por esse direito, enquanto (2) pressupunha o direito à propriedade e o cometimento de um crime (invasão) por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com esse exemplo, eu tentava dar concretude à noção de valoração dizendo que, quando falamos, inevitavelmente fazemos escolhas linguísticas que nos posicionam frente ao nosso tema.

Com essas explicações, os alunos procuraram responder à pergunta sem minha ajuda. Na discussão das suas respostas, alguns alunos afirmavam que Frederico Westphalen era apresentada como um lugar bom para crianças, apontando como evidência a frase “Havia tudo que eu precisava para ser feliz, as ruas calmas, árvores pra gente subir e brincar, amigos para jogar pegador, esconde-esconde, cinco Marias ou outras brincadeiras.” Eu explorava um pouco essa afirmação perguntando se todas as crianças tinham tempo para brincar na sua infância, se não havia crianças que eram obrigadas a trabalhar na roça ou em casa com os pais, por exemplo. Alguns alunos diziam, então, que não era bem assim. Havia histórias de avós e de pais que tiveram que trabalhar na roça para alimentar a família. Eles mesmos, em alguns casos, precisavam fazer isso. Desse modo, eu retomava a ideia de que, por trás da afirmação de Ferigollo, havia certa concepção de infância, que não era necessariamente a mesma para todo mundo.

Terminadas as discussões sobre o texto de Wilson Ferigollo, eu pedi que, nas mesmas duplas, os alunos entrevistassem seu colega para responder à tarefa 3, que havia sido criada para colocar os alunos em contato com o gênero entrevista e para que eu pudesse conhecer algumas informações da turma. Também tinha expectativa de que a diversidade social, cultural e geográfica da turma se tornasse evidente para todos por meio dessa tarefa.

3 Entre nossos colegas, há pessoas de diferentes origens e culturas. Para conhecermos um pouco uns aos outros, o professor preparou algumas perguntas, que você utilizará para entrevistar um colega da sala de aula. Sente-se ao lado do colega e o entreviste. Tome notas das respostas dadas, pois elas serão utilizadas para construir uma visão geral sobre a turma.

- a) Qual seu nome completo? Qual sua idade?
- b) Qual a origem de seu nome de família?
- c) Muitas pessoas em Frederico e nas cidades ao redor são descendentes de imigrantes, italianos e alemães, principalmente, mas também há outras etnias. Por outro lado, há também muitos indígenas na região, nas reservas que existem em Nonoai, em Tenente Portela e em outras cidades. Sua família é indígena ou descendente de imigrantes? Qual sua origem?
- d) Na sua família, há tradições de antepassados preservadas? (Por exemplo, na sua família, as pessoas fazem massa caseira; as pessoas sacrificam porcos; as pessoas cultivam uva; as pessoas produzem vinho ou cerveja; as pessoas comem cuca, chucrute, salame, pepino, nhoque, polenta, etc.; as pessoas pintam ou bordam panos de louça; as pessoas têm matriscoas; as pessoas usam palavras e expressões nas línguas de seus antepassados, como nono, alles blau, etc.; as pessoas caçam; as pessoas pescam; as pessoas passam de geração em geração histórias sobre seu povo; etc.)
- e) Que tipo de lazer tinham seus antepassados? (Eles jogavam os jogos mencionados no texto que lemos? Eles pescavam, caçavam, jogavam futebol, bocha, canastra, truco ou outro esporte?)
- f) Que profissão têm/ tinham seus pais e seus avós? De onde vêm/ vieram os recursos de sua família?
- g) Até onde você sabe, seus antepassados falavam outra(s) língua(s)? Quais?
- h) O quadro abaixo deve ser preenchido considerando os casos de bilinguismo na sua família. É possível que sua família tenha uma configuração diferente da sugerida pelo quadro. Nesse caso, faça as alterações necessárias para que o quadro seja adequado a sua família. Outra coisa: se houver mais de duas línguas na sua família, registre isso também. Informe a língua que está sendo referida e assinale se a pessoa indicada a compreende, a fala ou é capaz de ambas as coisas.

<i>Língua: Português</i>			<i>Língua:</i>		
<i>Pessoa</i>	<i>Compreende</i>	<i>Fala</i>	<i>Pessoa</i>	<i>Compreende</i>	<i>Fala</i>
<i>Você</i>			<i>Você</i>		
<i>Mãe</i>			<i>Mãe</i>		
<i>Pai</i>			<i>Pai</i>		
<i>Avó materna</i>			<i>Avó materna</i>		
<i>Avô materno</i>			<i>Avô materno</i>		
<i>Avó paterna</i>			<i>Avó paterna</i>		
<i>Avô paterno</i>			<i>Avô paterno</i>		

4 Compartilhe com seus colegas as respostas de sua entrevista. Com ajuda do professor, produza uma síntese dessas respostas no quadro para que conheçamos um pouco do perfil da turma, suas origens, línguas e culturas.

Evidentemente, o trabalho com essa tarefa era bastante barulhento. As conversas e as risadas tomavam conta da sala de aula, o que era esperado dada a natureza da tarefa. Em uma turma, contudo, os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar a tarefa de entrevistar o colega. Apesar de sentados em duplas, eles parecem ter respondido à tarefa 3 com suas próprias respostas, sem qualquer referência ao colega com quem sentavam. Como professor, fiz um registro no caderno de campo, buscando solucionar o problema que supunha estar identificando. Não tive tempo hábil para tentar reformular a tarefa com os alunos, mas apresento assim mesmo o registro.

03/03/2016, turma 12: [...] Entrevista não parece ter sido feita com o colega. Talvez devesse pedir para eles elaborarem as perguntas. Algo como: pergunte o nome completo do colega; pergunte sobre tradições na família; descubra a língua dos antepassados do colega, etc. (Caderno de campo, p. 2-v.)

Por outro lado, a possível alteração da tarefa, a que eu refiro acima, talvez não fosse suficiente se os alunos estivessem tendo algum tipo de dificuldade de integração na nova turma. É bom lembrar que era o início do ano letivo, e o entrosamento com uma nova turma de colegas pode ser uma tarefa árdua para alguns.

O quadro da pergunta h) provocava perguntas dos alunos a respeito de como preenchê-lo. Eu começava a explicação perguntando se em suas famílias as pessoas falavam outra língua que não o Português. Diziam os alunos, em boa parte dos casos, que sim – que seus avós falavam italiano, alemão, polônês, etc.; que seus pais entendiam ou falavam essas línguas; que eles próprios, em poucos casos, entendiam ou, ainda mais raramente, falavam essas línguas. O número preciso de alunos que tinham algum grau de bilinguismo em sua família não foi registrado por mim.

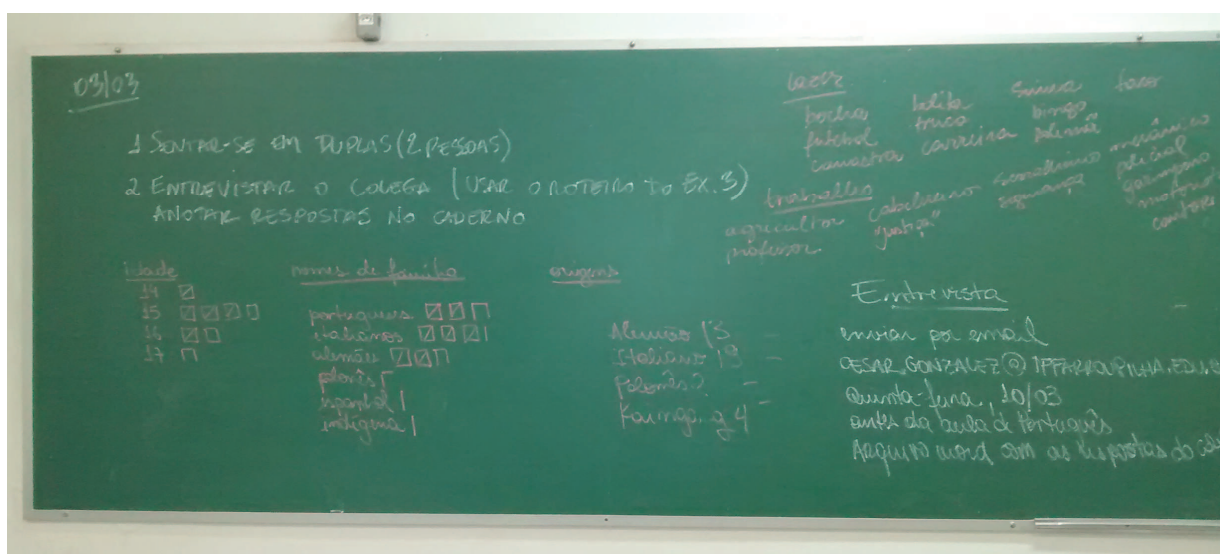
Quando os alunos mencionavam outras línguas em sua família, eu mostrava como preencher o quadro, registrando com um “X” quem falava ou compreendia aquela língua. Nos casos em que os alunos diziam que em sua família só se falava Português, eu dizia que não havia como responder a questão h) e recomendava que a deixassem em branco. Alguns alunos respondiam a essa recomendação com uma “cara de surpresa”, ou, pelo menos, era assim que eu a interpretava. Suponho que isso tivesse a ver com uma expectativa de que tudo o que for perguntado pelo professor deve ter uma resposta – e uma resposta “certa”, a menos, é claro, que se trate de uma “pergunta de resposta pessoal”. Quando eu identificava uma “cara de surpresa”, dizia aos alunos que, se não havia resposta, não era necessário responder. “Ou vão inventar algo só pra enrolar o professor?” Minha reação gerava, normalmente, algum burburinho, mas os alunos se satisfaziam com ela e deixavam em branco a questão. Eu pensava que, ainda que não

houvesse resposta para essa questão dentro das duplas, quando compartilhássemos as respostas, teríamos um quadro geral da situação na turma.

O processo de compartilhar as informações descobertas pela conversa gerada pela tarefa 3 foi também bastante ruidoso, pois eu fazia perguntas para o grande grupo e os alunos as respondiam da forma como desejavam. Não havíamos combinado previamente um sistema para pedir a palavra em sala de aula. Tentei, inicialmente, manter a ordem pedindo que os que quisessem falar erguessem a mão para pedir a palavra. No entanto, esse expediente raramente funcionou porque os alunos desrespeitavam o pedido uns dos outros. Com efeito, parecia que os alunos estavam demonstrando falta de familiaridade com a participação em sala de aula. Afinal de contas, os grupos focais haviam revelado que os alunos não tinham espaços de participação em aula nas escolas em que haviam estudado anteriormente. Assim, minha cobrança de que ouvissem uns aos outros foi frustrada. Não estavam acostumados a se ouvirem nem a ouvirem os colegas.

Havia, na prática, uma disputa pelo turno de fala, que, me parece, era tomado por aqueles que insistiam por mais tempo no turno ou por aqueles que falavam mais alto. Reconheço que esse processo não é ideal, pois, com efeito, pode silenciar pessoas que não desejem disputar o turno. Busquei diminuir esse possível dano fazendo um levantamento de respostas comuns para perguntas como “Qual sua idade?” (tarefa 3, questão a). Nesse caso, eu colocava no quadro as respostas possíveis (12, 13, 14, n anos de idade) e pedia que levantassem a mão aqueles que tivessem conversado com um colega com aquela idade. Assim, registrava as quantidades de alunos com, digamos, 14 anos de idade na sala de aula e, a partir dos resultados desse levantamento, eu procurava chegar a algumas conclusões. No caso da idade, destaquei que havia muito pouco desvio entre a idade esperada para o 1º ano do Ensino Médio e a idade média da turma. Quando discutíamos a questão f), sobre a origem dos recursos materiais das famílias dos alunos, muitos deles falavam sobre seus pais e avós serem pequenos agricultores. Durante uma das aulas, me ocorreu que, nesses casos, era possível que os alunos já tivessem um grau maior de escolaridade que seus antepassados. Perguntei o quanto pais e avós haviam estudado e, na maioria dos casos, minha suposição se confirmou. Quis chamar atenção a esse respeito porque me parecia importante mostrar que eles eram pessoas privilegiadas por poderem estudar quando muitas outras não tiveram nem têm essa oportunidade no país. Destaquei, nesse momento, a importância do fato de que eles estudavam em um Instituto Federal, que lhes oferecia alimentação, hospedagem, educação com profissionais altamente especializados – coisa que não ocorria com outros alunos em outros contextos. A foto abaixo registra o quadro negro ao final da aula em uma das turmas.

Fotografia 1 - Quadro negro ao final da aula do dia 03/03/2016, turma 12.



Fonte: o autor.

No topo esquerdo do quadro, observam-se as orientações aos alunos (sentar em duplas, entrevistar colega) e, logo abaixo, alguns dos dados que as entrevistas revelaram: a quantidade de alunos com 14, 15, 16 ou 17 anos de idade; as múltiplas origens dos nomes de família (português, italiano, alemão, polonês, espanhol, indígena); as origens dos pais e avós dos alunos (alemães, italianos, poloneses, kaingangs); seus hábitos de lazer (andar de carrinho de rolimã, jogar bocha, futebol, canastra, bolita, truco, carreira, sinuca, bingo, taco); o trabalho de seus pais (agricultor, professor, cabeleireiro, operador do direito, serralheiro, segurança, mecânico, policial, garimpeiro, motorista, cantor); entre outras informações que acabaram não sendo registradas no quadro. No canto inferior direito do quadro, um pedido de que me enviassem as informações por e-mail até a aula seguinte. Eu pretendia sistematizá-las, mas devido ao grande volume de trabalho, não consegui.

Esse quadro revelava para mim e para os alunos a diversidade que constituía a turma. Frente ao quadro, eu lancei algumas das questões que eu queria discutir em nossas aulas. Questionei, por exemplo, por que os alunos, enquanto descendentes de pessoas que falavam outras línguas além do Português, não haviam aprendido essas línguas; por que essas línguas eram cada vez menos faladas na região; que influências essas línguas teriam trazido para o Português falado na região de Frederico Westphalen. Os alunos tentaram ensaiar respostas, as quais eu questionava. Em uma turma, um aluno quis responder às minhas perguntas dizendo que “como todo mundo fala Português daí não vale a pena falar outra língua”. A minha reação foi perguntar “por que todo mundo fala Português se a maioria de vocês diz que são de famílias

de origem italiana, alemã, polonesa?”. O que eu queria mostrar era que havia muitas coisas que não sabíamos sobre a relação entre as pessoas que viviam na região, suas histórias, suas culturas e suas línguas. Com base nesse diagnóstico, eu pude propor que estudássemos essas relações em nossas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mostrei aos alunos a ementa da disciplina e a relatei com essa proposta, que incluía a construção de um “livro da turma”, com narrativas de memórias da comunidade contadas pelos alunos. Abaixo, mostro como fiz essa proposta aos alunos do curso técnico em Agropecuária. O curso técnico em Informática recebeu o mesmo material. No entanto, como a ementa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é diferente em ambos os cursos, ela foi alterada. As críticas que eu tenho enquanto professor às ementas já foram apresentadas anteriormente, na seção 4.2.

5 Ao longo do semestre, vamos estudar nossas origens e pensar a história de Frederico Westphalen e região. O objetivo é recuperar a história de nossas famílias e divulgá-las por meio de um livro com textos nossos. Esse livro vai circular na comunidade, compartilhando com seus leitores a história que nos trouxe até aqui.

No caminho, vamos estudar vários gêneros de texto: vamos aprender a fazer entrevistas, a apresentar resultados de pesquisa oralmente, a escrever narrativas biográficas. Esses textos serão analisados também em termos de sua estrutura linguística; então estudaremos a ortografia da língua portuguesa, os pronomes pessoais usados para garantir coesão em textos, os tempos verbais usados na narrativa. Além disso, investigaremos a história e o uso da língua portuguesa no Brasil e na região em que vivemos. Também estudaremos a Carta de Caminha e outros textos literários importantes para nossa formação.

Espero que ao final do semestre você tenha aprendido sobre essas questões todas. Por isso, é importante que você esteja atento às aulas: registre no caderno tudo o que for feito, faça as tarefas acordadas entre alunos e professor, participe das discussões em sala de aula. Se, em qualquer momento do semestre, você sentir dificuldades com qualquer coisa, entre em contato com o professor. Você pode procurá-lo na sala 151C, ao lado do RU, ou mandar um e-mail para cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br.

Finalmente, observe que o planejamento proposto aqui está de acordo com a ementa da disciplina, que é a seguinte:

“Compreensão do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação, interação e informação. Análise de aspectos morfológicos (substantivo, adjetivo, pronomes e conjunções) e semânticos em torno da palavra como elemento constitutivo da língua. Estudo do sistema ortográfico e do emprego da acentuação em palavras da Língua Portuguesa. Exame, leitura e

produção de gêneros discursivos. Investigação das escolas literárias brasileiras, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo, com ênfase no estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto sócio histórico e político de sua produção”.

(IFFarroupilha. Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado. Brasil, 2015. p.43.)

Aproveite esse momento para fazer sugestões com respeito às aulas e o andamento do semestre. Faça também suas perguntas com relação ao que estamos acordando. Tudo deve estar esclarecido para começarmos este semestre em sintonia.

Como já discuti anteriormente, a proposta feita aos alunos se baseava em uma Pedagogia de Projetos de Letramento (Kleiman, 2007). Contudo, enquanto “Projeto”, a proposta tinha pelo menos um grande defeito: ela não partia dos desejos ou dos questionamentos dos alunos. Eu propunha, desde meus próprios interesses, o que se estudaria ao longo do ano letivo. Tentei fazer uma proposta que se aproximasse deles e busquei escrevê-la de modo que houvesse espaço para a reformulação das aulas em função de seus interesses, mas isso não aconteceu. Se, por um lado, seria importante dar aos alunos a oportunidade de decidir o que desejam aprender no sentido de oferecer-lhes autonomia para fazer suas escolhas com vistas a aproximá-los da escola, por outro lado, na minha experiência, uma atitude assim vinha acompanhada de inúmeras dificuldades²⁷. Além disso, como as aulas viriam a compor esta tese, meus objetivos

²⁷ Para demonstrar algumas dessas dificuldades, relato superficialmente o que havia acontecido em uma turma de 2o ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da mesma instituição, junto a qual atuei no ano anterior à experiência que está sendo aqui descrita. Trata-se de uma tentativa de oferecer-lhes a possibilidade de escolher o que desejavam estudar. Na primeira aula que tive com essa turma, perguntei o que queriam saber. Eles não sabiam responder. Pensando na relação que o curso estabelecia com sustentabilidade, optei por esse grande tema, montei slides com fotos de lugares poluídos pela ação do homem e os levei para a aula. Passei os slides para a turma, pedindo que os legendassem. Depois, comparamos as legendas. Naquela aula, refletimos sobre os pressupostos que se escondiam nas legendas que eles elaboraram – queria mostrar que em todo caso o enunciador sempre escolhe um ponto de vista a partir do qual falar: não haveria neutralidade. Em seguida, pedi que se organizassem em grupos e produzissem perguntas sobre os temas abordados pelas fotografias que eu havia mostrado. Para minha surpresa, em resposta a essa tarefa, os alunos entregaram perguntas e respostas! – o que me obrigou, em outra aula, a retomar a tarefa, esclarecendo que eles deviam elaborar perguntas cujas respostas eles não conhecessem, a fim de que pudéssemos nos organizar para pesquisar e encontrar respostas. Superado o desafio inicial, orientei os grupos de alunos para o estabelecimento de “métodos” de pesquisa. Em seguida, falamos sobre a apresentação dos resultados de sua pesquisa por meio de apresentações de trabalho em *PowerPoint* e, finalmente, da divulgação de suas pesquisas em escolas de Ensino Fundamental da região. Essa parte do trabalho foi uma exigência minha, pois eu argumentava que o conhecimento deveria cumprir uma função social – no caso, tudo o que eles haviam descoberto sobre as questões relacionadas a sustentabilidade que haviam pesquisado deveriam ser divulgadas para ajudar a conscientizar a população contra a poluição, o desmatamento, etc. Nesse sentido, para a divulgação, a turma produziu um folder coletivo com resumos dos resultados das pesquisas de cada grupo. O processo de divulgação dos resultados nas escolas da região foi, posteriormente, contado com detalhes por meio de um relatório de cada grupo. Os alunos, portanto, tiveram aulas sobre projetos de pesquisa, apresentações orais, resumos, folders, relatórios. Para a construção desses textos, preparei ainda aulas sobre sumarização de dados (para a construção de slides e para os resumos dos folders), elaboração de frases imperativas (usadas na contracapa do folder para a construção de “dicas para a sustentabilidade”) e encaixamento de orações adjetivas (que se mostraram relevantes na construção dos relatórios). No entanto, os alunos não reconheceram essas aulas como “aulas de Português” e me cobraram ostensivamente por “conteúdos”. Jamais consegui convencê-los de que o

enquanto doutorando também deveriam ser observados, a fim de que se pudesse fazer a presente investigação.

No planejamento do projeto, procurei vincular claramente seu tema à disciplina de Língua Portuguesa, garantindo que as portas se mantivessem abertas para a discussão das relações entre língua, cultura, história, sociedade. Em compensação, abri explicitamente espaço para que os alunos dissessem o que desejavam das aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e procurei me manter atento, ao longo do ano letivo, a como os alunos recebiam minhas propostas, tentando adaptá-las ao que eu identificava como suas demandas.

5.3 Uma Pedagogia da Variação Linguística para ouvir os alunos

Suponho que essa dificuldade de opinar sobre os conteúdos e o planejamento das aulas de Língua Portuguesa e Literatura tenha a ver com a experiência prévia dos alunos com a disciplina. Já mostrei um trecho de um diálogo em um grupo focal que evidenciava que os alunos deveriam se manter em silêncio durante as aulas. No trecho que revelo a seguir, os participantes do grupo focal falam sobre “ter que obedecer” seu professor e sobre ter que se submeter ao “jeito do professor” em sua experiência passada.

Catarina [mediadora]: A segunda pergunta: vocês identificam diferenças entre as aulas do professor César e as que vocês descreveram? Que diferenças vocês identificam?

Edson: O professor [César], quando ele explica alguma coisa, ele dá exemplos, tipo, de histórias, alguma coisa. Já as professoras lá, não. Ela falava assim, era assim.

Joel: Gramática...

Edson: A [aula] do professor... É mais fácil pra gente.

Joel: E ela já falava a resposta assim. Ele pergunta para nós, pra nós ficar pensando, pra nós responder.

*Carol: E, tipo, era só aquilo. Ela **passava** aquilo, daí já pulava pra outra, ela não tava trabalhando, sabe?!*

Orador M [não é possível precisar quem fala]: Em cima daquilo.

*Carol: É. Ela **passava** muito rápido.*

Catarina [mediadora]: O conteúdo?

Carol: É.

Catarina [mediadora]: Como é que era, Tereza?

*Tereza: Também. Tipo, ela **passava** o conteúdo, tem que ser assim. Tipo, não...*

Eu entendo do meu jeito, tá certo, pode ser assim. É do meu jeito, é o jeito da professora, [tem que] ser igual. (Grupo focal 2. Grifos adicionados.)

trabalho que estávamos fazendo se inscrevia na disciplina de Língua Portuguesa, apesar de meus esforços em argumentar. Ao longo de todo o ano, fui cobrado por “aulas de Português”.

Novamente, há a presença da *metáfora do conduto* nas falas dos alunos descrevendo as aulas de Português que haviam tido no passado: “[a professora] passava aquilo”, “passava muito rápido o conteúdo”, “ela passava o conteúdo”. Essa descrição, baseada na metáfora do conduto, sugere que suas aulas eram fortemente transmissivas: professores ensinariam por meio de preleções e alunos aprenderiam ouvindo deles.

Apesar de o tema não ter sido levado adiante, chama atenção que Joel levante a palavra “gramática” de modo adjacente à afirmação de Edson de que, se a professora “falava assim, era assim”. Em algum nível, essa adjacência sugere uma relação entre o ensino de gramática e a obediência ao professor de Português. Mais adiante, Tereza afirma que, em sua experiência, “o conteúdo, tem que ser assim”. Não importa a interpretação que faz o aluno, “é o jeito da professora, [tem que] ser igual”. Nessa perspectiva, o aluno fica submetido ao professor e ao conteúdo escolhido pelo professor. O conteúdo seria a gramática tradicional, que, por estabelecer a norma-padrão, aponta para uma homogeneidade. Daí que uma das principais características da aula de Português seja a obediência – no plano linguístico, à norma-padrão; no plano das relações interpessoais, ao professor.

A Pedagogia da Variação Linguística questiona essa perspectiva, pois propõe que, no lugar da norma-padrão e de sua homogeneidade sócio-historicamente construída, se reconheça a diversidade linguística – o que inclui as variedades populares e as variedades cultas – e que essa diversidade seja apreciada em toda a sua riqueza. Assim sendo, não faria sentido assumir a obediência como traço característico de aulas de Português construídas dentro de uma perspectiva de Pedagogia da Variação. O que se quer, de fato, é a construção de um espaço em que as múltiplas vozes da sala de aula possam dizer seu ponto de vista, sustentar sua tese, contar sua história, etc. na sua própria variedade linguística. Todos teriam, assim, a oportunidade de dizer e de ouvir, de escrever e de ler sem serem vilipendiados pelo modo como o fazem. Isso não significa abrir mão de conhecer as variedades cultas, mas reconhecer seu lugar na comunicação social e compreender seus valores sociais. Ao mesmo tempo, isso implica reconhecer a legitimidade das variedades populares, respeitá-las e valorizá-las como signos da riqueza e da diversidade sociocultural em que vivemos.

6 RECONHECENDO E VALORIZANDO O MULTILINGUISMO

6.1 Unidade 2: língua e cultura

A fim de evidenciar a heterogeneidade que constitui o Português do Brasil e o multilinguismo que enriquece a paisagem linguística do país, quis apresentar aos alunos o documentário *Walachai*, de Rejane Zilles (2009). Esse documentário retrata a vida em uma comunidade rural relativamente isolada, na qual vive um grupo de descendentes de imigrantes alemães que manteve a língua de seus antepassados. Há, no documentário, cenas em que os personagens falam nessa língua, além de cenas em que os personagens falam em uma variedade de Português característica daquela localidade. Essas falas revelavam os modos como valoram sua língua, como contam sua história, como concebiam sua situação de falantes de Hunsriqueano no Brasil, etc. (Santos; Brisolara; Pires, 2015). O documentário era, portanto, muito rico para meus propósitos. Finalmente, ele colocaria os alunos em contato com o gênero entrevista, que eles deveriam conhecer para que o projeto em que havíamos nos envolvido fosse adiante.

Com o intuito de preparar os alunos para assistir ao documentário, propus que eles respondessem à tarefa 1, abaixo.

1 Discuta as seguintes questões com um colega de aula. Tome notas das respostas em seu caderno. Depois, compartilhe essas notas com seu professor e o resto da classe.

- a) Você conhece pessoas que falam outras línguas além do Português? Ou, mesmo, que não falam Português?*
- b) Quem são essas pessoas? Que línguas essas pessoas falam?*
- c) Há alguma comunidade de falantes de Alemão, de Italiano, de Polonês, de Russo, de Kaingang, de Guarani ou de outra língua na região? Como essas outras línguas convivem com o Português nessas comunidades?*

A tarefa era feita em duplas e, em seguida, discutíamos todos no grande grupo as respostas que eles haviam dado. Ao circular pela sala enquanto os alunos discutiam as atividades, algumas duplas me questionavam o que eles deveriam responder caso “não conhecessem pessoas que falam outras línguas”. Eu dizia que essa era a resposta deles e que estava tudo bem – eles não eram obrigados a conhecer pessoas assim. Em geral, nesses casos, focalizava a pergunta c), sobre comunidades de falantes de outras línguas. Alguns alunos, por outro lado, admitiam que conheciam pessoas que falavam outras línguas, em especial o Italiano,

o Alemão e, em alguns poucos casos, o Polonês e o Russo. Eu pedia mais informações sobre essas pessoas: quem eram, quais suas relações com os alunos, se elas falavam Português, se moravam na cidade ou no interior, etc. Eram, em vários casos, parentes dos alunos, seus avós, seus tios. É esse o caso de Magda, que relatou que tinha “uma avó polonesa e, ao final do café, durante a visita, ela falava em Polonês com as netas, que tinham que pedir tradução.” (*Caderno de campo*, p.5-f.)

De outra forma, raramente os alunos mencionavam comunidades de pessoas que falavam línguas de imigração. Apenas em um caso, dois alunos que vinham de uma mesma comunidade rural do interior de um município próximo informaram que, em sua comunidade, as pessoas falavam Italiano no dia a dia. Eles próprios, que eram vizinhos e se conheciam de longa data, eram bilíngues em Italiano e Português. Perguntei como haviam aprendido o Italiano e o Português. Eles responderam dizendo que aprenderam o Italiano em casa, com sua família, e o Português na escola, principalmente, mas também conversando com parentes e outras pessoas que não moravam na comunidade.

Discutindo abertamente na turma as questões propostas, percebemos que havia algumas pessoas, em geral mais velhas, que, nas cidades, conheciam línguas de imigração e as usavam eventualmente, com suas famílias. Havia também várias pequenas comunidades rurais isoladas em que se falavam corriqueiramente línguas de imigração. Chamou minha atenção, porém, que os alunos não mencionavam as comunidades indígenas da região. Perguntei sobre elas. “Não há comunidades indígenas por aí? Em que línguas os indígenas conversam entre si?”. Em geral, os alunos não sabiam onde eram as comunidades indígenas, nem tinham ideias de que línguas indígenas se falavam na região. Essa questão chama atenção porque existem, na região, várias terras indígenas, com habitantes de duas etnias – Kaingang, em maior número, e Guarani, em menor número. Historicamente, a região foi local de grandes conflitos por terras. Desde a segunda metade do século XIX, atuaram ali companhias de colonização, que (não sem violência) expulsavam os indígenas de suas terras e demarcavam colônias, a serem vendidas para migrantes descendentes de alemães e italianos que haviam se estabelecido, em sua maioria, no Nordeste do Rio Grande do Sul. Já no início do século XX, grande parte das terras agricultáveis da região havia sido retalhada e ocupada por colonos. Nesse cenário, a resistência indígena conseguiu a demarcação de terras, o que garantiu a permanência de alguns de seus territórios originais. No entanto, no período entre as décadas de 1940 e de 1960, não havia mais espaço na região para o assentamento de colonos. Como consequência, os territórios indígenas passaram a ser ameaçados por

posseiros sem terra, arrendatários e madeireiros. [...] Assim, as reservas indígenas tornaram-se as últimas esperanças para os sem-terra, ante a falta de um projeto de reforma agrária que atingisse a histórica estrutura latifundiária. O Estado, pressionado pelas forças representativas do grande capital e do latifúndio, não titubeou diante de tal contexto e acabou se omitindo ou até legitimando as ações dos invasores. O resultado foi a extinção de reservas, como foi o caso de Serrinha, e o retalhamento de outras, como foi o caso de Nonoai. (Tedesco; Carini, 2007, p.114).

Durante a discussão sobre a questão indígena, um rapaz fez um interessante relato a respeito de seu contato com os indígenas da região. Durante dois anos, Constantino havia trabalhado na rodoviária de um município vizinho, onde ele vendia passagens de ônibus. Os Kaingang de seu município, ao se dirigirem a ele para comprar passagens, o faziam em Kaingang. “E o que tu fazia?”, eu perguntei. “Pedia que falassem em Português e eles faziam isso.” (*Caderno de campo*, p.5-f). Discutimos sobre por que eles falavam primeiro em Kaingang, mesmo aparentemente sabendo que ele não falava aquela língua. Considerando o histórico conflito por terras na região, parecia a nós, que naquele momento conversávamos sobre a cena, que havia uma tentativa de afirmar a identidade indígena em face da comunidade envolvente.

Após essa discussão, imaginando que os alunos pensassem o documentário como a realidade (em oposição à ficção) ou que, talvez, não conhecessem o gênero, propunha a leitura seguinte, a fim de prepará-los para o visionamento do documentário. Ao contrário do que está registrado nas orientações da tarefa, eu pedia que respondessem às perguntas da tarefa 2 em voz alta e registrava suas respostas iniciais no quadro, a fim de compará-las com sua leitura do texto *O mundo como ele é?*, de Guilherme Castro.

2 Para levar adiante nossa discussão, vamos assistir juntos ao documentário Walachai, de Rejane Zilles. Responda às perguntas a seguir em seu caderno e depois leia o que o cineasta Guilherme Castro diz sobre documentários.

- a) *Você sabe o que é um documentário?*
- b) *Você já assistiu um documentário?*
- c) *Quais as diferenças entre um documentário e um filme de ficção?*

O mundo como ele é?
Guilherme Castro

O filme documentário trabalha com sons e imagens extraídos do mundo real. Mas isso o torna um documento da verdade? Ou melhor, podemos dizer com certeza que o filme documentário é expressão do real?

O estar diante dos fatos é uma ilusão em dois sentidos: nem o cineasta pode garantir que apreendeu no filme a realidade, uma vez que são sempre possíveis outros enquadramentos; muito menos o filme deve pretender ser a realidade, pois

se trata, em qualquer hipótese, de uma representação. Há, em toda narrativa, constantes e fundamentais escolhas estéticas e ideológicas, mesmo que implícitas, mesmo que remotas. Um filme documentário será sempre uma das leituras entre infinitas possíveis. Na prática, o fazer documentário é operar seguidas escolhas sobre o que vai entrar ou não no filme, e sobre qual tratamento será dado a esse material escolhido. Porque se apresentam, a todo o momento, novas possibilidades, personagens, fatos e locações. O critério para as decisões do realizador será a clareza sobre a história narrada [...].

Assim, a ideia central é que o filme documentário não é a realidade, simplesmente porque não pode ser, e sim uma construção. Ou, em outras palavras, o filme documentário não é mais ‘realidade’ do que o filme de ficção. O cinema será entendido como realista se apreender e narrar bem, com verossimilhança, parte significativa do drama humano. Mas construção, narrativa... cinema, em qualquer caso. Você escolhe virar a câmera para este lado, e não para o outro, por isso, cheio de subjetividades, autoral.

(Adaptado de: Castro, G. Documentário, realidade e ficção. Revista AV – Audio Visual. São Leopoldo, RS: Unisinos, v.3, n.5, jan.-jun. 2005.)

3 Com base no texto de Guilherme Castro, revise as respostas que você havia dado para as perguntas de 2. Você continua com as mesmas respostas? Compartilhe com colegas e professor sua compreensão de o que são filmes documentários.

De fato, para dizer o que era um documentário, os alunos estabeleciam uma diferença entre um filme de ficção e um filme documentário. Diziam, fundamentalmente, que um filme de ficção não se vinculava à realidade, era resultado da imaginação de alguém; já o filme documentário se propunha a mostrar a realidade. Em uma turma, relacionaram o filme de ficção com “se divertir”, “passar tempo”, etc., em oposição ao filme documentário, que relacionaram com o “aprender”, “estudar”, “se informar”, etc. Em todo caso, registrei essas impressões no quadro, buscando evitar demonstrar minha apreciação delas.

Após essa tarefa pré-leitura, dava aos alunos tempo para que lessem o texto em silêncio, para si. Quando percebia os olhares se perdendo do texto e os murmúrios começando, perguntava a todos em sala de aula se, após a leitura, eles continuavam com as mesmas ideias a respeito de o que era um documentário. Em geral, havia uma percepção de que o documentário não era exatamente “a realidade”, como eles supunham inicialmente. No entanto, não parecia claro para os alunos o que era um documentário na visão do autor do texto.

Nesse caso, eu lia em voz alta o primeiro parágrafo, pedindo que eles observassem o que, de acordo com Guilherme Castro, seria “real” em um documentário. Logo eles percebiam que os sons e as imagens eram capturados no “mundo real”. Em seguida, eu começava uma conversa sobre isso: “Tá bem, agora, vamos imaginar que eu vou fazer um documentário sobre a turma de vocês. Eu vou posicionar a câmera aqui.” – Eu me colocava no centro da sala, usando

minha caixa de giz como câmera, e apontava na direção dos alunos sentados mais a frente, próximos ao quadro negro – “Vou deixar gravando por todo o tempo da aula de Português. Ao final de nossa aula, vou ter um documentário sobre a turma?” Havia sempre um aluno ou uma aluna a dizer que “Não! E o povo lá atrás?! Vai ficar de fora do filme?”. Eu concordava com a pessoa e dizia: “Então, além dessa câmera, vou ter mais uma, aqui.” E me posicionava de outro modo na sala, apontando minha câmera imaginária para o pessoal do fundo. “Agora, no final da aula de Português, vou ter um documentário sobre a turma?” “Agora, sim!” “E vocês são os mesmos comigo e com os outros professores? Os mesmos na disciplina de Português e na disciplina de Química?” “Ah, não!” Assim, eu argumentava que, na melhor das hipóteses, fazendo filmagens nas aulas de Português, eu conseguiria fazer apenas um documentário sobre como a turma era nas aulas de Português. Ainda assim, um documentário muito limitado: “Vai que nada acontece na aula!” Os alunos tentavam resolver o problema, chamando atenção para o fato de que se poderiam fazer gravações em várias aulas diferentes. “E quantas horas vai ter o documentário sobre a turma?”, eu perguntava. Buscava argumentar que de qualquer maneira, eles teriam que cortar, selecionar, decidir que sons e que imagens entrariam no filme. Assim, outro problema se apresentava: “Eu posso, então, contar a história de como a turma é comportada e participativa ou contar a história de como ninguém para quieto aqui dentro. Basta escolher mostrar essa ou aquela imagem.” Nesse momento, eu retomava o terceiro parágrafo do texto do Guilherme Castro, relendo em voz alta aquele trecho do texto, enfatizando que em todo caso o documentário é cinema e, por isso mesmo, é “construção”. Isso não queria dizer que a ficção e o documentário não têm diferenças, afinal, relendo em voz alta a primeira parte do texto do Guilherme Castro, dizia “O filme documentário trabalha com sons e imagens extraídos do mundo real.”

6.2 Pedagogia da Variação Linguística e as escolhas linguísticas

Com essa discussão, observei que poderia retomar a ideia de “valoração”, que eu temia não estar esclarecida para alguns alunos. Eu comparei enunciados verbais com o filme documentário. Em todo caso, haveria escolhas a se fazer: em enunciados verbais, o enunciador haveria de fazer escolhas linguísticas (retomava aqui os mesmos exemplos que havia dado anteriormente: (1) *o MST ocupou o latifúndio* ou (2) *o MST invadiu a propriedade*, cada uma com um posicionamento diferente com relação ao direito à propriedade, à luta pelo direito à terra, ao uso de ocupações como instrumento de luta por direitos); em filmes documentários, o enunciador haveria de fazer escolhas a respeito de que sons e que imagens em que ordem seriam

apresentados para o espectador. Essas escolhas revelavam como se posiciona o enunciador em relação ao seu tema. Sobre isso, diz Bakhtin/Volochinov:

Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. [...] Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação de apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo. (Bakhtin/Voloshinov, 2010, p.140)

Tratava-se de olhar para as escolhas linguísticas disponíveis ao enunciador como índices de seu ponto de vista sobre o mundo. Por exemplo, sabemos que o enunciado *O caçador matou o leão* atribui o papel de agente ao *caçador*. É ele quem vive para contar a história. De outra forma, o enunciado *O leão matou o caçador* atribui a agência ao *leão*, que voltou para casa satisfeito com o jantar. E o que dizer sobre o enunciado *o caçador foi morto*? Nele não há indicação de quem cometeu esse homicídio. Terá sido *o leão*? Ou outro *caçador*? Ou seu *filho traumatizado*? Assim, a estrutura da língua ilumina e sombreia, revela e omite, destaca e mitiga certas informações. De modo análogo, o olhar por trás da câmara faz escolhas com relação ao que colocar em primeiro plano e o que deixar em segundo plano; o que focalizar e o que escamotear; o que colocar na abertura do filme e o que deixar para o fim.

Desde a perspectiva de uma Pedagogia da Variação Linguística, as próprias variedades são encharcadas de valores sociais, que se fundamentam na experiência sócio-histórica do grupo social que as emprega. Assim, a escolha de uma variedade linguística, em si, já aponta para um conjunto de valores. Há variedades em que se encontram valores associados à cultura escrita; há variedades em que se encontram valores de resistência às instituições do Estado; há variedades em que se encontram valores que privilegiam o campo, o trabalho e a produção de alimentos, como as que saíam das bocas de muitos de meus alunos. “Nóis semo da roça”, diziam uns. “Esse fim de semana, o pai botô a gente pra trabaiá”, contavam outros.

Ao final dessa explicação, eu supunha que haveria uma maior clareza com relação ao que eu queria dizer com “valoração”. Não havia, contudo, nenhuma retomada dessa ideia prevista para este momento, então, não tinha preparado uma tarefa ou outro tipo de atividade que pudesse usar para tematizar a questão.

6.3 Visionamento de Walachai: problematizando o monolinguismo

Com o intuito de colocar os alunos a par do filme que assistiriam, eu propus que eles lessem sua sinopse. A tarefa 4, mostrada abaixo, foi inicialmente feita individualmente, mediante anotações de cada aluno em seu caderno. Depois, aqueles que desejavam,

compartilhavam suas respostas, que eram registradas no quadro por mim. Em geral, os alunos mencionavam itens da culinária alemã (*cuca, salame, cerveja*), itens relacionados ao trabalho no campo (*trator, fubica, junta de boi*), ações atribuídas a descendentes de alemães (*pessoas falando em alemão, pessoas tocando música de bandinha*), etc. Depois de construirmos a lista no quadro, eu pedi que assistissem ao filme identificando se suas predições estavam corretas.

4 Abaixo, você encontra a sinopse do filme que assistiremos. Leia a sinopse e, com base nessas informações, escreva uma pequena lista de coisas que você espera ver no documentário.

WALACHAI
Um filme de REJANE ZILLES

home / sobre o documentário / na tv / imprensa / contato

SINOPSES

Walachai em alemão antigo significa lugar longínquo, perdido no tempo. Habitantes desta comunidade rural do Sul do Brasil comunicam-se num antigo dialeto alemão e no entanto, nada sabem de sua Alemanha de origem. São todos brasileiros e se identificam como tal. O documentário **Walachai** revela o inusitado e raro que habita este lugar. Conecta o público do Brasil urbano a uma forma diferente de viver, revelando um Brasil ainda desconhecido.

SINOPSE CURTA

O inusitado e raro que habita um Brasil ainda desconhecido. Um antigo dialeto alemão como idioma corrente e nenhum vínculo com a Alemanha. Um nome que indica um lugar longínquo, perdido no tempo. Um olhar de dentro e de fora.

(Disponível em: < <http://walachai.com/o-filme/sinopse/> >; último acesso em 06 de fevereiro de 2016.)

A primeira tentativa de projeção do filme foi frustrada por problemas técnicos. Apesar de eu ter tentado prever problemas com o equipamento de som e de projeção, pedindo orientações à Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI) do câmpus com antecedência, não foi possível prever que a última pessoa a utilizar o mini auditório, onde eu pretendia projetar o filme, fosse desorganizar todo o local. Isso me obrigou a me reorganizar o trabalho no Salão Social do câmpus, um enorme auditório em que são feitos eventos e palestras.

No Salão Social, eu pedia que os alunos se sentassem até a quinta fileira de cadeiras. Isso era necessário porque eles tendiam a se sentar nas últimas fileiras, que ficavam muito distantes do projetor. Uma vez sentados, eu fazia a chamada e, em seguida, oferecia as orientações da tarefa 5, abaixo. Dividia os alunos segundo suas fileiras para que cada fileira ficasse encarregada de buscar as respostas de um grupo de questões enquanto assistiam ao filme.

5 Você vai assistir o documentário Walachai, de Rejane Zilles. Ao longo do documentário, observe os itens abaixo. Tome notas em seu caderno, pois,

posteriormente, seu professor organizará uma discussão a respeito dessas questões com a turma. Seus colegas podem ter perguntas diferentes para responder; por isso, é importante que você se empenhe na tarefa. Você será responsável por informar a turma a respeito de um aspecto da discussão para o qual seus colegas não estarão olhando especificamente. Mais uma coisa: registre o nome e o sobrenome das pessoas que falam coisas interessantes ao longo do filme. Mais tarde, vamos tentar entrar em contato com eles.

LÍNGUA

Como as pessoas de Walachai falam palavras como canga, boi, junta, carreta, fazer, trabalha, pedir, roça, batata?

Há pessoas que não falam português entre os personagens do documentário? Como essas pessoas levam adiante suas vidas?

Qual o nome dado à língua portuguesa pelas pessoas de Walachai?

LAZER

Como essas pessoas se divertem?

Como as pessoas jogam futebol em Walachai? Por que seleção elas torcem?

O que é um Kerb? O que acontece durante o Kerb?

TRABALHO

Quais profissões têm as pessoas que vivem em Walachai?

Que ferramentas, que meios de produção eles usam em seu trabalho?

O que é um horoscopoteiro?

VALORES

De acordo com os entrevistados, quais as vantagens de se viver em Walachai?

Do que se ressentem as pessoas que vivem em Walachai? O que lhes falta?

As pessoas demonstram querer sair de Walachai? Que motivos elas apresentam para sustentar sua posição?

A projeção completa durava, mais ou menos, três períodos de aula. Cada período de aula tem 50 minutos. Em geral, havia algum tempo ao final do terceiro período para que conversássemos sobre a tarefa 5. Nesse caso, no próprio Salão Social, pedia que os alunos apresentassem suas respostas e conversávamos sobre elas. Queria tentar vincular a discussão sobre língua com uma discussão sobre sociedade e cultura. Por isso, a partir do que os alunos falavam, eu buscava focalizar a situação singular dos personagens do documentário: descendentes de alemães, moradores de uma comunidade rural relativamente isolada, envolvida por uma enorme população de falantes de Português. Chamando atenção para essas características, eu esperava explicar a singularidade tanto do Português quanto do Hunsriqueano falado pelos personagens – que, como eles mesmos dizem no documentário, não lhes permitia conversar com pessoas vindas da Alemanha. Assim, procurava defender frente aos alunos que o Português possuía diferentes variedades, que, embora fossem avaliadas diferentemente do um ponto de vista social, eram equivalentes do ponto de vista de seu

potencial linguístico expressivo. Também procurava defender o *status* de língua do Hunsriqueano, sustentando que o Brasil é, de fato, multilíngue.

Observe-se que essa sustentação é relevante do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, porque ela implica problematizar o monolinguismo, em três aspectos, pelo menos:

1. evidencia-se que o Brasil é, de fato, multilíngue – o país é composto por variados grupos socioculturais, muitos dos quais falantes de línguas de imigração, de línguas indígenas, de línguas afro-brasileiras, etc. Eles constituem o Brasil, um país de imensa diversidade cultural²⁸. No caso específico dos alunos que haviam assistido ao documentário, tratava-se de reconhecer a língua e a cultura de suas famílias como constitutivas da riqueza cultural nacional;
2. levanta-se a relação da ideologia monolíngue com a ideologia da língua padrão (Milroy, 2011), que identifica a língua com sua norma-padrão, negando *status* de língua para variedades que se distanciam daquilo que foi sócio-historicamente construído como o padrão. No caso dos alunos que assistiram ao documentário, se tratava de questionar avaliações negativas tanto das variedades de língua portuguesa usadas pelos personagens do documentário quanto pelos próprios alunos. Na verdade, considerando-se que havia vários alunos descendentes de alemães e de italianos nas turmas com as quais estava trabalhando, se ouvia entre eles, muito comumente, a variação no uso de “erre forte” ou “erre fraco”, por exemplo em *carroça* ~ *caroça*. Essa mesma variação é muito ouvida ao longo do documentário *Walachai*;
3. questiona-se, por fim, a política monolíngue, isto é, a histórica imposição do Português como língua única da nação e o conseqüente silenciamento do

²⁸ Apesar da hegemonia do Português no Brasil, grupos sociais falantes de outras línguas resistem. Eles constroem diferentes formas de lidar com a forte presença do Português. É uma questão análoga àquela discutida por Marshall Sahlins (1997). Respondendo ao temor, do final do século XX, de que as diferentes culturas desapareceriam frente ao sistema capitalista globalizado, o autor sustenta que as culturas, na verdade, são dinâmicas e se reinventam, tomando de empréstimo elementos da cultura global, sem perder suas características particulares. De acordo com o autor, “ao menos aqueles povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo o que lhes foi infligido. Eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo.” (Sahlins, 1997, p.52). Nesse sentido, as diversas línguas que compõem o Brasil não estão necessariamente fadadas ao desaparecimento. Os grupos falantes dessas línguas podem, é claro, optar por abandoná-las, mas também podem escolher aprender o Português como língua adicional; incorporar, a partir do Português, palavras e expressões que enriqueçam sua língua de herança; carregar para dentro das variedades de Português faladas pelo grupo características próprias, que singularizam essas variedades, etc.

multilinguismo brasileiro²⁹. Especificamente, no caso dos alunos que assistiram ao documentário, era relevante perguntar-se sobre por que, apesar de muitos serem descendentes de imigrantes, a maioria deles não conhecia a língua de seus antepassados. Que vicissitudes históricas haviam provocado esse aparente paradoxo (i.e., a pessoa pertencer a um determinado grupo étnico e reivindicar essa identidade sem, no entanto, conhecer a língua que o singulariza)?

De fato, o trabalho com o documentário *Walachai* foi muito lembrado pelos alunos durante os grupos focais que realizamos ao final do período letivo. Como se vê no roteiro para os grupos focais (apêndice C), o documentário não era objeto de nenhuma pergunta em especial. No entanto, apenas um grupo focal não tematizou o documentário em sua discussão. Também, é importante registrar que, entre todos os aspectos que apontei acima como passíveis de serem tematizados a partir do documentário, apenas o aspecto 3 não foi mencionado pelos alunos, o que aponta para o fato de que esta questão talvez não tenha ficado clara para eles.

Em três pontos da conversa nos grupos focais o documentário apareceu como relevante: (1) quando se perguntava aos alunos a respeito de o que haviam aprendido ao longo das aulas de Português; (2) quando se comparava uma tarefa sobre variação linguística proposta por um livro didático com as aulas sobre o tema oferecidas ao longo do ano letivo; e (3) quando se comparavam as aulas que os alunos haviam tido em sua experiência passada com as aulas oferecidas por mim durante o projeto. Gostaria de destacar alguns trechos das conversas nos grupos focais que demonstram a relevância do documentário para os alunos.

Abaixo, Ezequiel e Tomás, perguntados sobre que tarefas os haviam feito aprender algo ao longo do ano letivo, mencionam *Walachai*:

Ezequiel: Acho que para aprender, como nós falamos, acho que uma coisa interessante foi aquele vídeo do Walachai. E eu acho que isso mostrou a diferença das falas.

Tomás: Tipo, ele mostrou um conhecimento de Alemão. O documentário também era. Então ele mostrou que tem uma cidade lá perto de Porto Alegre que fala

²⁹ Ao longo da história do Brasil, podemos identificar alguns momentos marcantes do ponto de vista de uma política linguística monolíngue: a proibição de línguas indígenas por Marquês de Pombal, em 1756; a separação dos trabalhadores africanos escravizados por etnias, de modo a impedir que a comunicação entre as pessoas escravizadas se realizasse em suas línguas maternas, durante a maior parte do período de tráfico; a proibição das línguas de imigrantes durante o período da Segunda Guerra Mundial, o que silenciou, especialmente, os colonos descendentes de alemães, de italianos, de japoneses... De acordo com Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), essa política linguística monolíngue provocou a passagem, ao longo da história do Brasil, de um multilinguismo generalizado – que ocorria em todo o território das colônias portuguesas na América – para um multilinguismo localizado – que ocorre, ainda hoje, em pontos específicos do território brasileiro, como vemos no caso de Frederico Westphalen e região.

somente Alemão, falam pouco Português. Mas o que é mais falado é Alemão. E isso levou a, como é que eu posso falar...

Catarina [moderadora]: A entender que existem essas diferenças?

Tomás: É. A entender que existe diferença entre o Alemão, o Italiano, aquele documentário foi bem interessante. Ele falou que tal palavra que ela falou e daí nós discutimos sobre aquilo.

Ezequiel: As palavras de Alemão, às vezes.

Catarina [moderadora]: Vocês gostaram então?

Tomás: Sim. (Grupo focal piloto, p. 20.)

Os turnos de Ezequiel e Tomás se complementam, apresentando o documentário como relevante para o reconhecimento do multilinguismo (é “uma cidade lá perto de Porto Alegre que fala somente Alemão, falam pouco Português”) e a diversidade linguística em Português (o documentário “mostrou a diferença das falas”). Eles, ainda, afirmam que aprenderam com o documentário e que ele foi interessante.

A seguir, Edson critica a tarefa de um livro didático que havia sido apresentada durante o grupo focal, revelando seu entendimento de que assistir ao documentário foi relevante para a percepção das diferenças linguísticas locais – algo que o livro didático não consegue fazer porque se dedica a falar sobre lugares distantes de onde vivem os alunos. Tereza e Joel complementam a crítica ao livro didático, afirmando que o livro não é claro porque lhe falta o acompanhamento do som, algo que foi provido por mim durante as aulas.

Edson: No livro, ele fala mais sobre as regiões, tipo, como é que foi influenciado o r, o s no Rio de Janeiro, Pernambuco é mais o r parecido com os carioca. E no nosso [estado], a gente tem mais... Na região sul tem mais influência alemã, que nem o documentário que o professor passou sobre Walachai, que eles falam Alemão. Praticamente eles falam só Alemão, porque eles falam pouco o Português, eles... E o que eles falam em Português é bastante parecido [com o Alemão], tipo, "pom", eles não falam “pão” que nem Português. É mais influência alemã. [...]

Tereza: Eu acho que se a gente lê aqui no livro se torna bem mais difícil do que ver o professor César explicando, porque ele fala sobre, tipo, isso que tá aqui no livro e dá um exemplo, tipo, tentando fazer o mesmo sotaque que tá aqui, tipo, de cada região e se torna mais fácil pra gente entender, do que a gente ler aqui, a gente não...

Joel: A gente vai ler aqui e vai achar tudo diferente. Daí ele já mais explica, ele vai mais aprofundar.

Tereza: A gente entende que é diferente, mas não sabe, tipo, como eles falam as palavras lá. E o professor César fica mais fácil porque ele dá o exemplo. (Grupo focal 2, p. 6-7.)

Em sua fala, Edson reconhece que os personagens do documentário são falantes de uma variedade de Português marcada por influências de sua língua de herança. Ele, inclusive,

“imita” uma das diferenças das quais se lembra, a fim de demonstrá-las. Não se percebe uma avaliação negativa na identificação das diferenças por Edson.

Por outro lado, sua crítica ao livro didático está em que ele trata de variedades linguísticas que são faladas em regiões distantes de sua casa³⁰. A meu ver, a crítica de Edson é muito relevante porque a variação linguística não é algo que acontece apenas na boca dos outros – no Rio de Janeiro ou em Pernambuco. O aluno percebe que a variação acontece ali, “na região sul”, onde vive. Ele próprio, tendo ascendência alemã, fala uma variedade marcada por influências da língua de herança de sua família.

Tereza e Joel complementam a crítica ao livro didático afirmando que, apesar de entenderem que há diferenças de região para região a partir da leitura do livro, eles não conseguem identificar essas diferenças. Então, eles se referem ao fato de que, em aula, eu tentaria “fazer o mesmo sotaque”. De fato, além do uso do documentário e do uso de diferentes vídeos, eu buscava oferecer exemplos “imitando” as variedades que eu conhecia. Entendo que o depoimento desses alunos atesta a importância do som para o reconhecimento da variação linguística, algo que livros didáticos não oferecem. Em outro grupo focal, Rita sustenta a mesma posição de Tereza e Joel. Comparando as informações do livro didático com o que foi visto em aula, ela afirma:

Rita: [...] Tipo, aqui, tá escrito, mas a gente não vai conseguir interpretar o negócio da língua que eles [o livro didático] tão colocando. Com o documentário, vendo eles [os personagens] falando, fica bem mais fácil de entender. (Grupo focal 4, p. 5.)

Outro grupo focal tematizou o documentário como uma aula diferente das que eles tradicionalmente tiveram em sua vida de estudantes. Abaixo, Ronaldo e Bárbara falam sobre isso, afirmando que o documentário foi proveitoso do ponto de vista de sua aprendizagem.

Catarina [moderadora]: Vamos começar então, pra vocês poderem entender, vamos começar do comecinho. Deem um exemplo da aula do César em que vocês aprenderam alguma coisa. Como é que foi aquela aula, o que ele fez naquele dia, tem alguma aula assim que vocês consigam me descrever?

³⁰ Evidentemente, livros didáticos têm circulação nacional, de modo que as informações que eles veiculam podem, de fato, se distanciar dos alunos. Essa situação se dá também por causa da localização das principais editoras de livros didáticos que concorrem ao PNLD: elas se encontram, principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Há aí uma crítica a se fazer ao PNLD, que herdou a concepção de livro didático produzida durante a ditadura militar no Brasil: o livro didático como regulador da aula de um professor mal instruído. Sem colocar em questão o que se entende por livro didático, o PNLD engessa o gênero, de tal forma que se torna difícil inovar (cf. uma crítica nesse sentido em Batista, 2001). Nesse caso, caberia ao professor propor uma aproximação dos alunos com as informações disponibilizadas pelos livros didáticos. Entre outras coisas, os livros didáticos poderiam vir com conteúdos multimídia, com vídeos e áudios trouxessem exemplos de diversas variedades, poderiam trazer cartas dialetológicas adaptadas para leitores de nível médio, etc.

Ronaldo: Áhn... O Walachai, tipo, o professor trabalhou bastante com o Walachai com a gente, tipo, de como eram os alemães naquela época lá e passou vídeo e explicou bastante, sabe?! Já, tipo, nós lá, não, ela [nossa antiga professora] só passava tipo o conteúdo de, por exemplo, gramática, essas coisas assim, sabe, só passava isso, assim, e dava prova.

Bárbara: Eu acho que hoje se ele fizesse... Se hoje a gente estivesse estudando isso, se ele fizesse uma prova, acho que todo mundo iria bem, porque eu acho que todo mundo entendeu bem o conteúdo. Primeiro conteúdo que a gente teve. (Grupo focal 6, p. 4.)

Observe-se que, perguntados pela moderadora a respeito de um exemplo de aula em que aprenderam algo, Ronaldo imediatamente menciona o documentário. Em seguida, aponta as diferenças entre o trabalho feito com o filme e o trabalho com o qual estava acostumado (“nós lá, não, ela [nossa antiga professora] só passava tipo o conteúdo de, por exemplo, gramática, essas coisas assim, sabe, só passava isso, assim, e dava prova.”). Bárbara o complementa, sustentando que não somente eles, mas todos os alunos haviam “entendido bem o conteúdo”, o que poderia ser aferido por meio de uma prova, se necessário.

6.4 Pedagogia da Variação Linguística e os sentidos de “gramática”

Para além da discussão a respeito do multilinguismo e da diversidade linguística, o documentário *Walachai* me permitiu avançar importantes questões acerca dos sentidos de “gramática” e de direitos linguísticos. A seguir, apresento as tarefas que utilizei para discutir os sentidos de gramática. Após, a tarefa sobre direitos linguísticos.

*6 Vamos refletir um pouco sobre a língua que as pessoas entrevistadas no documentário utilizam. Para tanto, vamos ler o texto abaixo, sobre o conceito de **gramática**. Antes de se jogar no texto, responda, por escrito, no caderno:*

a) O que é gramática?

Ao final da leitura, responda:

b) Em que sentido(s) pode-se dizer que os habitantes de Walachai falam um português e um alemão gramatical?

Desenvolvendo um conceito de gramática

Carlos Alberto Faraco

As línguas humanas são fenômenos altamente complexos. Há inerentemente a todas elas uma sofisticada organização a que tecnicamente damos o nome de

gramática. É impossível uma língua sem **gramática**, sem organização sistêmica, sem estrutura.

Que a língua tem organização sistêmica não é difícil de perceber intuitivamente. Basta comparar, por exemplo, duas sequências das mesmas palavras:

(1) *Menino escola foi à o hoje não.*

(2) *O menino não foi à escola hoje. [...]*³¹

(Adaptado de Faraco, C. A. *Português: língua e cultura. 1º ano: ensino médio: manual do professor. 3ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013. p.192-5.*)

7 Responda, em dupla, às seguintes questões com base no texto acima:

a) *Quando crianças estão aprendendo a falar Português, coisas “estranhas” acontecem. Observe os seguintes exemplos e responda às perguntas que seguem.*

(1)

I: Que foi isso na sua perna?

*M: A Ana Cláudia **fazeu** dodói ni mim. (2:04.26)*

(2)

I: Ih, Marcela! Na caixa, acho que não cabe não.

M: Coloca.

*M: **Cabeu** viu! (2:11.29)*

- a. *Com relação aos verbos em negrito, qual sua forma esperada na fala dos adultos?*
- b. *Na fala de Marcela, em (2), o verbo **caber** pode ser substituído por **entrar**, sem grandes mudanças no sentido da frase. Como, provavelmente, Marcela conjugaria o verbo **entrar**?*
- c. *E como seria conjugado o verbo **machucar** se substituíssemos “fazeu dodói ni mim”, em (1), por esse verbo?*
- d. *Os verbos **fazer** e **caber** são irregulares, isto é, se conjugam de modo diferente dos verbos regulares, como **entrar** e **machucar**. Você já aprendeu o sistema de conjugação tanto de verbos regulares quanto de verbos irregulares. E Marcela, o que ela já sabe sobre a conjugação de verbos no Português?*
- e. *Em que sentido podemos dizer que Marcela conhece gramática?*

b) *Há muitos textos disponíveis na sociedade sobre os usos da língua. Jornais, em geral, têm manuais de redação, que visam a padronização do texto daqueles que escrevem para a empresa. Um dos mais conhecidos, no Brasil, é o Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo, elaborado por Eduardo Martins. Leia abaixo o que ele diz sobre os usos de **aonde** e **onde**:*

Aonde, onde. 1 — *Aonde usa-se com verbos de movimento: Aonde ele foi? / Aonde essas medidas do governo vão levar? / Aonde nos conduzirão esses*

³¹ Confira o texto integral no APÊNDICE A.

desmandos? 2 — Onde indica permanência: Onde ele está? / Encontrou os livros onde lhe indiquei. / Onde passaremos o dia? 3 — Em termos práticos, aonde pode ser substituído por a que lugar, para que lugar, enquanto onde equivale a em que lugar.

(Martins, E. Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997. p.38.)

- a. *Considerando as regras apontadas por Eduardo Martins a respeito do uso de aonde e onde, reflita sobre as manchetes abaixo, encontradas no próprio O Estado de São Paulo. Responda: elas se conformam às regras do Manual?*
- i) *Quem vive aonde no mar (Estadão Blogs, Herton Escobar, 03/08/2016).*
 - ii) *Um lugar aonde? No coração... (Estadão Blogs, Luiz Carlos Merten, 18/06/2007).*
 - iii) *Eles vão cantá-la seja aonde for (Estadão Cultura Artes, Roberta Pennafort, 05/03/2009).*
- b. *Qual o conceito de gramática que subjaz ao texto de Eduardo Martins?*
- c) *Releia um trecho do último parágrafo do texto de Faraco:*
“As gramáticas (no sentido de livros) que se vendem por aí não têm o objetivo de descrever a língua (como procuram fazer cientificamente os linguistas), mas tratam fundamentalmente das regras de “bom comportamento” linguístico, isto é, das regras que temos de seguir socialmente, em certas circunstâncias, se queremos que nosso modo de falar seja considerado “correto”.”
Responda: em que circunstâncias, essas regras de “bom comportamento” linguístico podem ser relevantes?

A tarefa 6 era uma tarefa de leitura, que visava a discutir, a partir do documentário, o conceito de “gramática”. Acredito que esse deve ser um dos objetivos da Pedagogia da Variação Linguística, uma vez que, sobre o silêncio a respeito desse conceito, se fundam mitos deletérios a respeito da língua. Um desses mitos é a suposição de que os conceitos de certo e de errado são capazes de dar conta da avaliação de todas as variedades linguísticas. Outro mito é o de que o certo e o errado são fundamentados por características linguísticas, e não sociais. Entendo que a falta de diálogo sobre o que é gramática impede que se trabalhe desde uma perspectiva crítica.

A primeira demanda da tarefa 6 era a de que os alunos elaborassem, para si, um conceito de gramática. Depois de anotarem em seu caderno seu conceito, eu pedia que o compartilhassem com seus colegas. Eu registrava no quadro o que diziam. Em uma turma, por exemplo, registrei (1) “escrever de modo correto”, (2) “escrever sem erros ortográficos”, (3) “organização das palavras”, (4) “as regras do Português”. Como eu esperava, na lista, há a presença da correção (nos itens 1 e 2), como traço distintivo do conceito de gramática que

carregavam consigo até então. Chama atenção, porém, que essa correção seja associada à escrita e não se tenha mencionado a fala. De fato, nos meus registros, não há menção explícita à correção da fala em qualquer turma. Os itens 3 e 4 são pouco concretos, não há como saber se carregam consigo um acento deontológico.

Depois de registrados no quadro, eu pedia que lessem o texto, me colocando à disposição caso tivessem dúvidas com relação ao que estavam lendo. Durante sua leitura, eu circulava ao redor da turma, para estar próximo aos alunos e atendê-los pessoalmente. Em geral, surgiam perguntas a respeito do significado de certas palavras. No silêncio feito pelas turmas durante a leitura, os alunos simplesmente levantavam a voz para perguntar o que desejavam. Eu respondia, em voz alta também. E registrava no quadro, quando isso não demandava uma enorme explicação por escrito. Uma palavra que causou estranhamento, por exemplo, foi “inerentemente”. Eu explicava que, naquele contexto, a palavra poderia ser substituída por “caracteristicamente” ou “inseparavelmente”.

Algumas vezes, usava o computador sobre minha mesa, que sempre estava ligado ao projetor, para abrir um dicionário on-line (em geral, o *Caldas Aulete*, < <http://www.aulete.com.br/index.php> >), pesquisar a palavra e mostrar aos alunos. Eu fazia isso considerando mostrar aos alunos os limites do meu conhecimento e o uso do dicionário on-line. Não me ocorreu recomendar que utilizassem seus celulares para consultar o dicionário. Na verdade, na Instituição, o uso do celular em sala de aula é motivo de debate constante entre professores, que parecem, em sua maioria, julgar que o aparelho é uma distração. Com efeito, não foi incomum observar o uso do celular em minhas aulas, tanto em tarefas pertinentes (pesquisando como se escreve uma palavra, aprendendo a acessar e utilizar o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) quanto em tarefas pouco relevantes para o prosseguimento da aula (construindo, mantendo ou terminando relações afetivas pelo *whatsapp*, consultando sua *timeline* no *facebook*). Ao contrário de colegas professores que deploravam o uso do celular, sempre o considerei inevitável. Se observava que alguém não estava participando da aula por causa do aparelho, eu chamava sua atenção, lembrava-o que a Instituição restringia seu uso, etc. Nunca impedi que os alunos o utilizassem, porém.

O texto da tarefa 6, “Desenvolvendo um conceito de gramática”, de Carlos Alberto Faraco, integra o livro didático “Português: língua e cultura”, cujo público é o Ensino Médio. O livro vem sendo aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde que o Programa passou a avaliar, comprar e distribuir livros para esse nível de ensino. Essas características me faziam acreditar que o texto seria adequado para meus alunos. Por isso, o escolhi.

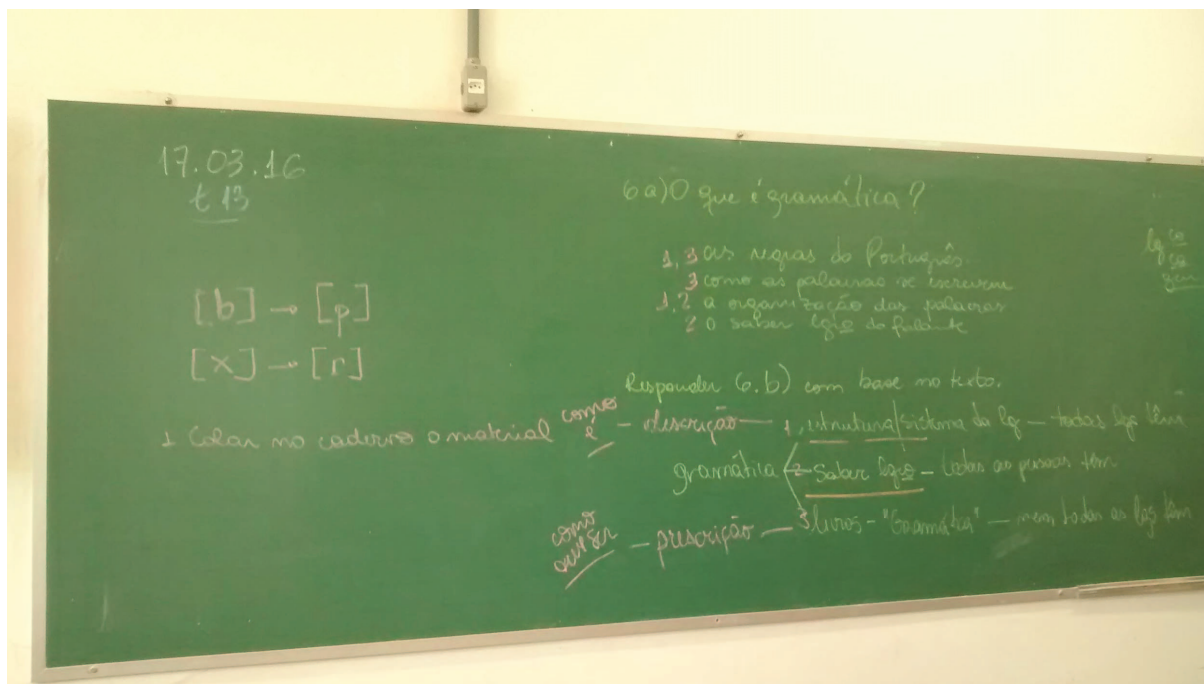
Apesar disso, a leitura talvez fosse um pouco mais complexa do que eu previra inicialmente. Em primeiro lugar, o texto devia ser mais longo que aqueles que os alunos estavam acostumados a ler em suas aulas de Português porque aconteceu de alguns alunos comentarem sobre seu tamanho. Eu respondia dizendo que eles estavam na idade de aprender a ler textos mais longos e mais complexos, que o Ensino Fundamental tinha ficado para trás. Além disso, alguns alunos demonstraram algumas dificuldades com a leitura. Compartilho registros do diário de campo que mostram essas dificuldades.

23/03/2016, turma 11: Na leitura do texto sobre gramática, um aluno perguntou se ele deveria responder a) e b) da página 2. Eu disse que não, que eram continuidade da frase que começa em “Sabemos...” – e li com ele para que percebesse a organização da frase. Outro aluno perguntou sobre as “Observações importantes”, se deveria responder. Mostrei que não havia ponto de interrogação, que se tratava do resto do texto. (Caderno de campo, p. 10-v.)

Isso sugeria um nível de leitura mais baixo do que eu estava esperando, mas, na minha perspectiva, não significaria um problema. Eu queria propor que entendêssemos o texto juntos. Por isso, ao final da leitura, quando percebia os olhares se perdendo, os murmúrios começando e as mãos ávidas mexendo em celulares, propunha que discutíssemos a pergunta b) da tarefa 6, “Em que sentido(s) pode-se dizer que os habitantes de Walachai falam um português e um alemão gramatical?”. Essa pergunta revelava que havia muitas dúvidas com relação aos sentidos do texto, uma vez que os alunos não conseguiam respondê-la com clareza. Eu perguntava, então, se o autor do texto que haviam lido concordava com as definições de gramática que eles haviam proposto antes de começarem a ler o texto. Nas respostas que eles ofereciam, havia uma clareza de que as definições de gramática que eles haviam proposto não eram as mesmas do texto, mas nenhum aluno disse explicitamente o que as diferenciava.

Propunha, então, que observassem com atenção o trecho do texto que se intitulava “Agora, atenção!”, pois ali o autor colocava um resumo de sua argumentação em relação a três diferentes conceitos de gramática. Com a ajuda dos alunos, colocava no quadro um esquema com os três conceitos, que, ao final da aula, ficava mais ou menos como o quadro negro da fotografia 2, abaixo.

Fotografia 2 - Quadro negro ao final da aula do dia 17/03/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

Para cada conceito, eu buscava retomar os argumentos do autor. Assim, quando falava em gramática enquanto estrutura de uma língua, chamava atenção para o primeiro exemplo do texto, que revela que é necessária uma organização para que as palavras façam sentido. Com relação à gramática como saber linguístico, eu retomava o exemplo do uso dos pronomes interrogativos, apresentado no corpo do texto. Eu também lembrava a todos que, durante a aprendizagem da língua, uma criança não recebia orientações explícitas a respeito da ordem [artigo + substantivo], e, no entanto, todos sempre falavam “o menino” (e nunca “menino o”). Por fim, com relação à gramática entendida como um livro que contém certas regras, eu chamava atenção para o fato de que essa gramática era limitada, porque se referia não a toda a língua, mas a uma parte dela, que era comumente usada como régua para medir a capacidade linguística das outras pessoas. Mencionava que, no caso brasileiro, estabeleceu-se uma gramática-livro com base na língua escrita por escritores românticos portugueses do século XIX (Faraco, 2008). Sublinhava essas informações, por vezes escrevendo-as no quadro: escrita, portuguesas, século XIX. E perguntava: “E nós? O que é mais comum: falar ou escrever em Português?” “Falar.” “Somos brasileiros ou portugueses?” “Brasileiros.” “Em que século vivemos?” “Vinte e um.” Comparando essas características, argumentava que a gramática-livro não poderia ser utilizada para avaliar as variedades linguísticas que eles utilizavam em seu dia a dia – o que não significava que ela deveria ser descartada. Pelo contrário. Mas seu campo de aplicação era limitado. Discutíamos um pouco os momentos em que ela poderia ser relevante,

e os alunos davam exemplos como “entrevistas de emprego”, “redação do ENEM”, “discursos públicos”, “textos de jornais e de revistas”, etc. Eu concordava com eles e os ajudava a pensar em outros contextos.

Para mostrar com clareza as diferenças entre uma gramática-livro e uma gramática enquanto estrutura da língua, eu comparava o sistema de conjugação verbal do Inglês com o do Português. Comparava, então, o Inglês Padrão com o Português Padrão e com diferentes variedades de Português, chamando atenção para ao fato de que o Português Padrão tem marcas morfológicas verbais diferentes para cada pessoa gramatical. O mesmo não acontece em diferentes variedades do Português. O Português culto, argumentava eu escrevendo no quadro a conjugação considerando a entrada dos pronomes “você”, “vocês” e “a gente” no quadro pronominal, era composto por 4 ou 5 formas verbais, a depender da variedade usada pelo falante. Outras variedades admitiam menos formas verbais, inclusive há aquelas variedades em que apenas duas formas verbais são admitidas (“eu canto” x “tu, você, ele, a gente, nós, vocês, eles canta”). Eu aproveitava, então, para comparar o sistema verbal das variedades mais populares do Português com o Inglês Padrão, que também admite apenas duas formas verbais no presente simples (“I, you, we, they sing” x “he sings”). Com isso, eu pretendia mostrar que há nas variedades populares de Português uma sistematicidade (uma gramática) que, apesar de ser deplorada socialmente no Brasil, é considerada Padrão em uma das línguas ocidentais mais difundidas do mundo.

Em geral, essa discussão sobre o texto “Desenvolvendo um conceito de gramática” tomava conta de dois períodos de aula, o que me permitia encerrar a aula do dia com a seguinte proposta aos alunos: eu pedía que, em casa, eles lessem o texto e construíssem uma pergunta sobre ele. A pergunta deveria ser sobre qualquer aspecto do texto que não tivesse ficado claro. Eu tentaria respondê-la adequadamente na aula seguinte. Minha ideia era, com isso, tentar sanar as dúvidas que não tivessem sido resolvidas durante a aula na qual lemos o texto de Faraco. Por outro lado, queria mostrar para eles que poderiam questionar o conteúdo, conversar sobre o que se estava estudando e tomar a mim como um interlocutor que estava aberto ao diálogo sobre os temas da disciplina.

Com efeito, na aula seguinte, surgiram várias perguntas, desde o significado de palavras que não conheciam até o motivo pelo qual o autor afirma, em determinado ponto do texto, que a gramática é finita, mas seu produto é infinito. Os alunos, portanto, fizeram sua parte na tentativa de compreender o texto proposto. E, em meio a esse diálogo, outras questões sobre linguagem surgiram. As notas de meu diário de campo mostram que o diálogo extrapolou os limites do texto em discussão: em uma turma, uma pergunta sobre a origem da linguagem me

levou a falar sobre o indo-europeu e os parentescos entre línguas (*Caderno de campo*, p. 10-v); outra turma me perguntou por que pessoas de descendência alemã falam, de acordo com eles, “alemón”, “pón” etc. – essa pergunta me levou a falar sobre as diferenças entre vogais orais e vogais nasais e variação linguística como um dos modos que temos de demonstrar, uns para os outros, quem somos (*Caderno de campo*, p. 11-f); ainda outra turma perguntou sobre as origens das diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal, o que me levou a falar sobre a história do Português. Eis o registro no caderno de campo:

01/04/2016, turma 12: História da língua em função das perguntas deles. O Christopher fez uma pergunta muito interessante: por que a língua do Brasil é diferente da de Portugal se vieram muitos portugueses para cá? A Diva disse que tinham muitas outras pessoas aqui. Eu complementei falando da questão indígena e negra. Eles deram ouvidos. (Caderno de campo, p. 13-f.)

Esse diálogo revela como os alunos são curiosos a respeito de linguagem (de fato, minha experiência sugere que eles são curiosos a respeito de qualquer coisa que colocarmos em questão...). Também revela que eles percebem a diversidade linguística, o que é bastante relevante para uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística: reconhecer a diversidade é o primeiro passo para seu entendimento. Ainda: eles têm hipóteses para explicar a diversidade – percebem que a história é relevante, que a identidade é relevante, que a origem do falante é relevante. E mais: percebendo que assim podem fazer, dialogam entre si, como Diva e Christopher.

É muito relevante notar que os alunos utilizaram a expressão “gramática livro” nos grupos focais, que foram realizados no final do ano letivo, em outubro – meses depois das aulas sobre esse tema, que ocorreram em final de março e início de abril. Observe-se a fala de Tomás e Ezequiel sobre o que eles aprenderam a respeito de gramática ao longo do ano letivo. Os rapazes confundem-se um pouco, mas identificam a existência de vários conceitos de gramática – inclusive o de “gramática livro”:

Catarina [moderadora]: Tu falou sobre gramática, o que ele [César] deu sobre gramática?

Ezequiel: Mais palavras.

Catarina: Como assim? Mais palavras?

*Tomás: Ele falou, **tem a gramática livro**, que é a gramática do português mesmo, do Brasil, **como é que é... tipo, o que que é certo, o que que é errado.***

Ezequiel: A mudança que é de tu, nós, vós, eles... Essa mudança, que às vezes tem.

Catarina: E vocês aprenderam isso tudo então?

Ezequiel: Isso.

Catarina: Vocês consideram que aprenderam?

Tomás: Todas as línguas tem uma gramática, mas não uma gramática tipo a do livro. (Grupo focal piloto, p. 18-19 [grifos adicionados]).

Tomás se confunde em sua primeira intervenção: a “gramática livro” é a “gramática do Português mesmo, do Brasil” e é a “tipo, o que é certo, o que é errado”. Faltam palavras para Tomás explicar com clareza a diferença que vê entre esses conceitos de gramática. No entanto, ao final do excerto, ele reconhece que todas as línguas têm uma gramática, que não é “tipo a do livro”. As duas são gramáticas diferentes: uma está presente em todas as línguas; a outra – “a do livro” – não se encontra em todas as línguas..

No trecho a seguir, analisando a fala de uma mulher sem-terra (Maria) em um vídeo incluído no roteiro do grupo focal, André faz uso dos conceitos de gramática livro e de gramática como conhecimento linguístico, muito embora não utilize esta última expressão.

Magda: Não que [a fala de Maria] seja diferente [da nossa], né?!, que a gente escuta isso também no dia a dia, mas... do jeito que ela fala assim.

*Galvão: É a questão da gramática. A gramática, ela é dividida em gramática livro e gramática... E gramática, sabe... Ninguém nem fala, sabe?! (risos) **E tipo na questão da gramática, tu vê, ela é, tipo, a conjugação dos verbos no tempo certo e tudo mais e nem nós usamo a gramática livro, que é um vocabulário um pouco mais avançado. Um pouco não: bastante mais avançado. [...]***

Constantino: Uma pessoa que não sabe falar é uma pessoa que não sabe se comunicar, no caso que não é sobre a Maria. A Maria, ela sabe falar. Ela fala de uma certa forma, uma variação linguística. Se nós formos analisar o ponto de vista que, no qual ela fala algumas formas que, no qual levou ela a ter essa... Que levou ela a ter essa variação linguística foi, talvez, a falta de escolaridade, a região onde ela vive e a forma como ela fala, que nos leva a perceber isso. Então, a Maria falaria um certo português que varia de uma certa forma.

Galvão: É que de acordo com a língua portuguesa, não existe uma definição para o que é certo e errado. Isso vem da questão daquele livro lá que o professor falou...

Raquel [moderadora]: Como assim?

*Galvão: É que tipo, assim, tem pessoas que, tipo, a questão do “estupro”, ah, porque falar tem que ser “estupro”, mas, tipo, pela quantidade de pessoas que falam “estupro”, ele é caracterizado, tipo, dentro da língua portuguesa, **porque pra gramática que você fala, tipo, a expressão que você fala ser português ela tem que ter uma estrutura linguística e ela tem que ter uma ordem e uma lógica, e a Maria claramente... Tipo, talvez, não necessariamente uma ordem, mas tem uma estrutura linguística por trás e também tem uma lógica. Então...** (Grupo focal 7, p.10-11 [grifos adicionados].)*

Em sua primeira intervenção, faltam palavras a Galvão para que ele construa claramente a diferença entre a “gramática livro” (que ele identifica como um conjunto de formas linguísticas corretas, que “nem nós usamo” – e aqui vale a pena destacar o uso de uma variedade não-padrão para dizer isso) e a gramática como conhecimento linguístico. Na segunda

intervenção, ainda discutindo a fala de Maria, Galvão discute a “gramática que você fala”, numa clara alusão ao fato de que todas as pessoas conhecem uma “gramática” ou, nas suas palavras, “uma estrutura linguística”, “uma ordem e uma lógica”. Ele até se questiona sobre a propriedade da “ordem” da fala de Maria, talvez relacionando “ordem” com “norma”. Porém, não duvida que a fala de Maria tem estrutura linguística e “lógica”. A fala de Galvão é um forte indício de que esse aluno aprendeu um importante conceito, por meio do qual ele pode interpretar a realidade sociolinguística em que vive sem, necessariamente, avaliar negativamente as pessoas que falam variedades populares nem se utilizar de traços linguísticos na fala de outros para discriminá-los – o que é um dos objetivos de uma Pedagogia da Variação Linguística.

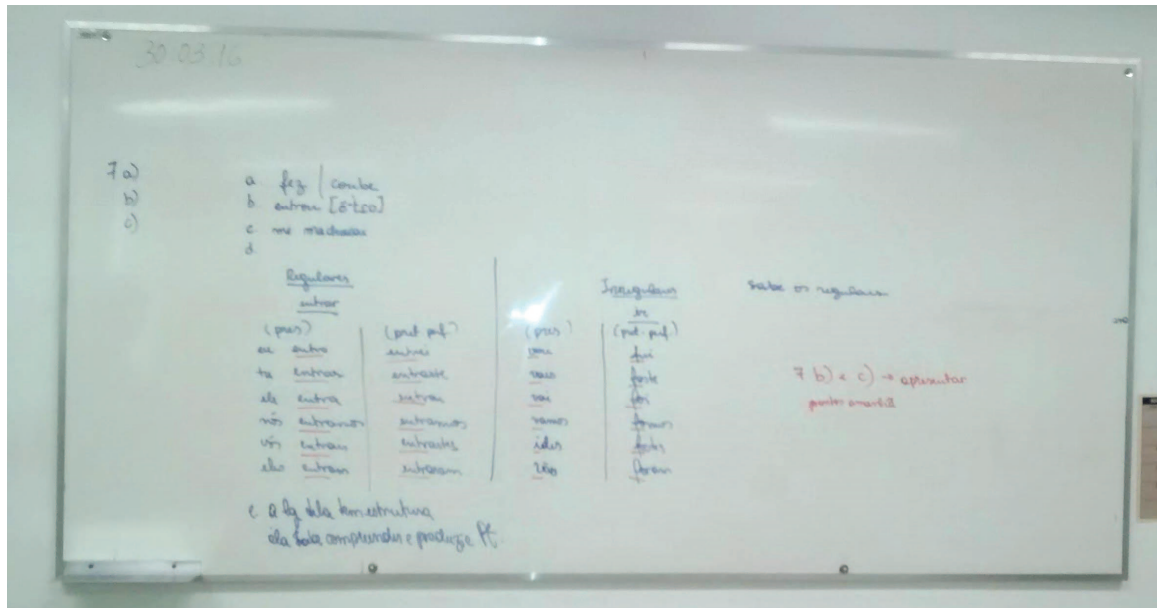
6.5 Usando os conceitos do texto *Desenvolvendo um conceito de gramática*

Depois de investirmos uma aula discutindo abertamente questões de linguagem suscitadas pelo texto “Desenvolvendo um conceito de gramática”, eu pedia que os alunos se sentassem em duplas para responderem as questões da tarefa 7. Enquanto trabalhavam em duplas, eu circulava pela sala oferecendo minha ajuda para que fizessem as tarefas. A pergunta 7 a) d., por exemplo, em geral, provocava um pedido de esclarecimento. Eu recolocava a pergunta, questionando se Marcela conhecia todos os verbos, só os verbos regulares ou só os verbos irregulares. Algumas vezes, precisava também explicar o que eram verbos regulares e irregulares, o que eu fazia com os próprios verbos tematizados na tarefa. A pergunta 7 b) b., por sua vez, exigia que os alunos conhecessem a palavra “subjazer”. Como essa é uma palavra incomum para os alunos, tive de explicar a pergunta para várias duplas. Outras duplas tinham dúvidas mais específicas ou comentários sobre o que estava sendo discutido. A tarefa 7 a) provocou a comparação de Marcela com outras crianças, conhecidas dos alunos, em processo de aprendizagem da língua. Nesses casos, eu comentava a história contada pelos alunos e pedia que, quando estivéssemos discutindo no grande grupo a tarefa 7 a), eles contassem essa história para os colegas. Isso provocou boas conversas, como a da aluna Graziela, cuja irmã, em processo de aprendizagem da língua, a chamava de “Gazi”, não sendo possível para ela a produção de sílabas de ataque complexo, o que supusemos quando eu perguntei sobre como a menina falava as palavras “brincar” (“bincá”) e “obrigado” (“bigadu”). Eu expliquei que esse tipo de estrutura demorava mais para ser aprendida exatamente porque exigia a articulação de duas consoantes adjacentes. Aproveitei e chamei atenção para o fato de que eram poucas as consoantes que poderiam ocupar a segunda posição em um ataque complexo em Português, o que deveria ser aprendido pela criança também.

Depois de trabalharem em duplas, eu ia para o quadro, a fim de discutirmos as respostas que eles haviam dado para as questões da tarefa 7. Era o momento para esclarecer para todos o que eram verbos regulares e irregulares. Com ajuda dos alunos, registrava a conjugação dos verbos tematizados na tarefa no quadro, no presente e no pretérito perfeito do indicativo. Em seguida, perguntava o que eles viam em comum na conjugação de “entrar”. Com facilidade, eles mencionavam que a raiz do verbo, “entr-”, não era modificada. Então, comparava com a conjugação de “fazer”. Eles logo observavam que a raiz do verbo se modificava bastante, chegando a se reduzir a “f-“, em “fiz” – primeira pessoa do singular do pretérito perfeito. Para deixar mais claro o ponto, comparava a conjugação desses verbos com a conjugação de “ser” ou de “ir”, como é o caso do registro do quadro da turma 14, no dia 30 de março de 2016, que apresento abaixo³². Suponho que, assim, eles percebiam as diferenças entre verbos regulares e irregulares, pelo menos o suficiente para entender a demanda da tarefa 7.

³² É interessante registrar que nem eu nem a turma 14 sabíamos conjugar “ir” na segunda pessoa do plural do presente do indicativo do Português Padrão (*vós ides*). Fui obrigado a abrir um dicionário on-line (<www.priberam.pt>) e procurar a conjugação desse verbo. Os alunos tinham também dificuldades com a desinência número-pessoal das segundas pessoas do pretérito perfeito do Português Padrão (*tu foste* e *vós fostes*). (*Caderno de campo*, p. 11-f e 11-v.)

Fotografia 3- Quadro branco ao final da aula do dia 30/03/2016, turma 14.



Fonte: o autor.

A última demanda da tarefa 7 a) era a de que se utilizassem as categorias construídas por Faraco no texto “Desenvolvendo um conceito de gramática” para se analisar a fala de Marcela. Eu retomava, então, os conceitos de gramática que havíamos discutido nas aulas anteriores, e os alunos chegavam à conclusão de que Marcela tinha certo conhecimento linguístico, que presidia sua produção linguística. Ela tinha uma gramática em sua mente.

A tarefa 7 b) visava a debater os limites de uma “gramática livro”, comparando as regras explicitamente colocadas pelo *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo* com a produção de seus jornalistas. Depois de já terem discutido essa questão em duplas, eu pedia aos alunos que explicassem as diferenças entre *aonde* e *onde*, em acordo com o *Manual*. Eu registrava as diferenças no quadro, e então voltava a atenção para os exemplos da tarefa 7 b) a. Os alunos observavam que aquelas frases em questão não obedeciam a determinação do *Manual*, o que me permitia sustentar que há muitas diferenças entre a gramática livro e o conhecimento linguístico dos falantes. Mostrava que isso acontecia com outras regras da gramática livro. Meu exemplo era, em geral, o uso de pronomes oblíquos em início de frase. Eu perguntava o que era mais comum eles ouvirem: “me parece” ou “parece-me”. Eles sempre respondiam com a próclise. Eu, então, contava que, em início de frase, isso era considerado errado pela gramática livro, mas que era o que de fato se utilizava no Português do Brasil.

Por fim, para responder 7 c), listávamos, no quadro, diferentes contextos em que era relevante pensar em “regras de bom comportamento linguístico”. A sempre mencionada

entrevista de emprego estava lá, mas eu pedia que pensassem em outros contextos e os alunos apontavam os textos de concursos como o ENEM, certos textos jornalísticos e a fala de juízes e advogados.

6.6 Pedagogia da Variação Linguística e direitos linguísticos

A discussão a respeito dos diferentes sentidos de gramática bem como o visionamento do documentário *Walachai* abriam caminho para que eu propusesse uma discussão sobre direitos linguísticos. Eu sabia que o professor de Filosofia das turmas de primeiro ano discutia questões relativas aos direitos humanos com eles, por isso me apoiei nessa iniciativa para trabalhar com os direitos linguísticos a partir da leitura de alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Só mais tarde fui descobrir que o *status* jurídico dessa declaração é nebuloso, de modo que admito que talvez ela não fosse a melhor opção como material de leitura sobre o tema. Contudo, os artigos selecionados para a leitura são de modo geral aceitáveis e eram adequados para que eu sustentasse a importância do respeito às diferenças linguísticas – um dos pontos centrais de uma Pedagogia da Variação Linguística.

Com efeito, para além do respeito, o que se deseja ao adotar uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística é que as pessoas possam se encantar com as diferenças, que elas possam encontrar, na variação, o valor humano que ela representa. Isso é possível porque a variação linguística, em sentido amplo, permite nos apresentar para os outros na nossa singularidade, representar os outros em nossa perspectiva particular e revelar aos nossos interlocutores os valores que atribuímos ao mundo que, com eles, construímos.

Um exemplo do que estou argumentando é oferecido por Zilles e Faraco, num texto em que, apoiados em Bakhtin/Volochínov, analisam o uso do discurso reportado em entrevistas sociolinguísticas, argumentando que esse recurso linguístico deve receber um cuidadoso tratamento por parte dos investigadores. Ao longo de sua argumentação, os autores analisam a narrativa de um “susto” – o câncer que a filha de uma informante teve aos 18 anos de idade. Nesse contexto, Zilles e Faraco identificam uma série de índices linguísticos que a enunciadora utiliza para contar sua história.

Entre os índices, os autores apontam o uso, em diferentes contextos, de diferentes variantes da vibrante –r. De acordo com os autores, ao longo de toda entrevista, a informante usa bastante variavelmente a vibrante. Na análise da narrativa do “susto”, os diferentes usos são associados a diferentes sentidos:

A ocorrência na linha 3 do lexema *recomend-* é a primeira de uma série de seis. Neste caso a palavra *recomendou* é dita não só com uma forte vibrante alveolar muito audível, mas também com grande alongamento da sílaba inicial (re:comendou) e ditongo no final, contrariando a tendência usual de reduzi-lo. Há, portanto, grande saliência métrica, fonológica e morfológica na pronúncia desta palavra. Ao proceder assim, **a informante atribui imponência e solenidade à enunciação reportada** (do médico com boa formação). Mas essa realização parece ter ainda outra função, de caráter metadiscursivo, no sentido de assinalar para o entrevistador o caráter especial do que vai ser dito em relação a isso. Assim, **fica clara a importância dessa recomendação para o sucesso do tratamento, mas também fica claro o caráter essencial do papel dessa mãe, da sua insistência em conseguir o melhor para a sua filha.** (Zilles e Faraco, 2002, p.39 [grifos adicionados]).

No limite, “a informante lança mão de seu repertório para produzir, através da variabilidade, certos efeitos discursivos e metadiscursivos” (Zilles e Faraco, 2002, p.39). Em outras palavras, é um amplo conhecimento das variedades linguísticas disponíveis em língua portuguesa, seus sentidos e seus valores sociais que garante que a informante possa narrar sua história com as nuances e os valores que deseja construir.

A orientação da tarefa 8 pedia que os alunos, em grupos, lessem certos artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos³³ e buscassem relacioná-los com cenas do filme *Walachai*. Os alunos se juntavam em grupos para fazer a tarefa e, com o intuito de acelerar a tarefa, eu atribuía a cada grupo um artigo para ser lido e discutido. Eles tiveram algumas dificuldades com a leitura, o que foi revelado por variadas perguntas sobre o texto, em especial sobre o sentido de certas palavras e frases. “Inalienável” (art. 3º, item 1), por exemplo, era uma palavra não conhecida. Eu pedia que os alunos observassem a palavra e encontrassem, dentro dela, outra – menor e conhecida. Eles com frequência encontravam “alien” lá dentro. Eu relacionava essa palavra com “alienar” e “alienação”, que já era mais conhecida. “Inalienável” seria aquilo que não se pode alienar, separar de alguém. No caso, um direito que não se pode negar, sob nenhuma circunstância.

8 O filme que assistimos promove a língua alemã falada naquela comunidade, registrando-a e tornando-a visível para uma boa parte da população brasileira, que não a conhecia. Nesse sentido, Walachai é um filme que promove os direitos linguísticos de uma população. Abaixo, encontramos alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Em grupos de quatro pessoas, leia-os e aponte como o filme mostra esses direitos sendo usufruídos. Depois, discuta com colegas e professor como esses direitos são ou não respeitados de um modo geral – pense nas línguas de imigração, nas línguas indígenas, na língua de sinais brasileira.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

³³ A escolha dos artigos se deu em função da leitura de Kern (2011).

Artigo 3º

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;*
- o direito ao uso da língua em privado e em público;*
- o direito ao uso do próprio nome;*
- o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;*
- o direito a manter e desenvolver a própria cultura.*

Artigo 7º

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder se beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

Artigo 23

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.

2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.

3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.

4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

(Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf >; último acesso em 21 de fevereiro de 2016.)

Circulando entre os grupos, ajudava-os a compreender o que cada artigo afirmava. Era estranho aos alunos, por exemplo, que fosse necessário registrar o direito ao “uso do próprio nome” (art. 3º, item 1). Eu precisava contextualizar a questão. Para tanto, falava sobre a perseguição aos judeus durante a Inquisição portuguesa entre os séculos XVI e XVIII (Novinsky *et al.*, 2015), o que os obrigou, em muitos casos, a mudança de nome e a fuga para outros lugares, entre eles as colônias portuguesas na América.

O artigo 7º também provocava dúvidas. Em geral, eu exemplificava as diferentes “maneiras de apreender a realidade” comparando as palavras *professor* e *teacher*, do Inglês, com a palavra *professor*, do Português. Já para discutir o desenvolvimento de uma língua em “todas as funções”, imaginava, com os alunos, que certas línguas talvez não possuíssem palavras relacionadas à moderna medicina ocidental – línguas indígenas faladas por grupos isolados, por exemplo. No entanto, se fosse o caso de algum falante dessas línguas aprender a

medicina ocidental e desejar falar dela para outros falantes de sua língua, ele deveria ter garantidos os meios para tal. Ele poderia importar palavras do Português para sua língua (como, no mais das vezes, fizemos com aquelas palavras relacionadas à informática no Português) ou, ainda, produzir palavras novas, com base nas possibilidades de sua língua.

A leitura do artigo 23 provocou menos questões, não tendo sido necessário que oferecesse aos alunos maiores explicações. Depois que conversavam em grupos, eu pedia que apresentassem aos colegas os artigos pelos quais haviam ficado responsáveis, com suas palavras. Havia alguma leitura em voz alta do texto da Declaração, mas, em geral, havia também uma tentativa de explicarem seu entendimento com suas próprias palavras também. Quando parecia que não falariam em suas palavras seu entendimento do texto, eu perguntava explicitamente o que o texto “queria dizer”. Em alguns casos, era necessário que eu os ajudasse, mas os alunos faziam a tarefa. E também apontavam cenas do filme *Walachai* em que aqueles direitos eram, de alguma forma, representados.

A discussão do artigo 23, em particular, me oferecia a possibilidade de avaliar as aulas que estávamos a construir juntos, alunos e eu. Quando os grupos responsáveis por esse artigo se manifestavam, eu perguntava se eles entendiam que nossas aulas respeitavam aqueles princípios. Lia em voz alta cada um dos itens do artigo, pedindo a avaliação deles. Para minha felicidade, eles afirmavam que sim, que entendiam que nossas aulas adotavam aqueles princípios.

6.7 Pedagogia da Variação Linguística e a produção de textos: recusa à redação escolar

Para encerrar essa unidade, eu propunha que respondêssemos ao documentário assistido entrando em contato com uma das participantes. Eu já havia articulado, por e-mail, a contribuição dessa pessoa a nosso projeto: ela havia aceitado responder a e-mails de meus alunos sobre sua participação no filme. Assim, eu supunha estar valorizando o visionamento do documentário e abrindo a possibilidade de um diálogo mais direto e concreto sobre o mesmo. Finalmente, queria reconstruir, em sala de aula, as condições dialógicas nas quais os enunciados são tipicamente produzidos, enfrentando, dessa maneira, possíveis heranças negativas das redações escolares.

Menciono “possíveis heranças negativas de redações” porque, na história de escolarização de meus alunos, eles certamente já haviam tido contato com a produção de textos. Entretanto, uma vez que a tradição escolar tende a se reduzir à escrita de redações, me parecia possível que suas experiências fossem negativas, como se confirmou nos grupos focais, em que

houve algumas menções às redações e à produção de textos como algo recorrente em aulas de Português de anos anteriores ao de realização do presente projeto. Para exemplificar as relações que estes alunos estabeleceram com esse tipo de tarefa, trago dois excertos dos grupos focais que me chamaram atenção.

No primeiro excerto, questionado sobre sua experiência na disciplina de Língua Portuguesa, Sócrates denuncia o uso da produção de textos como meio de aliviar seu professor de ter de estar presente em sala de aula. Maneco intervém em seguida, informando que produzia mais textos em sua antiga escola do que em minhas aulas. Otávio, por sua vez, lembra que não produzia tantos textos assim.

Raquel [moderadora]: Tu, Sócrates, o que te lembra?

Sócrates: Sim, nós fazíamos só textos, tipo, produção textual e o professor não era muito presente, às vezes ele saía da sala e deixava nós fazendo texto. Seria isso...

Maneco: É. A gente, tipo, mais ou menos, o professor dava mais produção textual. Dava mais questão pra gente responder, assim, avaliar mais a nossa escrita assim. Se era legível ou não.

Otávio: Além da produção de texto, o professor cobrava também mais os verbos, os pronomes e... e algo do tipo. Não se discutia em sala de aula. Era apenas cópia e deu. (Grupo focal 8, p.3.)

No caso relatado por Sócrates, a produção de textos era utilizada como instrumento de controle dos alunos. Suponho que, nesse caso, os textos não eram lidos ou, quem sabe, sofressem algum tipo de correção indicativa de “erros”. No caso relatado por Maneco, parecia que os textos eram lidos, pois havia uma avaliação “se era legível ou não”. Sua avaliação de que em sua antiga escola havia produzido mais textos do que em nosso projeto talvez tenha a ver com o fato de que a produção de textos nas aulas aqui relatadas é construída simbioticamente com o projeto; além disso, não reduzimos a produção textual à elaboração de redações. Por fim, o relato de Otávio acusa mais uma vez o ensino de gramática de suprimir o diálogo das aulas de Língua Portuguesa.

No segundo excerto, abaixo, Ezequiel e Tomás, que haviam estudado juntos nos anos anteriores, relatam que em suas aulas havia muitas tarefas de produção de textos. O relato dos alunos, contudo, sugere que os textos resultantes dessas tarefas não cumpriam nenhuma função social para além de serem avaliados. As Olimpíadas de Língua Portuguesa são mencionadas pelos alunos, que relatam que a professora ficava feliz quando ganhava medalhas, o que não estaria mais acontecendo.

Catarina [moderadora]: O que ela [a antiga professora de Português de vocês] passava [como conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura]?

Ezequiel: Texto.

Tomás: Passava as regras, os textos e...

Ezequiel: Era só de escrever texto. A aula dela era escrever texto.

Catarina [moderadora]: Que tipo de texto?

Ezequiel: Contando da vida.

Tomás: Poesia.

Ezequiel: Poesia. O que dava na telha dela no dia.

Tomás: E daí ela colocava nós para participar de bastante concurso e a cada... dois anos, não é?

Ezequiel: É.

Tomás: Tem as olimpíadas de português, daí todo o ano tinha que ir lá...

Ezequiel: Fazer texto.

Tomás: Poesia, crônica, dar para ela e daí eu acho que esse ano, teve uma olimpíada, e ela não ganhou nenhuma medalha. Daí nos anos passados, ela ganhava as medalhas, ela ficava feliz e agora já não está acontecendo mais isso. Tipo, ela não explicava para nós onde é que veio a nossa língua. (Grupo focal piloto, p. 12-13.)

Em nenhum dos excertos acima, o texto produzido pelos alunos parece ter atingido um leitor interessado (excetuando-se, talvez, em alguma medida, os textos que foram produzidos para a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa). Esse tipo de produção textual falsifica, ignora, torna invisíveis as condições dialógicas nas quais enunciados são tipicamente produzidos, reduzindo textos a instrumentos de avaliação. Nessas condições, o sentido perde sua centralidade, e o professor fica autorizado a “caçar erros” nos textos de alunos.

Para inverter essa lógica e pensar a linguagem de uma maneira dialógica, em que sujeitos sócio-historicamente situados interagem por meio de enunciados singulares, propunha a seguinte tarefa:

8 Depois de assistir o filme e debatê-lo com professor e colegas, pense: o que você gostaria de perguntar para um dos entrevistados do documentário? Para dar vazão a nossa curiosidade, a turma vai elaborar, coletivamente, um e-mail para Marcinha, aquela menina que estudava Pedagogia na Unisinos e ajudava os pais na lida com a casa e com a roça.

Para construirmos juntos nosso e-mail, precisamos nos preparar. Por isso, se reúna com alguns colegas e escreva uma primeira versão do e-mail para Marcinha. Entregue-a para o professor até nossa próxima aula, por meio do seguinte e-mail: cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br. Na aula que vem, vamos ler os textos de todos e, a partir dessa leitura, elaborar o texto coletivo.

Algumas orientações: sua comunicação deve, idealmente, expressar sua opinião sobre o filme e elaborar uma ou mais questões para Marcinha. Evidentemente, você pode falar sobre outras coisas também, desde que sejam pertinentes.

Finalmente, não se esqueça: Marcinha não conhece a turma, portanto é importante nos apresentarmos, ainda que rapidamente, em nossa comunicação. Explique, também, que o e-mail é parte de uma tarefa escolar.

Quando Marcinha nos responder, vamos ler e comentar, em sala de aula, o que ela tem a nos dizer!

Observem-se as características da orientação da tarefa:

- a) informa-se o gênero discursivo a que pertence o texto: um e-mail;
- b) informa-se o leitor, concreto e interessado, do texto: Marcinha, a quem eles conheciam superficialmente por terem assistido ao documentário *Walachai*;
- c) informam-se os temas (mínimos) do texto: apresentação da turma, comentários sobre o filme, perguntas para a participante do filme.

As orientações alertam, ainda, para o fato de que o texto que eles produziram em pequenos grupos seria considerado a primeira versão do e-mail que viria a ser produzido coletivamente pela turma. Eles elaboraram os e-mails fora do horário de aula e os enviaram para mim. Eu recolhi todos e, na aula seguinte, os projetei com auxílio de meu computador. Lemos, em sala de aula, todos os textos entregues. Eu pedia que um dos autores lesse o texto em voz alta enquanto todos acompanhavam o escrito na projeção. Ao final da leitura, eu perguntava se o texto continha tudo o que havia sido demandado e se tinha qualidade. Indagava, também, sobre o grau de relevância das perguntas elaboradas pelos colegas, a fim de saber se elas eram de interesse de toda a turma ou não.

Essa tarefa de leitura parecia ser temida pelos alunos, que não queriam revelar aos colegas o que haviam escrito. Nesses casos, eu argumentava que eles estavam escrevendo uma primeira versão de um texto que representaria a opinião de todos na sala de aula. Portanto, todos tinham interesse em ler o que estava escrito. “Além disso,” dizia eu, “TODOS vão ter seus textos lidos.”

Outra dificuldade com relação à tarefa de leitura que promovi tinha a ver com o fato de que, quando eu perguntava se o texto lido estava bom ou se havia coisas a melhorar, a resposta dos alunos, em geral, era de que o e-mail tinha grandes qualidades. Nesses casos, eu os confrontava com omissões do texto, com problemas estruturais ou escolhas de recursos linguísticos que poderiam causar problemas.

6.8 Pedagogia da Variação Linguística e produção de textos: uma reflexão sobre as escolhas linguísticas

Uma vez que todos os textos haviam sido lidos, passávamos a construir coletivamente um e-mail em nome da turma. Nesse processo, buscávamos nos e-mails previamente elaborados pelos alunos material a partir do qual construir o e-mail coletivo. Um aluno se sentava ao computador e ia registrando em um arquivo *.docx*, no editor de textos, aquilo que a turma decidia escrever. O computador, ligado ao projetor, permitia que todos controlassem a elaboração do texto coletivo.

Enquanto professor, buscava refletir com os alunos a respeito das escolhas que estavam fazendo, sempre considerando a leitora do texto. Assim, busquei discutir tudo o que eu percebesse como podendo ser colocado em questão. Por exemplo, em uma turma, discutimos qual o melhor meio de saudar uma pessoa que não conhecia a turma. Alguns alunos argumentavam que um “oi” bastava; para outros, essa era uma escolha muito informal, muito pessoal. “Como se a gente fosse grande amigo dela”, argumentava uma aluna, que defendia o uso de “olá”. “Bom dia/ boa tarde” foram descartados pela turma por medo de que a leitura do e-mail se fizesse em outro período do dia. Nessa turma, escolheu-se o “olá”. Em outra turma, cujo texto final veremos mais adiante, a escolha foi por “Guten Tag” – “bom dia” em Alemão, numa tentativa de se mostrar solidário e valorizar a origem étnica da leitora.

Mais um exemplo: em outra turma, algum aluno propôs perguntar se “a cidade de Walachai” continuava como havia mostrado o documentário. Com o intuito de buscar clareza e precisão, além de evidenciar a diversidade de palavras disponíveis para “a mesma coisa”, questionei se chamar Walachai de cidade era apropriado. Os alunos e eu começamos uma longa conversa a respeito de quais os sentidos de “cidade” e pensamos em alternativas. A primeira que surgiu foi “vila”, opção que foi descartada pela turma porque poderia ser lida com um tom pejorativo. Outras opções – “lugar”, “linha”, “picada” – foram descartadas por serem pouco precisas ou simplesmente inadequadas. A turma acabou escolhendo “comunidade” como a palavra mais adequada para a pergunta.

Em todo o caso, durante o processo, procurei sempre apontar para a importância de se pensar na leitora do texto: ela deveria entender o e-mail sem nossa presença física ao seu lado, sanando suas dúvidas com relação ao que desejávamos; além disso, como as palavras carregam consigo valores, a turma deveria escolher uma linguagem adequada, que soasse educada a uma pessoa que não os conhecia e que estaria respondendo a seu e-mail. Nessa perspectiva, escolher

“vila” para falar sobre Walachai poderia muito bem ser interpretado de uma maneira depreciativa.

Por outro lado, houve variados contextos em que pude oferecer informações sobre convenções de escrita, como o uso de maiúsculas em nomes próprios, o uso de vírgulas com vocativos e com adjuntos deslocados, o uso de parágrafos. Nesses casos, eu ia até o quadro negro e registrava por escrito as orientações que eu havia oferecido oralmente para os alunos.

Finalmente, houve casos em que pudemos discutir variação linguística de um ponto de vista bem estrito. Em uma situação, sugeri que eles utilizassem o pronome “a gente” para se referir ao conjunto de alunos na turma. Eles recusaram, afirmando que o e-mail deveria guardar certo grau de formalidade. Portanto, a escolha a ser feita era pelo pronome “nós”. Eu argumentei que “nós” e “a gente” têm o mesmo uso – a primeira pessoa do plural. Eu entendia que “a gente” não era utilizado em qualquer texto escrito, porque em certos contextos poderia ser entendido como “informal”. No entanto, eles eram um grupo de jovens escrevendo para uma moça jovem também. Por tudo isso, eu supunha que eles pudessem usar “a gente” sem prejuízos em seu e-mail. A turma continuou recusando “a gente” e construiu seu texto utilizando o pronome “nós”.

Esse processo, de leitura e de escrita de um texto coletivo, que faz se indagar sobre como mais adequadamente escrever para que um leitor concreto e interessado responda a nosso texto, considerando como queremos nos apresentar e o que temos a dizer a ele abre muito claramente espaço para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística. A variação, seja num sentido amplo (como no caso da escolha de palavras: vila ou cidade?) seja num sentido estrito (como no caso da escolha de pronomes: nós ou a gente?), emerge como um problema concreto: como, afinal de contas, fazer para estabelecer o diálogo com essa pessoa?

Caso se propusesse a elaboração de uma redação escolar, daquelas que são lidas apenas pelo professor, a variação não seria uma questão a se discutir. Isso porque numa redação escolar não importa estabelecer diálogo com um leitor, mas tão somente conseguir uma boa nota. O professor raramente procura fazer sentido de uma redação: ele a corrige, enxergando a variação como erro nesse contexto. (“A gente” em função de pronome de primeira pessoa do plural não seria uma possibilidade...)

Ao longo do processo de construção dos e-mails de cada turma, produziu-se um diálogo franco sobre os recursos expressivos disponíveis para atingir os efeitos de sentido desejados pelos alunos. Minha tarefa como professor, nesse caso, foi contribuir para a reflexão sobre os sentidos associados a cada escolha. Se nem sempre os alunos observaram que certas escolhas abriam possibilidades de interpretação que poderiam ser pouco adequadas, enquanto mediador

mais experiente, eu busquei levantar essa questão – sempre reificando a leitora, sempre lembrando a todos de que ela responderia concretamente ao texto elaborado por eles.

Abaixo, apresento o texto resultante dessa tarefa na turma 11, bem como sua resposta, assinada por Marcinha. O e-mail da turma foi enviado de uma conta de e-mail que os alunos administravam coletivamente. Todos os alunos tinham a senha, e boa parte deles a acessava com alguma regularidade. Pedi que o escriba da turma se responsabilizasse por enviar o e-mail para Marcinha, com cópia para mim. Ao final do dia, a interlocutora já havia respondido o e-mail. Sua resposta seria lida pela turma na aula seguinte, embora, evidentemente, qualquer um com a senha do e-mail da turma pudesse acessá-la quando bem entendesse.

Texto 1 – E-mail coletivo elaborado pela turma 11 para Marcinha, em resposta ao documentário *Walachai*.

ASSUNTO: SOBRE WALACHAI [TURMA 11]

De: turma 11 <[REDACTED]>

Para: [REDACTED]; César González <cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br>

Guten Tag!

Somos alunos da turma 11 e estamos no 1o ano do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha, campus Frederico Westphalen (Norte do Rio Grande do Sul).

Assistimos o documentário sobre sua comunidade na aula de Português. Gostamos bastante porque vimos uma realidade diferente principalmente, comparando a convivência de vocês com a nossa, vimos que vocês interagem entre si com pouca interferência das tecnologias. Por exemplo, utilizamos os celulares ao invés de dialogar pessoalmente.

Em seguida, percebemos uma diferença étnica entre a sua comunidade e a nossa região, pois onde habitamos tem mais italianos.

Finalmente, reparamos que os horários de trabalho são diferentes. Aqui a gente tem que cumprir um certo horário e aí vocês podem fazer seus próprios horários na roça. Percebemos que vocês se sentem bem na roça, assim como a maioria da turma se sentem confortável no interior.

Durante o diálogo da turma sobre o filme, surgiram dúvidas. Então, gostaríamos de fazer algumas perguntas:

- 1. O documentário teve alguma importância para a comunidade?*
- 2. Você sofre algum preconceito por causa de seu sotaque?*
- 3. Quais foram as mudanças ocorridas na comunidade depois do lançamento do documentário?*
- 4. Como vocês se sentiram ao gravar o documentário?*
- 5. Você acredita que o termo Walachai (perdido no tempo) hoje em dia é o termo correto para denominar a comunidade? Por quê?*

Desde já agradecemos a colaboração! turma 11

:D

Fonte: o autor

Como vemos, o trabalho dos alunos resultou num texto coerente que busca se aproximar da leitora, desde a escolha da saudação inicial, em Alemão, a fim de valorizar a ascendência étnica da leitora e apontar para o visionamento do filme. Os alunos seguem para uma apresentação sucinta da turma, a que se seguem comentários relevantes sobre o filme, comparando sua vida com aquela das pessoas representadas no documentário. Há, no entanto, alguns problemas de ordem textual que não foram sanados: nem todas as perguntas apresentadas pela turma se vinculam coerentemente com os comentários feitos a respeito do filme, o que seria o ideal. Além disso, certas frases poderiam ser pontuadas de outras maneiras, talvez mais claras. Finalmente, há o caso de uma concordância verbal “ideológica”, que é condenada pela tradição: “a maioria da turma se sentem confortável no interior.” Nada disso, contudo, parece ter prejudicado o diálogo com Marcinha, como vemos abaixo.

Texto 2 - E-mail de resposta de Marcinha para a turma 11.

ASSUNTO: [Res:] SOBRE WALACHAI [TURMA 11]

De: [REDACTED]

Para: turma 11 <[REDACTED]>; César González <cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br>

Oi

1. O documentário teve alguma importância para a comunidade?

O documentário deixou a localidade mais viva, as pessoas se sentem mais valorizadas.

2. Você sofre algum preconceito por causa de seu sotaque?

Eu não sofri até então nenhum preconceito, acredito que cada pessoa tem sotaque, cada região é diferente e cada pessoa é diferente, um paulistano tem o sotaque dele. Nós que "elegemos" achando que os outros estão certos e nós errados, devemos para de pensar isso, cada ser é único, portanto não tem como ser igual e falar igual como todo mundo.

3. Quais foram as mudanças ocorridas na comunidade depois do lançamento do documentário?

A comunidade cresceu, mais pessoas vieram morar para cá, devido as industrias de calçados. Inclusive algumas pessoas de sua região se encontram aqui.

4. Como vocês se sentiram ao gravar o documentário?

Ao gravar a gente sente um tanto de insegurança, achando que tudo tem que dar certo e bonito. Mas isso faz parte.

5. Você acredita que o termo Walachai (perdido no tempo) hoje em dia é o termo correto para denominar a comunidade? Por quê?

Eu nunca concordei com o termo, perdido no tempo, eu o acho um tanto "ridículo", porque as pessoas daqui, da comunidade Walachai sempre teve condições de sair e buscar novas aprendizagens, novas conquistas.

Venho lembrar que o filme WALACHAI não foi filmado exclusivamente na localidade de Walachai e sim nas demais localidades do interior de Morro Reuter.

Espero ter contribuído.

Obrigada

Marcinha

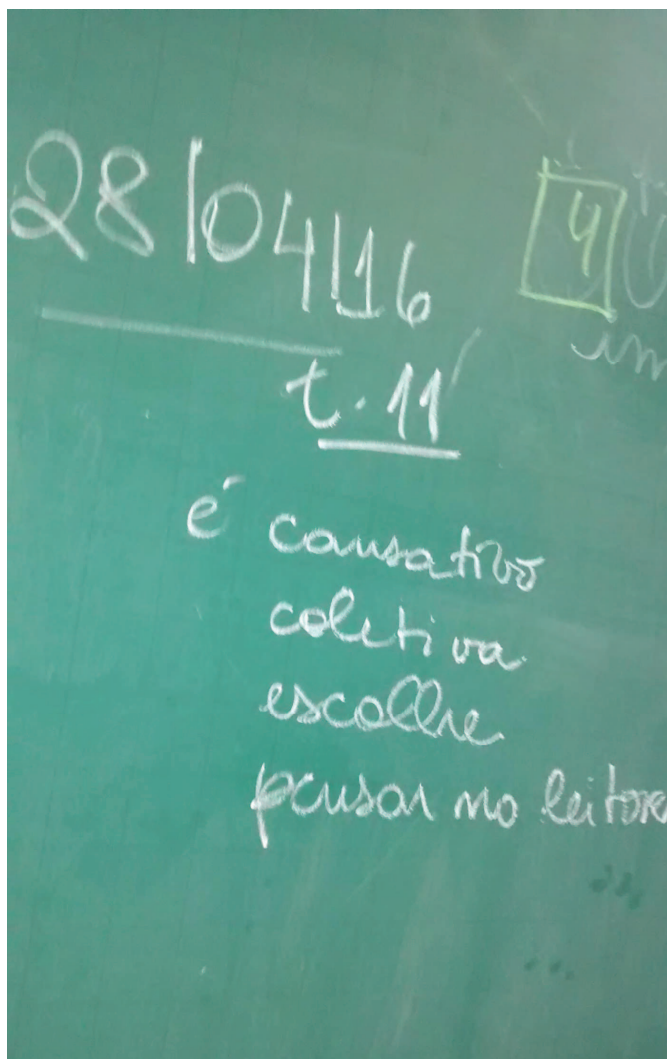
Fonte: o autor.

Na aula seguinte ao recebimento da resposta, eu a projetei com auxílio de meu computador em sala de aula. Li em voz alta para toda a turma a resposta dada, e avaliamos conjuntamente se ela nos satisfazia. Se fosse o caso, faríamos uma réplica e seguiríamos o diálogo – o que não foi necessário de acordo com a turma.

Os alunos entenderam que as respostas eram suficientes, mas não gostaram do fato de que a interlocutora não comentou sua manifestação a respeito do filme. Além disso, para alguns, o uso de “oi” como saudação soou como tendo menos respeito ou menos consideração por eles do que o que eles tentaram demonstrar por ela. Eu observei que essas interpretações eram possíveis (especialmente, se considerássemos ambas as escolhas de Marcinha juntas). No entanto, precisávamos supor que ela não queria ser ofensiva (dado que não faria sentido aceitar participar do projeto para ser ofensivo com seus interlocutores). Essa situação abriu a oportunidade de eu chamar atenção para o fato de que a ausência física do leitor no processo de escrita nos obriga a buscar prever suas interpretações e a respondê-las antecipadamente. Marcinha, nesse caso, possivelmente, não teria previsto a possibilidade de ser interpretada negativamente pela turma, por isso não viu que o modo como construiu seu texto abriu a possibilidade dessa interpretação.

Seguindo as orientações da Pedagogia de Projetos, ao final da discussão, eu propunha que se refletisse sobre o que havia sido aprendido. A turma 11, cujo trabalho está sendo analisado com detalhe, apontou que a escrita de um texto é cansativa, é coletiva, depende de escolhas e exige que se pense no leitor, como mostra o registro fotográfico do quadro negro do dia 28 de abril de 2016, abaixo.

Fotografia 4 - Quadro negro ao final da aula do dia 28/04/2016, turma 11.



Fonte: o autor.

Procurei discutir com eles os sentidos que estavam atribuindo a cada um dos itens. Afirmar que se trata de um processo cansativo, por exemplo, me preocupou. No entanto, a elaboração coletiva do e-mail, de fato, durou, no mais das vezes, duas semanas, isto é, seis períodos de aula. Não é surpresa que os alunos tenham achado cansativo. Eu tentei inverter os sentidos negativos desse “cansativo” alertando para o fato de que estávamos elaborando um texto a muitas mãos, que deveria contemplar a todos. Além disso, era necessário que fôssemos precisos naquilo que queríamos dizer e adequados em nossas escolhas para que estabelecêssemos um diálogo proveitoso com nossa leitora. Esses fatos nos obrigavam a investir um tempo na procura do modo mais adequado para escrever o que desejávamos.

Com relação à característica de a escrita ser coletiva, os alunos disseram que todos trabalharam juntos para a produção do texto final. Além disso, eu destaquei que o sentido

atribuído pela leitora ao e-mail deles era fruto de seu trabalho de leitura, o que implicava o encontro, o diálogo entre eles e ela.

Os alunos também afirmaram que entendiam que o resultado do seu esforço dependia das escolhas que faziam. Nesse momento, os alunos retomaram algumas das discussões sobre os sentidos das palavras que havíamos travado até então. Finalmente, eles observavam que tinham que ter cuidado com o leitor, pensando sempre em como ele leria o texto. Eu concordei com a turma.

6.9 Pedagogia da Variação Linguística e produção de textos: a reescrita

Neste momento, eu pedia que os grupos se reunissem novamente fora de sala de aula para reescrever a primeira versão de seus textos. Esses textos, afora terem sido lidos em sala de aula, foram comentados por mim por meio de bilhetes orientadores (cf. Simões e Farias, 2013; Mangabeira, Costa e Simões, 2011). Esses bilhetes visavam a promover o diálogo sobre os textos dos alunos, aludindo a meios de qualificá-los. Ainda, os bilhetes têm como propósito ampliar os sentidos dos letramentos para os alunos, mostrando-lhes que a escrita serve para orientar um trabalho, por exemplo.

Produzi os bilhetes seguindo as orientações de Simões e Farias (2013), para quem o bilhete tem como características

1. apresentar o professor como **um leitor interessado** no que está sendo dito pelo aluno,
2. revelar o professor como **um mediador mais experiente**, o qual pode orientar a reescrita de uma maneira proveitosa, e
3. mostrar o professor como **um parceiro conhecido e solidário**, que conhece o aluno e seu texto.

A segunda versão do e-mail dos alunos foi avaliada segundo os critérios apontados no enunciado original da tarefa e as questões levantadas pelos bilhetes orientadores. Abaixo, apresento exemplos de três textos produzidos no âmbito da turma 11. Escolhi três textos com graus de qualidade diferentes para mostrar aqui (confira-os no quadro 5, abaixo). De qualquer maneira, quero ressaltar que todos os textos tiveram algum tipo de contribuição a dar ao texto final da turma, como uma leitura comparativa atenta revelará.

A primeira versão do e-mail #1 revela uma imagem de leitor que é constitutiva do texto: uma jovem moça de origem alemã o responderia. Por isso, pode-se perguntar sobre namoro e festas, ela deve ter coisas a dizer sobre esse tema. O grupo foi o responsável por propor o uso de “Guten Tag” como saudação inicial, pensando na origem étnica da leitora. Há, ainda, comentários que revelam uma perspectiva crítica sobre o documentário: “estamos fazendo essa carta para saber mais de [...] como é a vida normalmente fora das lentes da produtora”, o que sugere que a discussão sobre a natureza do documentário, feita antes de seu visionamento, foi observada pelos alunos. A apresentação da turma também foi ampla e relativamente precisa.

O bilhete orientador produzido chama atenção para essas qualidades e, ainda, aponta para o fato de que o texto escrito não está bem pontuado. Como essa é uma questão complexa, ao invés de escrever as orientações para a pontuação no bilhete, propus que os alunos me procurassem em minha sala, onde eu poderia oferecer todo o auxílio que precisassem. Contudo, os alunos optaram por não me procurar em minha sala.

Não mencionei, no bilhete, pequenos problemas de ortografia (“oque”, “bulling”) nem a questão da concordância verbal de “nós descobrir”, no terceiro parágrafo, nem a escolha por algumas palavras que são pouco precisas ou, talvez, inadequadas (como o uso de “carta” para a designação do texto). A escolha por não apontar essas questões fez com que os alunos não as percebessem em sua própria leitura de seu texto: elas permanecem na segunda versão do e-mail. Não quis apontar essas questões porque julguei que seria pouco produtivo observá-las todas e pensava que os alunos buscariam orientação comigo, em particular.

Quadro 5: três exemplos de e-mails endereçados a Marcinha.

E-mail	1ª versão	Bilhete orientador produzido pelo professor	2ª versão
#1	<p>Guten Tag! somos alunos da turma 11 do Instituto Federal Farroupilha Campus Frederico Westphalen, estamos fazendo esta carta para saber mais de como é o cotidiano de vocês, de como é a vida normalmente fora da lentes da produtora, queremos saber de coisas que não apareceram no filme.</p> <p>Um pouco de nós: nossa turma é composta por 46 alunos (aprox.) de um total de 19 cidades diferentes, praticamente todos são da cultura alemã e italiana, todos nós cursamos técnico em agropecuária, adoramos assistir o filme, algumas partes bem engraçadas, outras nem tanto, como de hoje o professor nos falar que a mulher que tocava o sino morreu, gostamos muito de saber como é a cultura de vocês, vamos gostar mais ainda conforme nós descobrir.</p> <p>Bom uma das primeiras perguntas seria de, como são as festas dos jovens ai? Tem músicas como aqui, do tipo funk, sertanejo, etc. Como é o namoro aí? É chato, bom ou oque? Quando vocês vão para a cidade, costumam sofrer algum tipo de bulling, por conta do sotaque? Continua sendo a mesma Walachai do filme? Continuam com os mesmos costumes?</p>	<p>Queridas e querido,</p> <p>o e-mail que prepararam é muito bom, demonstra cuidado com a leitora (usando o guten Tag do início e chamando atenção para a origem de imigração de vocês) e procura apresentar a turma de uma maneira mais profunda que foi proposta pelos colegas de vocês. Além disso, as perguntas que vocês elaboraram parecem ser de real interesse (e são endereçadas a uma moça jovem, que pode vir a dar boas respostas para vocês).</p> <p>Do ponto de vista da escrita, gostaria que vocês pensassem em como separar as frases (com pontos finais de frase) em cada parágrafo. Há muitas vírgulas que poderiam ser substituídas por pontos. Façam uma proposta e venham conversar comigo sobre isso.</p>	<p>Guten Tag! Somos alunos da turma 11 do Instituto Federal Farroupilha Campus Frederico Westphalen. Estamos fazendo esta carta para saber mais de como é o cotidiano de vocês, de como é a vida normalmente fora da lentes da produtora, queremos saber de coisas que não apareceram no filme.</p> <p>Um pouco de nós: nossa turma é composta por 34 alunos (aprox.) de um total de 19 cidades diferentes. Todos nós cursamos técnico em agropecuária. Praticamente todos são da cultura alemã e italiana.</p> <p>Adoramos assistir o filme, algumas partes bem engraçadas, outras nem tanto, como de hoje o professor nos falar que a mulher que tocava o sino morreu. Gostamos muito de saber como é a cultura de vocês, vamos gostar mais ainda conforme nós descobrir.</p> <p>Bom uma das primeiras perguntas seria de, como são as festas dos jovens ai? Tem músicas como aqui, do tipo funk, sertanejo, etc. Como é o namoro aí? É chato, bom ou oque? Quando vocês vão para a cidade, costumam sofrer algum tipo de bulling, por conta do sotaque? Continua sendo a mesma Walachai do filme? Continuam com os mesmos costumes?</p>

E-mail	1ª versão	Bilhete orientador produzido pelo professor	2ª versão
	Bom seria basicamente isso, esperamos por uma segunda edição de Walachai. :D		Bom seria basicamente isso, esperamos por uma segunda edição de Walachai. :D
#2	<p>Apresentação: Somos alunos da turma 11 no IFF campus Frederico Westphalen, fomos indicados pelo professor César Gonzalez á fazer um e-mail a vossa pessoa, questionando sobre o filme Walachai.</p> <p>Sobre o filme: O filme é bem interessante pois mostra outramaneira de viver, outra cultura, outra língua, tudo la é totalmente diferente da nossa maneira de viver; la eles tem mais dialogo e afinidade, todos se conhecem e são como uma família, mesmo tendo uma vida simples são todos muito felizes e não trocam seu lugar por nada. E isso serve de exemplo para a grande maioria das pessoas dos dias de hoje.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual foi a sua reação quando recebeu o pedido para ser entrevistado? - Qual o motivo de ainda permanecer em Walachai? - Como se sentiu ao saber que ia ser feito um filme/documentário sobre Walachai? 	<p>Queridas e queridos, o e-mail tem tudo o que foi pedido, mas não tem cara de e-mail: tem cara de “trabalho de português”, porque as seções são marcadas por aquilo que foi pedido de vocês (uma apresentação, um comentário sobre o filme e perguntas à leitora), porque não há saudação nem tchau, porque a seção “sobre o filme” não se dirige a uma leitora que participou do filme, mas ao professor de português (que demandou que vocês comentassem o filme no e-mail...). Outra coisa: é correta a informação de que eu indiquei vocês para a produção do e-mail? (Não se trata de uma tarefa para a turma toda? Não se trata de uma tarefa que a turma fez coletivamente, a partir dos trabalhos em grupo?)</p> <p>Desde o ponto de vista da língua escrita, queria chamar atenção para o uso de “vossa pessoa” no primeiro parágrafo: isso não soa estranho para vocês? Isso não soaria estranho para o leitor de vocês? Como fazer diferente? Outra coisa: revisem o texto antes de entregá-lo para evitar problemas de ortografia (como la, outramaneira, dialogo, etc.) e problemas relacionados à escolha de palavras (filme/documentário, filme ou documentário?, qual a diferença?).</p>	<p>Olá</p> <p>Somos alunos da turma 11 no IFFarroupilha câmpus Frederico Westphalen e cursamos o ensino médio integrado Agropecuária, assistimos juntamente com o professor de língua portuguesa César Augusto Gonzalez o documentário sobre Walachai achamos muito interessante pois não é a mesma realidade que a nossa, como por exemplo, a pouca acessibilidade com a internet como o celular fazendo com que haja mais dialogo entre as pessoas sem a interferência de aparelhos eletrônicos.</p> <p>O documentário é bem interessante pois mostra outra maneira de viver, outra cultura, outra língua, a maioria das coisas são diferente da nossa maneira de viver; lá eles tem mais diálogo e afinidade, todos se conhecem e são como uma família, mesmo tendo uma vida simples aparenta serem todos muito felizes e não trocam seu lugar por nada, segundo o documentário. E isso serve de exemplo para a grande maioria das pessoas dos dias de hoje.</p> <p>Dentre o documentário surgiram algumas dúvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual foi a sua reação quando recebeu o pedido para ser entrevistado?

E-mail	1ª versão	Bilhete orientador produzido pelo professor	2ª versão
			<p>- Qual o motivo de ainda permanecer em Walachai?</p> <p>- Como se sentiu ao saber que ia ser feito um filme/documentário sobre Walachai?</p> <p>Desde já agradeço pela atenção e colaboração com a turma 11. :D</p>
#3	<p>Entrevista Aos Moradores da Cidade De Walachai</p> <p>Olá, cidadãos de Walachai, somos estudantes do (iff) Instituto Federal Farroupilha, localizado em Frederico Westphalen(RS).</p> <p>Somos estudantes da turma 11, meu nome é Lucimauro e estou acompanhado de meu colega Paulo, fomos indicados pelo professor César Gonzales para realizar essa entrevista sobre o filme da comunidade de Walachai. Faremos essa entrevista para dizer que gostamos do filme e com ele podemos ver como vocês vivem em Walachai, seus costumes, seus modos de trabalho, o modo da linguagem que vocês falam</p> <p>Nós queremos saber se vocês acharam importante o filme para a comunidade? e se teve alguma importância para os moradores ou se teve algum reconhecimento na comunidade?</p>	<p>Lucimauro e Paulo, queria entender por que vocês estão chamando o e-mail de vocês de entrevista. O que é uma entrevista? O e-mail de vocês satisfaz as condições necessárias para se caracterizar como uma entrevista? Por que vocês produziram uma entrevista e não um e-mail, como eu havia pedido? Outra coisa: para quem é o e-mail? Para os cidadãos de Walachai ou para uma cidadã específica? Mais uma coisa: qual a opinião de vocês sobre o filme? Finalmente, o texto de vocês merece ser revisado. Há vários problemas relacionados à ortografia. Por que vocês não o revisam e me mostram a nova versão, para discutirmos essas coisas? Podem me procurar em minha sala (151 C) na quarta-feira à tarde.</p>	<p>Olá! Somos alunos da turma 11 do 1º ano do técnico integrado ao ensino médio em agropecuária do Instituto Federal Farroupilha (RS), meu nome é Lucimauro e estou acompanhado de meu colega Paulo, podemos dizer que assistimos ao documentário sobre a sua comunidade e adoramos muito pelo fato de lembrar o passado e aprender novas histórias e curiosidades de uma comunidade com fortes culturas, onde a tecnologia não tem grande fundamento ou relevância. O documentário nos mostrou alguns fatos em que vocês falam diferente de nós com um sotaque mais engraçado ou mesmo com palavras que não conseguimos compreender.</p> <p>Perguntas: Vocês acharam importante o documentário para a comunidade? Por que? O documentário teve importância para os moradores? Porque?</p>

Fonte: o autor.

Apesar disso, a segunda versão do e-mail #1 faz, de fato, uma melhor segmentação do texto em parágrafos e em períodos. O primeiro parágrafo recebe uma letra maiúscula inicial, que não tinha na primeira versão do texto. Ele também é segmentado em dois períodos, adequadamente. O trecho que, na primeira versão do e-mail, era o segundo parágrafo foi segmentado em dois parágrafos com temas diferentes (apresentação da turma e comentário sobre o filme). Cada novo parágrafo é segmentado em diferentes períodos de maneira adequada. Nesse sentido, a segunda versão do e-mail #1 ganha em qualidade com relação a sua versão anterior.

O uso de parágrafos e de períodos adequadamente construídos está relacionado com o reconhecimento das diferenças entre os recursos de produção de sentidos disponíveis na fala e na escrita. Essas diferenças serão aprofundadamente estudadas na unidade 5, em que se tematiza a dimensão de variação diatópica. Na Pedagogia da Variação, o reconhecimento de diferenças e de semelhanças entre os meios oral e escrito é central, visto que questões de variação linguística são fundamentais para a adequada formulação de enunciados em ambos os meios. Na escrita, o uso de certos recursos linguísticos é rigidamente controlado: não é todo o gênero escrito que aceita inovações, e há recursos linguísticos que, hoje em dia, ocorrem quase exclusivamente em certos gêneros escritos. Com efeito, a possibilidade de revisão do escrito garante a possibilidade de alto grau de monitoramento, o que se reflete nas escolhas linguísticas, nas quais estão implicadas, ainda, questões relativas a tema, a poder, a publicidade, etc.

A primeira versão do e-mail #2 não se volta claramente para a leitora indicada para o texto. O primeiro parágrafo não tem um leitor claro. A escolha por “vossa pessoa” sugere uma tentativa de tratamento respeitoso ou cerimonioso de alguém pouco conhecido, mas é lido de uma maneira muito artificial, especialmente por causa da raridade do adjetivo possessivo “vosso” no uso comum do Português do Brasil. O segundo parágrafo tem como leitor previsto o professor de Português, que exigiu que o texto comentasse o documentário assistido. O comentário a respeito do filme é superficial, deixando em aberto várias questões. O conjunto de questões apresentadas é interessante, mas são voltadas para um leitor qualquer – ignora-se o fato de que a pessoa para quem se enviará o e-mail apresenta-se como mulher no documentário, o que pode ser representado na linguagem por meio de escolhas de palavras marcadas com o feminino. Por fim, os parágrafos são apresentados independentemente, não formando um todo coeso e coerente.

Essas questões são apontadas no bilhete orientador que escrevi para os alunos, que, além do mais, chama atenção para problemas relacionados à língua escrita. Especificamente, o bilhete aponta para o fato de que há problemas de ortografia e de escolha de palavras. Esses

problemas são atribuídos à falta de revisão, o que eu supunha ser o caso, uma vez que, na escola, tradicionalmente, se vê o texto como uma atividade escolar burocrática, sem propósito real de comunicação. A própria organização do texto por tópicos demandados pelo professor sugere essa interpretação também.

A segunda versão do e-mail #2 procura sanar alguns dos problemas apontados. O texto passa a se caracterizar como um e-mail, com saudação inicial e final. Há uma apresentação da turma mais adequada e precisa. Há mais comentários sobre o filme e os comentários procuram dar concretude às afirmações feitas (“[h]a pouca acessibil[i]dade com a in[t]ernet como o celular fazendo com que haja mais dialogo entre as pessoas sem a interferência de aparelhos eletrônicos.”) Há uma introdução para as perguntas que são feitas acerca do documentário, que passa a ser designado apenas como “documentário” ao longo de todo o texto, consoante as orientações do professor.

A questão da leitora do texto não foi plenamente sanada: o segundo parágrafo (aquele dedicado ao comentário do filme) não traz alterações significativas em sua composição, apenas a ortografia é revisada – os alunos continuam falando “ao professor”. O uso do dêitico “lá” sugere isso fortemente. Além disso, as questões elaboradas continuam conversando com um leitor qualquer, ignorando a contribuição singular da leitora indicada para o documentário. O fato de que a segunda versão deste texto foi elaborada depois da efetiva construção coletiva do e-mail da turma e de seu envio para a leitora pode ajudar a explicar por que falta clareza com relação à leitora. Tomei a decisão de fazer a reescrita após a construção coletiva do e-mail pensando que o processo de elaboração do texto coletivo tornaria clara a situação de enunciação a que se estava visando. Supunha que, dessa maneira, haveria maior proveito dos alunos, que veriam emergir a natureza dialógica da produção textual³⁴. É verdade, contudo, que uma vez enviado o e-mail, a tarefa perde seu sentido dialógico e se reduz a uma atividade escolar dado que seu único leitor concreto é o professor de Português.

Um novo problema de coerência surgiu na segunda versão do e-mail #2: enquanto o primeiro parágrafo foi elaborado na primeira pessoa do plural (“**Somos** alunos da turma 11...” [grifo adicionado]), o texto se encerra na primeira pessoa do singular (“Desde já **agradeço** pela atenção e colaboração com a turma 11” [grifo adicionado]). Há uma diferença entre uma pessoa (o escriba) falar em nome da turma e a turma falar coletivamente. Tal diferença precisaria ser pensada pelos autores, para que se chegasse a uma decisão com relação a qual seria o uso

³⁴ Por outro lado, talvez a falta de familiaridade com a produção textual para um interlocutor concreto e interessado possa ter atrapalhado os alunos. Ou, quem sabe, os alunos simplesmente não deram a devida atenção às orientações que eu ofereci a eles.

preferido no contexto em questão. Finalmente, é de se notar que novos problemas de ortografia surgiram com a expansão do texto – o que é surpreendente, por causa tanto do uso do computador na confecção do trabalho (editores de texto têm corretores ortográficos) quanto do fato de que eu, como professor, havia pedido que observassem essas questões na reescrita.

O ideal seria que esse texto fosse reescrito mais uma vez, com orientações mais claras e precisas de minha parte, talvez com atenção individualizada a estes alunos. Esse ideal, entretanto, é muito difícil de atingir, vistos a quantidade de alunos com que lido, o número de períodos de aula que tenho de oferecer semanalmente, as demandas institucionais fora de sala de aula. Trata-se de constrangimentos que atingem a todos os professores. Por outro lado, como professor, registrei em notas de trabalho que esses alunos não tinham atingido plenamente os objetivos da tarefa e me mantive atento a suas produções, buscando observar se eles voltariam a apresentar as mesmas dificuldades. Fiz o mesmo com relação aos alunos que produziram o e-mail #3, que analiso a seguir.

A primeira versão do e-mail #3 chamou muita atenção: ela se intitula “Entrevista aos moradores de Walachai”, e o texto começa com o vocativo “cidadões de Walachai”. Claramente, os alunos não observaram as orientações com relação ao gênero discursivo nem com relação à leitora pretendida. O texto era, ainda, impreciso ao dizer que eu havia indicado Lucimauro e Paulo para entrar em contato com a leitora em nome da turma. Há variados problemas relativos ao uso da língua, dos quais eu apontei apenas os problemas de ortografia no bilhete que orientava a reescrita. Mas também há problemas com o uso de perguntas indiretas, o tempo verbal de alguns verbos, etc.

O bilhete orientador procurava questionar as escolhas de gênero discursivo e de leitor dos alunos. Igualmente, o bilhete pedia que os alunos conversassem comigo em meu escritório na Instituição, para que eu pudesse dar atenção especial aos rapazes. Eles não me procuraram, mas entregaram uma reescrita bem como o seguinte texto, em resposta as minhas perguntas.

Texto 3 - Resposta de Lucimauro e Paulo aos questionamentos do bilhete orientador
elaborado pelo professor [grifos adicionados].

Olá, professor Cezar, estou aqui para corrigir e responde-lo pelos seguintes fatos que você apontou.

Bem, eu admito que erramos ao colocar ENTREVISTA em vez de e-mail, pois nós se influenciemos através do vídeo e integramos a palavra que acabou por não se encaixar ao prefixo do texto do texto.

Em relação ao o que é entrevista, não temos uma opinião concreta, mas temos uma base para se explicar o que significa, bem para nós entrevista é quando uma

seguinte pessoa ou mais, fazem perguntas e debatem sobre tal assunto, mas aí que vem nosso grave erro, entrevista é utilizada através de áudio ou oralmente e não através da escrita.

*Não satisfaz, pois, para se concretizar uma entrevista tem que **conduzir uma conversa que acontece entre duas ou mais pessoas, o entrevistador e o entrevistado. As perguntas são elaboradas pelo entrevistador de modo a obter a informação necessária por parte do entrevistado, que pode ser uma ou várias pessoas.***

Antes da entrevista, o condutor deve procurar o máximo de informações disponíveis sobre o assunto a ser tratado com a pessoa que será entrevistada.

O e-mail em si foi enviado com intuição de mandar para a cidadã de Walachai, mas também com intuição de pedir informações sobre os moradores da região citada.

Sobre o filme nós achamos muito interessante, pois ele retrata de um tempo lindo que nossos avós e avós viveram no passado não tão distante e também pelo fato de contar e preservar algumas culturas do Rio Grande Do Sul, que estão se perdendo ao meio a tanta tecnologia.

Para finalizar eu Lucimauro e Paulo revisamos e refizemos o e-mail.

Fonte: o autor.

Observa-se que os alunos buscaram responder pontualmente as perguntas que fiz por meio do bilhete orientador. Isto é, não só as utilizaram como base para a reescrita do e-mail, mas também buscaram respondê-las explicitamente. Eu não estava esperando esse tipo de resposta e, infelizmente, não tive oportunidade de conversar com Lucimauro e Paulo sobre o motivo de eles terem me respondido assim. No entanto, podemos imaginar que os alunos sentiram-se interpelados pessoalmente com o bilhete enviado por mim e responderam, em conformidade com a natureza dialógica da linguagem, com outro bilhete.

É interessante observar o trecho que destaquei com negrito. Apesar de os alunos não fazerem a esperada referência, trata-se de um conceito de entrevista retirado do *site* Wikipedia. Ao utilizar o conceito, eles demonstram capacidade de buscar informações relevantes e, a partir delas, fazer uma análise para construir um argumento. É verdade que a elaboração do argumento por escrito é problemática, mas ele existe e foi construído por meio da atividade de pesquisar e de relacionar textos escritos. Além disso, a escrita foi utilizada para estabelecer um diálogo com o professor. Nesse sentido, os alunos revelam diferentes sentidos para o letramento: reconhecem textos escritos como fontes de informações e conhecimento; utilizam conceitos elaborados em textos escritos para produzirem análises e construírem argumentos; utilizam um texto escrito para dialogarem com o professor, respondendo diretamente a seus questionamentos.

O enunciador no texto é Lucimauro, que se apresenta em nome da dupla. Ele utiliza a primeira pessoa do singular apenas no primeiro e no segundo parágrafos (“Olá, professor Cezar,

estou aqui para corrigir e responde-lo pelos seguintes fatos que você apontou. Bem, **eu admito** que erramos ao colocar ENTREVISTA em vez de e-mail, pois nós se influenciemos através do vídeo...” bem como no último parágrafo (“Para finalizar **eu** Lucimauro e Paulo revisamos e refizemos o e-mail.”). Ao longo de todo o resto do texto, Lucimauro sustenta o uso da primeira pessoa do plural sugerindo que Paulo contribuiu para a construção do texto.

Frente ao professor, Lucimauro e Paulo buscam construir uma imagem de alunos dedicados, que reconhecem suas limitações. É o que sugerem a opção por entregar uma resposta às demandas do bilhete orientador e as escolhas linguísticas ao longo do texto (“estou aqui para **corrigir** [nosso texto] e responde-lo”; “**eu admito** que **erramos** ao colocar ENTREVISTA em vez de e-mail” e “aí que vem **nosso grave erro**”). A imagem do leitor parece ser marcada, desde o início do texto, por um relativo distanciamento, anunciado pelo uso do título “professor” antes de meu nome. Entretanto, há também o que parece ser um movimento de aproximação, com o uso de “você” (e não “o senhor”) para se referir ao leitor (em “responde-lo pelos seguintes fatos que **você** apontou”) e com o uso de concordância verbal variável (em “nós se **influenciamos** através do vídeo”). Esse jogo de imagens de alunos dedicados, que admitem seu “grave erro”, e de professor respeitado, por causa de seu *status* relativo, mas, ao mesmo tempo, próximo dos alunos, aparenta construir sentidos na direção de agradar o professor, que será responsável pela avaliação do e-mail. Analisado desde essa perspectiva, o texto dos alunos revela ampla competência comunicativa, mostrando que eles sabem se colocar de maneiras que lhes interessam em eventos comunicativos da esfera escolar (no caso, no pedido de notas ao professor), fazendo inclusive uso da variação linguística em sentido estrito (*você ~ o senhor; influenciemos ~ influenciamos*). Tendo sustentado essa análise, não posso deixar de dizer que é evidente que Lucimauro e Paulo têm que se engajar fortemente em práticas de leitura e de escrita e de reflexão sobre a língua para que seu texto escrito consiga produzir os efeitos desejados mais eficazmente.

A segunda versão do e-mail #3 traz mudanças significativas com relação à versão anterior. Não se menciona mais uma “entrevista” com cidadãos de Walachai, embora as perguntas ainda se voltem para um leitor coletivo (“**Vocês** acharam...?”). Os alunos se apresentam especificamente, deixando de se apresentar como “a turma 11”. Seu comentário sobre o filme é mais detalhado e procura se justificar (“O documentário nos mostrou alguns fatos em que **vocês falam diferente de nós** com um sotaque mais engraçado ou mesmo **com palavras que não conseguimos compreender.**”)

O e-mail mereceria ainda uma nova versão, que deixasse clara a intenção de estabelecer diálogo com Marcinha, que adequadamente introduzisse as perguntas que são feitas à leitora,

que se despedisse da leitora ao final do enunciado. Igualmente, seria importante discutir o tal “sotaque mais engraçado”, que pode ser lido negativamente. Com efeito, seria relevante perguntar aos alunos qual o sentido de “engraçado” na frase acima. A nova versão do e-mail de Lucimauro e Paulo, também, mereceria ser mais bem trabalhada linguisticamente, com uma escolha mais adequada de palavras, com problemas ortográficos solucionados, etc. Infelizmente, não havia condições de se pedir uma terceira versão do e-mail.

Por fim, é importante destacar que os textos discutidos neste capítulo foram as primeiras produções textuais dos alunos em nossas aulas. Nesse sentido, os alunos talvez tenham tido algumas incertezas com relação às demandas que eu estava fazendo, aos modos como seriam lidos, etc.

Para encerrar essa discussão, penso que é importante registrar que todo o trabalho proposto a fim de elaborar coletivamente um texto para uma participante do documentário seguiu as orientações de, entre outros, Guedes e Souza (2011), que afirmam:

É preciso que o professor constitua, na sala de aula, o público para os textos de seus alunos e os ponha sistematicamente em discussão. É preciso reverter a tradicional crença de que somos todos incapazes de escrever substituindo-a pela convicção natural de que:

- a. somos todos capazes de escrever para descobrirmos o que somos capazes de dizer a respeito do assunto de que estamos tratando;
- b. essa capacidade brota do trabalho de escrever (e não de uma inspiração iluminada) e do diálogo do texto resultante desse trabalho com seus leitores;
- c. esse diálogo só faz sentido se for para subsidiar uma ou mais reescritas do texto com a finalidade de construir a respeito do assunto a clareza possível neste momento histórico pelo qual passa o autor do texto.

Finalmente, é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever nessa área de conhecimento; é principalmente levar o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com que ele está lidando, a coerência da tese que apresenta, a adequação entre dados e tese, a perceber lacunas nas informações de que dispõe e a perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo. (Guedes e Souza, 2011, p.153.)

O relato que fizemos até aqui mostra uma tentativa de colocar em prática a construção de uma comunidade de leitores e de escritores, como proposta por Guedes e Souza (2011). Os textos dos alunos foram lidos por todos, suas qualidades e suas limitações foram discutidas nas turmas. Os alunos foram, assim, levados a olhar para seus e-mails iniciais com olhos de leitor – o que pode ser uma das principais dificuldades de quem está aprendendo a escrever. Como o texto seria recebido por um leitor concreto? Com base nessa discussão, orientou-se uma reescrita, que visava a permitir que os alunos refletissem sobre como qualificar seus e-mails. Essa reescrita produziu, de um modo geral, textos melhores, embora com problemas.

Finalmente, é de se registrar que o e-mail coletivo de cada turma recebeu contribuições de todos os e-mails lidos em sala de aula e, sobre ele, as turmas refletiram amplamente, buscando estabelecer um diálogo proveitoso com uma leitora concreta e interessada. O processo, portanto, foi fortemente coletivo, buscando engajar e ouvir a todos os alunos.

7 A PRODUÇÃO DO LIVRO DA TURMA

7.1 Introdução

As unidades 3, 4 e 5 versam, especialmente, sobre a dimensão de variação diamésica. Focalizam-se fala e escrita de diferentes maneiras, com diferentes objetivos, entrelaçando conhecimentos teóricos com as práticas de leitura e de produção textual. Porque as três unidades são intimamente relacionadas, decidi apresentá-las no mesmo capítulo. Isso implica uma descrição menos pormenorizada do trabalho feito. Contudo, não deixarei de apresentar com detalhes aqueles momentos em que a discussão sobre variação linguística se fez explicitamente.

As unidades que serão apresentadas aqui são, como já disse, intimamente relacionadas. O trabalho proposto foi contextualizado a partir do documentário *Walachai* (cf. capítulo 6), que faz um uso muito intenso e interessante de entrevistas com seus participantes. O resultado final é um filme que, entre outras coisas, investiga a história da comunidade. Uma investigação semelhante foi proposta para os alunos: eles fariam entrevistas com pessoas mais velhas, residentes na região de abrangência do IF, a quem tivessem acesso, com o intuito de recuperar a história local. A produção de entrevistas é o objetivo da unidade 3. Posteriormente, apresentariam suas descobertas para seus colegas de turma, com a intenção de contrastar e comparar as histórias singulares a fim de construir coletivamente a história local. A elaboração de uma apresentação oral de qualidade é o objetivo da unidade 4. Finalmente, produziram uma narrativa de memórias a partir do que haviam descoberto, devolvendo para a comunidade suas próprias histórias por meio da publicação de um livro. A escrita dessas narrativas de memórias e a publicação desse livro são o objetivo da unidade 5.

Como um todo, esse processo

1. envolve os alunos em uma prática de produção de conhecimento, já que, respeitando os limites do nível de ensino, se fez uso de técnicas de pesquisa qualitativa – especificamente, a entrevista semi-estruturada;
2. produz conhecimento que, em algum grau, é novo para todos, porque, ainda que os alunos já conhecessem a experiência de vida de algumas pessoas idosas que moram na região, a comparação e o contraste com outras histórias pôde gerar uma visão mais ampla e mais complexa da história local;
3. oferece um sentido social para o conhecimento, que retorna para a sociedade que contribuiu com sua construção, por meio de um livro que, reunindo variadas

histórias em um mosaico de narrativas, colabora para o conhecimento da história e da cultura local;

4. garante a permanência das histórias de vida dos entrevistados, que, uma vez escritas, podem superar seu tempo de vida, constituindo um acervo de conhecimentos sobre o local acessível a muitos; e
5. valoriza o conhecimento e as identidades locais, contribuindo para que alunos reconheçam a si mesmos como membros da realidade investigada.

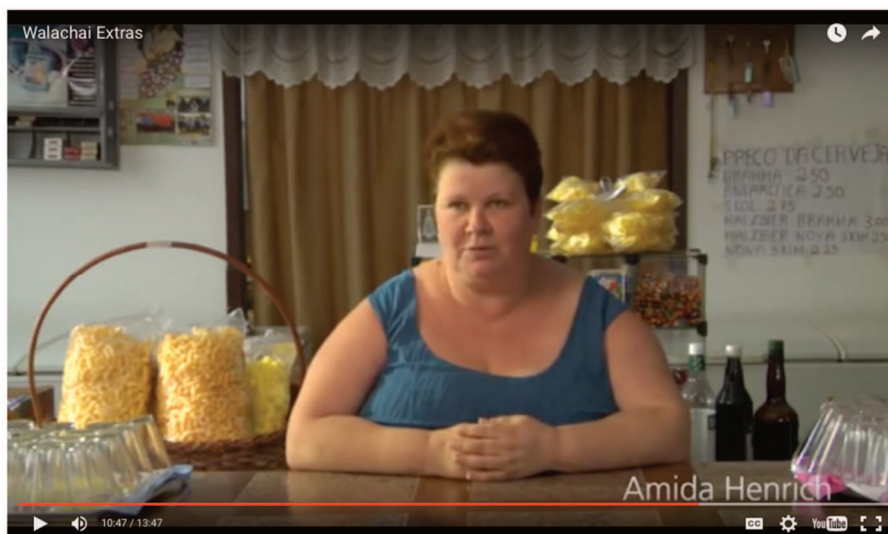
Do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, eu poderia propor que se discutissem (i) características das variedades linguísticas locais, bem como sua avaliação social, (ii) diferenças e semelhanças entre variedades faladas e variedades escritas, (iii) características de variedades faladas orientadas pela cultura da escrita, e (iv) variáveis que influenciam a variação linguística.

7.2 Unidade 3: aprendendo a entrevistar

7.2.1 Pedagogia da Variação Linguística e a sistematização do conhecimento sobre variação

A seguir, apresento as primeiras tarefas da unidade 3, que visava a preparar os alunos para produzirem uma entrevista. Para tanto, a unidade começa com a apresentação de duas entrevistas bastante diferentes, que, além de permitirem que se refletisse sobre o gênero discursivo “entrevista”, provocaram uma densa discussão sobre variação linguística, como veremos.

1 Amida Henrich foi entrevistada para o documentário Walachai, mas sua entrevista não aparece na versão final do filme. Vamos assisti-la em aula. Observe que, ao longo da entrevista, Amida relata como começou a fazer cucas e diz algo interessante sobre o destino das pessoas. Registre o que ela diz sobre esses tópicos. Posteriormente, você os discutirá com seus colegas e seu professor.



(Disponível em: < <http://walachai.com/extras-e-making-of/> >; último acesso em 07 de fevereiro de 2016.)

2 Depois de ver a entrevista de Amida, responda:

- a) Ainda é comum vermos pessoas começarem a trabalhar desde sua infância? Por que será que algumas pessoas acabam trabalhando na infância e outras não?
- b) Você concorda com Amida com relação às pessoas terem cada uma um destino? Por quê?

3 Agora, vamos prestar atenção em algumas características importantes do modo como Amida fala.

- a) Amida é descendente de alemães e vive em Walachai, onde comanda sua venda falando duas línguas: alemão e português. Como ela escolhe se vai conversar com o freguês em alemão ou português?
- b) Sua fala em português é marcada por influências do alemão, o que é esperado e evidencia sua condição de brasileira descendente de alemães, moradora de uma comunidade rural isolada, onde o alemão foi preservado. Você consegue ouvir algumas dessas marcas? Ouça com atenção como ela fala as palavras “cuidar”, “arriscar”, “pão”.
- c) Por outro lado, sua fala em português possui marcas que podem ser explicadas por sua história pessoal, de muito trabalho e pouca escola. Você consegue ouvir essas marcas? Ouça com atenção como ela fala as palavras “garagem”, “capaz”, “olha”.
- d) Amida fala de coisas que gosta de fazer, comenta sua vida como dona de venda, deixa claro que gosta de trabalhar, de criar, de produzir coisas boas, chega até a dar uma “lição de vida” para a entrevistadora (“cada um nasce com seu destino”, cada pessoa deve fazer o que gosta!). Ela não parece envergonhada de falar o Português à sua maneira. Essas características da entrevista sugerem que se trata de uma conversa mais ou menos formal?

4 Vamos comparar a entrevista de Amida com a entrevista do professor e linguista Ataliba Castilho no Programa do Jô, da Rede Globo. Nessa entrevista, feita como

parte da divulgação de sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, professor Ataliba fala sobre algumas características do Português do Brasil. Em primeiro lugar, procure registrar o que ele nos informa sobre os pronomes. Posteriormente, seu professor vai conduzir uma reflexão sobre o que Ataliba diz.



(Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=l2wLaVQzOsQ> >; último acesso em 07 de fevereiro de 2016.)

5 Abaixo você encontra a lista de pronomes e a conjugação do verbo “cantar” de acordo com uma das mais respeitadas gramáticas da língua portuguesa, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara.

Eu	Canto
Tu	Cantas
Ele, Ela	Canta
Nós	Cantamos
Vós	Cantais
Eles, Elas	Cantam

(Elaborado com base em Bechara, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009. p.197 e 300.)

- Que diferenças há entre o que diz Evanildo Bechara e o que diz Ataliba de Castilho?
- Você se lembra da discussão que fizemos alguns dias atrás, a respeito das diferenças entre gramáticas no sentido de livro e no sentido de estrutura da língua? Bechara está falando de que gramática? E Ataliba?

6 Nos voltemos agora para a fala de Ataliba e de Jô Soares.

- Jô Soares é do Rio de Janeiro, e isso marca sua fala. O que você nota com relação ao modo como Jô fala as palavras “todos”, “estão”, “afastadas”, “descolados”?

- b) *Ataliba Castilho é de São Paulo, e isso também marca sua fala. O que você nota com relação ao modo como Ataliba fala as palavras “ortografia”, “rearticular”?*
- c) *Quando ouvimos a fala de Amida, notamos marcas de uma história de escolarização limitada e pouco acesso ao Português escrito. É possível ouvir essas mesmas marcas na fala de Jô ou de Ataliba? Por quê?*
- d) *Ataliba e Jô estão discutindo questões relativas à língua portuguesa em um programa de entrevista que vai ao ar em rede nacional (e mesmo para outros lugares do mundo, por meio da Globosat). Eles não têm grandes intimidades entre si. Considerando essas características da entrevista, de modo geral, será que estamos diante de uma conversa mais ou menos formal?*
- e) *Apesar disso, o que acontece com a formalidade quando Ataliba e Jô se engajam na construção de piadas a respeito do conteúdo das canecas sobre a mesa de Jô?*
- f) *Comparando a entrevista de Ataliba no Programa do Jô com a de Amida no documentário Walachai, em qual delas há mais intervenções do entrevistador? Você consegue imaginar os motivos para que isso seja assim?*

As tarefas acima exigiam que se projetassem os vídeos de entrevista da Amida e de Ataliba em sala de aula, o que foi feito. Em geral, dedicávamos dois períodos de 50 minutos para cada vídeo. Assistíamos a cada vídeo duas vezes e, se necessário, focalizávamos um trecho com detalhe. As perguntas sobre como Amida, Ataliba e Jô Soares falam comumente demandavam uma atenção a mais, o que motivava assistir novamente a um trecho do vídeo³⁵.

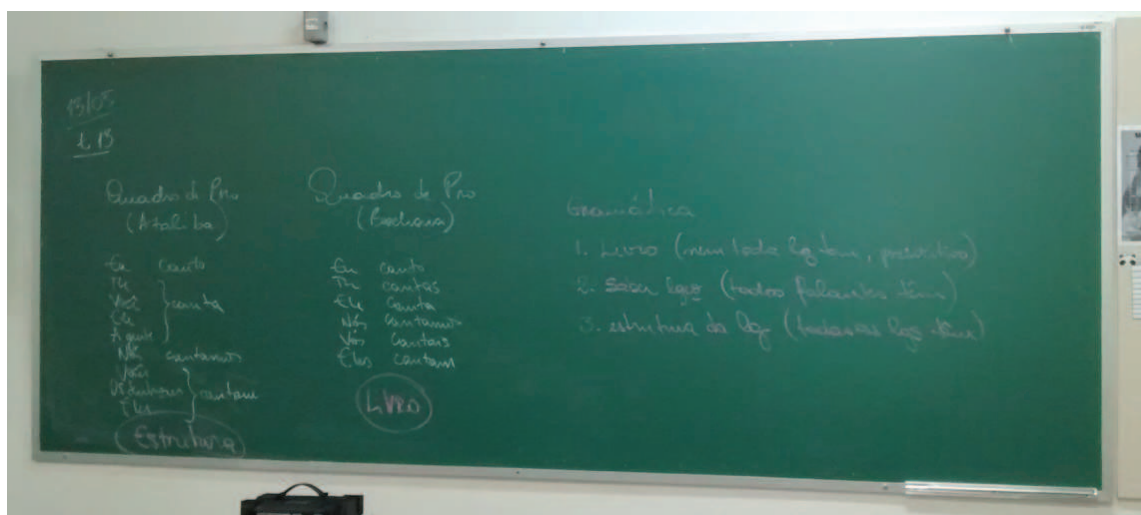
Como se vê, as tarefas 2 e 5 buscam discutir, especificamente, os sentidos dos vídeos. Assim, no caso do vídeo da entrevista da Amida, discute-se trabalho na infância – o que aponta tanto para a exploração de trabalho infantil quanto para o trabalho doméstico pelo qual alguns estudantes eram responsáveis em suas casas ou nas pequenas propriedades rurais de suas famílias. Essa discussão ensejava o debate dos valores positivos ou negativos atribuídos ao trabalho (isto é, o trabalho como garantia de mobilidade social ou como modo de “elevar o espírito” *versus* o trabalho como punição corporal ou como algo restrito aos mais pobres), bem como o reconhecimento de mudanças na estrutura familiar dos habitantes da região (isto é, a maioria dos alunos tinha poucos irmãos, ao contrário das gerações de seus avós, que tinham muitos irmãos, a fim de garantir mão de obra para o trabalho na lavoura – o que deixou de ser

³⁵ Alternativamente, eu poderia ter proposto que alunos utilizassem seus *smartphones* para acessarem os vídeos e, com auxílio de *headphones*, assistissem a eles. Essa foi uma sugestão feita pelo Prof. Dr. Simão Pedro Pinto Marinho (PUC-MG), durante uma palestra, intitulada “Tecnologias móveis, mídias e redes sociais na formação de professores”, proferida durante o evento Novos Olhares, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Frederico Westphalen. O professor argumentava que esse tipo de atitude frente aos dispositivos móveis (isto é, sua incorporação nas aulas) atribuía sentido ao uso dessas tecnologias, além de contribuir para o letramento digital dos estudantes. Ainda mais: essa atitude seria mais respeitosa das individualidades, uma vez que permite que cada aluno assista ao vídeo com atenção, retome trechos que, por qualquer motivo, tenham ficado difíceis de acompanhar, focalize sua atenção a trechos que sejam particularmente interessantes para si, etc.

necessário com a mecanização agrícola – e como resultado dos poucos recursos anticoncepcionais, assim como do baixo grau de instrução da população).

Por outro lado, sobre o vídeo de Ataliba de Castilho no “Programa do Jô”, discutiam-se suas afirmações a respeito do quadro de pronomes retos no Português do Brasil. Isso motivava a retomada dos conceitos de gramática que haviam sido estudados na unidade anterior (cf. 6.4 e 6.5). Para tanto, na tarefa 5, comparavam-se os quadros pronominais apresentados por Ataliba e por Evanildo Bechara, conforme mostra o registro fotográfico abaixo, relacionando-os com os conceitos de gramática previamente estudados.

Fotografia 5 - Quadro negro ao final da aula do dia 13/05/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

As tarefas 3 e 6, por outro lado, focalizavam a escolha de recursos linguísticos e textuais em cada entrevista. Essas tarefas visavam a colocar em questão o gênero discursivo “entrevista” e, ainda, a permitir a reflexão explícita sobre variação linguística.

As perguntas da tarefa 3 me permitiam caracterizar Amida como uma pessoa bilíngue, descendente de alemães, com pouca escolaridade e pouco acesso à língua escrita. Tendo sido entrevistada por uma pessoa conhecida por ela própria, com quem aparenta falar com tranquilidade, eu podia argumentar que a entrevista, de um modo geral, tinha um tom pouco formal, isto é, Amida pouco monitorava seus usos linguísticos.

Entre outros alunos, Mathias identificou em sua própria fala traços que a aproximavam das variedades agenciadas por Amida, como vemos no trecho de caderno de campo transcrito a seguir. Importante observar que alunos como ele sentiam-se à vontade para levantar questões pertinentes ao longo das aulas. A questão de Mathias, na verdade, não só é pertinente como

busca vincular o conhecimento que está sendo discutido com sua própria vida, evidenciando capacidade de posicionamento e disponibilidade para o diálogo.

03/05/2016, turma 11: quando eu disse que havia traços na fala de Amida que eram explicáveis por ser descendente de alemães e outros traços, por ser pessoa de pouco estudo, Mathias disse que ele tinha aqueles traços na fala. Eu disse que ele evidentemente tinha estudo, mas perguntei se ele gostava de ler e escrever, se cuidava dos modos de falar, etc. Ele disse que não. Mostrei que isso provavelmente explicava seus modos de falar. O importante era perceber que tudo era explicável, não era erro. Tudo tinha gramática, como havíamos discutido anteriormente. (Caderno de campo, p. 15-f e 15-v.)

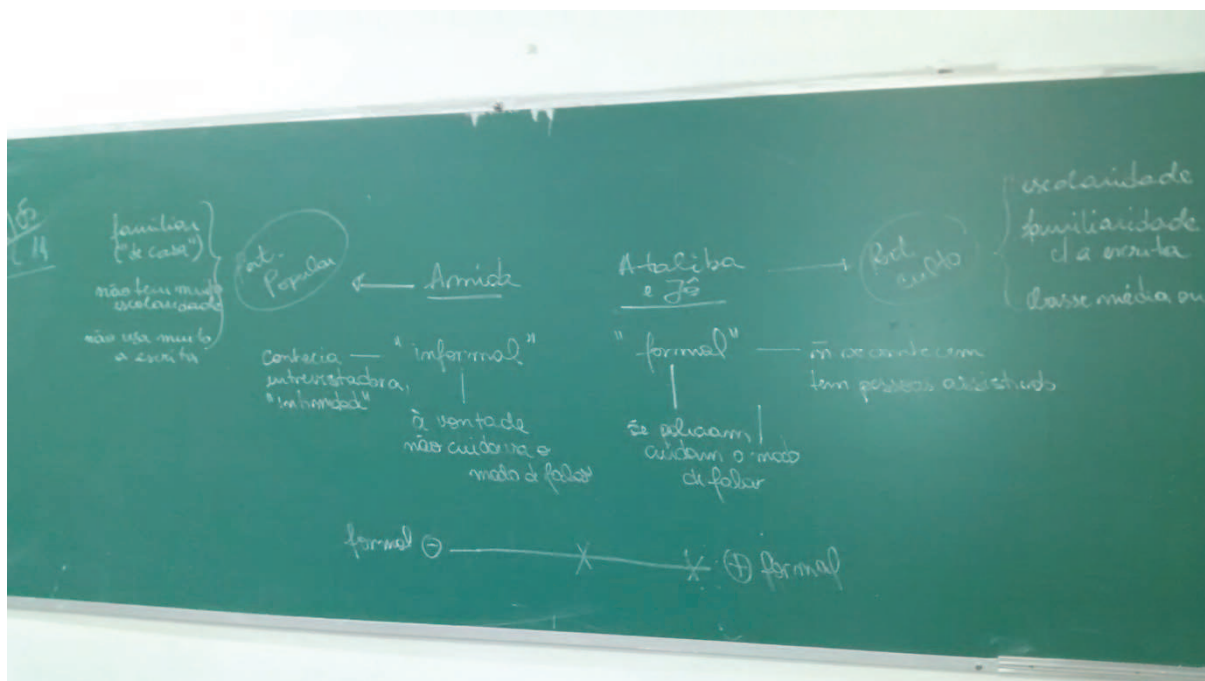
As perguntas da tarefa 6, por outro lado, me ajudavam a caracterizar Ataliba de Castilho e Jô Soares como pessoas de diferentes origens geográficas, mas muito letradas e estudadas. Assistíamos aos primeiros quatro minutos de entrevista, momentos durante os quais se revelavam, no discurso dos interlocutores, traços que apontavam para sua pouca afinidade – o que contribuía para um maior grau de monitoramento da fala de ambos. No entanto, durante a troca de turnos ao longo dos quais se fizeram piadas a respeito do conteúdo das canecas sobre a mesa de Jô Soares (a partir do minuto 03:25), esse monitoramento dava vez a certo grau de informalidade, que transparecia nas escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores.

Por fim, refletíamos sobre as características composicionais de ambas as entrevistas, discutindo o número de intervenções do entrevistador em cada uma. Essa característica nos permitia refletir sobre os efeitos que se construía para o espectador das entrevistas, além de permitir observar que os objetivos de ambas eram diferentes: enquanto a entrevista de Ataliba e Jô objetiva produzir humor e divulgar um livro, a entrevista de Amida objetiva construir conhecimento acerca da cultura local em Walachai. Esses objetivos se relacionavam fortemente com os públicos visados em cada entrevista. Apesar de ser veiculada tarde da noite, a entrevista de Ataliba e Jô Soares, em tese, seria assistida por um público mais amplo, de pessoas que buscam entretenimento. A entrevista de Amida visa a um público mais restrito, que tem acesso a festivais de cinema, que tem interesse em documentários enquanto gênero de filmes, que se interessa pelas culturas do Brasil.

A partir das características sociais de Amida, Ataliba e Jô, eu buscava diferenciar, no quadro negro, as variedades cultas e populares do Português do Brasil. Associava, então, as variedades populares à baixa escolaridade e ao pouco acesso à língua escrita de seus falantes e, ainda, aos usos de familiares, privados da língua (em oposição aos usos no debate público, orientados pelo letramento). As variedades cultas, eu as associava a um alto grau de escolaridade e de familiaridade com a escrita, bem como aos estratos socioeconômicos médios

e superiores, que historicamente tiveram acesso a essas variedades. Em seguida, discutíamos os sentidos dos adjetivos “formal” e “informal”, quando usados para distinguir variedades. Eu sustentava que formalidade tinha a ver com o grau monitoramento dos usos linguísticos e sugeria que Amida, por ter algum grau de intimidade com sua entrevistadora, monitorava menos seus usos linguísticos, ao passo que, Ataliba e Jô, por não terem intimidade e por estarem em um programa transmitido para milhares de pessoas, monitoravam mais sua variedade. Ainda, desenhava uma linha contínua que eu utilizava para chamar atenção a respeito da variação no grau de formalidade de Ataliba e Jô em sua entrevista. O resultado dessa conversa toda está representado no quadro negro a seguir³⁶.

Fotografia 6 - Quadro negro ao final da aula do dia 12/05/2016, turma 11.



Fonte: o autor.

Todas as questões estudadas com base nas entrevistas de Amida e de Ataliba e Jô são relevantes para uma Pedagogia da Variação Linguística. Isso porque a reflexão proposta visa a

³⁶ Acreditando que poderia ser mais informativo e claro, recentemente, em outra oportunidade, modifiquei minha abordagem das entrevistas. Novamente discuti com alunos as características sociais de Amida, Ataliba e Jô, que condicionam suas escolhas linguísticas e as registrei em lados opostos do quadro negro. Entre elas, eu desenhei os contínuos propostos por Stella-Maris Bortoni Ricardo (2009) para a descrição do Português do Brasil: contínuo de urbanidade, de letramento e de monitoramento. As entrevistas eram, então, vistas como extremos opostos desses contínuos. Em seguida, tentávamos, alunos e eu, caracterizar a variedade usada pelos alunos. Em geral, situávamos Frederico Westphalen próximo – mas não tanto – do polo rural do contínuo de urbanidade; discutíamos diferentes eventos (aula de Português, conversa com amigos sobre a pelada de sábado) e os posicionávamos adequadamente no contínuo de letramento e de monitoramento.

reconhecer que a variação linguística é sistemática (portanto, prevista por uma gramática) e decorrente de variáveis sociais e discursivas (embora se tenha dado especial atenção a variáveis sociais nas tarefas discutidas aqui). Essa reflexão se vincula a uma perspectiva de ensino produtivo (Halliday, McIntosh e Stevens, 1974), segundo a qual o ensino de língua visa a garantir que alunos possam vir a produzir conhecimento acerca de seu funcionamento. Se concebemos língua desde uma perspectiva fortemente social e histórica, reconhecemos que a variação linguística é inerente ao próprio funcionamento da língua. Por isso, não só se justifica, mas é indispensável investir na compreensão desse fenômeno.

Com efeito, ao longo dos grupos focais, os alunos eram convidados a analisar um vídeo em que uma mulher pobre e nordestina falava sobre sua vida³⁷. Perguntaram-se aos alunos quais as diferenças que identificavam entre as variedades agenciadas por Maria e as variedades usadas por eles próprios em seu dia a dia. Entre os traços apontados, mencionavam-se a metátese (*probeza*), o rotacismo (*eu pranto*), a alteração da vogal temática em verbos de primeira conjugação (*queimemo*), o emprego de palavras desconhecidas dos alunos (*brocar*), a variação na concordância verbal (*nós cozinava*) e nominal (*dessas chinela*), etc. Em seguida, eles justificavam as diferenças, fazendo referência a diferentes dimensões de variação linguística. No trecho a seguir, Cassandra e Luciana colocam em questão a pobreza de Maria, que, por isso, não teria tido acesso à escola e à língua escrita.

Catarina [moderadora]: [...] Como será que se explicam essas diferenças entre os modos de falar da Maria e de vocês? O que explica ela falar diferente de vocês?

Cassandra: Essa oportunidade de estudar ou...

Luciana: Cultura diferente.

Jair: Cultura influencia, às vezes.

Luciana: E...

Catarina [moderadora]: O que vocês entendem por cultura? Ou o que vocês querem dizer com cultura?

Luciana: Ela foi criada numa realidade diferente da gente.

Cassandra: Ela foi no meio da probe... Po-bre-za. (risos de todos) Aí que nem a gente já foi criado um pouco melhor, a gente teve oportunidade de estudar, teve oportunidade de aprender ler e escrever desde pequeno.

Jair: Falar as palavras certas, assim...

Luciana: Ninguém aqui acho que precisou se matar trabalhando que nem ela pra conseguir um pedacinho de “tera pra prantá mio...” (risos de Luciana) Meus pais... Enfim...

Catarina [moderadora]: Que você acha? Você acha que essa questão da escolaridade influencia?

Adriano: Sim.

³⁷ Trata-se do vídeo “Entrevista com Maria”, que compõe o documentário “Humano – Uma viagem pela vida” (2015), de Yann Arthus-Bertrand. O vídeo está disponível no YouTube, pelo endereço web: < https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4 >; último acesso dia 18 de novembro de 2017.

Catarina [moderadora]: Que mais? Pobreza? Vocês falaram.

Adriano: A situação... A época que ela viveu já era bem mais difícil.

*Luciana: **Oportunidade. Acho que ela não teve muito oportunidade assim, a não ser dar o couro, que nem diz o outro, pra conseguir o que ela, o que ela queria.** (Grupo focal 3, p. 10-11 [grifos adicionados].)*

Quando os alunos dizem que a cultura influencia a escolha de variedades linguísticas, a moderadora, Catarina, pede que eles esclareçam o que entendem por “cultura”. A partir desse pedido, Luciana e Cassandra constroem, conjuntamente, o entendimento de que elas falam variedades diferentes das empregadas por Maria porque têm uma situação socioeconômica melhor, que havia permitido a elas estudar e ter acesso à língua escrita. Esse entendimento é retomado ao final do trecho por Luciana, que propõe resumir o debate à falta de oportunidades de Maria. É interessante, neste trecho, que Cassandra se auto-repara para evitar falar *probeza*, como Maria faz no vídeo que assistiram. Isso provoca risos em todos os participantes do grupo focal, que percebem o esforço de Cassandra em se monitorar para evitar usar a mesma variante que Maria usa. Mais adiante, Luciana fala sobre o esforço de Maria em “conseguir um pedacinho de ‘tera pra prantá mio’”. Nesse trecho, ela atribui à Maria a escolha por “tera pra prantá mio”, que Luciana parece reconhecer como ensopada de valores positivos relacionados ao esforço e ao trabalho da entrevistada, o que diferencia Maria dos participantes do grupo focal, como sugere o enunciado “Ninguém aqui acho que precisou se matar trabalhando que nem ela”. Nesse caso, os risos de Luciana talvez estejam uma espécie de atenuador, algo que diminuiria os riscos de uma interpretação depreciativa de sua citação de Maria.

O estamento socioeconômico, o acesso à escola e à língua escrita são várias vezes mencionadas pelos alunos como variáveis que influenciam a escolha de uma variedade. A seguir, Constantino e Galvão, analisando a fala de Maria, apontam como relevantes, além dessas questões, a idade da entrevistada.

Constantino: Como disse da baixa escolaridade, é um português que talvez, pelo contexto, pode ser um português que ela aprendeu em casa, no caso, que é um português passado de família, porque se percebe pela atribuição do sotaque e de certas gírias, que ela utiliza. Pode ser passado de geração pra geração, na família, no caso.

*Galvão: Até pela questão do meio que ela vive, que ela relata. Que dá pra perceber que é bastante pobreza e talvez ela não teve a oportunidade de frequentar uma escola, porque pelo que ela falou eles são sem-terra, são acampados, porque eles chegaram, era mato, daí eles desmataram e essa questão também deles ganhar um pedaço de terra e, tipo, talvez, nesse tempo que **ela com sua idade, já no tempo dela não haveria escola pública gratuita.** Daí ela não teve oportunidade de ter escolaridade. (Grupo focal 7, p. 9 [grifos adicionados].)*

O relativo isolamento de falantes também é mencionado por uma aluna, Felícia, depois de incitada pela moderadora Raquel.

Raquel [moderadora]: A pobreza, a questão da falta de acesso. Que mais que pode influenciar? Será que ela tem acesso às informações, jornal, rádio, meios de comunicação de modo geral, isso pode influenciar na forma como a pessoa fala? Felícia: Sim, porque, se você assiste uma TV digamos assim, você não tá só isolado. Aquele tipo de linguagem da tua família ou das pessoas do teu meio. Então, você tá aprendendo linguagens, tipo, eu aqui no Rio Grande do Sul eu posso aprender como o pessoal do nordeste fala, sendo que se eu não tivesse TV, internet, rádio, eu tipo seria um vocabulário só daqui. Não teria uma variação. (Grupo focal 8, p. 11.)

É um exagero de Felícia dizer que “não teria uma variação” se ela não tivesse acesso a meios de comunicação de massa, mas está claro que ela entende que a televisão, por exemplo, nos coloca em contato com diferentes variedades linguísticas. A mesma aluna, mais adiante na conversa, levanta outro ponto importante a respeito das escolhas linguísticas de Maria: a entrevistada pode desejar falar assim.

*Otávio: Ela não tem muito conhecimento, ela fala de acordo com o que ela aprendeu em casa, com sua família.
Gustavo: Tipo, ela nunca interagiu assim com outras pessoas além dos pais...
Raquel [moderadora]: Ou de pessoas nas mesmas condições de vida, muitas vezes.
Felícia: **Também eu acho que ela pode optar por falar desse jeito, mesmo que ela tenha tido oportunidade de conhecimento, ela pode optar por falar desse jeito porque ela não queria se encaixar nos padrões de língua. Nem todo mundo precisa falar nos padrões. (Grupo focal 8, p. 12 [grifos adicionados].)***

A percepção de Felícia é adequada: os sujeitos podem fazer opções linguísticas a fim de produzir certos sentidos em sua fala. Outro grupo de alunos reconhece a mesma possibilidade de escolha, embora eles não coloquem a questão nos mesmos termos de Felícia. Observemos o diálogo entre Noel e Guido, que comentam a avaliação das variedades linguísticas empregadas por Maria:

*Noel: [As escolhas linguísticas de Maria] também tem a ver com... O professor também deu um exemplo na sala de como originou as palavras, tipo, estevaria, estrebaria, a gente fala... Isso daí uma vez também era dito assim, com o passar dos anos foi mudando e ela pode...
Orador F: [Algumas coisas permaneceram].
Guido: É. Ela pode tá falando... Que nem agora, se tu for fazer um trabalho hoje em dia, que tu já tiver um emprego na área de agricultura ou de ordenha, falou da estrebaria e estevaria, **hoje em dia os cara não aceita mais essas palavra em trabalho, ou tese. Tu tem que falar ‘sala de ordenha’.** Já foi modificado o português. (Grupo focal 9, p. 11-12 [grifos adicionados].)*

Noel e Guido remetem a uma cena de sala de aula em que eu havia dito que, na história da língua portuguesa, houve muita variação entre [v] e [b]. Naquele momento, os próprios alunos levantaram os exemplos: *travesseiro* ~ *trabesseiro*, *vassoura* ~ *bassoura*, *verruga* ~ *berruga*. Por isso, eles reconhecem que se pode falar *estrevaria* ou *estrebaria*, a depender da variedade linguística empregada pelo sujeito. Mas, no contexto do trabalho do técnico em agropecuária, “tu tem que falar ‘sala de ordenha’”. Os alunos percebem que se trata de uma escolha, que, no caso, tem a ver com a produção de uma identidade de técnico em agropecuária. Uma ressalva com relação à conclusão de Guido: “Já foi modificado o português.” Trata-se de uma conclusão ambígua, pois pode ser o caso de que essa modificação tenha criado uma forma linguística que substitui as usuais, do dia-a-dia deles, ou pode ser o caso de que essa modificação enriqueceu o Português, aumentou o conjunto de possibilidades de se referir à “mesma coisa”, com diferentes nuances e valores. A questão da identidade será retomada mais adiante, no ponto em que comento as declarações dos alunos sobre a avaliação da variedade linguística usada por Maria.

Outras variáveis mencionadas pelos alunos ao longo dos grupos focais como relevantes para a variação linguística são a etnia do falante, a localidade em que ele vive e o grau de formalidade do evento comunicativo. Todas essas questões foram discutidas em sala de aula mais ou menos aprofundadamente. Nesse sentido, as declarações dos alunos sugerem que as aulas foram produtivas – isto é, produziram conhecimento sobre o funcionamento da variação linguística.

7.2.2 Pedagogia da Variação Linguística e o desenvolvimento de uma atitude positiva frente à variação

Para além do conhecimento do funcionamento da social da linguagem, o que implica um olhar atento para a variação linguística que lhe é inerente, uma segunda justificativa para que se reflita sobre variação explicitamente ao longo das aulas de Português reside no fato de que compreender o funcionamento da variação contribui para a construção de atitudes menos preconceituosas com relação a variedades linguísticas populares. Uma atitude positiva frente à variação linguística, de fato, é reivindicada pelos alunos que participaram dos grupos focais, como vemos em trechos selecionados abaixo.

No primeiro trecho, avaliando a variedade linguística empregada por Maria em sua entrevista para o documentário “Humano – uma viagem pela vida”, Gabrieli defende que ela

fala um português popular, mas que isso nada tem a ver com inteligência. Ramona esclarece: Maria não teve oportunidades de aprender outras variedades.

Catarina [moderadora]: Então, assim gente, ãh... algumas pessoas diriam que a Maria não sabe falar ou que a Maria fala um português tudo errado ou que a Maria é burra porque fala um português assim. Então, o que vocês diriam sobre o jeito de falar usado pela Maria?

Madalena: Eu diria que é um português popular... [Não é que ela seja burra.]

Rita: [Porque ela não é burra, é, tipo], ela não teve oportunidades, talvez, tipo... (fala sobreposta registrada entre colchetes)

*Madalena: **Porque... tipo... ir pra escola, estudar, não vai corrigir o português de ninguém.***

Rita: É.

*Madalena: **Eu tirar notas boas ou não não mede minha inteligência...** Tipo... Tu entendeu o que eu falei? (risos de todos)*

Catarina [moderadora]: Mais ou menos. Estou tentando aqui. (risos de todos)

Madalena: Que eu falo mesmo. (risos continuam)

Catarina [moderadora]: Não, assim, por exemplo, o jeito dela falar, né? Vocês acham que tem gente que vai achar que ela é fala assim porque é burra?

Madalena: Tem gente que acha.

Pedro: Tem gente que sim.

Catarina [moderadora]: Vocês concordam com isso?

Todos: Não.

Catarina [moderadora]: Por que não?

Madalena: Por causa das aula do Cesar.

Catarina [moderadora]: (risos) É por isso só?

Rita: É...

*Pedro: Ele explicou bem que não tem jeito **errado** de falar português.*

Rita: É isso aí.

Catarina [moderadora]: E antes vocês achavam que tinha?

Todos: Sim.

Madalena: Antes, várias vezes.

Rita: Na verdade, os professores de antes meio que ensinavam a gente...

*Madalena: Os professores do fundamental ensinavam pra gente que falar com, falar **elado** é errado. (Grupo focal 4, p.12 [grifos adicionados].)*

Como vemos, nos trechos destacados, Madalena sustenta que a escola não tem o poder de “corrigir” os modos de falar de ninguém. As variedades linguísticas usadas por um sujeito seriam condicionadas por fatores que estão para além sua escolaridade. Com efeito, os estudos sobre variação linguística têm mostrado que a escolaridade é apenas uma das variáveis sociais que podem influenciar a escolha das variedades linguísticas. Madalena, de fato, diz ainda mais: tirar boas notas não mede inteligência – assim como, presumivelmente, falar uma variedade culta da língua portuguesa também não é sinal de inteligência.

Por outro lado, entre os colegas de Madalena, houve aqueles que apontaram a escolaridade e o acesso à língua escrita como um dos importantes fatores que levam Maria a falar como fala. Nesse sentido, em alguma medida, a escola faz diferença no acesso que as pessoas têm às diferentes variedades linguísticas. Além disso, são muitos os estudos sociolinguísticos que apontam a influência da variável escolaridade como relevante para o uso da concordância verbal, por exemplo (cf., entre outros, Pereira e Araújo, 2016). Finalmente, não se pode esquecer a tese de Lucchesi (2002), segundo a qual as variedades populares e as variedades cultas do Português do Brasil têm se aproximado, desde pelo menos meados do século XX, em função de seu constante contato, que é consequência, entre outros fatores, da ampliação da escolaridade e do acesso à cultura escrita.

Interessantemente, quando Catarina pergunta objetivamente se os alunos concordam com a avaliação de que Maria seria burra porque fala uma variedade popular de Português, os alunos respondem em coro que não. Madelena explica, fazendo uso de uma variante sem concordância nominal, que, por causa “**das aula** do César”, ela entendia que não se pode acusar alguém de errar ao falar. Em seguida, Pedro esclarece, fazendo uso de uma variante não-padrão, que o professor César “explicou bem que não tem jeito **erado** de falar português.” Finalmente, Rita e Madalena informam e, ao mesmo tempo, denunciam que foi no ensino fundamental que elas aprenderam a explicitamente identificar variedades populares com o erro.

Embora não devamos atribuir exclusivamente à escola a construção do preconceito contra variedades populares, essa denúncia é muito séria: num país em que a maior parte da população chega à escola falando alguma variedade popular da língua portuguesa, espera-se que essas variedades sejam acolhidas e valorizadas como índices da identidade, da cultura e da história dessas pessoas. Acusá-las de erro é negar-lhes o direito à fala, entendido como “a liberdade de elaborar [a] expressão de acordo com as falas que os grupos sociais construíram ao longo do tempo e da história” (Silva; Moura, 2002, p.10). Isso quer dizer que acusá-las de erro é negar-lhes o direito de, no debate público, colocar-se como sujeitos de linguagem, dignos de serem ouvidos, dignos de receberem respostas as suas demandas.

A Pedagogia da Variação Linguística aposta no acolhimento das variedades populares e, mais importante ainda, das pessoas que as agenciam, porque se entende que todos têm direito à fala. Tal direito é essencial para o exercício da cidadania (Carvalho, 2017), pois garante a defesa de direitos civis – em especial, a livre manifestação –, o exercício dos direitos políticos – particularmente, a ação e a organização política –, e a demanda dos direitos sociais – principalmente, a educação, a saúde e a segurança. A defesa de que todos tenham direito a empregar as variedades linguísticas as quais dizem sua realidade e com as quais se identificam

não significa uma postura ingênua com relação à avaliação social negativa que se faz das variedades populares. Pelo contrário, o que se propõe é a análise crítica do panorama social que produz a discriminação com base na linguagem, que efetivamente obsta o exercício da cidadania. De fato, a discriminação com base na linguagem é resultado da construção de uma sociedade de classes, que distribui com muita inequidade o acesso às variedades cultas de uma língua e atribui valores muito díspares às variedades linguísticas.

No excerto abaixo, ainda discutindo a avaliação social das variedades linguísticas empregadas por Maria, Luciana relata ter mudado seus modos de falar por causa de sua saída do campo e seu estabelecimento na cidade. A aluna, ajudada pela moderadora, ainda relaciona variação linguística com identidade – relação que seria, em sua perspectiva, inevitável. Por tudo isso, seria equivocado julgar negativamente a variedade usada por Maria em sua entrevista.

Catarina [moderadora]: Falar desse jeito que tu fala em casa, por exemplo, é por que a pessoa é burra porque ela fala assim? Por exemplo, a Maria, vamos supor que a Maria venha aqui na escola, daí ela vem conversar com as pessoas, aí, nossa, que mulher... Não sabe nem falar o português direito. Sabe? Que mulher burra! A maioria das pessoas podem pensar isso. Então, o que vocês acham que é o modo de falar da Maria?

Jair: Acho que é o costume da pessoa falar.

Luciana: Eu não acharia ela burra. Sei lá. Porque eu...

Catarina [moderadora]: A maneira dela falar...

*Luciana: Eu já me vi uma Maria. Tipo, eu já me vi uma Maria na vida, porque quando eu vim morar pra cá eu falava errado, todo... A Cassandra mesmo fazia isso. **Todo mundo me corrigia o jeito que eu falava. Não digo que hoje eu falo todas as palavrinhas certinha, mas eu mudei bastante, por quê? Porque mudei de um cotidiano lá no meio da roça, que nem os outros, que eu morava, e pra cá, da cidade, enfim.***

Catarina [moderadora]: Então, quer dizer que a pessoa falar ‘carosa’, ‘nós fumo’, não tá errado?

Adriano: Não.

*Luciana: Aí a gente vê assim, lá no interior, quando vem uma pessoa de fora que fala tudo mais, já fica, ah, né... Não tá legal isso, se uma pessoa fala todo... Principalmente quando a gente via pessoas assim que moravam lá, exemplo, na minha cidade lá, todo mundo falava daquele jeito, daí foi lá, morou três, quatro anos no Rio de Janeiro, voltou de volta, daí todo mundo falou, ah, ela fica falando toda... **Pega um sotaque, não adianta. Pega um jeito de falar. E todo mundo que chega no lugar, vamos supor assim, chega, ah, tu é gaúcho, tu fala... Tu é gaúcho. Ah, tu é carioca. Fica como um...***

Catarina [moderadora]: Identidade.

*Luciana: **Uma identidade. A língua se tornou uma característica bem forte assim.** (Grupo focal 3, p.12 [grifos adicionados].)*

Luciana diz que, no passado, ela “falava errado” e que, atualmente, ela fala de um modo diferente, embora não fale “todas as palavrinhas certinha”. Apesar de usar a dicotomia certo-

errado para descrever sua situação, ela não deixa de dar um sentido social aos usos linguísticos: eles informam a origem do locutor. Isso não está explícito no conteúdo do dito, mas é indiciado na sua escolha de variedade linguística. Talvez Luciana não reconheça, mas a variedade escolhida pelo locutor indicia muito mais que simplesmente sua origem geográfica: sugere sua origem social, seu gênero social, sua orientação sexual, sua origem étnica, etc.

7.3 Tarefas para encaminhar as entrevistas

A seguir, apresento o restante da unidade 3, que culminava com a realização de uma entrevista com um morador mais idoso da região de abrangência da Instituição.

7 Havíamos combinado que, ao longo do semestre, entrevistariamos a pessoa mais idosa de nossa família, para descobrir como era a vida na região antigamente, como as pessoas chegaram aqui, no que elas trabalhavam, que línguas falavam, etc.

Assistimos às entrevistas de Amida Henrich e de Ataliba Castilho com o intuito de nos prepararmos para fazer nossa própria entrevista. No entanto, é importante observar uma coisa: ambas as entrevistas foram concebidas para entreter – uma delas virou filme a outra virou programa de TV. Nosso objetivo é diferente: queremos conhecer as memórias de pessoas idosas para conhecer nossa própria história.

Nesse sentido, é importante considerar as orientações do texto abaixo. Leia-o sublinhando aquilo que for importante para nos prepararmos para nossa própria entrevista. Posteriormente, com base nessas orientações, você e seus colegas vão preparar a entrevista que farão.

Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais

Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Quanto à formulação das questões o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrarias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do

pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado. [...]

Com relação à história de vida (HV), [...] a abordaremos como uma entrevista em profundidade na qual o pesquisador constantemente interage com o informante. Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de HV: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão. A HV tem como ponto principal permitir que o informante retome sua vivência de forma retrospectiva. Muitas vezes durante a entrevista acontece a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança. Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise. Neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.[...]

As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas. [...] A entrevista estruturada ou questionário geralmente é utilizado nos censos como, por exemplo, os do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nas pesquisas de opinião, nas pesquisas eleitorais, nas pesquisas mercadológicas, pesquisas de audiência, etc. [...]

A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. [...]

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

(Adaptado de Boni, V.; Quaresma, S. J. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho de 2005, p.68-80. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> >; último acesso em 7 de fevereiro de 2016.)

8 Com base no texto acima, responda as seguintes perguntas, que devem nos ajudar a planejar nossa entrevista. Você pode trabalhar nas respostas em dupla. Depois, compartilhe suas respostas com a turma e o professor. Assim, a turma poderá planejar coletivamente as entrevistas a serem feitas.

- a) Qual o objetivo da entrevista que você fará?
- b) Quem você entrevistará? Por que você escolheu esta pessoa?
- c) A entrevista que você fará pode ser classificada como história de vida completa ou história de vida tópica? Por quê?
- d) Considerando as informações disponíveis sobre entrevistas abertas, estruturadas e semiestruturadas, qual será a forma mais adequada para a entrevista que você fará? Por quê?

9 Para completar o planejamento da entrevista, vamos elaborar conjuntamente algumas questões, que servirão de guia para você. Proponha questões e discuta com colegas e professor suas propostas e as de colegas. No final, deve haver um conjunto comum de perguntas para todos.

10 Para treinar a entrevista, o professor convidou um dos mais antigos servidores do Instituto para participar da aula. A turma ou um representante da turma o entrevistará e tudo será registrado, de um modo muito parecido com o que você fará na sua própria entrevista. Vamos aproveitar que essa pessoa conhece muitas histórias de nossa instituição e pedir que ela nos conte algumas!

Antes de começar a entrevista, registre nome e idade da pessoa entrevistada, o local e a data da entrevista. Também vamos procurar fazer silêncio, para que o áudio da entrevista fique em boas condições.

11 Agora é com você! Ao longo da semana, você deve procurar uma pessoa para entrevistar. Converse com ela e peça autorização para entrevistá-la e registrar a entrevista em áudio ou vídeo. O registro da entrevista é superimportante para a continuação de nosso projeto, já que construiremos biografias das pessoas entrevistadas. Explique isso para sua entrevistada.

No início da entrevista, ainda antes de fazer suas perguntas à pessoa entrevistada, registre seu nome, o nome e idade da entrevistada, relação entre você e sua entrevistada (ela é sua mãe, sua avó, sua vizinha...), local e data da entrevista. Lembre-se: procure fazer a entrevista em um lugar calmo, sem a presença de outras pessoas e sem TV ou rádio por perto. Isso ajuda a garantir que o áudio da entrevista fique claro.

Você pode registrar a entrevista em áudio ou vídeo com auxílio do celular ou outro aparelho eletrônico. Na próxima aula, você deve entregar cópia da gravação da entrevista. Você pode fazê-lo por meio de pen-drive ou por e-mail (cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br).

A tarefa 7 exigia que os alunos lessem com atenção um texto complexo – um trecho de um artigo científico – a fim de refletir sobre as características da entrevista que fariam. A tarefa de leitura pedia que eles destacassem trechos relevantes para sua entrevista. Entendo que essa prática é comum entre leitores experientes de textos científicos e filosóficos, por isso propus que os alunos a fizessem também.

Por sua vez, a tarefa 8 demandava que os alunos utilizassem os conceitos elaborados ao longo do texto da tarefa anterior no planejamento de sua própria entrevista. Entendo que um dos modos mais comuns de se responder a textos científicos e filosóficos é utilizar seus conceitos. Isso revela o entendimento que os leitores tiveram do texto e dá sentido à leitura feita. Além disso, o uso de um texto científico em sala de aula mostra a relação do texto escrito com o processo de produção do conhecimento. Com efeito, o trabalho proposto utiliza amplamente a língua escrita, tanto na sua preparação quanto na sua realização. Espero, com isso, que se possam ampliar os sentidos do letramento para os alunos.

Enquanto a tarefa 7 era feita individualmente, a tarefa 8 era feita em duplas – apesar de as respostas serem individuais. Eu supunha que, em duplas, os alunos poderiam se ajudar a planejar suas entrevistas. Depois, conversávamos em sala de aula todos juntos conferindo as respostas. Eu colocava no quadro certas características das entrevistas que desejava destacar: tratava-se de uma entrevista com o objetivo de conhecer a história e a cultura da região, portanto a pessoa entrevistada deveria ser mais idosa e moradora da região. Ainda, era uma entrevista de história de vida tópica, sobre a juventude da pessoa entrevistada, e de característica semi-estruturada, nesse sentido, valorizavam-se perguntas abertas, que permitiam ao entrevistado falar sem muita interferência do entrevistador. Assim, conversávamos sobre as diferenças entre perguntas abertas e perguntas fechadas, salientando que as primeiras eram mais interessantes para a entrevista que desejávamos fazer. Eu deixava características da entrevista no quadro, prevendo a realização da tarefa 9, em seguida.

Em todas as turmas, perguntei para várias pessoas quem eram os entrevistados que desejavam. Pedia que explicassem quem eram essas pessoas, a fim de poder avaliar se o entrevistado pretendido era adequado à tarefa. Em geral, os alunos apontavam seus avós para a entrevista, mas havia casos de pessoas que pretendiam entrevistar seus vizinhos ou pessoas moradoras de uma casa de repouso. Eu também perguntava se havia alguém que não soubesse quem poderia entrevistar. Isso aconteceu duas vezes, apenas, com alunos que vinham de cidades muito distantes. Em ambos os casos, eu perguntei aos demais alunos em sala de aula se ninguém

tinha “um avô ou uma tia para emprestar”. Conseguíamos, assim, garantir que todos tivessem alguém para entrevistar.

Em seguida, produzíamos, todos juntos, as perguntas que seriam feitas pela turma durante a entrevista. Eu incentivava que perguntassem o que desejassem, e alguns alunos faziam sugestões iniciais. Depois disso, eu sugeria temas, perguntando se não desejavam, por exemplo, produzir perguntas sobre a escola, a diversão, o trabalho na terra, etc. Durante o processo de produção de questões, eu circulava entre os alunos enquanto um aluno registrava no quadro as questões que eram produzidas. Outro aluno era responsável por registrar em seu caderno as questões, de modo que não se perdessem perguntas que pudessem vir a ser apagadas do quadro por qualquer motivo. Quando havia perguntas suficientes, eu pedia que o aluno que as havia registrado produzisse um arquivo digital para distribuímos entre todos os colegas da turma, por e-mail. Abaixo, para exemplificar o que foi produzido em conjunto com os alunos, apresento as perguntas pela turma 12. Observe-se a variedade de assuntos abordados, desde a migração até o trabalho e a religiosidade.

Texto 4 - Perguntas elaboradas pela turma 12.

- 1 *Qual seu nome? Qual sua idade?*
- 2 *Há quanto tempo você mora aqui na região?*
- 3 *Como a família chegou na região? Se é uma família de imigrantes, você pode contar a história de chegada no Brasil?*
- 4 *Quais as dificuldades que as pessoas enfrentavam no passado?*
- 5 *Você tem filhos? Como foi a criação deles?*
- 6 *Você fala a língua de seus antepassados? Se sim, qual? Se não, por quê?*
- 7 *Quem ensinou a falar essa língua? Com quem você fala essa língua?*
- 8 *Ensinou para os filhos ou netos essa língua? Por quê?*
- 9 *Você sabe qual a origem da sua cidade atual? Você pode contar essa história?*
- 10 *Quem foram os primeiros a chegar aqui? Por que pararam nesta cidade?*
- 11 *Você sabe por que a cidade tem esse nome? Pode contar esta história?*
- 12 *Você ia na escola? Como ela era? Quanto você estudou?*
- 13 *Como era o meio de transporte até a escola?*
- 14 *Tinha punição na escola? E em casa? Como era?*
- 15 *Como eram as turmas na escola?*
- 16 *Como foi sua infância? Como eram as brincadeiras?*
- 17 *Aprontavam muito? Se sim, conte uma história. Quem eram as companhias?*
- 18 *Tinham que trabalhar? Qual era o trabalho? Com quantos anos começou?*
- 19 *Frequentavam a igreja? Como era o culto?*
- 20 *Como era no passado a agricultura?*
- 21 *Vocês comercializavam os produtos produzidos por vocês? Como era isso?*
- 22 *Como conservavam os alimentos sem energia elétrica?*
- 23 *Como era o entretenimento sem energia elétrica?*
- 24 *Como eram as festas antigamente?*
- 25 *Como eram os namoros? E os casamentos?*

Fonte: o autor.

Previendo que a entrevista fosse provocar ansiedade entre os alunos, que talvez não se sentissem plenamente confortáveis com a ideia de registrá-la, eu havia preparado a tarefa 10, que propunha um treinamento para a entrevista. Minha ideia era preparar os alunos para a tarefa, deixando claro o que se estava demandando deles.

Convidei, para a tarefa 10, um professor que havia sido, durante sua juventude, aluno da Instituição. Ele havia nascido no município de Frederico Westphalen e, tendo idade avançada, serviria bem aos propósitos da tarefa. Além disso, seu conhecimento sobre o passado da Instituição permitiria aos alunos improvisarem questões sobre este tema, o que estava previsto pelo fato de que se havia proposto uma entrevista semi-estruturada.

Dedicávamos um período de 50 minutos para a conversa com o professor. Os alunos, em geral, conheciam o professor em questão, que dava aulas no curso técnico integrado em Agropecuária. Ele era um professor querido pelos alunos, de modo que não houve dificuldades nem constrangimentos em fazer a entrevista acontecer. Ao contrário do que era proposto nas orientações da atividade, não fizemos o registro da entrevista. Ao final da conversa com o professor, eu agradecia sua participação em sala de aula e pedia uma salva de palmas para o colega. Em seguida, perguntava aos alunos se eles se sentiam menos preocupados com a entrevista, se eles haviam entendido o que se estava esperando deles. Eles, de modo geral, respondiam que estavam preparados. Também aproveitava para chamar atenção para o fato de que o professor havia divagado sobre temas que não haviam sido questionados abertamente – o que eu relacionava com características da organização discursiva da fala face-a-face –, de que o professor havia procurado estabelecer uma relação de respeito e confiança com seus entrevistadores – o que era, de acordo com minha interpretação, essencial para que a conversa fluísse com tranquilidade e produzisse as respostas que esperávamos –, etc.

Por fim, eu encaminhava a tarefa 11, lendo em voz alta com os alunos as orientações que eu havia escrito. Exigia a entrega do arquivo digital com a entrevista para que constasse como parte de sua avaliação e para garantir que eles não perdessem a entrevista, que seria utilizada ainda posteriormente. Perguntava se todos tinham como fazer as gravações – sugeria que utilizassem o *notebook* ou o *smartphone* –, no caso de alunos mais pobres, oferecia um gravador de voz que eu tinha para que eles fizessem a tarefa. Além disso, alunos se ajudaram emprestando entre si materiais para o registro das entrevistas. Ao contrário do que está escrito nas orientações para a tarefa, eu ofereci duas semanas de prazo para que os alunos pudessem fazer as entrevistas. Isso era necessário em especial para os alunos que moravam na Instituição,

pois eles só visitavam suas famílias nos finais de semana. Assim, poderiam fazer entrevistas com avós e vizinhos quando fossem para casa.

Eu não assisti às entrevistas em sua totalidade, pois não haveria tempo hábil para analisá-las todas. Interessava, mais que outras coisas, que as entrevistas tivessem sido feitas. Seu conteúdo seria compartilhado mais adiante, por meio de apresentações orais (na unidade 4) e de textos de memórias (na unidade 5). Houve várias respostas diferentes a essa tarefa. Há entrevistas que duram 5 minutos, com os entrevistados respondendo secamente às perguntas dos alunos; há entrevistas que duram quase uma hora, com longas digressões e com a construção de um ambiente de confiança entre entrevistados e alunos. Há entrevistas nas quais os alunos seguem à risca as perguntas elaboradas em sala de aula; há entrevistas nas quais os alunos improvisam e constroem a interação a partir do que vai sendo revelado pelo entrevistado.

7.4 Unidade 4: aprendendo a apresentar

Encaminhei a unidade 4 ainda antes da entrega das entrevistas. Expliquei para os alunos que, para compartilharmos as descobertas que fizéramos com as entrevistas, eu estava propondo que cada um fizesse uma apresentação oral para sua turma. Este era o objetivo da unidade em questão: prepará-los para a apresentação. Os alunos não deixaram de reclamar da proposta, achavam que não era necessário apresentar na frente de todo mundo: poderiam escrever um relatório (“isso não garante que os colegas conheçam o que vocês descobriram”, argumentava eu), poderiam projetar os vídeos das entrevistas (“há entrevistas muito longas e são muitas as entrevistas – nunca terminaríamos”, sustentava eu). Mantive minha posição, apesar das demandas dos alunos, insistindo que a tarefa que eu estava pedindo deles contribuía para sanar um problema comum na escola: muitos professores pediam apresentações orais, de trabalhos de pesquisa, por exemplo, mas nunca os haviam instruído com relação a como fazê-las. Eu estava oferecendo uma solução para esse problema. Iria ajudá-los a preparar boas apresentações!

Apesar de não estarem plenamente satisfeitos com a perspectiva de apresentar o conteúdo de sua entrevista para seus colegas, eles acabaram aceitando que as aulas continuassem nessa direção. Com o passar do tempo, chegaram a se acostumar com a ideia. Mais tarde, durante as aulas em que de fato ocorreram as apresentações orais, eles apoiariam uns aos outros, elogiando suas atitudes frente ao público e aplaudindo as apresentações uns dos outros. Nesse ponto, sua atitude frente à tarefa, a meu ver, havia mudado a ponto de comentarem, nos grupos focais, sua importância, como veremos a seguir, em dois excertos.

No primeiro excerto, perguntados sobre diferenças entre minhas aulas e outras que haviam tido anteriormente, Joel e Tereza mencionam as apresentações orais. Eles estavam envergonhados, mas entendem que a tarefa foi importante: se outros professores fizessem o mesmo, eles enfrentariam com mais tranquilidade o desafio.

Joel: Tipo, que nem nos vídeos que nós fizemos. Era lógico que tinha vergonha de ir lá na frente. Daí com a gente fazendo lá e foi até perdendo o medo de lá na frente.

Catarina [moderadora]: De falar em público?

Joel: É. De falar em público.

Tereza: É. Se tivesse mais disso, acho que ajudava bem mais a gente pra se um dia a gente precisar apresentar um trabalho lá na frente.

Joel: Em qualquer lugar que for fazer.

Tereza: E ainda vamos ter que apresentar. Se nós tivéssemos mais aula assim com outros professor a gente teria mais chance [de aprender].

Joel: É. Ainda tenho vergonha. Mas fomos perdendo.

Catarina [moderadora]: Foram trabalhando isso.

Joel: É. (Grupo focal 2, p.5.)

No segundo trecho selecionado, Adriano e Luciana mencionam a apresentação oral quando perguntados sobre seus aprendizados ao longo do ano letivo. Os risos de Adriano sugerem que ele estava envergonhado com a apresentação oral, afinal ele era o “primeiro da chamada”. No entanto, ele diz ter aprendido “bastante”. Luciana esclarece: “não é um bicho de sete cabeças.”

Adriano: Apresentação oral foi feita também. Deus o livre!

Catarina [moderadora]: Por que ‘Deus o livre’?

Adriano: Primeiro da chamada, eu era o primeiro. (risos)

Catarina [moderadora]: Como que foi? Foi ruim? Foi bom? Aprendeu o que com essa experiência?

Adriano: Bastante.

Luciana: Aprendeu que a gente tem que dominar, a gente tem que se... Não é um bicho de sete cabeças. (Grupo focal 3, p.13.)

7.4.1 Preparando as apresentações orais

As tarefas a seguir constituíam a unidade 4. Como se verá, a tarefa 1 pedia que, em pequenos grupos, os alunos discutissem sua experiência escolar de apresentação de trabalhos. Eu imaginava que eles teriam algo para contar, o que poderia servir de ponto de partida para a discussão que eu pretendia fazer.

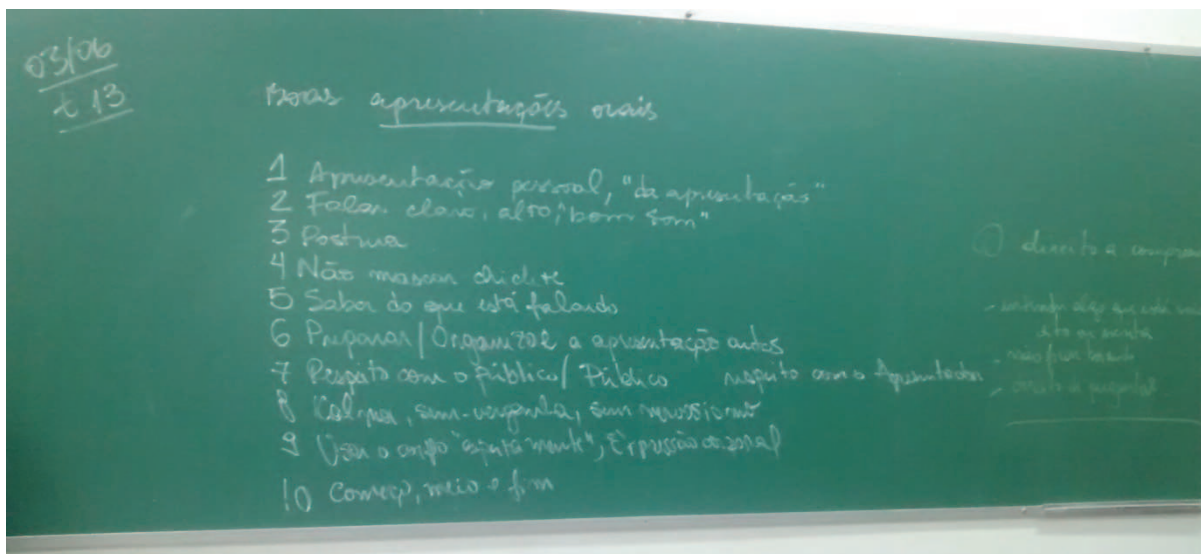
I Durante sua recente entrevista, você deve ter ouvido histórias muito interessantes sobre nosso passado. De fato, em conjunto, essas histórias devem nos ajudar a compreender a história de Frederico Westphalen e da região. Assim, é importante

que nós compartilhemos o que descobrimos. Para tanto, faremos um seminário em que cada um de nós apresentará as histórias mais interessantes que ouvimos com os colegas. O que faremos, a partir desse momento, é nos preparar para essa apresentação.

Primeiramente, em grupos de quatro pessoas, conversem sobre suas experiências de apresentação de trabalhos na escola. Debatam o que fazia com que um trabalho fosse bem ou mal apresentado. Finalmente, produzam uma lista de recomendações para uma boa apresentação de trabalho. Ao final, sua lista será comparada com a dos outros grupos para começarmos a estabelecer critérios para a produção de uma boa apresentação. Esses critérios iniciais serão anotados no quadro negro.

Depois de conversarem em pequenos grupos, eu pedia que os grupos apontassem suas recomendações para uma boa apresentação oral. Eles mencionavam várias. A maior parte referia-se à postura do apresentador: falar alto e claro, não mascar chicletes, manter-se calmo, usar o corpo adequadamente, etc. Também mencionavam a importância de se preparar para fazer a apresentação – no sentido de treinar a apresentação e no de garantir que ela tivesse “começo, meio e fim”, como disseram os alunos da turma 13, cujo quadro negro ao final da aula eu apresento abaixo.

Fotografia 7- Quadro negro ao final da aula do dia 03/06/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

Observe-se o item 7 da lista dos alunos, que surgiu apenas na turma 13. Os alunos insistiram na importância do “respeito com o público”, chamando atenção para que o “público respeite o apresentador”. Eles explicaram que isso tinha a ver com sua experiência de apresentações de trabalho na escola durante as quais o apresentador era ignorado e o público ficava conversando entre si, utilizando o celular, etc. Eu registrei no quadro essa preocupação, dando razão aos alunos. Desde esse momento, eu me coloquei a pensar em como fazer para que esse tipo de experiência não se repetisse da mesma maneira em suas apresentações orais. Essa questão foi tema de debate com os alunos quando decidimos conjuntamente os critérios de avaliação das apresentações orais, como veremos mais adiante.

7.4.2 Estudo de uma boa apresentação oral

A tarefa 2 propunha comparar os critérios para uma boa apresentação oral apontados pelos alunos com aquilo que eu considerarei uma boa apresentação. É importante registrar que, quando estava preparando esta tarefa, saí a procurar uma apresentação cujo tema fosse relevante para a disciplina – como fiz com todos os textos que ofereci para os alunos. Por acaso, encontrei uma interessante apresentação feita no âmbito do TEDx Oporto, em Portugal. A apresentadora, como mulher portuguesa, trazia em sua fala várias marcas de uma variedade linguística distante das conhecidas pelos alunos. A utilização desse vídeo gerou interessante debate sobre variação linguística com os alunos. Não se trata, contudo, de uma escolha deliberada por apresentar

variedades portuguesas da língua; pelo contrário, a escolha se baseou na qualidade do texto a ser trazido para a sala de aula e no uso que se pretendia fazer do texto.

*2 Depois de debatermos nossas ideias iniciais, vamos assistir uma boa apresentação, que pode nos servir como modelo para discutirmos nossas ideias. A apresentação que assistiremos se intitula *O direito a compreender*, de Sandra Fischer-Martins, e foi feita no âmbito do TEDx Oporto. Considerando o título da apresentação, responda: de que direito se está falando? Compreender o quê? Tome notas de sua resposta. Depois, assistindo à apresentação, confira se sua predição foi correta.*

Um último aviso, ainda antes de assistirmos o vídeo: a apresentação foi feita em Porto (ou Oporto, em inglês), uma importante cidade do norte de Portugal. A apresentadora, como se pode esperar, é uma mulher portuguesa, e isso será bastante audível em sua fala. Em alguns momentos, você talvez tenha de prestar uma atenção especial a fala dela, mas você não deve ter grandes dificuldades em acompanhá-la. Ao final da vídeo, comente com seus colegas e seu professor como foi a sensação de ouvir o Português da Europa. Pensando nisso, procure registrar (1) as palavras que a apresentadora usa de modo diferente de nós; (2) os sons de sua fala que diferem daqueles que são comuns entre nós; (3) as frases que soem inusitadas para nós.



(Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=d4Vl6dPmv0w> >; último acesso em 08 de fevereiro de 2016.)

3 Tendo assistido ao vídeo, discuta com seus colegas e seu professor as seguintes questões:

- a) *Sandra mostra dados sobre o nível de leitura de portugueses e finlandeses. No Brasil, de acordo com o IBGE, a taxa de analfabetos é de 9,6% e de analfabetos*

funcionais, de 20,3%. Comparando esses dados com os de Portugal e da Finlândia, o que podemos dizer sobre o nível de leitura dos brasileiros?

- b) Sandra apresenta um problema que várias vezes nos atinge. Você ou alguém que você conhece já passou por uma situação como as descritas por ela? Relate a situação para os colegas. Por outro lado, se você não conhece a situação relatada pela apresentadora, você concorda que se trata de um problema?*
- c) Sandra sugere duas soluções para o problema que ela levanta. Quais são elas? Como você avalia cada uma delas? (Qual parece ser mais efetiva? Qual parece ser mais fácil de se colocar em prática? Qual deve ter efeitos que perdurem por maior tempo? etc.)*

4 Vamos agora comparar os critérios que inicialmente havíamos proposto para uma boa apresentação com aquilo que vimos Sandra fazer. Para tanto, reflita sobre as seguintes questões. (Se necessário, você pedir ao professor para rever um trecho do vídeo. Isso pode aclarar suas ideias.) Você pode trabalhar em pequenos grupos.

- a) Quão preparada parece a oradora? Se ela tivesse mais tempo para sua apresentação, ela falaria mais?*
- b) A apresentadora sabia quem eram seus ouvintes? Como isso apareceu na sua apresentação?*
- c) A apresentação tinha começo, meio e fim? Como a apresentação começou? Como se desenvolveu? Como encerrou?*
- d) Como a oradora se posicionou frente ao público? Ela se moveu muito durante a apresentação? O que sua postura sugeria?*
- e) A apresentadora utilizou linguagens variadas ou apenas sua fala? Que (des)vantagens isso trouxe para sua apresentação?*
- f) A apresentação teve momentos engraçados, tocantes, instigantes...? Como os afetos foram utilizados ao longo da apresentação? Que (des)vantagens essas escolhas trouxeram para sua apresentação?*

Para assistirmos ao vídeo da tarefa 2, eu levava as turmas para o Salão Social, onde já havíamos assistido ao filme *Walachai* (cf. capítulo 6). Lá havia caixas de som de qualidade, de modo que eu esperava que os alunos não tivessem grandes dificuldades para ouvir a apresentação. Antes de passar o vídeo, eu falava sobre o fato de que a apresentadora era uma mulher portuguesa, o que poderia dificultar em alguma medida a audição. Além disso, especulávamos sobre o sentido do título do vídeo, “O direito a compreender”. O objetivo dessa conversa inicial era preparar os alunos para a tarefa.

As diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e as variedades agenciadas pela apresentadora no vídeo foram significativas, a ponto de ser relativamente difícil para os alunos responder se eles haviam previsto corretamente o que seria o tal “direito a compreender”. Percebendo as dificuldades, eu propus que conversássemos sobre as diferenças linguísticas que eles haviam ouvido. Com minha ajuda, eles apontaram uma série de singularidades na fala da oradora: a redução de vogais, o uso de [š] pós-vocálico, o uso de “perceber” no sentido de

“entender”, o uso de “estar a + [infinitivo]” em lugar de “estar + [gerúndio]”, o uso de “vosso” em substituição a “de vocês”, etc. Depois de listarmos as diferenças que haviam identificado, eu retomava a discussão do sentido do título do vídeo. Nessa retomada, os alunos arriscavam novas hipóteses sobre o que estava sendo falado. A partir dessas hipóteses, construíamos uma interpretação para “o direito a compreender” e eu passava novamente o vídeo. Na segunda vez, eles estavam mais preparados para assistir e, assim, conseguiam acompanhar a argumentação: tratava-se do direito a compreender textos escritos complexos, como contratos e sentenças judiciais. De acordo com a apresentadora, textos de contratos e sentenças eram difíceis mesmo para a diminuta parte da população portuguesa que era considerada amplamente letrada, o que ensejava uma simplificação da linguagem escrita desses documentos.

Essa compreensão nos permitia partir para a tarefa 3, que pedia que eles discutissem dados e argumentos apresentados no vídeo, além de estabelecer se a solução proposta pela apresentadora era adequada para o problema apontado. Novamente, as perguntas buscavam fazer relações entre o texto e o mundo vivido pelos alunos, oferecendo uma resposta adequada à apresentação que havia sido projetada: a discussão de sua principal proposta.

Em seguida, podíamos discutir as questões da tarefa 4, que buscavam refletir sobre características composicionais de uma apresentação oral, propondo a comparação das características de uma boa apresentação apontadas pelos alunos na tarefa 1 com aquilo que eles haviam visto no vídeo projetado em sala de aula. As perguntas da tarefa 4 também foram desenhadas para salientar alguns aspectos importantes do texto que seria lido mais adiante, na tarefa 5. Depois de trabalharem por algum tempo em pequenos grupos, eu pedia que compartilhassem suas respostas.

Com relação às características de boas apresentações que os alunos haviam apontado na tarefa 1, em geral, chegávamos a conclusão de que elas tinham sido respeitadas. Os alunos concordavam que se tratava de uma boa apresentação oral, apontando a existência de momentos engraçados e a segurança da apresentadora como índices da qualidade do texto.

Ao longo da discussão das questões da tarefa 4, especificamente, eu projetava trechos do vídeo novamente, pedindo que focalizassem um aspecto especial. Por exemplo: para responder b), sobre o quanto a apresentadora conhecia seu público, eu mostrava um trecho de sua fala (a partir de 4:50) em que ela faz uma piada com o público, sugerindo que, por estarem assistindo a uma palestra TEDx, eles se considerariam altamente letrados. Outro exemplo: para responder e), sobre o uso de outras linguagens além da linguagem verbal, eu mostrava novamente um trecho do vídeo (a partir de 5:45) em que a apresentadora lê uma passagem de um contrato de aluguel no qual é utilizada a expressão “pagamento tempestivo”. A

apresentadora, então, usa o gesto para construir uma imagem de si abrindo uma porta e jogando dinheiro sobre seu senhorio, provocando graça a partir de uma leitura descontextualizada da expressão mencionada. Repassar esses trechos do vídeo ajudava a refletir sobre importantes características da apresentação assistida.

7.4.3 Pedagogia da Variação Linguística e a construção de critérios de avaliação com os alunos

Depois de refletir sobre as qualidades da apresentação, eu pedia que os alunos se dividissem em 5 grupos em sala de aula, a fim de realizarmos a tarefa 5. O objetivo da tarefa era estabelecer conjuntamente os critérios de avaliação das apresentações orais que eles fariam, o que visava à clareza com relação ao que se esperava deles e à transparência da avaliação. Esse foi um processo trabalhoso, que ocupou três períodos de 50 minutos. Para organizar tudo, eu escrevia no quadro os critérios propostos pelos alunos e pedia que um aluno registrasse em seu caderno o que estávamos decidindo conjuntamente. Minha proposta era a de escolhermos 10 critérios para serem avaliados em 3 níveis: bom, regular e ruim.

5 Para encerrar essa reflexão sobre uma boa apresentação, vamos produzir, conjuntamente, uma série de critérios para nossas apresentações orais. Nesse sentido, vamos ler, em grupos, algumas dicas elaboradas por um professor de oratória, Reinaldo Polito, e publicadas no jornal O Globo On-line, um dos mais importantes do país³⁸.

Essas dicas foram recortadas em cartões e serão distribuídas aleatoriamente para cada grupo, que deverá as ler e julgar sua relevância. Depois disso, o grupo deverá, em suas palavras, apresentar a dica à turma, dizendo se ela deve ser considerada para a apresentação em sala de aula e justificando sua posição. Ao final da tarefa, devemos ter, no quadro, uma lista de critérios para uma boa apresentação, que, além de ajudar você a se preparar para a apresentação, será utilizada para a avaliação da tarefa. Por isso, registre tudo no caderno.

O procedimento era o proposto pelas orientações da tarefa. Em grupos, os alunos liam duas dicas do texto e decidiam entre si apoiar ou não sua inclusão como critérios de avaliação da tarefa. Depois, explicavam em suas palavras para os demais colegas cada uma das dicas e recomendavam ou não sua inclusão nos critérios de avaliação, justificando sua posição. Cada um dos cinco grupos em sala de aula recebia duas dicas diferentes, de modo que era necessário ouvir aos colegas para conhecer as informações que eles tinham.

³⁸ O texto completo pode ser encontrado no APÊNDICE A.

7.4.3.1 Reconhecendo a variação e abrindo mão da correção

Uma das dicas do texto era “Use uma linguagem correta.” Para que a questão fosse equacionada de maneira adequada, eu retomava com os alunos a discussão sobre diferentes tipos de gramática, feita anteriormente (cf. 6.4 e 6.5). Assim, eu sustentava que, por trás da dica do texto, havia uma concepção de gramática como “livro”, com regras sobre o certo e o errado em língua. Considerando tudo o que havíamos discutido até então, eu sustentava que essa concepção não era adequada para nós. Apesar de minha argumentação, em uma das turmas, a discussão se estendeu, revelando a importância da correção para um aluno, pelo menos. Para dar conta de sua demanda, sugeri que usássemos como critério certo grau de formalidade durante a apresentação, como vemos no relato do caderno de campo, abaixo.

15/06/2016, turma 14: Terminamos de preparar os critérios de avaliação. Durante a discussão, o Constantino insistiu que deveríamos usar a gramática do certo e do errado para nos avaliar. Os colegas reclamaram porque “não sabiam fazer”. Constantino dizia que a gente precisava saber fazer isso na aula de Português. Os alunos entraram em conflito, dizendo que este critério deveria ser usado para Constantino apenas. Esperei a briga passar e usei a palavra “formalidade” para resolver a coisa. O Constantino havia sugerido que isso era importante [em sua fala inicial]. Lembrei aos alunos que tínhamos estudado formalidade com as entrevistas da Amida e do Ataliba, significava cuidar/monitorar a linguagem sendo usada. Isso significava que eles poderiam usar “nós vai”, mas não o tempo todo. Deveriam tentar fazer “nós vamos”. Apesar disso, não estavam excluídos os modos de falar específicos deles, já que o público era a própria turma e dois professores. Mas se deveriam evitar gírias e palavras demais. O Constantino parou de sustentar sua posição, talvez tenha se satisfeito. Não usaríamos a gramática-livro como critério, mas usaríamos uma modalidade um pouco mais cuidada de língua. (Caderno de campo, p. 18-f e 18-v.)

É interessante que o aluno seja o mesmo Constantino que, meses depois, durante um dos grupos focais, revelou entendimento de que o estamento socioeconômico bem como as relações familiares podem influenciar a escolha da variedade linguística. Com efeito, o olhar atento às intervenções de Constantino no grupo focal do qual participou sugere que, ao longo das aulas, ele reviu sua posição a respeito da centralidade da gramática do certo e do errado em seus usos de língua. Isso se relaciona com sua experiência com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como ele relata quando a moderadora, Catarina, pede que os participantes do grupo focal comparem as aulas que tiveram comigo com outras aulas que haviam tido anteriormente:

*Constantino: Eu acho que a maioria de nós veio de rede pública. Então sempre foi algo meio não precário assim, mas com certa dificuldade. **Eu posso comparar minhas aulas de Português com antigamente com as aulas de Matemática. Era tipo conteúdo e responder questão, coisa assim, e era algo bem monótono, que eu lembre, que era aquilo, que às vezes só decorava assim o conteúdo, verbo, aquilo, tal, acabava...** Que nem eu comparei com Matemática, era um conteúdo que tu tinha que meio que antes decorar, tentar aprender, aplicar em prova e ir fazendo assim nos estudo... Não sabia nem mais o que tava fazendo, você só tava assim pelo que tu seguia ali. [...]*

Magda: É que assim, ele [o César] passa o trabalho pra gente e ele interage com a turma. Tipo, ele não fica corrigindo caderno por caderno ou sei lá. Ele pega e faz com uma conversa com a turma, com cada conteúdo que ele faz, que ele discute com a gente e pega e discute com toda a turma.

Rafaela: A gente debate bastante nas aulas dele.

*Constantino: Exatamente. A aula dele a gente... É uma aula no qual... **Como a gente interage, a gente debate o assunto, a gente acaba não decorando, mas compreendendo o assunto. É algo mais diferente. É algo que, tipo, a gente tem decorar pra ser aplicado depois, é algo que a gente não só aprende, mas compreende, no qual a gente pode utilizar depois no nosso dia a dia, além de ser algo que não se torna monótono, como eu disse antes. [...]***

*Constantino: Tipo, alguns detalhes que eu percebi, que nas aulas ele também fala e debate bastante sobre a pronúncia e essa diferença, o contexto histórico foi algo que foi tem sido mais trabalhado agora no segundo semestre. No caso antes não era mais tão trabalhado o contexto histórico. Mas ele... O que eu percebo e que define bastante, que alguns... **Não sei se é meu ponto de ver no caso, mas alguns professores de Português, minha antiga professora também, defendia um Português como uma coisa só, como se não aceitasse variações. E o professor Cesar é o contrário disso, é algo que eu admiro até nele, que ele defende muito a variação linguística e ele demonstra bastante isso. Essa variação linguística que tem, as suas origens e coisas assim.***

*Galvão: **Eles tratavam o Português como uma... Como uma Exata.** (Grupo focal 7, p.2-5 [grifos adicionados].)*

A primeira intervenção de Constantino sugere que, na disciplina de Português, as práticas pedagógicas as quais ele estava submetido eram tais que se desvinculavam dos usos linguísticos nas práticas sociais. Daí sua comparação com a disciplina de Matemática, “era tipo conteúdo e responder questão”. Aprendia-se o conteúdo para “aplicar em prova”. Isso sugere que o conhecimento, nesse caso, está sendo apreendido e burocratizado pela escola; nas palavras de Magda Soares,

No quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é ‘burocratizado’, transfigurado em currículo, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em disciplinas, pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os saberes escolares. (Soares, 2002, p.156 [grifos no original].)

O processo histórico que levou à gênese da disciplina de Língua Portuguesa acabou por escamotear as perspectivas de estudos da língua que consideravam seus usos e por privilegiar a gramática tradicional, que teve primazia durante boa parte do século XX. Só mais recentemente, com a inclusão das disciplinas de Linguística na formação dos profissionais de Letras (a partir dos anos 1960) e com a ascensão dos Novos Estudos do Letramento (a partir dos anos 1990), a disciplina de Língua Portuguesa tem se reconfigurado para novamente incluir a discussão dos usos linguísticos. A Pedagogia da Variação Linguística vem nessa direção, contribuindo para a reflexão sobre as escolhas das formas linguísticas, seus sentidos e seus valores sociais³⁹.

Após a intervenção inicial de Constantino, Magda e Rafaela, contrastivamente, apontam a centralidade da interação em sala de aula ao longo do ano letivo comigo enquanto seu professor. Constantino concorda com as meninas, chamando atenção para a diferença de procedimento adotado em outras aulas de Português: “Como a gente interage, a gente debate o assunto, a gente acaba não decorando, mas compreendendo o assunto.”

Adiante, Constantino denuncia que sua antiga professora “defendia um Português como uma coisa só, como se não aceitasse variações”, ao contrário daquilo que eu fazia em minhas aulas. A meu ver, a defesa do “Português como uma coisa só” se reflete nas práticas pedagógicas reveladas por Constantino: deve-se decorar para responder a prova. Em oposição, o resultado do “debate”, nas palavras dos alunos, é a “compreensão”, algo que vai além do memorizar, pois permite “utilizar depois no nosso dia a dia” o que se aprendeu.

Galvão resume a defesa do “Português como uma coisa só” de uma maneira interessante, retomando a comparação entre as disciplinas de Português e de Matemática inicialmente expressa por Constantino: “Eles [meus antigos professores] tratavam o Português como uma... Como uma [ciência] Exata.” Por um lado, o resumo de Galvão sugere que o estudo da linguagem perde sua especificidade quando apropriado pela escola, na disciplina de Português; por outro lado, resta um entendimento de que as disciplinas das chamadas “Ciências Exatas” não estariam abertas à interação.

³⁹ No mesmo texto, Magda Soares sustenta que a história da disciplina de Língua Portuguesa tem fortes relações com fatores internos à disciplina (“a natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, a formação dos profissionais atuantes na área” [Soares, 2002, p.176]) e com fatores externos à disciplina (“condições sociais, políticas, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino” [Soares, 2002, p.175]). Nessa toada, parece que o momento histórico que vivemos enseja a constituição de uma Pedagogia da Variação Linguística, tanto do ponto de vista de fatores internos (considerando o avanço das áreas de estudos da linguagem que se debruçam sobre a variação linguística, seus sentidos e seus valores sociais desde diferentes perspectivas) quanto do ponto de vista dos fatores externos (considerando que as diferenças entre grupos socioculturais se visibilizam, que diferentes grupos socioculturais reivindicam espaços de fala e de ação política, que os grupos socioculturais subalternos buscam empoderar-se frente a seus antagonistas).

Ao final do grupo focal, perguntados em que momento haviam percebido ter aprendido algo ao longo do ano letivo, Constantino explica:

*Constantino: Da forma que acabamos utilizando isso que a gente aprende, que às vezes a gente acaba utilizando isso que a gente aprende e **depois a gente se dá conta que a gente já utilizava, só que a gente não prestava atenção como a gente utilizava aquilo que a gente aprendeu, que no caso, a variação linguística é um desses casos. Como a gente utilizava tanto, só que a gente nem se tocava, sabe? Chega, tipo, num momento que quando a gente vai, como a Magda falou, às vezes, conversar com uma pessoa de outro sotaque, a gente acaba percebendo essa variação e a gente se lembra de tudo que a gente trabalhou. (Grupo focal 7, p.13 [grifos adicionados].)***

Para Constantino, refletir sobre variação linguística evidenciou que ela era amplamente utilizada por ele próprio. É verdade que a variação fica bastante clara quando conversamos com alguém que fala outra variedade, mas ela não se encontra somente na fala do outro: todos nós fazemos uso da variação linguística. As aulas de Português teriam servido para mostrar isso para o aluno.

7.4.4 Critérios de avaliação

Cada turma produziu uma lista diferente de critérios. Evidentemente, eram listas parecidas, porque haviam sido produzidas a partir da reflexão sobre as “dicas” apresentadas no texto de Reinaldo Polito. No entanto, a cada turma mudavam alguns critérios ou suas descrições. Para exemplificar o resultado desse trabalho de construção da avaliação, abaixo apresento a lista de critérios criados pelos alunos da turma de Constantino.

Quadro 6 - Critérios de avaliação da apresentação oral dos alunos da turma 14

Critério	Zero	0,5	1,0
1 Preparação (apresentação sem gagueira, com segurança, pouco nervosismo; apresentador passa confiança, não fica tremendo, demonstra organização)			
2 Qualidade de conteúdo (informações interessantes são apresentadas; as informações da entrevista são trabalhadas; diferentes pontos de vista sobre os temas da entrevista são apresentados; informações são detalhadas; explicações sobre aquilo que for inesperado são oferecidas)			
3 Entrega de roteiro (entregar roteiro com palavras-chave para organizar a apresentação; usar roteiro para se organizar durante a apresentação)			
4 Uso de linguagem mais formal (cuidado com os modos de falar: não usar tantas gírias e palavões, observar o uso de concordância verbal [<i>nós vamos</i>] e nominal [<i>os meninos bonitos</i>], mas não usar a gramática-livro como critério)			
5 Adequação ao público (linguagem adequada ao público; observar a reação do público frente ao humor, a momentos tocantes, etc.; observar a compreensão do público)			
6 Começo, meio e fim (começo: apresentar-se e apresentar o assunto; meio: contar a história, explicar o problema; fim: avaliar a história contada)			
7 Postura corporal (movimento razoável, não demais; sem mãos nos bolsos; não ficar esfregando uma mão na outra; não ficar de braços cruzados; olhar para todos no público, não para um único ponto no horizonte nem para uma única pessoa; usar o gesto junto com a fala, para complementar a linguagem verbal; não se escorar em paredes ou mesas, etc.)			
8 Interação com o público (ser bem-humorado; não agir como um robô; não exagerar na piada; promover momentos tocantes, de reflexão, etc.)			
9 Uso de outras linguagens (usar slides, fotos, músicas, objetos antigos, vídeos, sites, etc.)			
10 Tempo (apresentação média de 5 minutos, podendo variar em mais ou menos 2 minutos: apresentação de 3 a 7 minutos)			

Fonte: o autor.

Para cada critério demandado pela turma, eu pedia que me dissessem como observar se o apresentador o tinha respeitado. Esses índices apontados pela turma eram também registrados. É importante deixar claro que poucos foram os critérios que, durante sua construção, não geraram conflitos. Já mencionei a confusão ao redor do critério 4, “uso de linguagem mais formal”. Outros critérios, contudo, também geraram conflitos. Por exemplo, o critério 9, “uso de outras linguagens”, foi contestado por uma parte dos alunos. Eles sustentavam que o critério

os obrigaria a fazer *slides*, o que não achavam interessante. Outros alunos diziam que *slides* poderiam ser um bom recurso para evitar que a apresentação ficasse monótona. Eu sugeri que o critério fosse escrito de modo a garantir um amplo leque de possibilidades para o apresentador: *slides*, fotos, músicas, objetos, etc. – o que foi aceito pela turma. Com efeito, nas apresentações, houve muito uso de *slides*, especialmente para a projeção de fotos antigas, dos entrevistados ou dos lugares mencionados pelos alunos; mas houve também um aluno que trouxe uma mala de viagem antiga, cheia de objetos do início do século XX, que sua avó guardava como recordação; um aluno que trouxe o álbum de fotos de seu bisavô, recheado de fotos da família desde a chegada dos primeiros colonos na região; um aluno que espertamente projetou parte do vídeo da entrevista que havia feito com o sacerdote da igreja de sua cidade, etc. Esse tipo de atitude demonstrou criatividade para a solução de problemas, além da riqueza do que foi descoberto pelos alunos.

7.4.5 Pedagogia da Variação Linguística e autonomia

Antes de dar por encerrada a produção dos critérios de avaliação, pensando na demanda da turma 13, de que todos deveriam ser respeitosos com o apresentador, eu perguntava para os alunos: o que fazer com o público se estiverem cochichando entre si ou rindo dos apresentadores? O que fazer se as pessoas tivessem “se perdido” navegando na internet por meio dos *smartphones*? “Tira da sala!”, sustentavam alguns. Eu contra argumentava dizendo que isso poderia ser, para algumas pessoas, uma saída muito “fácil”. Rapidamente, o público se esvaziaria e as apresentações seriam feitas somente para os professores. “Tira nota!”, demandaram outros. Eu afirmava que poderia cometer alguma injustiça, pois, estando focado nas apresentações, eu acabaria por não ver quem estava cochichando e teria que me guiar pelo som da voz da pessoa, por exemplo. Um impasse se formou. Os alunos entendiam que, sem algum tipo de acordo prévio, as apresentações poderiam ser atrapalhadas pela conversa e pela internet. Eles não pareciam querer fazer a apresentação em vão nem ser desrespeitados por constantes conversas ao longo de sua apresentação. Porém, não conseguiam pensar em alternativas que escapassem ao âmbito da punição, acostumados que estavam com esse tipo de demonstração de autoritarismo de professores.

A princípio, fiquei preocupado com a centralidade da punição no discurso dos alunos. A meu ver, essa posição revelava que os alunos haviam sido convencidos da importância da vigilância do professor, responsável por discipliná-los. Nesse sentido, de acordo com Maria Tereza Nidelcoff (1983), que caracteriza o “professor-policia” desde uma perspectiva crítica,

A disciplina é concebida como acatamento de ordens. Uma classe disciplinada é uma classe silenciosa, ainda que sua “disciplina” seja totalmente dependente da punição ou da presença dos professores ou mesmo que sejam incapazes de trabalhar sozinhos.

Essa “disciplina” é o culto por hábitos tradicionais na escola; as crianças a acatam como algo exterior e não porque foram educadas dentro da solidariedade e da fraternidade, de modo a assumirem de uma maneira autêntica essas atitudes de cortesia. (Nidelcoff, 1983, p.66-67 [grifos adicionados]).

A crítica da autora chama atenção tanto para o *disciplinamento*⁴⁰ como resultado da ação do professor, entendido como o responsável por autorizar ou sancionar o comportamento do aluno quanto para as relações de sala de aula, em geral, constituídas como relações *heteronômicas*⁴¹, isto é, o professor toma as decisões e a elas submete os alunos. Nesse caso, não há espaço para a autonomia, ou seja, a tomada de decisão e a assunção de responsabilidade sobre suas consequências.

Gomercindo Ghiggi, comentando a obra de Paulo Freire, esclarece:

Exigir disciplina, pela autoridade pouco legítima, de alunos que na escola são levados a internalizar a ideia de que devem ser subalternos aos agentes institucionais ou da estrutura que mantém a sociedade como hoje se apresenta, é um ato político e epistemológico imponderável. A disciplina, sob tal proposta, serve para inculcar nas crianças o respeito à ordem posta pela sociedade, a fim de estimular o exercício da

⁴⁰ Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault aponta os instrumentos por meio dos quais as instituições totais (entre as quais a escola) produzem “corpos dóceis”: trata-se do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame (Foucault, 2014, p.167.). Quando demandam punição por atitudes que podem prejudicar suas apresentações orais – a conversa, a risada, a piada, o descaso –, os alunos estão pedindo que o professor faça uso de seu poder de sanção normalizadora. Para Foucault, “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma ‘infrapenalidade’; quadriculam o espaço vazio deixado pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapa aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.” (Foucault, 2014, p. 175.) Nesse sentido, a demanda dos alunos representa um pedido de reforço do sistema disciplinar engendrado na escola. A meu ver, esse sistema deve ser combatido, algo que eu não soube como fazer nesse ponto das minhas aulas.

⁴¹ Em *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, Immanuel Kant afirma que “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].” (Kant, s/d, p.1.) Com base numa leitura de Kant que visava a identificar suas possíveis contribuições para a Educação, Felipe Bagagnolo e Paulo César Nodari sustentam que “o objetivo da educação é auxiliar o homem em seu processo de emancipação, ou seja, de saída do estado de menoridade que se encontra para ir em direção à autonomia.” (Bragagnolo; Nodari, 2013, p.33.) Nesse sentido, quando o professor decide em nome dos alunos quais as regras a serem seguidas, como as aulas seguirão seu curso, que punições aplicar a quem, etc., o professor está atuando contra a possibilidade de que os alunos construam sua autonomia. Ele está contribuindo para que os alunos permaneçam em sua “menoridade auto imposta”. Em oposição, para contribuir com a construção da autonomia entre os alunos, decisões devem ser tomadas coletivamente, por meio do diálogo entre os participantes. Como o relato mostra, tentei promover esse tipo de decisão coletiva, a fim de responsabilizar a todos pelas apresentações orais.

conformidade às imposições e à obediência ao poder estabelecido. (Ghiggi, 2010, p.125-126.)

Para Paulo Freire, há uma tensão entre autoridade e liberdade. A “autoridade pouco legítima”, a que se refere Ghiggi no excerto acima, se caracteriza pelo disciplinamento e pela heteronomia denunciadas por Nidelcoff. Por outro lado, Freire sustenta que “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento [...]. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” (Freire, 2003a, p.104-105.) Nesse sentido, “O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.” (Freire, 2003a, p.105.)

Assim, para Freire, é importante que as pessoas assumam a disciplina como um limite para sua liberdade. Isso se daria no diálogo entre as pessoas e em função da prática da decisão e da assunção da responsabilidade sobre suas consequências. Trata-se, portanto, do enfrentamento tanto do disciplinamento quanto da heteronomia. Por um lado, se as pessoas dialogam para estabelecer os limites de suas liberdades, para construir coletivamente sua disciplina – se ela não é imposta pelo professor –, então se está enfrentando o disciplinamento. Por outro lado, se as pessoas tomam decisões, assumindo responsabilidades pelo que decidiram, então se está enfrentando a heteronomia. Segundo o autor,

Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. [...] O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras, decisões, que vão sendo tomadas. (Freire, 2003a, p.106-107.)

Na avaliação de Ghiggi,

A constituição democrática da disciplina, mediada pelo diálogo, pode superar a violência da organização do espaço e do tempo em sala de aula. Freireanamente, então, é possível questionar os paradoxais contratos que se materializam na constituição da disciplina escolar, razão pela qual não passamos do “contrato” à “disciplina como atividade livre” ou “disciplina da liberdade”. (Ghiggi, 2010, p.125.)

Considerando essas questões, insisti no diálogo com os alunos. Era minha posição de que o impasse sobre como garantir “o respeito” entre público e apresentadores deveria ser superado em uma decisão coletiva. Provoquei os alunos, “vocês não têm nenhuma alternativa à punição?”. Seu silêncio fez com que eu acreditasse que eles não conseguiam pensar em outra solução. Além disso, considerei que, sendo eu, na minha avaliação, um dos poucos professores

que estavam dispostos a discutir essas questões, uma opção que não envolvesse algum tipo de punição não seria respeitada pelos alunos. Foi aí que me ocorreu propor que, nesse caso, se fosse necessário chamar atenção de qualquer pessoa na turma, todos seriam penalizados. A princípio, os alunos não gostaram da proposta, defendendo que eu penalizasse apenas as pessoas que ficassem conversando. Eu voltei a argumentar que isso poderia gerar injustiças, porque eu estaria focado nas apresentações e não no público. Sustentei, ainda, que, se eles estivessem de acordo com minha proposta, todos se tornariam responsáveis pelas avaliações da turma, o que aumentava a importância da tarefa. Sem conseguir propor alternativas, os alunos acabaram por aceitar minha proposta, que foi colocada em efeito durante as apresentações orais.

A solução está longe da ideal, pois continua se baseando na sanção de comportamentos indesejáveis nos alunos. Há, portanto, alto grau de disciplinamento na opção que se fez. Contudo, ela foi dialogada com os alunos, que puderam opinar e decidir se ela representava a melhor alternativa que tinham para a solução do problema que havíamos encontrado. Além disso, efetivamente, ela responsabiliza a todos pela avaliação da turma, já que transfere ao público parte da responsabilidade sobre a nota final de cada apresentação.

Toda essa discussão a respeito da constituição dos critérios de avaliação das apresentações orais interessa à Pedagogia da Variação Linguística porque ela se preocupa em contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Como vimos acima, a autonomia está relacionada com fazer escolhas conscientes e responsáveis e se desenvolve, de acordo com Paulo Freire, por meio da prática de fazer escolhas. Essa prática envolve o diálogo, a discussão, o confronto de teses. Exige, portanto, que a voz dos alunos seja ouvida – dignamente, respeitosamente, responsabilmente.

Também quando falamos ou escrevemos fazemos escolhas linguísticas. Consideramos, situadamente, o que desejamos, quem são nossos interlocutores, quem somos nós frente a eles... e fazemos escolhas linguísticas que visam a atingir nossos objetivos naquela interação. Queremos afrontar o professor ou queremos seduzir nosso colega de sala de aula? Queremos produzir uma piada para a turma rir ou queremos pedir clemência para o professor para cuja matéria não nos dedicamos? Em alguma medida, já sabemos fazer esses ajustes. No entanto, a Pedagogia da Variação objetiva organizar nosso conhecimento e ampliá-lo a fim de instrumentalizar os alunos para que se movimentem **autonomamente** pelo complexo quadro sociolinguístico em que vivemos.

Para ilustrar essa possibilidade, menciono um estudo de Lucia Cyranka (2015), no qual a autora se questiona sobre a possibilidade de se construir uma Pedagogia da Variação Linguística frente ao fato de que a escola, muitas vezes, acaba por produzir o silenciamento do

aluno, convencido de que não sabe usar sua língua para falar ou escrever. Por meio de uma pesquisa em três turmas de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora, MG, que registrou aulas calcadas em uma reflexão de cunho sociolinguístico, ela chega à seguinte conclusão:

O trabalho com a reflexão (sócio)linguística que vem sendo realizado nessas três turmas do ensino fundamental tem apresentado resultados animadores, refletidos, em primeiro lugar, sem dúvida, na disponibilidade dos alunos às práticas escolares com a linguagem. Pouco a pouco, eles passam a compreender o papel da disciplina Língua Portuguesa, não mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo sua própria autonomia. **Pouco a pouco, sentem-se encorajados a se expressar com segurança e liberdade; percebem-se como falantes legítimos de sua língua, em processo de ampliação de competências, indiscutivelmente necessárias para ocuparem certos lugares sociais, caso isso lhes seja conveniente, ou desejável.** (Cyranka, 2015, p.51 [grifos adicionados]).

Para desenvolver a capacidade de se expressar com liberdade e a percepção de que se é um falante legítimo, a Pedagogia da Variação Linguística insiste na reflexão sobre as escolhas linguísticas, seus sentidos e seus valores sociais. Objetiva-se contribuir para o desenvolvimento de uma “autonomia sociolinguística” dos alunos, o que perpassa o desenvolvimento de sua autonomia como um todo. Por isso, importa discutir os critérios de avaliação e os rumos da disciplina com os alunos. Fazer ouvir as vozes e as razões dos alunos, em suas próprias variedades linguísticas, em decisões relevantes para eles, contribui para o desenvolvimento de sua autonomia.

7.4.6 Apresentando para colegas e professores

A última parte da preparação para as apresentações orais exigia a decisão a respeito da ordem de apresentação. Em geral, eles optavam por ordem alfabética, mas houve casos de escolha por sorteio, o que era feito em sala de aula, na frente de todos. Finalmente, os alunos foram orientados a preparar sua apresentação. Depois da leitura das instruções da tarefa 6, abaixo, eu sanava as dúvidas que surgiam a respeito do processo: onde seriam feitas as apresentações, se haveria equipamentos eletrônicos à disposição, quem faria a avaliação das apresentações, etc.

6 Ao longo da semana, você deve ensaiar sua apresentação. Você pode fazer isso com a presença do professor, basta combinar com ele um horário (em especial na quarta-feira a tarde ou na quinta-feira pela manhã). Alternativamente, combine com colegas de aula uma sessão de ensaios! Há muitos lugares no câmpus que podem ser utilizados para isso. Se for necessária uma sala fechada, você pode pedir

para o professor emprestar a chave. Na preparação de sua apresentação, considere os critérios de avaliação que combinamos.

Semana que vem, você fará sua apresentação pessoal. Seu público será sua turma, portanto se prepare para contar para eles a história mais interessante que descobriu com seu entrevistado. Utilize materiais visuais também: você pode pedir uma foto antiga de seu entrevistado ou trazer um objeto antigo que ilustre sua história.

Ao longo da semana, observei alguns alunos treinando em salas vazias e nos jardins da Instituição. Eles o faziam frente a seus amigos. Outros alunos passaram em meu escritório pedindo maiores orientações, o que eu ofereci. Nesses casos, eu perguntava o que a pessoa estava planejando apresentar e a convidava para fazer sua apresentação em particular para mim. Muitas vezes, o embaraço impedia os alunos de apresentarem para mim, e eles optavam por me mostrar seu plano de apresentação e falar sobre o conteúdo que tinham para mostrar aos colegas.

Para as apresentações, eu reservei o Salão Social, onde havia microfones e projetores para os alunos. Pedi que o pessoal da CTI me ajudasse com a gravação em áudio e vídeo das apresentações orais, e eles se fizeram presentes durante as apresentações para fazer os registros. Justifiquei aos alunos a gravação dizendo que elas seriam necessárias para que pudéssemos revisar notas posteriormente. Convidei colegas professores das mais variadas áreas para assistir aos alunos e comporem comigo a banca de avaliação. Foram professores das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas os que mais se mostraram receptivos ao convite. A nota final seria a média aritmética das notas atribuídas às apresentações por cada professor, com o objetivo de garantir que ninguém fosse prejudicado pela avaliação. Os alunos estavam cientes disso desde que as orientações da tarefa 6, acima, haviam sido lidas.

Como já havia adiantado, os alunos acabaram sendo solidários uns com os outros, apoiando suas apresentações com palmas e dedicando atenção aos colegas. Na prática, o mecanismo de punição que havíamos negociado anteriormente só foi utilizado em duas turmas nas quais risadas e cochichos atrapalharam a apresentação de 3 ou 4 colegas. Duas turmas se mantiveram extremamente silenciosas e atentas às apresentações.

Normalmente, havia dois alunos no palco: um apresentando e um auxiliando com a passagem de *slides* quando isso foi necessário. Eu pedia que um aluno próximo de mim fizesse o controle do tempo, e acordamos utilizar meu computador pessoal virado para o apresentador como cronômetro para o controle do aluno sobre o palco.

Apesar do nervosismo que a maior parte dos alunos demonstrou inicialmente, em geral, o desafio foi superado por todos. Alguns alunos se saíram melhor – haviam preparado suas apresentações muito bem; haviam treinado em casa com seus pais ou na escola com seus

amigos; haviam trazido objetos antigos, fotos ou vídeos para mostrar aos colegas – e alguns alunos se saíram pior – não se dedicaram muito à preparação da apresentação e, por isso, acabaram ficando muito nervosos no palco; não trouxeram um roteiro para sua apresentação, o que fez com que se perdessem durante sua fala; deixaram de mostrar fotos, vídeos ou objetos antigos, o que resultou em uma apresentação menos dinâmica que outras. Entretanto, de um modo geral, eles superaram as dificuldades impostas pela tarefa.

Apenas um grupo de alunos da turma 12 se recusou a fazer a tarefa, alegando que o nervosismo os impediria de apresentar. Eu argumentei que todos estavam nervosos, mas ainda assim haviam conseguido fazer a tarefa. Eles sustentaram que não tinham “o dom de falar em público” (*Caderno de campo*, p.21-v). Eu respondi que não se tratava de um “dom”: havíamos estudado durante um mês como fazer boas apresentações orais, havíamos decidido juntos quais seriam os critérios de avaliação, e eles tiveram tempo para treinar suas apresentações. Portanto, se tratava de estudo e treinamento. Perguntei qual solução eles propunham para que se resolvesse o problema que estavam criando. Eles disseram que queriam entregar os roteiros que haviam preparado em lugar de fazer a apresentação. Eu expliquei que, de acordo com os critérios acordados pela turma deles, os roteiros eram somente parte da avaliação. Se não fizessem a apresentação, ficariam apenas com a nota relativa à entrega dos roteiros. Perguntei se não fariam a apresentação frente a um público reduzido – as pessoas que haviam se ausentado justificadamente nas datas de suas apresentações. Eles recusaram. No impasse, pedi que fossem para casa e pensassem em uma proposta para solucionar o problema. Eles não voltaram a conversar comigo a respeito desse tema, tendo ficado sem notas nesta avaliação.

De um modo geral, as turmas precisaram de duas semanas para todos os alunos apresentarem o que haviam descoberto durante as entrevistas com pessoas mais velhas moradoras da região (cf. 7.2). Ao final das apresentações, de volta à sala de aula tradicional, eu tentei resumir com os alunos o que eles haviam dito durante a tarefa.

Destaquei o movimento migratório da maior parte dos entrevistados: eram a segunda ou terceira geração de alemães e de italianos que não tinham condições de adquirir terras nas chamadas Colônias Velhas. Chegaram à região ainda na primeira metade do século XX, tendo de derrubar as matas para poderem plantar sua subsistência. As comunidades tinham muitos filhos para ajudar na lavoura, mas também por falta de instrumentos de controle de natalidade. Não havia escolas de qualidade, nem hospitais ou postos de saúde por perto. O Estado não prestava assistência alguma aos migrantes que chegavam à região. Nesse sentido, as histórias que os alunos contavam eram histórias de superação pessoal: migrantes que superaram as dificuldades pela força de seu trabalho.

Por outro lado, chamei atenção também para o fato de que ninguém comentou o conflito com indígenas pela posse de terra, conflito esse que permanece até hoje gerando mortes e preconceito; ninguém discutiu a destruição da natureza causada pela tomada das terras e sua transformação em lavouras, que hoje em dia são cada vez mais encharcadas de agrotóxicos; ninguém falou sobre o processo de abandono do campo, que tem feito com que, cada vez mais, as terras da região sejam entregues a uns poucos proprietários. Eu achava importante colocar essas coisas em discussão para desopacizar os efeitos deletérios da história de ocupação da região. Não se tratava de produzir um discurso moralizante sobre a história dos alunos e de seus entrevistados, mas de tornar relevantes aspectos pouco mencionados da história local. As disciplinas de História e de Sociologia, cujos professores me auxiliaram na preparação dessas reflexões, posteriormente, partiram dos dados produzidos nas entrevistas para trabalhar a história da migração no estado e as identidades de imigrantes, respectivamente, no âmbito de suas próprias aulas.

A essa altura, já havíamos chegado ao meio do ano letivo e as férias de inverno estavam batendo em nossa porta. Alunos e eu nos afastamos por duas semanas, durante as quais pude preparar mais aulas e avaliar o que havia sido feito até então. No retorno às aulas, nos dedicaríamos a escrever textos acerca das memórias que nos foram oferecidas pelos entrevistados.

7.5 Unidade 5: fala e escrita

7.5.1 A conversa face-a-face

Para encaminhar a escrita desses textos, me pareceu relevante discutir com os alunos as diferenças que há entre falar e escrever, entre contar uma história por meio da fala e contar uma história por meio da escrita. Com a intenção de refletir sobre essas diferenças, comecei a nova unidade por meio das seguintes tarefas, que tematizavam a conversa.

1 Nos últimos dias, trabalhamos com entrevistas. Esse gênero de texto pode envolver tanto o meio oral quanto o meio escrito, o que o torna bastante interessante de observar. Nas aulas que seguem, vamos estudar entrevistas um pouco mais, observando especificamente a relação entre fala e escrita.

Para começar, a seguir você encontra uma conversa entre usuária e atendente do Disque Saúde e uma conversa entre duas pessoas que negociam a aquisição de um cartão de crédito. Essas conversas foram transcritas de modo a registrar muitas características da fala (há pausas, acelerações, aspirações, alongamentos...).

Leia as conversas abaixo, tentando (1) responder a questão que levou a usuária a ligar para o Disque Saúde e (2) identificando se Mirele consegue ou não vender o cartão de crédito para Neuza. Posteriormente, confira suas respostas com colegas e professor.

(Observe que as convenções de transcrição das conversas podem ser encontradas na última página deste conjunto de tarefas. Essas convenções de transcrição nos ajudam a ler com mais clareza as conversas abaixo.)

Excerto 3 [DISK160707Romario]

1 ATENDENTE: saúde romário boa tarde posso ajudá ((a palavra Disque foi cortada))
 2 USUÁRIA: boa tarde romário >só uma perguntinha<
 3 ATENDENTE: pois não:,=
 =se você:: >por exemplo< não usa anticoncep-
 4 USUÁRIA: cional mas de repente você:: (.) você: resolve: (.) fazê algu-
 ma coisa. você vai e toma >anticoncepcional< só naquele
 dia (.) há possibilidade de engravidá?
 7 ATENDENTE: **se há a possibilidade de engravi↑da:r se|nho:ra**
 8 USUÁRIA: é:

(Ostermann, A. C.; Souza, J. As demandas interacionais das ligações para o Disque Saúde e sua relação com o trabalho prescrito. *Alfa, São Paulo*, 55 (1), p.135-162, 2011. p.145. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4171/3769> >; último acesso em 17 de fevereiro de 2016.)

Excerto 3 [(CD 1 não-vendas/ Faixa 4)]

71 Mirele e qual a sua data de nascimento?
 72 Neuza mas porque tá pergunTANDO? @@
 73 Mirele esses dados senhora, é que agora a senhora está
 74 preenchendo o seu cadastro, para envio correto
 75 do cartão.
 76 Neuza nutchth aí ai ai é que eu não quero @@. eu não
 77 que::ro CARTão, eu vivo tranqüi:la sem sem
 78 cartão, dá:: prá mim sobreviver, fazer minhas
 79 comPRINHAS, eu não tenho vaidade, eu vivo em
 80 casa, então já:: te-já tenho TUDO graças a deus
 81 tenho uma casa para morar,
 82 Mirele [sim]
 83 Neuza [sabe,] tenho minha economiazinha guardada, te-, 84
 fico tranqüila
 85 Mirele é que [jus-]
 86 Neuza [aí a]gente com o cartão, e:u não sei: eu
 87 não GOSTo °né?°

(Silva, C. R.; Andrade, D. N. P.; Ostermann, A. C. *Análise da conversa: uma breve introdução. ReVel*, vol. 7, n. 13, 2009. p.10. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf >; último acesso em 21 de fevereiro de 2016.)

2 As conversas acima foram registradas por escrito, mas não observam (todas) as convenções da modalidade escrita da língua. Isso porque há uma tentativa de marcar algumas características da fala nesse registro. Vamos observar algumas dessas características, respondendo às seguintes perguntas no caderno.

a) As pessoas, as vezes, acreditam que a fala é desorganizada, que as pessoas falam de qualquer maneira, que o sentido se produz por milagre. Isso é equivocado. Observe o Excerto 3 [Disk160707Romario].

a. Há sobreposição de falas?

- b. *Qual a reação da usuária à saudação do atendente? (Se esperaria outro tipo de reação?)*
- b) *Existem regras interacionais para aceitar ou recusar ofertas e sugestões. Podemos vê-las em ação no Excerto 3 [(CD1 – não vendas/ Faixa 4)].*
 - a. *Há uma oferta explícita do cartão de crédito?*
 - b. *Em que momento Neuza demonstra desconfiar estar comprando um cartão de crédito?*
 - c. *Como Neuza recusa o cartão de crédito? (Se ela tivesse aceitado a oferta do cartão, ela teria feito o mesmo? Como, possivelmente, ela teria reagido?)*
- c) *Dado o que observamos nessas conversas, o que podemos dizer sobre como se organiza a fala?*

3 Para percebermos claramente as diferenças entre fala e escrita, vamos fazer um exercício de transcrição de um pequeno trecho da entrevista que você fez algumas semanas atrás. Escolha um trecho particularmente interessante daquela entrevista, ouça-o novamente e transcreva-o com o maior detalhamento possível. Use as convenções de transcrição que estão no final deste material.

Nas orientações para a tarefa 1, eu conversava com os alunos a respeito do Disque Saúde, oferecendo informações básicas sobre o serviço. Eles sentavam-se em duplas para fazer a tarefa, a qual exigia a leitura de dois excertos de conversas registrados conforme as diretrizes da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Por isso, eu orientava os alunos a lerem as regras de transcrição que havia no material distribuído para eles; mesmo assim, a primeira reação ao texto foi de estranheza. Enquanto liam, eu circulava entre eles ajudando-os a ler, dizendo em voz alta a conversa registrada por escrito.

Quando percebia que já tinham terminado de ler os textos, eu chamava atenção de todos e novamente explicava que as conversas haviam sido registradas de modo a indicar se haviam pausas, hesitações, alongamentos, sobreposições, etc. Eu dizia os textos em voz alta, para que percebessem os sentidos das marcações que havia na escrita. Em seguida, partia para a discussão dos sentidos dos textos.

Em primeiro lugar, pedia que me dissessem qual a dúvida expressa pela usuária do Disque Saúde. Eles respondiam corretamente que ela não sabia se o anticoncepcional seria efetivo caso não fosse utilizado continuamente. Eu então perguntava qual a resposta que eles dariam para essa pergunta. As meninas, em geral, respondiam que o anticoncepcional não seria efetivo. Eu perguntava por quê. Elas diziam que ele deveria ser tomado continuamente para funcionar. Eu perguntava por alternativas para aquela usuária. Havia sempre alguém a se lembrar da pílula do dia seguinte. Mas havia também comentários negativos sobre a pessoa dever ter se cuidado. Aí eu compartilhava a responsabilidade com os rapazes, perguntando como eles poderiam ajudar a parceira. A reação deles era ficar quietos, como se embaraçados.

Mas sempre havia alguém que levantava a hipótese de que usar a camisinha era relevante. Eu, então, dava as instruções para vesti-la. Toda cena gerava risos dos alunos, talvez por não estarem acostumados a discutir o tema em sala de aula, talvez porque eu gesticulava e usava palavras como “pênis”; contudo, me parecia relevante colocar essa questão em discussão – não só porque eles estavam em idade de começar sua vida sexual, mas também porque o texto lido era fundamentalmente sobre esse tema⁴².

Em uma turma, essa discussão desembocou na discussão de variação linguística, quando uma aluna comentou que havia muitas palavras diferentes que se referiam aos órgãos sexuais e ao ato sexual. Discutimos isso. Eu chamei atenção para o uso contextual das palavras (usa-se “pintinho” com crianças, usa-se “pênis” associado a um discurso científico, usam-se outras tantas palavras segundo o contexto). Por outro lado, focalizei o fato de que o vocabulário era bastante rico nesse caso em função de os temas serem sensíveis socialmente. Dei outros exemplos de riqueza vocabular para designar “diabo” (cão, capiroto, canhoto, satanás, belzebu, etc.) e “bebida alcóolica” (pinga, canha, cachaça, marvada, branquinha, água que passarinho não bebe, etc.). As risadas foram diminuindo à medida que eles perceberam que não se tratava de discutir sua sexualidade, mas de discutir a diversidade de possibilidades para designar “a mesma coisa”.

Em segundo lugar, perguntava se Mirele havia conseguido vender o cartão. A resposta dos alunos era que não. Onde estava a negativa de Neusa? “Na linha 76”, me explicavam. Por que Neusa falava tanto depois de dizer que não queria? Os alunos não conseguiam dar uma resposta clara. Eu perguntava como Neusa responderia se quisesse comprar o cartão. “Ela diria ‘sim’!”, diziam os alunos. Assim, eles percebiam que a negativa exigia que ela se explicasse, se justificasse. Essas perguntas já adiantavam a tarefa 2, a que eu pedia que eles se dedicassem em duplas. Novamente, eu ficava circulando entre eles no intuito de auxiliá-los. Em seguida, quando percebia que já haviam terminado de tentar responder às perguntas, eu ia para o quadro negro e pedia que voluntários respondessem às perguntas que eu fazia em voz alta. Desse modo, mostrava aos alunos que a fala se organiza em turnos, que as pessoas sabem em que ponto podem tomar o turno de fala (evitando a sobreposição), que os turnos se organizam em pares de pergunta/resposta, pedido/aceite-recusa, convite/aceite-recusa, saudação/saudação, etc. Não interessava entrar na teoria da ACE, mas mostrar que há uma organização na conversa, que as

⁴² Mais tarde, discutindo a cena com minhas colegas, as professoras de Arte e de Sociologia, nos ocorreu que esse tipo de discurso não contemplava necessariamente alunos homossexuais, que não teriam, a princípio, problemas relacionados a uma possível gravidez. Nota-se que se trata de um problema maior, que exige reflexão por parte dos professores, a fim de garantir a inclusão desse público.

peças normalmente respeitam. E, quando não respeitam, provocam sentidos “diferentes”: assim, saudar a amiga e não ser respondida era sinal de que as coisas iam mal. Sempre que foi possível, mostrei essa organização na própria conversa da sala de aula, por exemplo, quando há mais de um aluno a responder uma pergunta do professor e é o aluno que fala mais alto ou por mais tempo que acaba por ser a pessoa a dar a resposta. Em geral, a discussão sobre a organização da fala era divertida, pois os alunos participavam com muitos exemplos interessantes, o que sugeria que eles estavam acompanhando o raciocínio e que se percebiam engajados no processo de produção de sentidos em interações com seus colegas, seus pais, seus professores.

Por fim, pedia que fizessem em casa a transcrição de um trecho de sua entrevista segundo as orientações da tarefa 3. Associada com a tarefa 7, essa tarefa deveria ajudar a revelar o quão pobre em recursos a escrita é se comparada com a fala. Por isso, não importava se as transcrições que os alunos fizessem fossem corretas ou bem feitas. O que mais me importava era que eles tentassem registrar as modulações, as hesitações, os alongamentos, etc. A seguir, para exemplificar as respostas dos alunos a essa tarefa, apresento um exemplo de transcrição feita por Luciana.

Texto 5 - Transcrição de entrevista feita por Luciana em resposta à tarefa 3 da unidade 5.

Tempo de duração: 03:00 – 03:53

Entrevistador: *E quanto tempo levou as viagens, de navio levou quanto tempo*

Entrevistado: *aqueles da Itália?*

Entrevistador: *é*

Entrevistado: *levou seis meses*

Entrevistador: *seis meses*

Entrevistado: *porque aquele tempo era movido a vento (.) as vezes eles vinham pra frete um tanto e o mesmo vento tocava pra trais e levo seis meses pra atravessa*

Entrevistador: *[hum]*

Entrevistador: *e: e pra (1.8) e tipo quando vocês saíram de Pinhal hããã quanto tempo levou pra chega até aqui?*

Entrevistado: *a: e dai a gente veio ligeiro acho que levo dois dias (.), dois dias e pouco (.) e dai tivemos que para nos posemo uma noite só fora (.) tivemos que para em Santo Augusto por que não tinha carro e ônibus tinha só um (.) e dai que pegamo o caminhão (.) viemo tudo em cima que nem porco em cima no caminhão*

Entrevistador: *[@@@]*

Fonte: o autor.

Observa-se um esforço em registrar as pausas e alguns alongamentos. Luciana também não usou a ortografia oficial ao registrar os modos de falar do entrevistado. Faltam certas

marcações, mas isso não importa. O que eu desejava era que ela e seus colegas vissem o quão complexa é a conversa cotidiana.

7.5.2 A passagem do oral para o escrito

O próximo passo que eu havia planejado era a comparação dos recursos disponíveis à fala e à escrita. Por isso, trouxe uma entrevista publicada em uma revista para os alunos lerem. Supus que a entrevista tivesse sido feita oralmente e depois escrita, por causa das informações no parágrafo que a introduz. Não chequei essa informação em outras fontes, mas isso não deveria atrapalhar o andamento das aulas. Como os outros textos, sua seleção esteve baseada no fato de que era um texto de qualidade em um gênero relevante para as aulas que tratava de um assunto relacionado à linguagem. A seguir, as tarefas.

4 Muitas entrevistas são feitas por entrevistadores e entrevistados, um na frente do outro, e, posteriormente, transformadas em textos escritos, para uma circulação mais ampla. É o que aconteceu com a seguinte entrevista, que foi publicada na revista Na ponta do lápis (ano VII, n. 18, dezembro de 2011). Observe o título da entrevista. Com base nele, tente antecipar o que o entrevistado – o linguista Carlos Alberto Faraco – dirá a respeito do suposto monolinguismo do Brasil. Tome notas em seu caderno. Posteriormente, leia o texto e confira suas predições.

Olhai a beleza da diversidade linguística

Luiz Henrique Gurgel

Foi depois da conferência “Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino”, na abertura do seminário da Olimpíada [de Língua Portuguesa], em Brasília, que a revista Na Ponta do Lápis entrevistou o linguista, professor titular e ex-reitor da Universidade Federal do Paraná, Carlos Alberto Faraco. Especialista em linguística histórica, ele falou do percurso feito pela língua portuguesa em terras brasileiras até tornar-se nosso idioma dominante. Também lembrou como o país virou monolíngue, num movimento semelhante ao que procurou silenciar e desqualificar o português popular, falado pela maioria dos brasileiros, em contraponto ao chamado padrão culto da língua. Para ele “tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística”.

Que relação existe entre o português brasileiro ou português do Brasil com a língua que se ensina nas escolas?

Nós temos uma história latino-americana com estágios interessantes. O primeiro foi o estágio do espanto do europeu com a diversidade: “Como é que nós vamos trabalhar com isso?”. Eles escolhem algumas línguas que percebem ter certa distribuição geográfica, cultural e social. Começam a usar essas línguas como veículos de comunicação com os indígenas, no trabalho da catequese, no comércio

etc. O mesmo movimento aconteceu do México ao Chile e à Argentina, do século XVI ao XVII. Tem até um decreto do rei espanhol, Felipe II, dizendo que no México tinha que se adotar como língua oficial o náuatle, a língua dos astecas. Foi uma resposta à diversidade que não foi de imposição da língua europeia, mas foi de usar uma das línguas locais como estratégia de dominação. Quer dizer, o dominador se entrega ao dominado, do ponto de vista linguístico, para melhor realizar o seu projeto⁴³.

(Adaptado de: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/858/entrevista-olhai-a-beleza-da-diversidade-linguistica> >; último acesso em 15 de fevereiro de 2016.)

5 Com base no texto, responda, em seu caderno, as seguintes perguntas. Depois, compartilhe com seus colegas e seu professor suas respostas.

- a) O que é, para o entrevistado, a política de silenciamento da diversidade linguística? Quem seria atingido por essa política? O que estudamos até agora nos faz concordar ou discordar da visão do entrevistado? Por quê?*
- b) O que o entrevistado quer dizer com “folclorizar” uma variedade linguística? Por que isso é negativo na avaliação do entrevistado? Em que situações é comum “folclorizar” uma variedade linguística?*

6 Para pensar um pouco nas relações entre fala e escrita, responda às questões abaixo, sobre a entrevista de Carlos Alberto Faraco. Há também perguntas que comparam a entrevista com as conversas que lemos na tarefa 1. Você pode trabalhar em duplas. Posteriormente, compare suas respostas com as de colegas e do professor.

- a) Uma vez escrita, a entrevista de Carlos Faraco pode circular virtualmente por qualquer comunidade em que se saiba ler em língua portuguesa. (É verdade que existem meios de registrar e fazer circular a entrevista em áudio e vídeo, mas esses meios ainda são relativamente pouco usados.) Comparada com a fala, portanto, a escrita tem um público maior e mais diverso. O que isso implica para a escrita?*
- b) O processo de escrita da entrevista de Carlos Faraco apagou uma série de marcas de sua fala. Quais marcas provavelmente foram apagadas? (Você pode ter uma ideia olhando para as conversas da tarefa 1; mas não se esqueça que há outras marcas que muito provavelmente também foram apagadas – pense nos modos como você mesmo fala os erres, os esses, etc.)*
- c) Se construíssemos um contínuo entre aqueles eventos que são tipicamente falados (como a conversa face-a-face) e aqueles eventos que são tipicamente escritos (como o texto científico), a entrevista de Carlos Faraco seria classificada como? Por quê?*

7 Aquele trecho de entrevista que você transcreveu na tarefa 3 será retomado agora. A transcrição que você fez anteriormente procurou respeitar as marcas da fala do entrevistado. Neste momento, você vai escrever o mesmo trecho observando as convenções da escrita. Ao longo do processo, preste atenção no que acontece com as marcas da fala.

⁴³ O texto completo utilizado em sala de aula pode ser lido no apêndice a esta tese, cf. APÊNDICE A.

Se você tiver dúvidas sobre a ortografia de alguma palavra, este é o momento de aprendê-la. Você pode recorrer a um dicionário (on-line ou físico, que você pode buscar na biblioteca) para sanar suas dúvidas. Alternativamente, você pode recorrer ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), que é um documento que determina a forma ortográfica de uma série de palavras da língua portuguesa. O professor pode emprestar a versão física do VOLP, mas ele também está disponível on-line, no site da Academia Brasileira de Letras. Finalmente, você pode ainda encontrar o aplicativo para celular do VOLP de graça na internet.

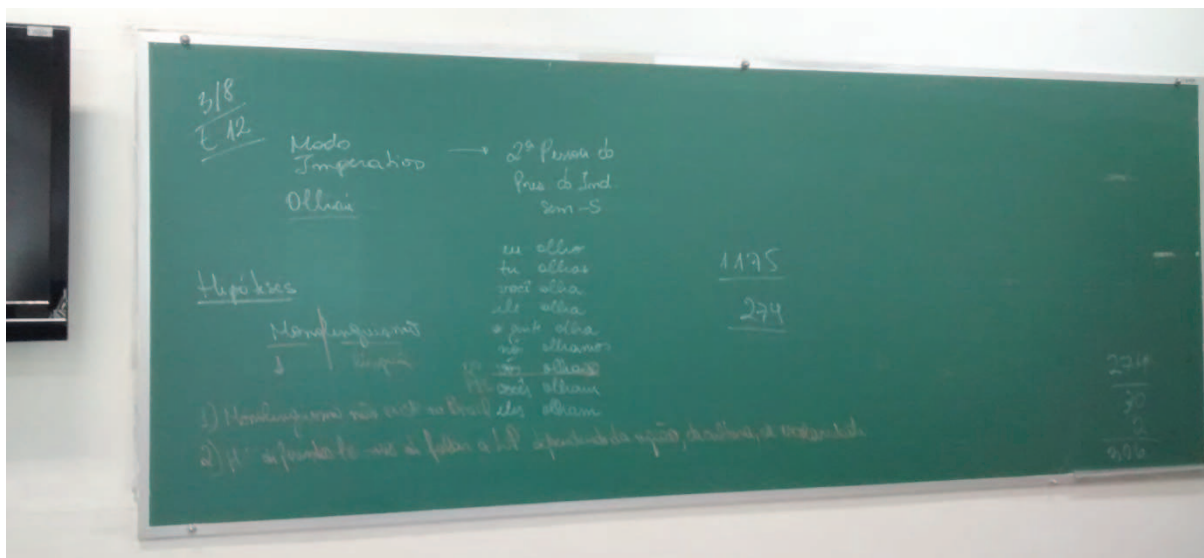
Uma vez mais utilizei a técnica de pedir que os alunos previssem o conteúdo do texto com base no título e nas informações que eu havia disponibilizado. Essa técnica revelou que os alunos não tinham familiaridade com a forma verbal “Olhai”. Para resolver esse problema, eu pedia ajuda deles para conjugar o verbo “olhar” segundo a tradição gramatical. Quando chegávamos à segunda pessoa do plural, havia certa dificuldade em dizer a forma que o verbo assumia para o pronome “vós”. Em geral, eu oferecia a forma verbal. Depois, eu mostrava a regra tradicional do Imperativo, para explicar por que o verbo “perdia o –s”. Eu mencionava, ainda, que a forma do Imperativo variava, segundo a região de origem do falante, segundo o meio oral ou escrito, segundo a pessoa gramatical. No entanto, não nos dedicávamos a essa questão com afinco.

7.5.3 Monolinguismo e multilinguismo

Ainda antes de registrar suas hipóteses iniciais, discutimos o que significava “monolinguismo”. Chamei atenção para a estrutura da palavra, observando os sentidos do prefixo “mono” e do radical “ling-”. Em seguida, eles mencionaram suas hipóteses sobre o texto, que foram registradas no quadro. Abaixo, mostro o quadro negro da turma 12 ao final da aula em que introduzi a leitura da entrevista de Faraco a Luiz Henrique Gurgel. Observa-se, na foto, toda a preparação para a leitura. As hipóteses da turma a respeito dos sentidos do texto foram de que “Monolinguismo não existe no Brasil” e “Há diversas formas de falar a língua portuguesa, dependendo da região, da cultura, da escolaridade”.

Também observam-se alguns números relacionados à quantidade de línguas existente no Brasil, que eu apresentava logo depois da leitura do texto pelos alunos. A estimativa de Aryon Rodrigues (1993) para o número de línguas indígenas no país no ano de 1500 é de 1175 línguas. O número de línguas identificado pelo Censo Indígena de 2010 é de 274 línguas. No canto direito do quadro há uma soma: 274 línguas indígenas, 30 línguas de imigração, Português e LIBRAS. No total, estimamos em 306 línguas hoje no país.

Fotografia 8 - Quadro negro ao final da aula do dia 03/08/2016, turma 12.



Fonte: o autor.

Posteriormente, ao final da leitura, comparamos as hipóteses da turma com os sentidos do texto. Durante esse processo, eu falava sobre multilinguismo no Brasil, destacando o papel das línguas indígenas e das línguas africanas. Retomávamos a discussão sobre as línguas de imigração e sobre seu silenciamento, o que ensejava que respondêssemos coletivamente às perguntas da tarefa 5.

Os alunos haviam ouvido de seus entrevistados histórias sobre o silenciamento de seus antepassados, que haviam sido obrigados, por lei, a abandonar suas línguas familiares. Essas histórias foram mencionadas por eles para responder à pergunta a). Com auxílio dos alunos, eu listava no quadro os grupos de pessoas atingidos por essas “políticas de silenciamento da diversidade linguística”: migrantes, indígenas, afro-brasileiros, pobres, pessoas do interior rural. Essas mesmas pessoas tinham sua fala “folclorizada”, por exemplo, em piadas que, no mais das vezes, os rebaixam.

7.5.4 O contínuo de variação diamésica

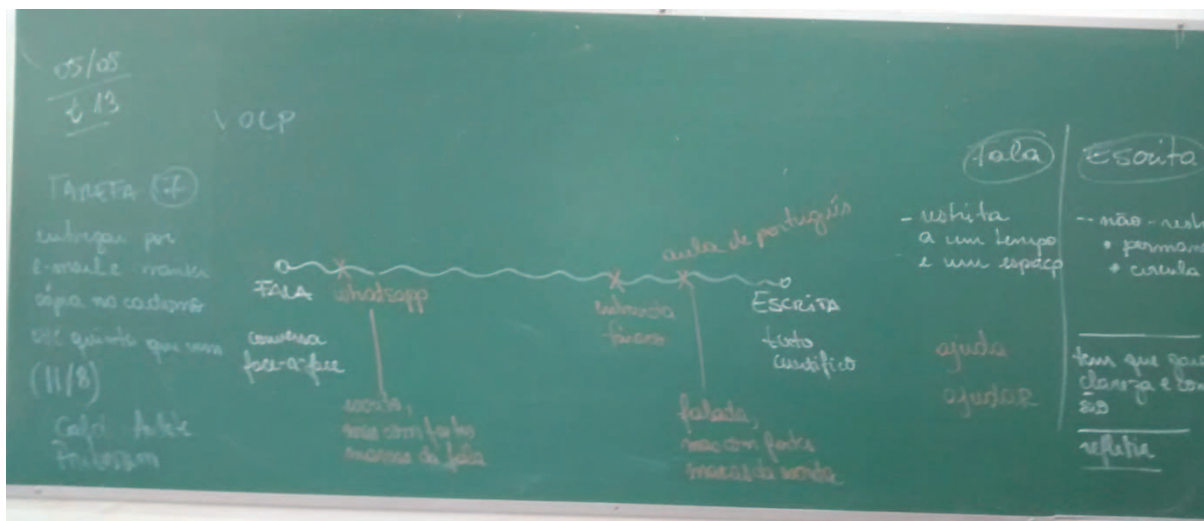
Em duplas, eu pedia que respondessem às questões da tarefa 6. Eu circulava entre os alunos ajudando as duplas a refletir sobre suas respostas. Em seguida, conversávamos sobre algumas características da fala e da escrita destacadas pela tarefa. Com base na pergunta a), chegávamos à conclusão de que a escrita devia primar pela clareza e não poderia ter muitas

marcas dos modos de falar da pessoa que escreveu, porque poderia circular entre muitas pessoas diferentes. A pergunta b) nos permitia pensar em uma série longa de recursos disponíveis na fala que são ausentes na escrita: gestos, tom de voz, sotaque... Por fim, a pergunta c) nos permitia refletir sobre a presença da fala e da escrita nas vidas dos alunos.

Eu desenhava um contínuo no quadro negro. Nos extremos opostos eu indicava a conversa face-a-face e o texto científico como exemplos de fala e de escrita. Com ajuda dos alunos, posicionava a entrevista lida próximo do polo da escrita. Em seguida, os provocava. “E as mensagens de *whatsapp* para os amigos? São geralmente escritas, mas devem ficar no polo da escrita? E a aula de Português? É normalmente falada, mas deve ficar no polo da fala?” Discutíamos as características desses textos e os colocávamos sobre o contínuo desenhado no quadro, de modo registrar suas relações de continuidade entre fala e escrita. Com base na presença do *whatsapp* e do *facebook* nas vidas dos alunos, eu argumentava que eles liam e escreviam bastante, sendo bastante bons nisso: afinal, conseguiam escrever indiretas pros desafetos e ler adequadamente as tentativas de sedução de seus pretendentes. No entanto, eles talvez tivessem menos experiência com a língua escrita em outros contextos, como o da Literatura, das Ciências, da Política. Assim eu sustentava a importância de aprender a ler e a escrever na escola.

O registro fotográfico abaixo mostra como ficou o quadro negro ao final da aula na turma 13. Além do contínuo, centralizado no quadro, há o contraste entre fala e escrita no canto direito. Esse contraste menciona a restrição da fala a um tempo e a um espaço em oposição à não restrição da escrita, que permanece enquanto existir seu suporte e circula segundo as características de seu suporte. Há ainda uma demanda de clareza e reflexão na produção escrita, como reflexo de suas características. No canto esquerdo, orientações para a tarefa 7.

Fotografia 9 - Quadro negro ao final da aula do dia 05/08/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

Por fim, eu encaminhava a tarefa 7, que demandava dos alunos que eles colocassem na ortografia oficial o trecho da entrevista que havia sido transcrito para a tarefa 3. Para que realizassem a tarefa, eu propagandeava os dicionários Aurélio e Houaiss, que são considerados de alta qualidade, não só por causa da abrangência e exatidão das informações, mas pelo fato de que ambos os dicionaristas são tarimbados filólogos e, geralmente, demonstram uma atitude de respeito com os usos da língua. Além disso, com ajuda de meu computador pessoal ligado a um projetor, eu mostrava aos alunos dois dicionários on-line que eu normalmente utilizo e que poderiam ajudá-los a fazer sua tarefa: o Caldas Aulete (<www.aulete.com.br>) e o Priberam (<www.priberam.pt>). Eu chamava atenção para o fato de que os dicionários eram produzidos em lugares diferentes, o que provocava o registro de diferentes variedades de língua em cada um. Além disso, mostrava o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), produzido pela Academia Brasileira de Letras (<<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>). Chamava atenção para o fato de que o VOLP é apenas uma lista de palavras, não informando suas acepções. Seu diferencial em relação aos dicionários seria o fato de ele ser a fonte oficial de consulta sobre a forma das palavras. Dicionários poderiam defender o ponto de vista dos dicionaristas a respeito de como se escrevem certas palavras. Finalmente, eu propagandeava o aplicativo do VOLP, mostrando seu funcionamento em meu celular.

Em resposta a essa tarefa, Luciana entregou o seguinte texto, que vamos comparar com aquele entregue pela mesma aluna em resposta à tarefa 3 (cf. 7.5.1):

Texto 6 - Transcrição de entrevista feita por Luciana em resposta à tarefa 7 da unidade 5.

Tempo de duração: 03:00 – 03:53

Entrevistador: E quanto tempo levou as viagens, de navio levou quanto tempo?

Entrevistado: aqueles da Itália?

Entrevistador: é

Entrevistado: durou seis meses

Entrevistador: seis meses

Entrevistado: é que aquele tempo era movido a vento as vezes eles vinham pra frete, um tanto e o mesmo vento tocava pra trás e levo seis meses pra atravessar

Entrevistador: hum

Entrevistador: ee pra e tipo quando vocês saíram de Pinhal quanto tempo levou pra chega até aqui?

Entrevistado: a: e dai a gente veio ligeiro acho que levo dois dias, dois dias e pouco e dai tivemos que parar nos posamos um noite só fora tivemos que parar em Santo Augusto por que não tinha carro e ônibus tinha só um e dai pegamos o caminhão viemos tudo em cima que nem porco no caminhão

Entrevistador: [@@@]

Fonte: o autor.

Observa-se, primeiramente, o apagamento da maior parte das marcas relativas à oralidade (como pausas, alongamentos, hesitações). Permanece, contudo, o uso de @ como sinal de risadas – talvez explicável pelo fato de que não há “modo oficial” de se escrever o som de uma risada. Também há a submissão dos modos de falar à ortografia: enquanto se lê “mesmo vento tocava pra **trais**” na tarefa 3, lê-se “mesmo vento tocava pra **trás**” na tarefa 7. A aluna varia na aplicação da concordância nominal em certas formas, “seis **meis**” (tarefa 3) e “seis **meses**” (tarefa 7), e adéqua à norma culta escrita a vogal temática de certos verbos, “nos **posemo** uma noite só fora” (tarefa 3) e “nos **posamos** um noite só fora” (tarefa 7). No trabalho entregue pela aluna, há problemas relacionados com o uso de acentuação gráfica e o uso de maiúsculas e minúsculas – questões que seriam abordadas mais adiante nas aulas. Ela, ainda, ignorou a ortografia de certas palavras, como “acho que **levo** dois dias” (tarefa 7). Na medida em que notei essas questões, apontei-as para os alunos. Sua reação era, normalmente, a de quem “já sabia”, mas não as havia observado durante a tarefa. Suponho que essa displicência com relação à tarefa tenha a ver com o fato de que seu objetivo não se relacionava claramente com o projeto no qual estavam envolvidos os alunos - essa tarefa visava ao estudo das características da fala e da escrita, o que só se mostraria relevante mais adiante, quando os alunos efetivamente tivessem de escrever seus textos de memórias. Por outro lado, pode ser o caso de que por motivos particulares Luciana e outros alunos tenham entregado suas tarefas assim.

7.5.5 As diferenças entre fala e escrita

A fim de sistematizar as características da fala e da escrita, pedi que os alunos lessem o texto “A linguagem verbal escrita”, excerto do livro *Linguagem escrita e alfabetização*, de Carlos Alberto Faraco (2012). A tarefa 8 orientava os alunos a marcarem, ao longo da leitura, de formas diferentes, as informações relativas à fala e à escrita. O tratamento dado a esse texto levou em consideração as práticas de leitura usuais nas práticas sociais que envolvem gêneros discursivos relacionados ao estudo. Por isso, o pedido de destaque de informações e a construção de um quadro contrastando fala e escrita segundo as informações do texto.

8 As perguntas da tarefa 6 devem ter despertado certas dúvidas com relação às diferenças entre a fala e a escrita. Para enfrentá-las, leia o texto abaixo. A medida que você o lê, diferencie informações sobre a fala e a escrita, marcando-as com cores diferentes no texto. Ao final da leitura, construa um quadro de duas colunas, comparando fala e escrita e o compartilhe com colegas e professor. Um grupo de colegas produzirá um cartaz que compara as modalidades da língua para pendurarmos na sala de aula.

A linguagem verbal escrita

Carlos Alberto Faraco

O meio básico de expressão da linguagem verbal é a oralidade, ou seja, a expressão articulada de sons produzidos pelo aparelho fonador. Com o passar do tempo, a humanidade criou um segundo meio de expressão – a escrita. Se comparado ao meio oral (que – supõe-se – tem perto de cem mil anos), o meio escrito é recentíssimo: foi desenvolvido há aproximadamente cinco mil anos⁴⁴.

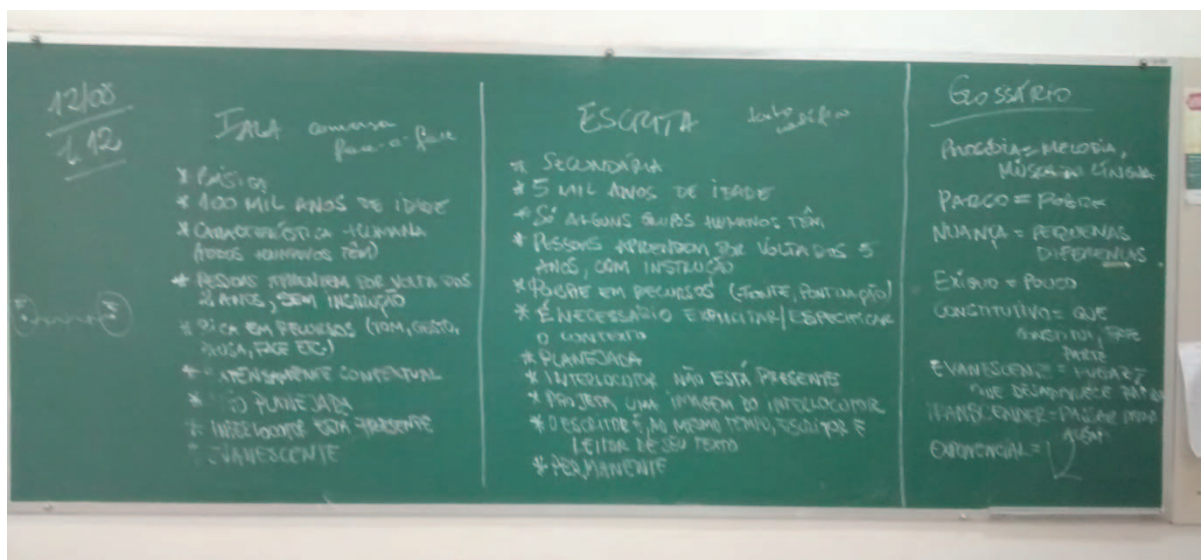
(Adaptado de Faraco, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012. p.47-52.)

Para deixar claro o que se demandava dos alunos, eu utilizava meu computador pessoal, que, ligado a um projetor, me permitia ler o primeiro parágrafo do texto com os alunos. A cada frase que eu dizia em voz alta, parava a leitura e perguntava aos alunos se a informação era relacionada com a fala ou com a escrita. Em seguida, eu realçava a frase discutida, utilizando a ferramenta “realce de texto” do editor de textos.

Dado que o texto era relativamente extenso, os alunos terminavam a leitura em casa. Quando estavam comigo, em sala de aula, eu circulava entre eles, ajudando-os a ler e sanando dúvidas com relação ao vocabulário. Com efeito, muitas foram as dificuldades acerca do palavrado do texto, o que fez com que eu produzisse no quadro negro um glossário, como se vê na foto abaixo. Entre as palavras que, na turma 12, pediram que eu explicasse, estavam *prosódia, parco, nuance, exíguo, constitutivo, evanescente, transcender e exponencial*.

⁴⁴ O texto completo utilizado em sala de aula pode ser lido no apêndice a esta tese, cf. APÊNDICE A.

Fotografia 10 - Quadro negro ao final da aula do dia 12/08/2016, turma 12.



Fonte: o autor.

Uma vez lido o texto, eu o projetava novamente. Líamos parágrafo por parágrafo, e eu perguntava aos alunos como haviam marcado as informações do parágrafo – se relativas à fala ou à escrita. Cada vez que uma informação relevante para o contraste das modalidades era mencionada, eu a registrava, produzindo um quadro comparativo. Relacionei a fala à conversa face-a-face e a escrita ao texto científico, para que houvesse exemplos que balizassem o raciocínio dos alunos. Na imagem acima, vemos as seguintes características:

Quadro 7 - Características da fala e da escrita, no quadro da turma 12, a partir da tarefa 8 da unidade 5

FALA (conversa face-a-face)	ESCRITA (texto científico)
<p>Básica</p> <p>100 mil anos de idade</p> <p>Característica humana (todos os humanos têm)</p> <p>Pessoas aprendem por volta dos 2 anos de idade, sem instrução</p> <p>Rica em recursos (tom de voz, gesto, pausas, face, etc.)</p> <p>Intensamente contextual</p> <p>Não planejada</p> <p>Interlocutor está presente</p>	<p>Secundária</p> <p>5 mil anos de idade</p> <p>Só alguns grupos humanos têm</p> <p>Pessoas aprendem por volta dos 5 anos de idade, com instrução</p> <p>Pobre em recursos (fonte, pontuação)</p> <p>É necessário explicitar/especificar o contexto</p> <p>Planejada</p> <p>Interlocutor não está presente</p> <p>Projeta uma imagem do interlocutor</p>

FALA (conversa face-a-face)	ESCRITA (texto científico)
Evanescente	O escritor é, ao mesmo tempo, escritor e leitor de seu texto Permanente

Fonte: o autor.

O processo de leitura ocupou mais ou menos três períodos de 50 minutos cada, o que era esperado em função de o texto ser longo. Ao final, eu lembrava os alunos que estávamos tratando de características dos polos do contínuo que liga fala e escrita, o que está registrado na imagem acima no canto esquerdo do quadro negro, onde o contínuo foi desenhado. Eu, então, pedia por voluntários para montar um cartaz que reproduzisse o quadro acima. Em duas turmas ninguém se dispôs a fazer o trabalho. Nesses casos, eu identifiquei alunos que estavam com notas baixas na disciplina e os encarreguei da tarefa. Combinei que eles passariam em meu escritório, onde eu lhes ofereceria o material para fazer o cartaz e os ajudaria a planejar o texto. Quando os cartazes estavam prontos, eles os penduravam nas paredes da sala de aula.

7.5.6 Pedagogia da Variação Linguística e o diálogo em sala de aula

Considerando “A linguagem verbal escrita” um texto denso para os alunos, eu pedi que, como tema de casa, eles o relessem e produzissem questões sobre coisas que não tivessem ficado claras ou sobre curiosidades que haviam sido atizadas pela leitura. Creio que esse tipo de tarefa seja relevante para dar vazão à curiosidade dos alunos e para fomentar a dúvida, o que me parece essencial para a construção de alguma criticidade, além de contribuir para a construção do diálogo na sala de aula. Na turma 12, uma série de perguntas interessantes surgiram como resposta a minha demanda. Mais que isso: o registro no caderno de campo, abaixo, mostra que os alunos dialogaram entre si, ajudando a responder uma pergunta sobre a qual eu nada sabia.

19/08/2016, turma 12: O tema de produzir perguntas sobre o texto do Faraco foi feito pelo Noel, que perguntou por que há reformas ortográficas; pelo Jonas, que quis saber se os sistemas de escrita mudavam de geração em geração; pelo Augusto, que quis saber por que as pessoas falavam línguas diferentes. Expliquei [o que eu sabia sobre] a origem dos sistemas alfabéticos e ideográficos. A Diva perguntou como os árabes escreviam. Eu disse que não sabia. O Christopher e o Melquior explicaram para todos que [nos smartphones] a seleção de um símbolo abria um conjunto de alternativas e o escritor fazia a escolha. Conteí sobre as brigas entre Portugal e Brasil pela ortografia. Falei sobre variação e forças centrífugas para [responder] o Augusto. (Caderno de campo, p.27-v e 28-f [grifos adicionados].)

A pergunta de Diva é parcialmente respondida por Christopher e Melquior. Essa possibilidade só pode ser criada em um ambiente em que alunos se engajam nas tarefas de sala de aula, o que sugere que eles devem ter visto sentido no projeto que estava sendo levado adiante. De fato, Diva e Christopher, em um grupo focal, comentando as aulas que tiveram comigo ao longo do ano letivo, chamam atenção para a possibilidade de dialogar durante as aulas.

Catarina [moderadora]: Então, a próxima pergunta, assim, vocês identificam diferença entre as aulas do professor César e as aulas que vocês descreveram? Ah... E que diferenças existem? Se vocês puderem dar exemplos também, melhor.

Nise: Na aula dele a gente não copia nada, não tem que escrever nada. Nas outras, por exemplo... Nas minhas aulas, por exemplo, a gente escreve... O meu caderno de português era assssiiiiim [ênfase], nas aulas dele é assim, mas é que tem Xerox.

Christopher: É aula mais conversada, mais explicada, é mais fácil de entender. Não é só decorar pra saber.

Diva: É, tipo nos outros anos, pelo menos eu, a nossa professora, ela:: passava muito texto para a gente escrever, ela dava assuntos para a gente escrever e ensinava uns textos. Aqui os textos são diferentes, a gente aprendeu... outra maneira de ver o texto e... fazer eles. [...]

Christopher: Enquanto antes, a gente só lia o texto, com ele [o César] a gente lê o texto, ele explica, mostra qual o foco do texto, qual o intuito dele e pede pra gente debater junto com ele, se a gente está entendendo realmente sobre o que ele quer...

Diva: A gente tem mais espaço. (Grupo focal 1, p.4-5.)

Nise faz a primeira intervenção após a pergunta da moderadora, Catarina. A aluna explica que nas aulas que teve comigo ao longo do ano letivo não teve que copiar nada, escrever nada no caderno. Christopher explica: “É aula mais conversada, mais explicada, é mais fácil de entender.” Por isso, não precisa ficar copiando nada no caderno.

Em seguida, Diva menciona que, na sua trajetória na disciplina de Língua Portuguesa, suas antigas professoras davam “muito texto para a gente escrever”. Como já argumentei anteriormente, essa quantidade de textos pode também ser um meio de controle dos alunos. Em oposição, “aqui [com o professor César] os textos são diferentes, a gente aprendeu outra maneira de ver o texto e fazer eles.” Com efeito, como tenho tentado mostrar ao longo de meu relato, busquei dar sentido à leitura e à produção de textos, o que, imagino, está relacionado a essa “outra maneira de ver o texto”. Por outro lado, mais adiante, Christopher menciona o tratamento dado aos textos em sala de aula. A descrição que o participante do grupo focal faz sugere que os textos lidos eram amplamente debatidos, o que deve contribuir também para a mencionada “outra maneira de ver o texto”.

É Diva quem resume a posição do grupo: “A gente tem mais espaço.” Esse entendimento de que eles, enquanto alunos, têm mais espaço para dialogar contribui para explicar o fato de que os alunos dialogam entre si, buscando produzir conhecimento, durante uma tarefa de aula. Não se trata de uma conversa fora de pauta, como são muitas as conversas de sala de aula – e como foram muitas conversas a que assisti meu alunos terem durante minhas aulas –, mas de uma conversa entre pessoas engajadas naquilo que a disciplina de Língua Portuguesa está propondo discutir.

7.5.7 Comparando fala e escrita

Como resposta adequada a um texto de divulgação científica, me pareceu relevante pedir que os alunos utilizassem certos conceitos apresentados em “A linguagem verbal escrita” na análise de um texto literário. Para isso, propunha as tarefas 9 e 10.

9 Vamos encerrar nossa discussão acerca das diferenças entre fala e escrita refletindo sobre como transformar as histórias contadas (faladas) por nossos entrevistados em histórias escritas. Para isso, vamos ler um trecho do livro Um certo capitão Rodrigo, de Érico Veríssimo. Esse personagem é muito conhecido entre nós, havendo variados filmes e séries televisivas baseadas nele. Além disso, é comum que os professores de Português do estado peçam a leitura deste livro. Nesse sentido, converse com seus colegas a respeito do que você sabe sobre o capitão Rodrigo. Depois, leia o texto abaixo e avalie se ele confirma suas expectativas.

Um certo capitão Rodrigo Érico Veríssimo

Toda a gente tinha achado estranha a maneira como o capitão Rodrigo Cambará entrara na vida de Santa Fé. Um dia chegou a cavalo, vindo ninguém sabia de onde, com o chapéu de barbicacho puxado para a nuca, a bela cabeça de macho altivamente erguida, e aquele seu olhar de gavião que irritava e ao mesmo tempo fascinava as pessoas. Devia andar lá pelo meio da casa dos trinta, montava um alazão, trazia bombachas claras, botas com chilenas de prata e o busto musculoso apertado num dólmã militar azul, com gola vermelha e botões de metal. Tinha um violão a tiracolo; sua espada, apresilhada aos arreios, rebrilhava ao sol daquela tarde de outubro de 1828 e o lenço encarnado que trazia ao pescoço esvoaçava no ar como uma bandeira. Apeou na frente da venda do Nicolau, amarrou o alazão no tronco dum cinamomo, entrou arrastando as esporas, batendo na coxa direita com o rebenque, e foi logo gritando, assim com ar de velho conhecido:

*- Buenas e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho! Havia por ali uns dois ou três homens, que o miraram de soslaio sem dizer palavra. Mas dum canto da sala ergueu-se um moço moreno, que puxou a faca, olhou para Rodrigo e exclamou:
- Pois dê!*

Os outros homens afastaram-se como para deixar a arena livre, e Nicolau, atrás do balcão, começou a gritar:

- Aqui dentro não! Lá fora! Lá fora!

Rodrigo, porém, sorria, imóvel, de pernas abertas, rebenque pendente do pulso, mãos na cintura, olhando para o outro com um ar que era ao mesmo tempo de desafio e simpatia.

- Incomodou-se, amigo? - perguntou, jovial, examinando o rapaz de alto a baixo.

- Não sou de briga, mas não costumo aguentar desaforo.

- Oêi bicho bom!

Os olhos de Rodrigo tinham uma expressão cômica.

- Essa sai ou não sai? - perguntou alguém do lado de fora, vendo que Rodrigo não desembainhava a adaga. O recém-chegado voltou a cabeça e respondeu calmo:

- Não sai. Estou cansado de pelear. Não quero puxar arma pelo menos por um mês.

- Voltou-se para o homem moreno e, num tom sério e conciliador, disse: - Guarde a arma, amigo.

O outro, entretanto, continuou de cenho fechado e faca em punho. Era um tipo indiático, de grossas sobrancelhas negras e zigomas salientes.

- Vamos, companheiro - insistiu Rodrigo. - Um homem não briga de balde. Eu não quis ofender ninguém. Foi uma maneira de falar...

Depois de alguma relutância o outro guardou a arma, meio desajeitado, e Rodrigo estendeu-lhe a mão, dizendo:

- Aperte os ossos.

O caboclo teve uma breve hesitação, mas por fim, sempre sério, apertou a mão que Rodrigo lhe oferecia.

(Veríssimo, E. Um certo capitão Rodrigo. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.7-8.)

10 Responda, em duplas, as seguintes perguntas, que relacionam o texto que você acaba de ler com o texto “A linguagem verbal escrita”, de Carlos Alberto Faraco.

- a) De acordo com o texto “A linguagem verbal escrita”, a escrita “é, de certa forma, um meio parco de expressão.” Em que sentido isso é verdade? Que recursos expressivos vemos serem usados no texto “Um certo capitão Rodrigo”?*
- b) Ainda de acordo com o texto “A linguagem verbal escrita”, “pelo fato de não ser possível apelar extensamente ao contexto imediato, é preciso que o escrito alcance alto grau de explicitação textual.” Considerando essa característica da escrita, aponte que trechos do texto “Um certo capitão Rodrigo” poderiam ser, na fala, omitidos ou apresentados ao ouvinte por meio de gestos, de tom de voz, etc.*
- c) Em “A linguagem verbal escrita” lemos que “Um dos grande desafios de quem começa a trabalhar com a escrita é, então, aprender a ajustar sua expressão à ausência física do interlocutor [...] é preciso tornar a imagem do interlocutor elemento constitutivo do ato de escrever”. Pensando nisso, tente apontar qual o leitor pretendido pelo texto “Um certo capitão Rodrigo”. Justifique sua resposta.*
- d) “Um certo capitão Rodrigo” foi publicado originalmente como capítulo do romance “O tempo e o vento: o continente”, de Érico Veríssimo, em 1949. Quase sessenta anos depois ainda temos acesso a esse texto. Se este texto tivesse sido falado naquela época, dificilmente teríamos acesso a ele hoje. A que característica da escrita esse fato está relacionado?*

Durante a primeira aula em que trabalhei com essa tarefa, me dei conta de que o texto escrito poderia ser comparado com sua encenação para a minissérie *O tempo e o vento* (1985), dirigida por Paulo José, Denise Saraceni e Wálter Campos. Eu já conhecia a minissérie e me lembrava que a cena em questão era relativamente fidedigna ao texto original. Depois de orientar sua leitura, por meio da tarefa 9, procurei a cena no YouTube enquanto os alunos liam o texto. Por sorte, encontrei-a disponível on-line e pude mostrá-la aos alunos enquanto discutíamos as questões da tarefa 10⁴⁵. Para isso, utilizava meu computador, o projetor disponível na sala de aula e pedia a um aluno que buscasse na CTI uma caixa de som emprestada.

Pedia que os alunos assistissem à cena e a comparávamos com o texto escrito. Por meio dessa comparação, as respostas de a) e b) se tornavam bastante evidentes para os alunos, que logo apontavam a riqueza de recursos do vídeo (gesto, caracterização, tom de voz, etc.), a pobreza de recursos do texto escrito (fonte, pontuação) e percebiam a importância da voz do narrador no texto escrito, que precisava explicitar as ações e pensamentos dos personagens. As perguntas c) e d) não mostraram dificuldades para os alunos.

7.5.8 Preparando-se para a produção de textos de memórias

As tarefas 11, 12 e 13 visavam a fazer os alunos refletirem sobre como as características da língua escrita influenciariam seu processo de escrita dos textos de memórias para compor o livro da turma.

11 O texto abaixo compara contar histórias (oralmente) com escrever histórias. O leremos para nos preparar para a última tarefa desta unidade, que envolverá escrever uma das histórias que emergiram em nossa entrevista para que nossos colegas do IF a conheçam. Antes de ler o texto, propriamente, responda: que diferenças você imagina que haja entre contar histórias (oralmente) e escrevê-las? Depois de responder em seu caderno, leia o texto e compare o que o autor diz a esse respeito com suas ideias.

O que se conta
Paulo Coimbra Guedes

Quando a gente se junta no bar a beber, a comer e a conversa, a gente costuma contar coisas. A maioria delas vem enganchada em outras histórias já do conhecimento do grupo reunido (sabe a última que a Zilda aprontou?); outras

⁴⁵ A cena está disponível no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=SrMsWLnZKtI>> e ocorre entre 2:20 e 4:20. Último acesso dia 01/01/2018.

engancham-se nas que acabam de ser contadas (por falar em Zilda, o Afonso...). A maioria delas são contadas aos pedaços, pois quem as conta sabe que os ouvintes, velhos companheiros de mesa e de narrativa, já conhecem fatos, personagens e situações nelas envolvidos.

Além disso, tais histórias geralmente têm a função de apenas acrescentar alguns dados ao conjunto de conhecimento que o grupo já acumulou a respeito uns dos outros. Ninguém espera que elas tragam fatos, dados, conhecimentos muito novos nem emoções muito mais fortes do que as que costumam rolar nessas habituais conversas. Isso fica particularmente evidente quando há um estranho na roda: há sempre alguém que se encarrega de ir-lhe contando, explicando, detalhando tudo aquilo que não está sendo explicitado nas narrativas e nos comentários que elas provocam. Assim são as narrativas orais que rolam em grupos de conhecidos que se reúnem para contá-las e ouvi-las.

Muito diferente é a relação que uma história escrita estabelece com seus leitores. Para começar, ela precisa criar o gancho com eles, isto é, deixar claro o motivo pelo qual está sendo contada, apresentar ao leitor uma boa razão para que ele se dê o trabalho de lê-la. E deve fazer isso porque entre a narrativa oral e escrita há, pelo menos, três boas diferenças:

- a) a primeira é a que faz a distinção entre contar uma história para um grupo de ouvintes que fazem parte de nossa rodinha de sempre e escrever uma história para um grupo de leitores que vai ficar sabendo apenas aquilo que a história contar para eles;*
- b) a segunda diz respeito à atitude receptiva do ouvinte, que se joga para trás na cadeira, preparando-se para ser acalentado, em contraste com o trabalho solitário que o leitor vai exercitar sobre o texto, apropriando-se das palavras e frases, atribuindo-lhes significados, confrontando-os com os significados já apropriados em leituras anteriores, julgando-os, perguntando-se pelos motivos que os levaram a se organizarem da peculiar maneira em que o texto os dispôs, comparando este texto com os que já leu a respeito de assunto semelhante, com outros textos que julga serem da mesma natureza;*
- c) a terceira é a diferença entre o que o ouvinte e o leitor esperam da história. O ouvinte, ou melhor, o participante de uma mesa de bar, até gosta da redundância e da lacuna, que lhe permitem ativa participação na conversa. Interromper, perguntar, acrescentar, divergir fazem a grande diversão de uma interlocução desse tipo. Muito distinto é o que os leitores esperam de uma história escrita: que ela seja mais do que apenas uma nova versão de um enredo já conhecido. Dela o leitor espera um relato completo que o conduza, que o encante, que o instrua, que o esclareça a respeito do problema que lhe apresentou como tão interessante, problema que, graças ao gancho feito pelo autor, passou a ser uma questão também do leitor. Se passou, porque, se não tiver passado, ele fecha o livro.*

(Guedes, P.C. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. 3a. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.117-118.)

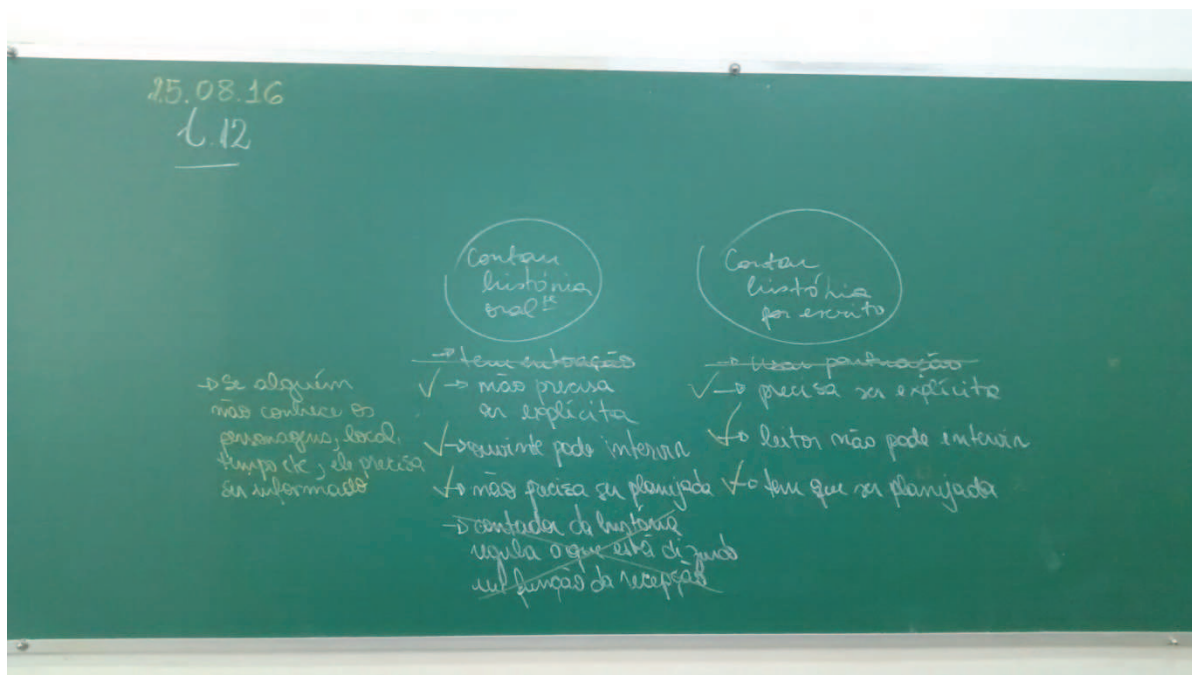
12 Responda às seguintes perguntas sobre o texto “O que se conta”, de Paulo Guedes.

- a) *Que diferenças há entre “contar uma história para um grupo de ouvintes que fazem parte de nossa rodinha de sempre e escrever uma história para um grupo de leitores que vai ficar sabendo apenas aquilo que a história contar para eles”?*
- b) *O autor aponta diferenças entre as atitudes do ouvinte e do leitor. Que diferenças são essas? Você concorda com a descrição que o autor faz dessas diferenças? Se não, como você as descreveria? Ou você não vê diferenças entre ouvintes e leitores?*
- c) *Por que o autor afirma que o ouvinte “até gosta da redundância e da lacuna, que lhe permitem ativa participação na conversa. Interromper, perguntar, acrescentar, divergir fazem a grande diversão de uma interlocução desse tipo”, mas que isso não é esperado pelo leitor? Que diferença entre fala e escrita está sendo referida pelo autor?*
- d) *Baseado nas últimas leituras (“O que se conta”, de Paulo Guedes, e “A linguagem verbal escrita”, de Carlos Faraco), que orientações você daria para alguém que quer contar uma história por escrito? (Registre, pelo menos, três!)*

13 Com base nas diferentes respostas à pergunta d) da tarefa anterior, a turma vai, coletivamente, produzir suas próprias orientações para o registro por escrito de uma história. Um grupo de alunos será responsável por produzir um cartaz com essas orientações para pendurarmos nas paredes da sala de aula.

Antes de se jogar no texto de Paulo Guedes, os alunos diziam que pontos imaginavam que seriam abordados pelo autor em seu texto. Eu os anotava no quadro e, depois da leitura, verificávamos se suas previsões eram precisas. Esse foi o quadro da turma 12 em resposta a essa tarefa. Ao lado de cada previsão acertada, eu registrei um \surd com giz amarelo. As previsões equivocadas foram cortadas com giz amarelo. Adicionamos, depois da leitura, a informação em amarelo, associada a contar uma história oralmente: “se alguém não conhece os personagens, o local, o tempo etc. ele precisa ser informado”. Essa informação se relaciona com a alegação do 2º parágrafo do texto de Guedes de que a presença de um estranho numa roda de bar entre amigos exige que ele seja informado daquilo que não sabe para dar sentido às histórias ouvidas.

Fotografia 11 - Quadro negro ao final da aula do dia 25/08/2016, turma 12.



Fonte: o autor.

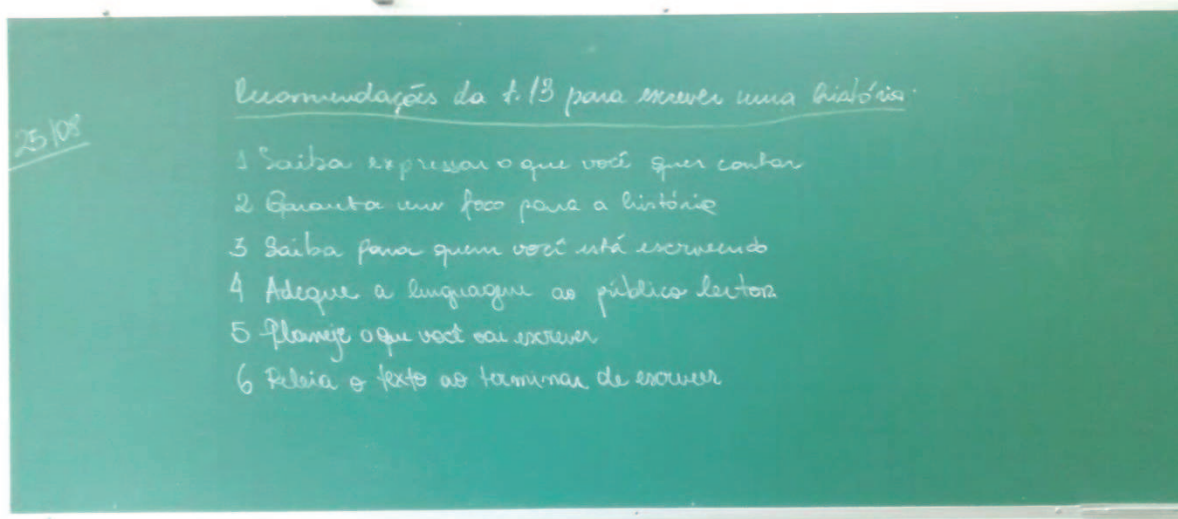
Na tarefa 12, o texto de Paulo Guedes era explorado a fim de que os alunos percebessem a importância de se pensar no público que haveria de ler seus textos. Assim foi que reforcei a importância da explicitude do texto escrito e a relevância de se pensar nos efeitos que nossa linguagem provoca na leitura.

O resultado mais relevante das tarefas 11 e 12 é o conjunto de recomendações para a escrita de uma história elaborado pela turma (a tarefa 13). Cada turma elaborou um conjunto singular de orientações, em suas próprias palavras. As orientações eram parecidas entre as turmas, porque se baseavam nas mesmas tarefas e leituras; no entanto, não foram idênticas em todas elas. Abaixo, para exemplificar, apresento a imagem do quadro da turma 13 com as recomendações elaboradas por eles. Os alunos diziam em voz alta as recomendações que haviam produzido para a questão d) da tarefa 12 e a turma avaliava se eram relevantes. Eu as registrava no quadro negro.

Ao final da aula, eu pedia que voluntários se propusessem a produzir um cartaz com as recomendações da turma para que ninguém as esquecesse, uma vez que eles teriam de produzir um texto de memórias em breve. Novamente, em algumas turmas, usei a estratégia de pedir que as pessoas com notas baixas na disciplina se dedicassem a isso. Eu oferecia instruções e materiais em horário fora da sala de aula, em meu escritório na Instituição. Quando os cartazes estavam prontos, os pendurávamos na sala de aula.

Entendo que, neste processo, perdi a oportunidade de refletir com os alunos a respeito de como se usa o Modo Imperativo na Língua Portuguesa. Isso poderia ter sido desenvolvido inclusive em resposta à pergunta dos alunos que desejavam entender a palavra “olhai” no título do texto “Olhai a beleza da diversidade linguística”, de Luiz Henrique Gurgel, lido algumas semanas antes em sala de aula (cf. 7.5). Também seria relevante pensar sobre as diferentes formas de se fazer recomendações em língua portuguesa, que não necessariamente fazem uso do Imperativo, por exemplo, o uso do Infinitivo ou o uso de verbos deônticos. Essas questões contribuiriam para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística, uma vez que tratam da diversidade de recursos linguísticos disponíveis para o falante.

Fotografia 12 - Quadro negro ao final da aula do dia 25/08/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

7.5.9 Os textos de memórias

Tendo feito a reflexão sobre as características da fala e da escrita, eu poderia orientar a produção textual dos alunos. Para isso, lia em voz alta para os alunos as seguintes instruções.

14 Como última tarefa em nosso estudo das diferenças entre fala e escrita, você deve escrever uma das histórias contadas pelo seu entrevistado. Essa história fará parte de um livro sobre as memórias da região, que será publicado em formato digital ao final do ano letivo. Lembre-se de seus leitores ao produzir seu texto de memórias! O objetivo da tarefa é divulgar um pouco daquilo que descobrimos em nossa entrevista a respeito de nosso passado e do passado da região.

O ideal é que você transforme em história escrita aquele trecho que você transcreveu e depois colocou na ortografia oficial. Assim, você poderá ver

claramente a passagem do oral para o escrito! No entanto, pode ser o caso que o trecho em questão seja pobre para contar uma história. Nesse caso, escolha outro.

No processo de planejamento de seu texto, considere as orientações do professor Othon M. Garcia a respeito de narração (isto é, de contar histórias).

Narração

Othon M. Garcia

A matéria da narração é o fato. Tal como o objeto (matéria da descrição), tem igualmente sentido muito amplo: qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente.

O relato de um episódio, real ou fictício, implica interferência de todos ou de alguns dos seguintes elementos (personagens, fato e circunstâncias):

O quê: o fato, a ação (enredo);

Quem: personagens (protagonista(s) e antagonista(s));

Como: o modo como se desenrolou o fato ou ação;

Quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;

Onde: o lugar da ocorrência;

Porquê: a causa, razão ou motivo;

Por isso: resultado ou consequência.

Nem sempre todos esses elementos estão presentes, salvo quem e o quê, sem os quais não há narração.

Porque não lhe quis pagar (porquê) uma garrafa de cerveja, Pedro da Silva (quem – protagonista), pedreiro, de trinta anos, residente na Rua Xavier, 25, Penha, matou (o quê) ontem (quando) em Vigário Geral (onde), com uma facada no coração (como) seu colega Joaquim de Oliveira (quem – antagonista).

Está aí, em linguagem chã mas objetiva e clara, a essência de uma narrativa, com quase todos seus ingredientes. Pode servir como germe de uma novela ou conto: basta pormenorizar cada um dos elementos básicos. Vá o estudante dando largas à sua imaginação.

(Garcia, O. M. Comunicação em prosa moderna. 13a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.239-240.)

Esta tarefa será avaliada se acordo com os seguintes critérios: (a) adequação ao público leitor, que deve ser capaz de compreender o texto escrito sem a presença do autor; (b) ortografia, uma vez que refletimos sobre ela e que o texto circulará na escola para todos os colegas e os professores lerem⁴⁶; (c) presença dos

⁴⁶ A reflexão sobre ortografia se fez imediatamente depois da aula em que orientei a produção dos textos de memórias. Ela visava complementar a discussão sobre fala e escrita, além de satisfazer uma demanda da Ementa da disciplina, focalizando as regras básicas de acentuação gráfica. Foi feita uma tarefa de dedução de regras por meio da análise de um conjunto de dados, que pode ser conferida no apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE A). Não a detalharei aqui porque houve poucas oportunidades de se refletir sobre variação linguística, seus sentidos e seus valores – nesse sentido, talvez se pudesse dizer que ela passa ao largo da discussão sobre a implementação de uma

elementos da narrativa apontados por Othon Garcia, para que seja uma narrativa suficientemente informativa.

Você deve entregar seu texto por e-mail em até uma semana (use o e-mail cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br). Posteriormente, o professor enviará comentários ao texto e você terá a oportunidade de reescrevê-lo antes de o publicarmos. Você também pode ilustrar seu texto com fotos do entrevistado ou fotos antigas dos lugares e das pessoas mencionadas na narrativa. Isso agrega valor ao texto.

A tarefa tem defeitos. Em primeiro lugar, até o momento em que ela foi apresentada aos alunos, não foram oferecidos textos de memórias para a leitura. Nesse sentido, não se pode garantir que os alunos conheçam o gênero que se está demandando deles. Esse ponto não havia ficado claro para mim até que pude refletir sobre a tarefa, muito depois de receber os textos dos alunos. Aqueles alunos que vinham de famílias letradas, que valorizavam os usos da língua escrita, não tiveram grandes dificuldades com a tarefa. No entanto, alunos que vinham de famílias pouco letradas tiveram algumas dificuldades⁴⁷.

Outro defeito com relação à tarefa foi o de que não se construiu, em sala de aula, um espaço de leitura dos textos dos alunos, como se fez com os e-mails que seriam enviados para Marcinha (cf. seção 6.8). Os textos dos alunos só se tornaram acessíveis a todos quando fizemos a publicação do livro em sala de aula. Nesse sentido, perdeu-se a possibilidade de refletir sobre a qualidade do texto escrito, construindo coletivamente critérios para essa avaliação⁴⁸. No entanto, permaneceram a leitura do professor e o uso de bilhetes orientadores para a qualificação do texto.

Junto com os bilhetes orientadores, os alunos receberam as seguintes instruções para a reescrita de seu texto de memórias. Em sala de aula, esse material foi lido em voz alta por mim. A medida que avançava a leitura, eu sanava dúvidas a respeito da tarefa.

Pedagogia da Variação Linguística. Contudo, em conversa com minha orientadora, posteriormente, ela me chamou atenção para o fato de que eu poderia, por exemplo, ter discutido a síncope em proparoxítonas (*árvore* ~ *árvre*; *pílula* ~ *piula*), fenômeno fonético-fonológico que vem sendo observado na história do Português e em diversas variedades sincrônicas (Amaral, 2005). Uma tarefa que discutisse esse fenômeno seria bastante relevante em uma Pedagogia da Variação Linguística, uma vez que isso revela que há certos fenômenos de variação linguística que são estáveis ao longo da história da língua. Essa percepção evidencia que a atribuição de prestígio a determinadas variantes pode mudar ao longo da história. Hoje, o prestigiado é *traveseiro*, mas, na história da língua portuguesa, a variação entre [v] e [b] foi muito intensa e continua sendo uma realidade, havendo hoje variedades que empregam a variante *trabesseiro*.

⁴⁷ No ano de 2017, quando voltei a realizar este projeto, a falta de leitura de textos de memórias foi resolvida por meio da leitura dos próprios textos produzidos pelos alunos de 2016.

⁴⁸ Quando voltei a realizar este projeto, em 2017, programei um conjunto de aulas para a leitura dos textos dos alunos. Nestas aulas, eu perguntava quais as qualidades de cada texto e como fazer para enriquecê-los, qualificá-los. Esse processo ajudava os alunos a reescrever seus textos e foi essencial para garantir a qualidade das narrativas.

1 No início do semestre, você produziu uma narrativa baseada em alguma das histórias que você ouviu durante a entrevista que você fez ainda no primeiro semestre. Esse era um texto curto, mas que tentava capturar uma história interessante para contar aos colegas e à comunidade escolar.

2 O professor leu, avaliou e comentou o texto que você produziu. Você deve ter recebido o texto por e-mail, com comentários e uma nota provisória. Se houver qualquer problema, entre em contato com o professor para resolvê-lo.

3 A avaliação final da disciplina será a reescrita deste texto. Para tanto, observe os seguintes parâmetros:

- a) **Público:** o texto será lido e avaliado pelo professor, mas também será lido pelos colegas de turma e suas famílias. Todos os textos serão compilados em um livro em formato PDF e devolvidos, ao final do semestre, para a turma.
- b) **Tema:** o texto deverá narrar (contar uma história) aprendida na entrevista feita no primeiro semestre. Parta do texto original que você entregou ao professor e, considerando as sugestões feitas, reescreva o texto, produzindo uma versão mais longa e melhorada.
- c) **Características do texto:** observe que o texto escrito vai demandar o trabalho de leitura do professor e de seus colegas (lembre-se do que diz o professor Paulo Guedes sobre as diferenças entre contar uma história para amigos e escrever uma história para leitores!); portanto, invista em oferecer ao leitor todas as informações que ele precisa para entender a história. Conte todos os detalhes! E, lembrando o que dizia o professor Othon Garcia, informe, sempre, quem são os personagens, o que aconteceu, quando e onde as coisas aconteceram, por que e como elas aconteceram e quais suas consequências! (Leia mais sobre essas questões na 2ª parte do material sobre as diferenças entre fala e escrita.)
- d) **Inspire-se:** para ter uma ideia legal de como contar a história, releia os textos biográficos de Davi Kopenawa e de Muhammad Baquaqua. Você também pode retornar aos textos literários que discutimos no primeiro semestre: “Caso do martelo”, “Dia de matar porco” e “Um certo capitão Rodrigo”. Todos esses textos contam histórias que podem inspirar a produzir um bom trabalho⁴⁹.
- e) **Questões formais:** procure produzir um texto de mais ou menos uma página de extensão. Utilize fonte Calibri, tamanho 11. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5. As margens da folha A4 devem ser 3cm acima e à esquerda e 2 cm abaixo e à direita. Coloque o título centralizado e em negrito. Seu nome, como autor, deve vir na linha abaixo ao título, também centralizado, mas sem negrito. Deixe uma linha em branco entre seu nome e o primeiro parágrafo de seu texto, cujo alinhamento deverá ser justificado, e comece a escrever. Não deve haver espaços entre parágrafos; todos os parágrafos devem começar em um recuo de 1,25cm.

4 A avaliação do texto levará em conta os seguintes critérios:

- a) o texto deve apresentar uma narrativa de um fato ocorrido no passado;

⁴⁹ O trabalho feito com a leitura literária não está sendo relatado nesta tese por motivos já expostos (cf. 3.2.4). O trabalho de leitura da Autobiografia de Muhammad Baquaqua e com “A queda do céu”, de Davi Kopenawa, será comentado no capítulo 8.

- b) *personagens, local, tempo, fatos e conseqüências são apresentados clara e detalhadamente;*
- c) *a ortografia é respeitada e a concordância verbal é adequada ao texto e ao público;*
- d) *os aspectos formais do texto são observados.*

A seguir, trago três exemplos de textos de memórias produzidos pelos alunos. Escolhi textos de alunos cujas atitudes em sala de aula ou cujos depoimentos nos grupos focais foram discutidos ao longo desta unidade. Mais textos podem ser lidos no apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE B), em que apresento o livro produzido pela turma 12.

O primeiro texto de memórias que vou mostrar foi escrito por Diva, que, como vimos acima, afirmou que, ao longo do ano letivo, aprendeu “outra maneira de ver os textos” (*Grupo focal 1*, p.5). Em seu texto, a personagem Lívia reflete sobre sua aprendizagem do Português a partir do momento em que entra na escola. Ela era falante de Italiano e, apesar de saber da existência do Português, nunca o havia ouvido. A personagem se preocupa com a perspectiva de ter de enfrentar uma língua desconhecida, mas logo se acostuma com ela e abandona sua língua materna.

Texto 7 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Diva.

Tchau, minha querida língua

Era início de 1954, interior de Frederico Westphalen... Entrei naquele galpão cheio de crianças, conhecia só alguns deles, estavam todos numa algazarra até a professora entrar. Silêncio total. A professora começou a falar e eu entrei em desespero, não entendia o que ela estava falando, não era o meu acostumado italiano de casa, então julguei ser o famoso português que ainda não conhecia de fato.

Olhei ao redor e vi que não era só eu que estava perdida, meus conhecidos também. Para nossa sorte, ouvimos uma saudação que entendi bem, a professora também falava italiano! Um alívio correu pelo corpo. Já sabia, nessa altura, que o correto para aprendermos nas aulas seria falando português, mas não sabia como. Mal tinha noção que ouvindo aquela língua me acostumaria com ela tão rápido.

E foi assim que eu, Lívia, desaprendi minha língua materna, sendo forçada a entender outra para sobreviver, afinal, eu tinha pessoas para conhecer, matérias a aprender e uma vida inteira para passar. Aonde eu chegaria sem o bendito português?

Fonte: o autor.

Em conversa pessoal, Diva confessou que não fazia ideia de que sua avó, Lívia, falava apenas Italiano quando era pequena. Hoje em dia, Lívia não sabe mais falar Italiano, apenas

Português. Por isso, tinha sido uma surpresa para Diva descobrir essa informação, que se tornou a base de seu texto de memórias.

É um texto com qualidade: possui um narrador em primeira pessoa, capaz de refletir sobre seu passado; a história está situada em certo tempo e espaço; não há usos de língua escrita que atrapalhem a leitura. No entanto, o enredo deixa a desejar. É nesse sentido que meu bilhete orientador foi elaborado:

Texto 8 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Diva.

Diva, a história é muito interessante e, desde a perspectiva da pessoa que acaba abandonando sua língua materna, chega a ser instrutiva. Algumas coisas, para melhorar: o leitor aqui não se convenceu de que era necessário desaprender o italiano para levar a vida adiante. Então, como foi isso para a Lívia? Como ela se convenceu disso? Com quem ela conversava em italiano? Por que ela deixou de conversar em italiano com essas pessoas? Também fiquei me perguntando sobre essa coisa de se acostumar rápido com o português. Por que será que foi assim? “Se acostumar” significa também aprender a falar? O que a Lívia aprendeu a falar por primeiro em português? O que era necessário que aprendesse? Finalmente, ela termina se perguntando onde chegaria sem o português. Eu pergunto: onde ela chegou com o português?

Fonte: o autor.

Frente a esses questionamentos, a aluna reescreveu seu texto assim:

Texto 9 - Versão final do texto de memórias entregue por Diva.

Tchau, minha querida língua

No início de 1947, interior de Frederico Westphalen - RS, eu, Lívia, tomava café enquanto o sol mal tinha nascido e já arrumava meu pão para levar ao recreio, já que agora iria começar a ir à escola! Tudo ao som de uma cantoria em italiano da minha mãe, a qual eu ouvia no maior encanto e naturalidade. Os diálogos sempre foram em italiano em casa, mesmo que meu pai soubesse um pouco de português para fins de negócios.

Já no caminho para a escola, me deparei com um galpão cheio de crianças. Era lá! Quase não me contive de felicidade ao entrar nele. Havia crianças de todas as idades e tamanho, a maioria das quais eu nem conhecia direito, no máximo meus irmãos e primos. A professora começou a falar e eu entrei em desespero, não entendia o que ela estava falando, não era o meu acostumado italiano de casa,

então julguei ser o famoso português da cidade, o qual eu teria que aprender logo para entender as aulas.

Na época, não entendia o porquê de aprender uma língua que minha família não falava, não via necessidade. Começamos do básico. Notei que era uma das mais velhas a começar a aula, sentia-me atrasada e com imensa dificuldade em falar outra língua. Sabia que não era a única, mas isso não consolava o constrangimento.

Tentei, no intervalo, conversar com uma menina da minha idade que falava português. Entendi seu nome e idade, Maria de oito anos. Tentamos conversar direito, mas eu me perdia nas palavras dela e ela nas minhas. Culpei-me por nunca ter me interessado em aprender com meu pai.

Os dias iam se passando e num deles fui à missa de domingo da cidade com a família (era festa de santo, com almoço e tudo!), a celebração inteira foi em português. Lembro que não entendi praticamente nada, pois na comunidade ainda se tinha o dialeto italiano mais presente, inclusive em missas. As aulas ajudaram a reconhecer algumas palavras, mas ainda faltavam muitas.

Passei a me dedicar em aprender de uma vez o português, ainda mais com o jogo de futebol que iria ter na cidade, era final de campeonato regional, onde meu pai e irmãos eram fanáticos e iria me deparar com muita gente que falava em português, não queria fazer feio, agora ia à escola e sabia que na cidade era assim, poucos ainda falavam italiano.

Em casa ainda falávamos em italiano, mas com uma diferença, palavras em português começaram a fazer parte do nosso vocabulário através da neutralização delas a partir do novo cotidiano que, aos poucos, nos levava cada vez mais para a cidade. Cada dia mais palavras portuguesas se introduziam e menos se ouvia o italiano, as missas da comunidade também passaram a ser em português, na escola, agora que todos entendiam minimamente o básico, só seguiam os aprendizados nessa língua. Mesmo que eu tentasse manter o italiano como língua fluente, teria que me comunicar em português, faltaria a prática dele para ajudar memorizar. Afinal, era eu mesma contra o resto das pessoas que pela região frederiquense viviam.

Hoje, com 72 anos, não sei ao certo a época que já não falava mais minha língua materna, hoje em dia mal me lembro das palavras em italiano, nem mesmo as misturo no português, mas tenho orgulho da minha cultura de nascença e da minha antiga língua, me admiro com minhas origens e também com essa “transição” de língua que passei de forma quase transparente, apesar de reconhecer o processo de mudança hoje em dia. Sinto saudades daquela época e da minha língua esquecida.

Fonte: o autor.

O texto de memórias de Diva enriqueceu! Ganhou uma série de parágrafos pertinentes e aprofundou as reflexões a respeito do abandono da língua materna por parte de Lívia. Além

de informativo, ele tem momentos tocantes, como aquele do quarto parágrafo, em que a personagem-narradora se culpa por não ter aprendido o Português em casa, ou o do último parágrafo, em que Livia diz sentir saudades da infância.

Suponho que o processo de diálogo sobre o texto escrito, feito por meio de um bilhete orientador, que discute os sentidos do texto da aluna, tenha contribuído para o desenvolvimento de uma “outra maneira de ver o texto”. Quer dizer: importa escrever coisas relevantes! O texto será efetivamente lido, pelo professor, mas também pela comunidade.

O segundo texto de memórias a mostrar aqui foi produzido por Noel, que, nos grupos focais, junto com Guido, demonstrou reconhecer que as escolhas linguísticas dependem do contexto. Neste texto, o narrador explica que seus antepassados vieram da Alemanha, fugidos da Primeira Guerra Mundial. Ao chegarem ao Brasil, tiveram de enfrentar a natureza e domesticá-la para que pudessem produzir em suas colônias.

Texto 10 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Noel.

A Chegada ao Brasil

Meus antepassados vieram da Alemanha em 1918 fugidos da guerra de navio a vela na procura das terras prometidas do Brasil no Rio Grande do Sul primeiramente se estabeleceram em Santa Cruz após vieram para Pinheirinho do Vale aonde tivera que abrir estradas roçar capoeiras para fazer roças e produzir alimentos para a sua sobrevivência, produziam arroz, feijão, soja, milho, trigo, criavam porcos galinhas e gado. Na época a vida era difícil, pois não havia energia elétrica nem objetos para usar na colheita e no plantio era tudo feito a mão.

Fonte: o autor.

A primeira versão do texto de Noel deixa muito a desejar. Faltam informações essenciais para que se possa compreender o texto. Por exemplo, não se sabe quem é o narrador! Além disso, do ponto de vista linguístico, identifica-se a falta de pontos finais de frase e a não concordância verbal em “tivera que abrir estradas”. Por isso, o seguinte foi o bilhete orientador que enviei para Noel.

Texto 11 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Noel.

Noel, tua história é bastante interessante, mas precisamos melhorá-la. Para isso, minha sugestão é que tu focalize um dos temas: ou a viagem até o Brasil (“a terra prometida”) ou a chegada a Pinheirinho do Vale (“onde tiveram que roçar as

capoeiras”). Qualquer que seja tua escolha, é importante se centrar nos detalhes. De quem estamos falando (quem são os personagens)? Quando isso aconteceu? Onde aconteceu? Por que aconteceu? Como eram os dias nesse caso? Etc.

Fonte: o autor.

Foi assim que Noel respondeu as minhas demandas:

Texto 12 - Versão final do texto de memórias entregue por Noel.

A Chegada ao Brasil

Meus pais vieram da Alemanha em 1918, fugindo da guerra de navio a vela na procura das terras prometidas do Brasil, no Rio Grande do Sul. Primeiramente se estabeleceram em Santa Cruz, onde eu, Lúcio Wolff, nasci e após viemos para Pinheirinho do Vale. Quando chegamos era um lugar que para o lado que se olhava era mato, um verdadeiro sertão, e foi onde abrimos um local na capoeira, começamos a derrubar árvores e fazer nossa casa, abrir estradas, roçar capoeiras para fazer roças e produzir alimentos para a nossa sobrevivência e, ainda, pescar para o nosso consumo no Rio Guarita que passava bem perto de nossa casa.

Naquele tempo as coisas não eram fáceis como hoje, porque não tínhamos objetos para o plantio e nem para a colheita. O plantio e a colheita eram todos feitos a mão. E com o tempo começamos a adquirir os implementos como arado, carroça, trilhadeira, motor a diesel, e aí usar os animais como tração. Naquele tempo o que mais nos rentava era a soja, que, depois de colhido e debulhado, o grão era trocado por alimentos em uma bodega, mas esse dava serviço até porque nós tínhamos que cortar ele de foicinha e fazer os montes para depois carregar ele todo dentro da carroça e levar onde estava a trilhadeira e o motor para debulhar. Também eram criados alguns animais para o nosso próprio consumo, como porcos e galinhas, e bois para trabalhar na lavoura puxando carroça, arado.

Mas a vida no passado não era fácil, muito menos na agricultura, pois não havia nem um tipo de agrotóxico para pulverizar no arroz, feijão, soja e milho, o que fazia ter que limpar toda a plantação na enxada ou passar o arado ou arrancar as plantas daninhas a mão. Se uma praga atacasse a plantação, não tinha nada a se fazer a não ser que nós fizéssemos alguma receita caseira para o controle dela.

O negócio se tornava mais difícil ainda porque não tinha energia elétrica, não se podia carnear um animal muito grande porque não tinha como guardar toda aquela carne, então era dividida com os vizinhos ou, se era um porco, nós derretíamos a banha e guardávamos a carne no meio da banha, ou fazia charque, e assim era o único jeito de conservar a carne sem que ela estragasse. Então como passar dos anos as coisas foram mudando, ficando tudo mais fácil com a chegada da energia elétrica tornando a vida muito mais fácil do que no passado.

Fonte: o autor.

Novamente, o texto melhorou consideravelmente. O autor se dedica a mostrar a superação das dificuldades dos colonos que primeiro chegaram à região de Frederico Westphalen: a necessidade de derrubar o mato para poder plantar, a falta de equipamentos que facilitassem a lida na roça, etc. Contudo, o título do texto deixou de ser adequado. Agora, não se trata mais da chegada ao Brasil, mas da chegada a Pinheirinho do Vale!

Escrevendo mais, o aluno percebe também a necessidade de fazer uso de pontos finais de frase. A pontuação proposta pelo autor pode melhorar, mas não há mais problemas que atrapalham a leitura como havia na primeira versão do texto. Há repetições que poderiam ser revistas (tanto o segundo quanto o terceiro parágrafos começam com a afirmação da dificuldade que era a vida no passado!), mas nada que atrapalhe o leitor.

Por último, quero mostrar o texto de memórias elaborado por Constantino, aquele aluno que, ao longo das aulas, percebeu que fazia intenso uso da variação linguística, o que contribuiu para que ele abrisse mão de uma visão estreita sobre o certo e o errado em língua. Neste texto, o personagem Piotr Klaus enfrenta um enorme porco, furioso como um tigre. São necessárias quatro estocadas para sacrificar o animal, que finalmente cai e é transformado em alimento para a família Klaus.

Texto 13 - Primeira versão do texto de memórias entregue por Constantino.

Sem título

A seguinte história é sobre Piotr Klaus, um agricultor de boa família descendente de alemães, nascido na Rússia e criado na pequena cidade de Irai no sul do Brasil. A história relatada pelo Seu Piotr é sobre de uma das suas experiências vividas em sua vida.

Piotr Klaus relata a experiência que foi matar um porco, mas não se engane em pensar que era qualquer porco, acredite se quiser, mas era o porco. Segundo como ele mesmo relata, o porco deu entorno de quatro latas de banha, um porco, nas suas palavras, realmente bravo igual um tigre. Quando Seu Piotr se aproximava a onde o porco estava preso, relata-o que o porco se avançava como um tigre, então Seu Piotr laçou o porco pelo pescoço, após ter o porco preso, ele deu quatro facadas no porco, e quatro facadas certas no coração, necessárias para matar o porco, após isso Seu Piotr montou no porco, como um brado de vitória após essa batalha, também ajudou a carregar o porco até algumas tabuas, aonde o porco foi sapecado (sapecar é uma forma de falar na qual o animal em questão após a morte é queimado controladamente e levemente para ser cortado) e picado. Finalmente depois de terminar esse serviço, Seu Piotr retornou para sua casa, com certa vitória espiritual, pois ele mesmo sabia que não conseguiria lutar bravamente e vencer uma luta como essa novamente, tinha sido algo único na qual se tornaria uma de suas histórias, uma de suas histórias, na qual ele passaria de geração para

geração, seus filhos, netos ou até mesmo para seu vizinho. Um simples momento, mas que pode marcar uma vida, assim como podemos ver com o nosso bom cidadão Piotr Klaus.

Fonte: o autor.

Ainda que a história seja interessante, o texto deixa a desejar em vários sentidos. Faltam informações, que fazem com que o leitor se questione acerca da verossimilhança de um porco como o descrito pelo narrador. As informações não estão bem ordenadas no texto, de modo que o leitor corre o risco de se perder. Finalmente, do ponto de vista linguístico, faltam pontos de final de frase, o que atrapalha a leitura. Há, por outro lado, uma preocupação com o leitor na medida em que o narrador abre parênteses para explicar o significado da palavra “sapecar” no final do segundo parágrafo do texto. O bilhete orientador escrito para Constantino era o seguinte:

Texto 14 - Bilhete orientador em resposta à primeira versão do texto de memórias entregue por Constantino.

Bacana a história do Piotr Klaus! Ele devia se assustar com o tal porco, que parecia muito grande. Então, de fato, foi uma “vitória espiritual”. Tu contaste a história numa ordem não cronológica, o que deixou-a um pouco confusa. Por que tu não reorganiza a história, 1) apresentando o porco (e por que ele era especial) e comparando-o a um tigre; 2) falando sobre o medo do Piotr de enfrentá-lo; 3) descrevendo a cena da morte do porco; 4) falando da chegada de Piotr em casa e a “vitória espiritual” do personagem. Uma coisa importante é descrever o porco, deixar claro para o leitor o que o fazia tão perigoso, inclusive para justificar o medo do Piotr de enfrentá-lo.

Fonte: o autor.

A resposta de Constantino foi esta:

Texto 15 - Versão final do texto de memórias entregue por Constantino.

A morte do Porco

A seguinte história é sobre Piotr Klaus, um agricultor de boa família descendente de alemães, nascido na Rússia e criado na pequena cidade de Iraí, no sul do Brasil. A história relatada pelo seu Piotr é sobre de uma das suas experiências vividas em sua vida. Seu Piotr Klaus relata o seguinte.

Era uma manhã um pouco fria, ele se preparava para ir “sangrar” o porco. Era uma tradição da comunidade na qual seu Piotr mora há muito tempo. Era matar o porco ou, como chamavam, de “sangrar” o tal animal em questão. Seu Piotr vestia sua roupa quando os seus vizinhos de porta, a família Bernardi, chegou para chamá-lo. Os dois filhos mais novos, Maria e Nando, de cinco irmãos que moravam com a mãe deles, pois o pai já havia de falecer, foram chamá-lo.

Ao chegar a casa, Piotr dirigiu-se em direção ao cercado onde o porco se encontrava preso. Seu Piotr chegou ao cercado (parecido com uma estrebaria) subiu entre as ripas e observou o animal que seria abatido. Piotr se assustou com o porco, algo que ele nunca havia visto em sua vida e nunca haveria de ver novamente. Ele olhou para o porco e via um tigre, um animal feroz que lutava bravamente pela sua vida, sendo um risco tentar matar este porco-tigre.

Após sua análise do animal, seu Piotr pulou a cerca, aproximou-se do animal preso. Ele ia em direção de Piotr, o porco parecia possuído, era um tigre, se existe reencarnação, este porco tinha sido um tigre em sua vida passada. Ao chegar perto do porco, com a faca em sua mão e coração acelerado, suor congelado, Piotr rapidamente acertou uma facada nele. Piotr sua vida toda tinha matado animais na base da faca, sabia exatamente o ponto certo no qual acertar o coração, mas após o primeiro golpe o porco não desistiu e continuou lutando bravamente. Então Piotr afastou-se e após isso mirou e acertou a segunda facada, novamente o porco resistiu em pé. Seu Piotr, nervoso já, não sabia como agir mais. Novamente em uma terceira tentativa desesperada Piotr Klaus acertou a terceira facada no porco, com qual obtém certo resultado, e o porco começa a cambalear sobre as quatro patas. Mais incrível que pareça, após isso o porco não caía. Manteve-se em pé. Seu Piotr perplexo com o episódio que seus olhos viviam, rapidamente cravou a faca pela quarta e última vez. Esta seria a decisão final, a martelada do juiz, o clímax de sua história, o último suspiro de nosso bravo porco-tigre. Agora o animal dava seu último suspiro, após quatro facadas, o que era algo surreal para qualquer pessoa presenciar. O porco finalmente havia de se deitar pela última vez em sua vida.

Agora todos comemoram a vitória. A família Bernardi assistindo a tudo com os olhos espantados grita e comemora com a vitória obtida pelo seu vizinho, nosso caro Piotr Klaus. Em um brado de vitória, seu Piotr monta sobre o porco já morto, fazendo com que toda a família Bernardi caia na gargalhada, era um momento único, um momento de orgulho e vitória.

Continuando com o processo de abatimento, junto com a família, Piotr ajudou a colocar o porco sobre algumas tábuas para sapecá-lo (sapecar é uma forma de falar na qual o animal em questão após a morte é queimado controladamente e levemente para ser cortado) e depois picá-lo. Foram feitos quatro latas de banha com este porco, e ao retirar seu coração, descobriram que as quatro facadas haviam sido certas no coração, o coração tinha a marca das quatro facadas cravadas desenhadas sobre o músculo.

Após todo este relato, Piotr Klaus retornou para sua casa, com certo orgulho de si mesmo, era uma vitória, uma vitória espiritual que ele haveria obtido enfrentar tal fera como aquela. Era uma verdadeira conquista, uma conquista a qual ele

passaria de geração para geração, para seus filhos, netos ou até mesmo para seu futuro vizinho. Teria sido talvez um simples momento, ou poderia ter sido como qualquer outra sessão de abater um animal, mas para Piotr Klaus teria sido uma vitória grandiosa em sua vida, era um momento do qual se orgulhar.

Fonte: o autor.

A história de Piotr Klaus se qualificou. Há, agora, uma descrição detalhada do porco e da luta entre o agricultor e o animal. Por meio da reescrita, o leitor pode acompanhar a avaliação do narrador de que superar o feroz animal é uma vitória para Piotr. Entretanto, há, ainda, questões que podem ser melhoradas. O que mais chama atenção é a insistente repetição do nome do personagem, o que demonstra falta de familiaridade com mecanismos de coesão.

Em todos os casos aqui analisados, os textos de memórias produzidos pelos alunos se qualificaram. Entendo que isso tem relação com o diálogo estabelecido com os textos dos alunos por meio dos bilhetes orientadores. Também, houve tempo para que eles repensassem e reescrevessem seus textos de memórias, uma vez que eu demorei dois meses para produzir bilhetes orientadores para todos. Os alunos me entregaram em início de setembro seus textos e eu devolvi seus textos para a reescrita somente em novembro. Durante esse tempo, avançamos no estudo da história da língua portuguesa, como será relatado adiante (cf. capítulo 8). Esse processo, como veremos, envolveu a leitura e o estudo intenso de alguns textos biográficos e de memórias – a “Autobiografia”, de Muhammad Baquagua, “A queda do céu”, de Davi Kopenawa, “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Essas leituras também devem ter contribuído para a qualificação dos textos dos alunos.

Os textos reescritos foram organizados por alunos voluntários em um livro digital, que ganhou capa, sumário e apresentação – de minha autoria. Nas últimas aulas do ano letivo, publicamos o livro. Com auxílio do projetor da sala de aula, eu mostrava aos alunos o resultado final de seu trabalho e sua dedicação. Lia em voz alta para eles a apresentação que eu havia escrito para o livro e pedia que eles o mostrassem para seus entrevistados, seus pais e seus avós. Em seguida, eu enviava cópias do livro por e-mail para os alunos, com minha mensagem de final de ano.

Ao longo das férias de verão, eu imprimi cópias físicas dos livros que foram entregues à biblioteca. Assim, os alunos têm acesso a seu livro não apenas em meio digital. Recentemente, em conversa com o bibliotecário da Instituição, propus que a biblioteca do IF publicasse os livros dos alunos em formato digital. Atualmente, estamos organizando os materiais para tornar isso uma realidade.

8 TRABALHANDO COM A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

8.1 Introdução

Ao longo de todo o projeto realizado com os alunos, a presença de línguas de imigração na região se fazia relevante. Desde os primeiros dias de aula, questionei se eram monolíngues em Português ou conheciam outras línguas. Não deixamos de refletir sobre a relação que eles estabeleciam com os falantes de línguas indígenas na região, especialmente o Kaingang e o Guarani. Depois, assistimos ao documentário *Walachai* (2009), que retratava uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães que haviam mantido sua língua de herança. Mais adiante, eles entrevistaram pessoas mais velhas moradoras da região que, em sua maioria, informaram conhecer o Italiano, o Alemão ou outras línguas de imigração. Alguns dos entrevistados não falavam essas línguas, mas as conseguiam compreender. Havia, ainda, pelo menos dois alunos que falavam Italiano em suas casas, e outros que conseguiam compreender o Italiano ou o Alemão.

Nesse sentido, ao longo de todo o ano letivo, havíamos tematizado o multilinguismo. Frente à diversidade de línguas, fazia sentido se perguntar por que o Português havia se estabelecido como a língua hegemônica na região. Essa foi a pergunta que eu fiz para os alunos, o que implicava ainda se perguntar por que seus avós e seus pais não haviam ensinado as línguas de imigração para eles. As respostas, já as sabíamos em parte. Os alunos conheciam histórias de pessoas mais velhas da região que foram proibidas de usar suas línguas durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Essas histórias haviam emergido durante as entrevistas feitas pelos alunos. Mas, se nas linhas e nas picadas do interior dos municípios na área de abrangência do IF ainda se falava o Italiano, o Alemão e talvez outras línguas, por que essas línguas já não eram mais faladas pelos moradores do centro das cidades (fato que ainda ocorre em outras cidades do interior do estado)? E as línguas indígenas, como resistiram ao longo do tempo? Considerando, ainda, o enorme contingente de africanos escravizados no Brasil, o que aconteceu com as línguas faladas por essas pessoas?

Com perguntas dessa natureza, mostrava que nosso projeto havia deixado uma série de questões em aberto com relação às línguas faladas na região e no país. Talvez tivéssemos aprendido coisas importantes sobre a história da ocupação do espaço ou sobre nossas próprias famílias, mas havia perguntas importantes a respeito das línguas da região que nosso projeto não havia, até então, respondido. A proposta para os últimos três meses de aula era, portanto, investigar essas questões, que me pareciam muito pertinentes.

Os alunos se mostraram interessados em discutir o que havia acontecido com as línguas de seus antepassados. Em aulas anteriores, eles já haviam levantado perguntas a respeito da história da língua portuguesa, no Brasil especialmente. Além disso, como vimos anteriormente, na sua trajetória escolar, havia pouco espaço para o diálogo sobre os rumos das disciplinas escolares e sobre as curiosidades dos alunos. Por isso, não me pareceu que houvesse resistência a minha proposta. Observe-se que a unidade que relato neste capítulo não é propriamente parte do Projeto de Letramento proposto no início do ano letivo, mas sua consequência: perguntas que restaram em aberto pela execução do Projeto foram enfrentadas nesta unidade.

A unidade se desenvolveu após a entrega da primeira versão dos textos de memórias produzidos pelos alunos, no início de setembro. Durante o período em que estudávamos a história da língua portuguesa em sala de aula, eu li e comentei cada um de seus textos. Como já relatei, em novembro, orientei a reescrita desses textos para que figurassem no livro elaborado pela turma.

É importante registrar que aulas foram interrompidas ao longo do mês de outubro, por mais ou menos três semanas. Os alunos da Instituição, em assembleia, decidiram ocupar o IF, aderindo ao movimento nacional dos estudantes secundaristas que lutava por qualidade na Educação⁵⁰. Protestavam contra o Projeto de Emenda Constitucional que limitaria os investimentos do Governo Federal por vinte anos (PEC 55/2016), pois entendiam que esse projeto colocava em perigo o futuro de sua instituição de ensino. Protestavam também contra o Projeto de Lei que pretendia instituir o Programa Escola Sem Partido no país (PLS 193/2016), supondo que ele impediria a discussão de temas que eles julgavam importantes para sua formação. Mas o mais relevante, desde sua perspectiva, certamente, seria o protesto contra Medida Provisória que alterava a organização do Ensino Médio (MP 746/2016), uma vez que eles entendiam que seriam prejudicados pela exclusão daquelas que eles consideravam

⁵⁰ Ao longo de todo o ano de 2016, os secundaristas do país inteiro se mobilizaram ocupando suas escolas a fim de lutar a favor da qualidade da Educação Pública. Foram muitas as escolas que aderiram ao movimento, que foi bastante significativo em alguns dos estados da Federação, em especial Ceará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Uma notícia da época demonstra a grandiosidade do movimento, no mês de outubro de 2016: Rossi, M. PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. *El País*, 25/10/2016. Disponível em: < <https://goo.gl/3NZ14K> >; último acesso em 30/12/2017. Não foram poucos os que se manifestaram a respeito do movimento estudantil àquela época. Gostaria de chamar atenção para duas análises produzidas pelo filósofo Pablo Ortellado e pelo historiador Silvio Pedrosa, ambas publicadas como entrevistas no site do Instituto Humanitas Unisinos (IHU). As análises destacam a importância do movimento para a produção de novos modos de lutar por direitos sociais e vinculam a gênese do movimento de ocupações aos protestos de junho de 2013. São elas: Fachin, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de junho de 2013. Entrevista especial com Pablo Ortellado. *IHU On-line*, 18/05/2016. Disponível em: < <https://goo.gl/UBZWe5> >; último acesso em 30/12/2017; e Fachin, P. O antivírus político. As ocupações das escolas e o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres. Entrevista especial com Silvio Pedrosa. *IHU On-line*, 30/05/2016. Disponível em: < <https://goo.gl/MQW75S> >; último acesso em 30/12/2017.

importantes disciplinas. Nas palavras de um aluno cuja atuação foi central para o movimento, em comunicação pessoal comigo recentemente (01/01/2018),

Claro, nós éramos/somos contrários à reforma do Ensino Médio, né?, que, na verdade, era a Deforma do Ensino Médio, que excluía disciplinas importantes da nossa formação social, como a Filosofia, Sociologia, etc. [Nós éramos/somos contrários] À lei da mordaza, que impedia a discussão de diversos assuntos, como a diversidade sexual, gênero, enfim... Todos esses temas que nos ajudam a não ser fantoches do governo. E [nós éramos/somos contrários] à PEC 55, que tá provocando um caos nas nossas escolas e universidades públicas.

Ao longo do período de ocupação, as aulas não aconteceram de maneira regular. Ao invés disso, uma série de diferentes atividades aconteceram. Uma das primeiras foi uma caminhada pela cidade de Frederico Westphalen, que passou por uma série de escolas da região central do município convidando estudantes para se juntar aos alunos do IF. Além disso, houve aulas públicas na praça central da cidade, rodas de conversa e assembleias de estudantes no IF, etc. Eu procurei participar desses eventos. Ajudei a planejar a caminhada, conversei com os estudantes em rodas de temas sobre os quais eu tinha algum conhecimento, participei de um programa de entrevistas na rádio comunitária local dando notícia sobre a situação do movimento e suas reivindicações, etc. Queria apoiar a luta deles, por isso me fiz disponível aos alunos. No entanto, o movimento foi perdendo força em função de sua pouca organização (a programação diária não era decidida com antecedência, não havia atas de assembleias e de reuniões, etc.) e de divergências internas entre os estudantes (muitas decisões haviam sido tomadas por algumas poucas pessoas, sem que a coletividade se manifestasse sobre elas; havia alunos preocupados com a possibilidade de ter de recuperar aulas posteriormente, em função do número mínimo de dias letivos que são necessários para fechar o ano, etc.).

Por causa do movimento de ocupação do Instituto Federal, não pude completar o trabalho que havia sido planejado sobre a história da língua. O planejamento envolvia a leitura do livro paradigmático *Formação linguística do Brasil*, de Paulo Bearzoti Filho (2002), que possui 7 capítulos. Pedi que os alunos lessem o livro em casa, um capítulo por semana. Minha projeção era dedicar mais ou menos uma semana de aulas (3 períodos de 50 minutos) para cada capítulo. Em sala de aula, faríamos tarefas de leitura que tematizassem aspectos importantes de cada capítulo; dialogaríamos a respeito do texto, com o intuito de entender o argumento do autor e de nos posicionarmos frente ao conhecimento; relacionaríamos o texto de Paulo Bearzoti com os de outros autores, que ilustrassem seu argumento ou que colocassem outros pontos de

vista sobre seu tema. Note-se que esses procedimentos estão em acordo com a concepção de leitura pela qual advogo (cf. 3.2.1).

Como veremos, o trabalho feito com a leitura de *Formação linguística do Brasil* buscou garantir condições para o reconhecimento da historicidade do texto e do conjunto de valores que ele expressava. Visou, ainda, a promover a tomada de posição frente ao texto de Bearzoti e frente a outros textos, com os quais se estabeleceram diálogos.

Neste capítulo, vou me limitar a apresentar o trabalho que fizemos, alunos e eu, com a leitura dos quatro primeiros capítulos do livro de Paulo Bearzoti, uma vez que, como já foi dito, o tempo disponível para o trabalho com o livro foi encurtado devido à ocupação do Instituto, o que me impediu de terminar sua leitura. No entanto, todas as tarefas preparadas para acompanhar a leitura do livro estão disponíveis no apêndice a esta tese e convido o leitor a conferi-las (cf. APÊNDICE A).

Por fim, é importante informar que a maior parte do trabalho relatado aqui (particularmente, o trabalho relatado da seção 8.4 em diante) foi realizado a partir do final de outubro. Foi nesta mesma época que realizei, com auxílio de colegas de trabalho, as entrevistas de grupos focais que vêm sendo consideradas nesta análise. Isso significa dizer que os grupos focais, de modo geral, não versaram sobre essas aulas, o que explica por que trago poucos dados dos grupos focais para a análise neste capítulo.

8.2 Unidade 6: história da língua portuguesa

A primeira coisa a fazer com relação à leitura era preparar os alunos para realizá-la. Eu imaginava que na história de leituras de meus alunos não constavam longos textos de divulgação científica como o texto que eu pretendia trazer para eles naquele momento. Por isso, resolvi trazer alguns exemplares do livro para a sala de aula e sugeri que eles fossem manipulados pelos alunos. Nessa mesma aula, lemos a apresentação do livro seguindo a orientação abaixo.

1 Ao longo das entrevistas que fizemos, muitas pessoas contaram sobre sua família ter de abandonar sua língua de origem e adotar o Português. Alguns, inclusive, relataram que tinham sido perseguidos por usar o Italiano ou o Alemão. Para entender essas situações, vamos estudar a história da língua portuguesa. Faremos isso por meio da leitura de “Formação linguística do Brasil”, de Paulo Bearzoti Filho. O professor possui alguns exemplares do livro, que ele pode emprestar para leitura. Há ainda a possibilidade de adquiri-lo na internet (procure pelo título em lojas de livros usados, “sebos”, para conseguir um bom preço).

Para nos aproximarmos do livro, considere os textos abaixo. Trata-se da capa do livro e de sua “apresentação”. A apresentação tem o objetivo de fazer uma rápida “propaganda” do livro, indicando, em linhas gerais, quem é o autor do livro, o que o livro diz, para quem o livro se destina. Por isso, leia a apresentação a fim de responder às seguintes questões:

- a) *O que se diz sobre o autor do livro?*
- b) *Quais são as qualidades do livro?*
- c) *Quem é o leitor visado pelo livro?*



Apresentação
Carlos Alberto Faraco

A história de qualquer língua humana é uma realidade de extrema complexidade. Por isso, relatá-la não é tarefa fácil: é preciso acompanhar os múltiplos processos que redesenham continuamente sua organização gramatical, bem como recuperar momentos da história social, política, econômica e cultural da(s) sociedade(s) que a fala(m).

É nessa dupla direção que, há mais de um século, os estudiosos vêm pesquisando sistematicamente a história da língua portuguesa, reunindo uma inestimável quantidade de dados que cobre um período de aproximadamente um milênio e meio. Como resultado, dispomos, nessa área, de obras especializadas de grande porte, como aquela escrita na década de 1950 pelo filólogo brasileiro Serafim da Silva Neto.

Se os especialistas estão relativamente bem servidos de publicações, o mesmo não se pode dizer, contudo, do público em geral. Para este, têm faltado boas obras de divulgação daquele importante conhecimento científico.

Por isso, é com muita satisfação que apresento este livro do professor Paulo Bearzoti Filho, que traz valiosa contribuição para preenchermos aquela lacuna de nossa bibliografia.

O autor, tarimbado professor de Português, conseguiu condensar, em linguagem clara e objetiva, uma temática muito complexa. Para isso, percorreu obras clássicas e pesquisas modernas, transmutando-as didaticamente com admirável habilidade.

O leitor encontrará apresentações primorosas das influências indígenas e africanas no português brasileiro (livres de velhas estereotípias), bem como sínteses precisas de tópicos ainda muito polêmicos, como a questão da evolução do português do Brasil e da construção de sua norma-padrão.

Por tudo isso, este livro, além de oferecer leitura prazerosa, traz indispensável colaboração para um debate mais bem fundamentado da língua no Brasil.

(Faraco, C. A. Apresentação. In: Bearzoti Filho, P. Formação linguística do Brasil. Curitiba: Nova Didática, 2002. p. 3.)

2 Considerando o que você sabe a respeito do livro e do tema que ele aborda, em duplas, elabore pelo menos 3 (três) questões sobre a história da língua portuguesa que você imagina que o livro pode vir a responder. Ao final, compartilhe com a turma suas questões. Um aluno será responsável por registrar todas as questões elaboradas pela turma. Ao longo da leitura do livro, vamos tentar respondê-las.

Os alunos não tiveram dificuldades em identificar as várias qualidades atribuídas ao autor do livro, mas perguntaram o que significava dizer que ele era “tarimbado”. Como em outras vezes, utilizando o projetor disponível na sala de aula e meu computador pessoal, abríamos um dicionário *on-line* e buscávamos uma definição para a palavra. As qualidades do livro também eram facilmente apontadas pelos alunos. No entanto, identificar o público se tornou difícil para alguns. Suponho que isso tenha a ver com a frase na qual essa informação é revelada: “Se os especialistas estão relativamente bem servidos de publicações, o mesmo não se pode dizer, contudo, do público em geral.” Com efeito, trata-se de um período complexo, no qual a oração subordinada adverbial não é condicional (como se esperaria de uma leitura “inocente” do *se* do início da frase), mas concessiva (como sugere a possibilidade de se utilizar *embora* em lugar de *se*, associado à mudança de modo do verbo da oração). Além disso, *o mesmo* não é sujeito dentro da oração principal, apesar de sua posição sugerir essa leitura. O sujeito é indeterminado, e *o mesmo*, complemento de *dizer*. Uma pessoa com uma história de leituras limitada pode, de fato, ter dificuldades de compreender a frase. Por isso, para que todos conseguissem entendê-la, eu lia em voz alta e oferecia outras formas de ‘dizer o mesmo’.

Em seguida, eu pedia que, com base no pouco que sabiam sobre o livro, eles buscassem elaborar questões que poderiam vir a ser respondidas por meio de sua leitura. Em duplas, eles elaboraram questões que, depois, compartilhavam com seus colegas. Eu pedia que um aluno se sentasse em minha mesa e utilizasse o editor de textos de meu computador para registrar as perguntas, as quais eram projetadas na parede de sala de aula para que todos as conhecessem. Durante a tarefa, em muitos casos, eu pedia esclarecimentos dos alunos e propunha alterações nas perguntas a fim de garantir certo grau de rigor. Essa tarefa foi recebida de modos diferentes pelas turmas.

Na turma 13, por exemplo, os alunos tiveram muitas dificuldades com a tarefa. Em muitos casos não consegui entender o que os alunos queriam saber e, quando pedia esclarecimentos, os alunos não conseguiam sanar minhas dúvidas. Em alguns casos, os alunos faziam, com outras palavras, as mesmas perguntas que haviam sido feitas por outros alunos. Eu apontava isso e pedia que oferecessem à turma outra pergunta. O caderno de campo registra minha frustração com a tarefa nesta turma, bem como faz sugestões para a melhoria da tarefa:

26/08/2016, turma 13: [...] Se queremos ensiná-los a questionar, isso não está sendo bem feito. E nem falamos sobre o rigor das perguntas! Uma coisa a mais: eu devia ter entregado cópia do sumário do livro para que olhassem. Os que tinham o livro completo para folhear fizeram perguntas mais relevantes. Eu intervi nas perguntas ruins, sugerindo alterações que só foram feitas sob aval dos alunos. (Caderno de campo, p.30-v.)

Na turma 14, por outro lado, a tarefa correu muito bem. Em duplas, os alunos produziram perguntas curiosas, que, com minha ajuda, ganhavam em rigor e clareza. As seguintes foram as perguntas elaboradas na turma:

Texto 16 - Perguntas elaboradas como tarefa de pré-leitura pelos alunos da turma 14

- 1 *Qual a origem da língua portuguesa?*
- 2 *Por que, com o tempo, o Português sofreu mudanças na ortografia?*
- 3 *Por quais gramáticas a língua portuguesa do Brasil passou até chegar a que nós temos atualmente?*
- 4 *Por que as pessoas falam diferentemente?*
- 5 *Por que o -s adquire o som [z] entre duas vogais?*
- 6 *Por que antes de -p e -b se escreve o -m?*
- 7 *O que influenciou as diversas variedades do Português?*
- 8 *Quais as diferenças entre o Português de Portugal e do Brasil?*
- 9 *Por que existem tantas palavras iguais na escrita (e às vezes na fala) com sentidos diferentes?*
- 10 *O Português do Brasil é mais complexo que outras línguas?*
- 11 *Por que houve a reforma ortográfica?*
- 12 *Qual a relação entre o Português e o Latim?*
- 13 *Quais as influências africanas e indígenas no Português do Brasil?*

Fonte: o autor.

Como se vê, essas perguntas têm temas bem variados. Há, entre outras, curiosidades sobre o uso de certas letras do alfabeto (perguntas 5 e 6), questões de política linguística (pergunta 11), dúvidas sobre mitos a respeito da língua (pergunta 10), demandas sobre a história da língua propriamente (perguntas 12 e 13). No planejamento que eu propunha, essas perguntas seriam respondidas ao final da leitura do texto de Bearzoti, a partir do que se havia aprendido até então. Contudo, por causa da ocupação da Instituição no mês de outubro, não consegui retomá-las ao final do ano. Apesar disso, a tarefa serviu ao propósito de preparar os alunos para a leitura.

8.3 Leitura de *História externa da língua portuguesa*

No dia combinado, começamos a discussão, em sala de aula, do livro de Bearzoti. Para o capítulo 1, intitulado *História externa da língua portuguesa*, preparei as seguintes tarefas:

1 Você já deve ter lido o primeiro capítulo do texto de Bearzoti. O seu título remete à história externa da língua, isso quer dizer que o capítulo trata da história do povo que fala o Português. Já a “história interna da língua” conta quais foram as mudanças linguísticas que levaram o Latim a se tornar Português.

Para construirmos um ponto de partida para nossas discussões em sala de aula, em pequenos grupos, tente responder às seguintes questões. Posteriormente, você, seus colegas e seu professor vão conversar sobre suas respostas para chegar a alguns entendimentos.

- a) *Como o Latim chegou à Península Ibérica?*
- b) *Quais as variedades de Latim identificadas pelo autor? Quais delas chegaram à Península Ibérica?*
- c) *Quais condições levaram ao desenvolvimento das línguas românicas?*
- d) *Construa uma linha do tempo que mostre a formação de Portugal.*
- e) *Por que o Português e o Galego se separaram em duas línguas diferentes?*

2 Por volta do século X e XI, a Europa atingira certo grau de estabilidade política e econômica (o que não ocorria desde a queda do Império Romano, no século V). Em consequência, começou a florescer o comércio e o acúmulo de riquezas, o que contribuía para o crescimento das cidades e da cultura letrada.

Cresciam, também, as feiras regionais e inter-regionais, as quais, além de local de troca de mercadorias, se constituíam como espaço adequado para a manifestação da cultura popular, que era essencialmente oral e incluía a declamação, as representações teatrais e circenses.

Entre essas manifestações culturais, emergiram as cantigas de amor, primeiramente na região de Provença (hoje, sul da França), mas que atingiram boa parte da Europa, inclusive a região da Galiza e de Portugal, por meio da ação de artistas ambulantes. Em Galiza e Portugal, essas cantigas deram origem às cantigas de amigo e às cantigas de escárnio e maldizer.

Em grupos, vamos ler algumas das cantigas que foram registradas por escrito. A cada grupo será atribuída uma cantiga⁵¹, a qual deve ser lida para que se respondam as perguntas que seguem. Ao final, os grupos vão informar seus colegas a respeito das descobertas que fizeram e seu professor registrará as informações no quadro, de modo que tenhamos um painel sobre esse tipo de texto.

- a) *Quem é o “eu-lírico” que dá voz à cantiga?*
- b) *Qual o tema da cantiga?*
- c) *Classifique a cantiga que você tem em mãos, considerando que*
 - a. *as **cantigas de amigo** têm um eu-lírico feminino e, em geral, tratam do lamento da moça cujo namorado partiu;*

⁵¹ As cantigas envolvidas nesta tarefa podem ser encontradas no APÊNDICE A.

- b. *as cantigas de amor têm um eu-lírico masculino e, em geral, tratam do sofrimento amoroso do eu-lírico diante de uma mulher idealizada e distante; e*
- c. *as cantigas de escárnio e maldizer tipicamente voltavam-se para a crítica dos costumes, tendo como alvos os representantes da sociedade medieval portuguesa.*
- d) *Que palavras ou expressões da cantiga são, hoje, escritas de modo diferente?*
- e) *Que palavras ou expressões da cantiga foram substituídas por outras hoje?*
- f) *Que palavras ou expressões da cantiga deixaram de pertencer ao padrão escrito, mas continuam presentes na fala das pessoas?*

Mais cantigas podem ser encontradas no site da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa: < <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp> >. No site, você pode inclusive ouvir algumas cantigas e ver os fac-símiles dos textos registrados nos cancioneiros medievais.

Se você quiser saber mais sobre a Idade Média, o professor sugere a leitura de “A idade média explicada aos meus filhos”, de Jacques Le Goff. Trata-se de um livro curto, de fácil leitura e altamente informativo sobre a Idade Média, escrito para pessoas de sua idade por um dos maiores pesquisadores do tema. O professor tem um exemplar e pode emprestá-lo.

Se, por outro lado, você estiver interessado na literatura da Idade Média, o professor sugere a leitura de “A demanda do Santo Graal”, livro que narra as aventuras dos cavaleiros da tábua redonda, liderados pelo rei Artur. É um texto interessantíssimo, que é constantemente referenciado na cultura ocidental, da qual participamos. Há muitas adaptações para o cinema e na própria Literatura, mas o original é da Idade Média. O professor possui um exemplar e pode emprestá-lo⁵².

Durante um pouco menos de um período de aula (50 minutos), os alunos, em grupos de três ou quatro pessoas, buscavam responder as perguntas da tarefa 1. Muitos haviam lido apenas parcialmente o texto encomendado, e outros haviam expressado dificuldades com a leitura – o que era esperado, dado que se tratava de um gênero pouco conhecido entre os alunos. Assim, o trabalho em grupos colocava as pessoas a conversarem sobre o texto, de modo que as dúvidas sobre a leitura pudessem ser discutidas entre os alunos. Eu circulava entre os grupos oferecendo ajuda, esclarecimentos, etc. Ao final do período, discutíamos suas respostas. No caderno de campo, registro os procedimentos adotados:

16/09/2016, turmas 12 e 13: Usei as perguntas que elaborei para o cap. 1 do Bearzoti. A partir das respostas, eu contei a história que interessava, com mapas do Império Romano e da Reconquista, além de um trecho da Milonga de aquí, de

⁵² Uma leitura atenta vai revelar que a tarefa 2 foi fortemente inspirada no capítulo 6 de Faraco, C. A. *Português: língua e cultura*, 3ª série: manual do professor. 2ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2010. O texto que introduz a leitura das cantigas é bastante influenciado pelos textos do livro didático e a escolha de cantigas para a leitura dos alunos é parcialmente idêntica. No entanto, a tarefa em discussão aqui extrapola as propostas feitas pelo livro didático.

Ses. A música era em Galego, e eu pedia que me dissessem o quanto entendiam. Eles afirmaram que era parecido com Espanhol, mas podiam entender. [Com o apoio de] A letra da música, escrita, [a tarefa] foi bem mais tranquila. Foi interessante dar notícia do Galego para eles. Pareceram interessados. Na verdade, pareceram interessados o tempo todo, apesar de a aula ser bastante expositiva. (Caderno de campo, p.35-f e 35-v.)

Os mapas do Império Romano e da Reconquista são, na verdade, o mapa da Europa e da Península Ibérica no *Google Maps*. Com meu computador pessoal ligado ao projetor disponível na sala de aula, pude projetar esses mapas com facilidade. Além disso, o acesso à Internet me permitiu também procurar mapas da Reconquista, disponíveis *on-line*, que mostravam o movimento de tomada do território ao longo do tempo. Esse uso de tecnologia não havia sido planejado com antecedência, mas me pareceu adequado fazê-lo em sala de aula.

De modo análogo, o uso da canção *Milonga de aquí*⁵³, que foi marcante para os alunos, não havia sido planejado com antecedência. Diva relembra a canção durante o grupo focal do qual participou. Naquele momento, os participantes do grupo focal discutiam as diferenças entre o que um livro didático dizia sobre a variação linguística e o que eles haviam estudado comigo ao longo do ano letivo. De acordo com ela, a milonga foi um dos instrumentos que contribuíram para que ela entendesse o que é variação linguística. Além da canção, seus colegas mencionam o documentário *Walachai* e a leitura de textos. É importante chamar atenção para a riqueza de recursos mencionados pelos alunos. Se é verdade que nem todas as pessoas aprendem das mesmas formas, essa riqueza é fundamental para que se busque contemplar a todos.

Catarina [moderadora]: Mas o que ele [o professor César] fez na aula que fez com que vocês aprendessem essa coisa da variação?

Augusto: Nos textos que nós lemos, ele pegou um trecho e fez a gente entender aquele trecho.

Diva: A gente conversou em variações, a gente dizia o que tinha naquele texto e ele anotava no quadro as principais coisas que a gente falou e no final a gente fazia comparações assim.

Augusto: Ele ia anotando as nossas ideias.

Diva: É. Isso.

Christopher: Ele relacionava se é algo correto ou não. Se não fosse, ele corrigia de uma forma mais simples do que o livro apresenta.

Catarina [moderadora]: Não teve mais outro instrumento? Ele não usou nada para...

Diva: Música. Uma milonga.

Nise: Documentários. (Grupo focal 1, p.6-7.)

⁵³ *Milonga de aquí*, de Ses, pode ser acessada via YouTube, no seguinte endereço web: < <https://www.youtube.com/watch?v=4xHf4YnRtnA> >; último acesso dia 01/01/2018.

Além de destacar a menção à canção e ao documentário, quero chamar atenção para a descrição que os participantes fazem da leitura de textos em sala de aula. É Augusto que primeiro tematiza a leitura de textos, apontando que eles eram lidos em detalhe (“ele pegou um trecho e fez a gente entender aquele trecho”). Em seguida, Diva explica os procedimentos de leitura em sala de aula: os alunos diziam suas interpretações dos textos e o professor as anotava no quadro, “e no final a gente fazia **comparações** assim”. Augusto intervém: “Ele ia anotando nossas ideias.” Christopher retoma a fala de Diva, “Ele **relacionava** se algo é correto ou não.”

8.3.1 Pedagogia da Variação Linguística e a valorização do diálogo em sala de aula

A meu ver, o que está em jogo é o diálogo sobre o texto. ‘Comparar’ e ‘relacionar’, ambos os verbos têm, entre seus sentidos, o cotejo entre diferentes itens: cotejo de ideias, de interpretações, de respostas a um mesmo texto. Além disso, a fala de Augusto informa sobre minha atitude em sala de aula de dar ouvidos aos alunos – “ele ia anotando nossas ideias”. Trata-se de uma das condições para que haja diálogo em sala de aula de acordo com Paulo Freire:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 2003b, p.81 [grifos no original].)

O diálogo tem, para Freire, ainda outras duas condições necessárias: o pensamento crítico⁵⁴ e a esperança na humanidade⁵⁵. Para Jaime Zitkoski, comentando a obra de Paulo Freire, “o desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso *ser mais*.” (Zitkoski, 2010, p. 118 [grifos no original].)

⁵⁴ “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.” (Freire, 2003b, p.82.)

⁵⁵ “Não há também diálogo, se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (Freire, 2003b, p.81 [grifos no original].)

A Pedagogia da Variação Linguística entende que os “mundos diferentes” mencionados por Jaime Zitkoski são construídos, do ponto de vista linguístico, por meio de diferentes variedades linguísticas. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin, a língua se estratifica em função das diferentes experiências sócio-históricas dos grupos sociais, cujas visões de mundo encharcam as próprias variedades de valores e de sentidos. Uma língua seria composta, desde essa perspectiva, por um conjunto de vozes sociais. “A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de heteroglossia.” (Faraco, 2009, p.57.) Uma vez que as múltiplas vozes sociais divergem, concordam, se apoiam, se excluem, se polemizam, se parodiam, etc., pode-se dizer que elas estão em constante diálogo. Para Bakhtin,

Todas as línguas [variedades] da heteroglossia, qualquer que seja o princípio que subjaz a elas e as torna únicas, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de conceptualizar o mundo em palavras, visões específicas sobre o mundo, cada uma caracterizada pelos seus próprios objetos, significados e valores. Como tais, elas podem todas ser justapostas umas às outras, mutualmente suplementar uma à outra, contradizer uma à outra e se inter-relacionar dialogicamente. Como tais, elas encontram uma à outra e coexistem na consciência de pessoas reais [...]. Como tais, essas línguas [variedades] têm uma vida concreta, elas lutam e se desenvolvem em um ambiente de heteroglossia social. (Bakhtin, 2014, p.291-292.)⁵⁶

Nas aulas que estão sendo relatadas, há um esforço de minha parte para que haja diálogo entre alunos e eu. Isto é, do ponto de vista freireano, eu busco me apresentar como uma pessoa disponível aos alunos, aberta para ouvi-los e a eles responder. A Pedagogia da Variação Linguística insiste na esperança de que se pode humanizar a fim de combater o preconceito com base na linguagem. E já mostrei cenas em que se promoveu o pensamento crítico em sala de aula, em, pelo menos, dois momentos: quando se discutiu a presença indígena na região e quando se colocou em questão os efeitos deletérios dos modos de ocupação da região.

Entretanto, a Pedagogia da Variação insiste que não se pode deixar de ter em mente que esse diálogo se faz no encontro de diferentes variedades linguísticas, cada qual ensopada de valores diversos: a variedade do professor, a variedade dos alunos do interior rural, a variedade dos alunos dos centros das cidades mais populosas, a variedade das pessoas mais velhas entrevistadas pelos alunos. Essas variedades, enquanto pontos de vista vários sobre o mundo, entram em embate. Um exemplo disso vem da discussão sobre a legitimidade de os indígenas

⁵⁶ Minha tradução. No original: “All languages of heteroglossia, whatever the principle underlying them and making each unique, are specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, meanings and values. As such they all may be juxtaposed to one another, mutually supplement one another, contradict one another and be interrelated dialogically. As such they encounter one another and co-exist in the consciousness of real people [...]. As such, these languages live a real life, they struggle and evolve in an environment of social heteroglossia.” (Bakhtin, 2014, p.291-292.)

da região reclamarem seu direito à terra. Logo nas primeiras aulas do ano letivo essa questão se colocou em diálogo na turma 14:

03/03/2016, turma 14: A aula teve interessante debate sobre a questão indígena. Não tenho mais clareza de como o debate começou, mas havia um questionamento [por parte de alguns alunos] acerca da legitimidade de indígenas demandarem terras e serem “amparados pelo governo”. Tentei mostrar o genocídio indígena na história brasileira, mencionei a frase de luta Guarani-Kaiowá “Índio sem terra, terra com sangue”, discuti a tutela do indígena pelo Estado. Tentei organizar alguma defesa dos indígenas porque parece [aos alunos] que [os indígenas] estão no bem-bom. (Caderno de campo, p.3-f.)

Nesse exemplo, eu, na condição de professor, com longa trajetória acadêmica, identificado com as lutas indígenas pela terra e pela vida, me posiciono na defesa dos direitos indígenas. Para certos alunos, que vivem em uma região de conflito por terras entre colonos e indígenas, que acreditam no trabalho como modo de ascensão social dentro de uma sociedade capitalista, a visão sobre o mesmo tema é oposta. Essas visões sobre o tema são colocadas no debate em diferentes variedades linguísticas, cada qual capaz de expressar com clareza seus valores. A Pedagogia da Variação Linguística valoriza a expressão das diferentes variedades linguísticas, acolhe as falas de cada um e propõe o diálogo entre todos.

8.4 Literatura e Pedagogia da Variação Linguística: a riqueza linguística na história

O trabalho com as cantigas trovadorescas tem um sentido literário propriamente dito. Em um texto no qual discute as relações entre a Literatura e os Direitos Humanos, Antônio Candido argumenta que a Literatura cumpre um papel humanizador. Para o crítico, humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p.182)

Para o autor, o papel humanizador da Literatura seria atingido em função de certas características, a saber: (i) a Literatura produz um objeto autônomo, com estrutura e significado, que, por essas características, contribuiria para nossa organização pessoal e para a organização de nosso mundo; (ii) ela institui um ponto de vista sobre o mundo, com o qual dialogaríamos,

comparando-o e confrontando-o com nossas próprias concepções; (iii) a obra literária é a uma fonte de conhecimento, de outras realidades, de outras histórias e de outras geografias. Assim sendo, a leitura de cantigas trovadorescas poderia cumprir esse papel humanizador, pois oferecia a possibilidade de conhecer um gênero literário bastante específico, com características próprias de estrutura e significado, que expressa um ponto de vista peculiar sobre o mundo e que poderia ensinar algo sobre a sociedade medieval galego-portuguesa⁵⁷.

Por outro lado, a leitura das cantigas também contribui para a Pedagogia da Variação Linguística, mostrando concretamente a variação linguística através do tempo, abrindo espaço para a discussão das origens da Língua Portuguesa, colocando em questão a dinâmica da mudança linguística.

No trabalho com as cantigas, eu expliquei o contexto histórico e geográfico em que as cantigas trovadorescas apareciam. Mostrei no mapa da Península Ibérica o espaço que hoje se constitui como a Galícia e mencionei a importância das cantigas enquanto uma primeira manifestação literária na língua que, mais tarde, viria a ser conhecida como Português. Em seguida, dividi cada turma em 6 grupos e pedi que cada grupo lesse uma das cantigas selecionadas, respondendo às questões da tarefa 2, as quais foram apresentadas e explicadas para os alunos antes do trabalho. Cada grupo tinha uma cantiga diferente com a qual lidar e havia graus de dificuldades diferentes em termos de leitura. Enquanto trabalhavam em grupos, eu circulava entre eles oferecendo ajuda e me colocando à disposição para discutir os textos.

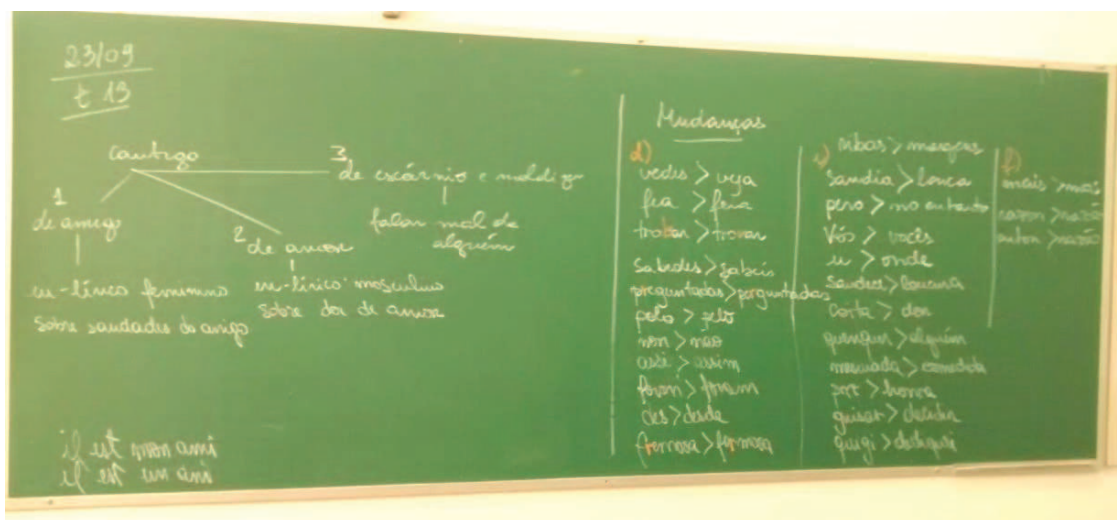
A reação aos textos foi variada. Alguns alunos, a princípio, não reconheceram naquelas cantigas relações com a língua portuguesa e “um grupo perguntou se é possível encontrar um tradutor *on-line*” (Caderno de campo, p. 35-v.). Eu sentei ao lado desse grupo e li com eles a primeira estrofe do texto, mostrando que eles conheciam boa parte daquelas palavras e poderiam fazer sentido do texto com algum esforço. Outro grupo de pessoas perguntou “que língua era aquela” (Caderno de campo, p. 35-v.). Eu contei novamente a história da língua portuguesa e, uma vez mais, falei sobre o desenvolvimento do Trovadorismo. Outros grupos, por outro lado, percebiam muitas relações entre aquela língua e a língua portuguesa e pediam ajuda com questões pontuais.

⁵⁷ Estou usando a designação *galego-português* para descrever a língua e a sociedade medieval em que se desenvolveram as cantigas medievais aqui em questão em observância à tradição filológica de língua portuguesa e em consonância com o texto de Paulo Bearzoti Filho. No entanto, baseado em pesquisas de linguistas galegos, Marcos Bagno (2011b) afirma que o mais preciso seria utilizar a designação “Galego”. Isso porque, à época da composição das cantigas não existia Reino de Portugal. Além disso, muitas delas fazem referência a lugares reconhecidamente galegos, como o mar de Vigo. Finalmente, citando Henrique Monteagudo, sustenta que a denominação dada à língua usada para a composição das cantigas entre os trovadores e seus contemporâneos era “Galego”.

Para além de contribuir com o entendimento das cantigas, as questões a) e b) foram desenhadas para ajudar os alunos a classificá-las – como demanda a questão c). Já as perguntas d), e) e f) visavam a discutir as mudanças linguísticas que ocorreram no Português. A pergunta f), “que palavras ou expressões da cantiga deixaram de pertencer ao padrão escrito, mas continuam presentes na fala das pessoas?”, gerou certas dificuldades. A intenção era discutir o fato de que muitas palavras ditas “erradas” hoje em dia já foram uma vez comuns em nossa língua. Contudo, a formulação da pergunta provocou problemas, pois as respostas possíveis eram um subconjunto da pergunta e), “que palavras ou expressões da cantiga são, hoje, escritas de modo diferente?”. Isso gerou certa confusão, o que demandou a reformulação da tarefa posteriormente.

Abaixo, mostro o quadro negro resultante dessa aula na turma 13. No lado esquerdo do quadro, há a classificação das cantigas. Bem abaixo, há duas frases em Francês, *Il est mon ami* e *Il est un ami*. A intenção era mostrar que a palavra francesa *ami* tinha, como a palavra medieval *amigo*, um sentido próximo a *namorado*. À direita do quadro, as respostas dos alunos para as perguntas d), e) e f).

Fotografia 13 - Quadro negro ao final da aula do dia 23/09/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

Com relação à leitura das cantigas, é importante dizer que eu tentei relacionar seus temas com aquilo que os alunos vivem ainda hoje. Assim, sobre as cantigas de escárnio e maldizer (cantigas 1 e 4), discutíamos a prática, difundida entre certas pessoas, de falar mal umas das outras; sobre as cantigas de amor (cantigas 3 e 5), conversávamos sobre a idealização das pessoas que desejamos como parceiras românticas, por quem podemos nos apaixonar por coisas tão pequenas quanto seus “olhos verdes” e por causa de quem somos capazes de enlouquecer se não nos correspondem; sobre as cantigas de amigo (cantigas 2 e 6), falamos das saudades que provocam nossos parceiros românticos quando se afastam de nós e sobre nossa tentativa de cativar aqueles que nos interessam. As relações entre as personagens das cantigas, apesar de caracterizar aquelas da sociedade medieval galego-portuguesa, davam o que falar entre os alunos, que já haviam experimentado tanto a difamação quanto o romance e a sedução e, assim, conseguiam se relacionar com essas questões.

Do ponto de vista linguístico, foi possível mostrar a dinâmica da mudança linguística. Os alunos puderam observar certas mudanças sonoras ocorridas dentro de palavras, como no caso de *trobar*, que passou a ser comumente dito *trovar*. Mudanças como esta me permitiram discutir a suposta correção de *travesseiro* (em oposição a *trabesseiro*) e *bergamota* (em oposição a *vergamota*). Ou, ainda, a metátese que ocorre em palavras como *fremosa*, hoje normalmente dita *formosa*, ou *preguntar*, hoje comumente dita *perguntar*. O reconhecimento desses processos na história da língua me permitiu questionar avaliações negativas das variedades de pessoas que usam palavras como *bassoura* ou *probeza*. Além disso, a identificação de palavras que deixaram de pertencer ao vocabulário comum das variedades de

Português conhecidas pelos alunos permitiu observar mudanças linguísticas a nível lexical. Por outro lado, certas palavras, ainda que não mais usadas comumente, têm derivações que permanecem na língua. É o caso de “sandece”, identificadas pelos alunos como resposta à pergunta e). Ainda hoje, se usam as palavras como “ensandecido” para indicar que uma pessoa “enlouqueceu”.

A Pedagogia da Variação Linguística aposta no reconhecimento da mudança linguística como um dos meios pelos quais se pode minar uma concepção de língua como código abstrato, estático e homogêneo, que não pertence aos falantes. O trabalho com a Literatura pode contribuir na construção desses entendimentos, especialmente se os textos a ler forem mais antigos. Por outro lado, se os textos não forem antigos, o trabalho com a Literatura vai oferecer outros conhecimentos sobre o Português e suas múltiplas possibilidades expressivas, evidenciando a riqueza da heterogeneidade linguística. Essa questão, vou abordar mais adiante, na discussão do trabalho que se fez com textos de Pero Vaz de Caminha, Davi Kopenawa, Muhammad Baquaqua e Carolina Maria de Jesus (cf. seções 8.7.1, 8.7.2, 8.8.1 e 8.9.1, respectivamente).

Por último, com relação a essa tarefa, é importante destacar a permanência dos temas das Cantigas: as saudades, a corte e a sedução, a idealização da pessoa amada e mesmo as ganas de maldizer de alguém. Com todos esses temas, os alunos puderam se relacionar – o que evidencia mais uma vez as qualidades da Literatura em seu poder humanizador. Como já vimos, para Tzvetan Todorov, “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (Todorov, 2009, p.23-24). A leitura das Cantigas permitiu a interação dos alunos com trovadores dos séculos XIII-XIV; colocando-os em diálogo com uma visão de mundo e permitindo que se humanizassem.

8.5 Leitura de *História interna da língua portuguesa*: a história da língua no combate aos mitos sobre o Português

No dia combinado, passamos a discutir o capítulo 2 do livro de Paulo Bearzoti, intitulado *História interna da língua portuguesa*. Uma vez que neste capítulo eram tratadas questões mais técnicas, optei por preparar uma apresentação em *PowerPoint* com os principais pontos de discussão. Antes de começar a projeção de *slides*, contudo, os alunos foram novamente reunidos em pequenos grupos e eu pedi que eles respondessem à seguinte tarefa:

1 Vamos estudar o capítulo “História interna da língua portuguesa”, do livro de Paulo Bearzoti Filho. Para consolidarmos nossas leituras, em duplas, responda às seguintes questões. Posteriormente, a turma discutirá suas respostas sob orientação do professor.

- a) *Qual a diferença entre a história interna de uma língua e sua história externa?*
- b) *O que era a declinação dos nomes (substantivos) em Latim? Quais as consequências da perda da declinação para o Português? O que aconteceu com os pronomes?*
- c) *O que era a “quantidade” das vogais latinas? Qual a consequência de seu desaparecimento para o Português?*
- d) *Na página 22, o autor esclarece que “a consoante /x/ advém da evolução dos grupos pl, cl, fl.” Seus exemplos são planu > chão, clamare > chamar, clauem > chave e flamma > chama. No entanto, existem, no Português, as palavras plano, clamar, clave, flama. Formule uma hipótese que explique a existência dessas palavras no Português (uma dica: você pode encontrar indícios de o que aconteceu no texto sobre o léxico da língua, na página 30).*
- e) *Como se explica, historicamente, que o plural de sol seja sóis, de leão seja leões e de são seja sãos?*
- f) *Qual a origem histórica de -s-, -ss-, -c-, -ç- e -z-?*
- g) *Qual a origem histórica de -x- e -ch-?*
- h) *Qual a origem do léxico (vocabulário) de língua portuguesa? O que essa informação sobre a constituição de nosso vocabulário nos permite pensar a respeito de projetos de lei que pretendem barrar a entrada de estrangeirismos na língua portuguesa? Eles são viáveis?*

Uma vez mais, o trabalho em pequenos grupos visava a garantir que os alunos pudessem compartilhar interpretações, ajudar uns aos outros com a leitura, suplementar a leitura daqueles que porventura não a tivessem terminado em casa. De novo, me coloquei à disposição dos alunos circulando entre eles enquanto buscavam responder às perguntas que eu havia preparado. Sendo perguntas mais especificamente linguísticas, elas foram mais trabalhosas para os alunos. Apesar disso, acredito que sua discussão em sala de aula garantiu aprendizagens que além de interessantes contribuem para a compreensão do processo que levou a uma série de idiosincrasias na língua, como a presença de múltiplos modos de se registrar o som [s]. No total, foram necessários três períodos de 50 minutos para dar conta dessa tarefa.

Trabalhei as questões uma a uma a partir das respostas dos alunos, projetando os *slides* que fossem relevantes então. Eles se autosselecionavam para dar respostas e nós conversávamos sobre o que haviam dito. Uma coisa importante a respeito da discussão engendrada pela pergunta a), a respeito das diferenças entre história interna e externa de uma língua, é que eu me esforçava em mostrar que mudanças sociais implicam em mudanças linguísticas. Meus exemplos eram do nível lexical: argumentava que a ascensão de um homem truculento e reacionário a uma posição de destaque no noticiário político nacional provocou a criação de

duas novas palavras. Entre aqueles que o apoiavam, ele era tido como o “Bolsomito”, uma palavra elogiosa de suas atitudes. Entre aqueles que o reprovavam, seus apoiadores eram chamados pejorativamente de “bolsominions”, em referência aos personagens *minions*, seguidores do malvado personagem Gru, do filme *Meu malvado favorito* (2010). Esse exemplo me permitia retomar mais uma vez a ideia de que as escolhas linguísticas que fazemos revelam os modos como avaliamos o mundo.

A pergunta b) ensejava a retomada de conceitos básicos de sintaxe interna. Era necessário usar a metalinguagem gramatical para tratar adequadamente dos elementos da oração, analisando-os como sujeitos, verbos e complementos. Esses termos eram conhecidos dos alunos, que em momento algum demonstraram dúvidas a seu respeito. Mesmo assim, quando discutíamos as mudanças linguísticas decorrentes da perda da declinação dos nomes latinos, eu aproveitava para retomar os critérios de análise do sujeito, do verbo e dos complementos em Português.

Nessa conversa, por exemplo, eu perguntava o que era um verbo. Algum aluno se manifestava: “é uma palavra que expressa ação”. Eu dizia que essa definição era insuficiente, pois havia palavras que não eram verbos, mas expressavam ações: *batalha*, *corrida*, etc. Mostrava então que o verbo tinha características próprias com relação a sua morfologia: era uma palavra variável que registrava índices de modo e tempo e de pessoa e número. Eu conjugava para os alunos o verbo *cantar*, mostrando que na forma *cantei* havia informações a respeito de tempo e modo (pretérito perfeito do indicativo) e de número e pessoa (primeira pessoa do singular). Fazíamos isso com outras formas verbais. Isso também nos permitia discutir o que acontecia quando, em uma variedade linguística, apenas a primeira pessoa do singular era marcada. Eu mostrava, então, que nesses casos, em geral, havia a necessidade de se explicitar o sujeito. Esse tipo de estrutura, dizia eu, poderia contribuir para a mudança linguística. Uma vez que se generalizasse a não marcação de pessoa no verbo, talvez as pessoas passassem a explicitar obrigatoriamente o sujeito. As variedades escritas e mais monitoradas do Português ainda eram variedades que aceitavam a ausência do sujeito explícito. Mas isso poderia mudar, como a perda da declinação dos nomes latinos resultou em uma ordem dos termos da oração relativamente fixa.

A pergunta c), sobre a perda da quantidade das vogais latinas, provocava uma interessante comparação entre a língua escrita – que registra cinco vogais – e a língua falada – que articula sete vogais. Várias vezes, eu desenhava o trapézio de vogais no quadro e mostrava que sua diferenciação tinha a ver com a altura da língua, sua anterioridade ou posterioridade e o arredondamento ou a extensão dos lábios. Pedia a todos que repetissem comigo os sons e

fazíamos as comparações de ponto e modo de articulação das vogais. Em geral, a teatralidade envolvida nesse processo (“fazer biquinho”, abrir bem a boca) gerava risos entre os alunos, o que era divertido.

A pergunta d), que pedia hipóteses para a existência de palavras como *clave* e *plano* ao lado de palavras como *chave* e *chão*, que haviam sido criadas a partir do mesmo étimo, nos levava a falar sobre as diferenças entre criação popular e criação erudita. Os alunos nem sempre conseguiam propor hipóteses a respeito de o que havia acontecido. Em geral, partíamos da constatação de que havia especificidades em *plano* que não eram expressas por *chão*, apesar de elas terem o mesmo étimo. Em seguida, divagávamos sobre a necessidade de se criar palavras para dizer realidades muito específicas. Retomávamos a comparação entre *bolsomito* e *bolsominion*. Eu propunha pensar na necessidade de ser preciso no discurso científico, e a consequente criação de palavras que eles estudavam nas disciplinas técnicas de Informática, como *hardware*, que é o material físico do computador, e *software*, que são programas de computador; de Agropecuária, como *porca*, que é a animal fêmea que já teve a primeira cria, e *leitoa*, que é a animal fêmea que ainda não foi coberta pelo cachaço.

A pergunta e), sobre certos plurais irregulares, chamava atenção, em alguma medida. A discussão que fazíamos mostrava que os tais plurais irregulares, que eles haviam estudado no início de sua vida escolar, poderiam ser explicados se colocados na história.

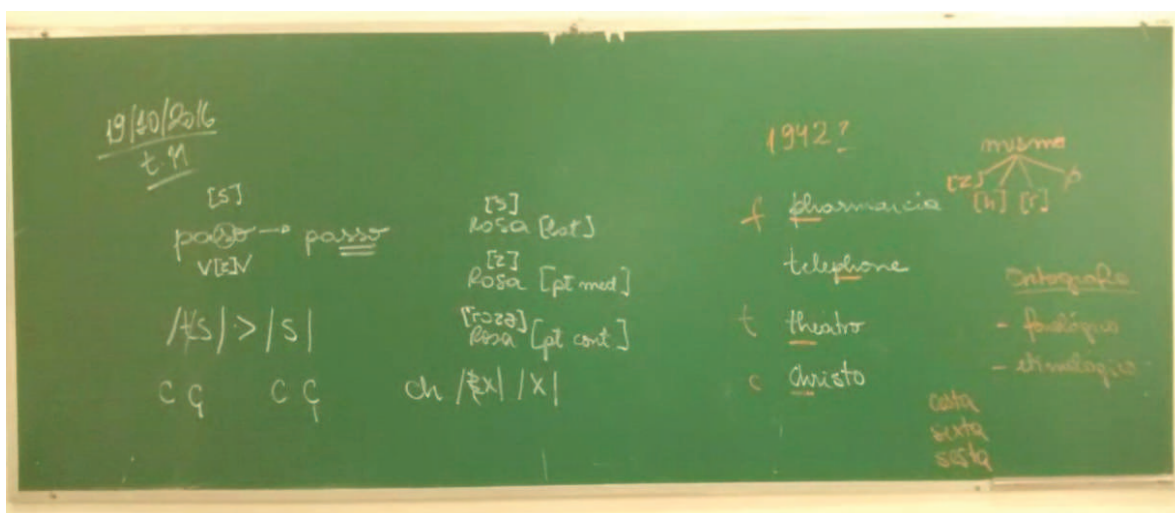
As perguntas f) e g), sobre a origem das múltiplas formas de se registrar o som [s] e o som [š], eram das mais interessantes para os alunos, que queriam entender por que havia tantas dificuldades com relação a esses usos. Eu falava, então, dos critérios fonológicos e etimológicos da ortografia em língua portuguesa e mostrava os exemplos de Bearzoti novamente, evidenciando a importância da etimologia para aqueles casos. Essas perguntas, algumas vezes, ensejavam perguntas dos alunos a respeito de reformas ortográficas, o que me levava a falar sobre a inexistência de norma até o início do século XX, as disputas políticas entre Portugal e Brasil, etc.

Finalmente, a pergunta h), sobre a origem do léxico português, pedia que, de posse de informações sobre a formação de nosso vocabulário, eles se posicionassem a respeito de leis anti-estrangeirismos. Eles, em geral, admitiam que uma lei dessa natureza dificilmente “pegaria”, já que eles estavam acostumados com certas palavras. Eu comentava a história da fracassada tentativa de alterar palavras como *futebol* para *ludopédio* e *piquenique* para *convescote*; falava também do fato de que certas palavras eram importadas junto com as práticas e os objetos – o *tablet*, argumentava eu, tem um nome em inglês porque foi importado de um

país de língua inglesa; finalmente, sustentava que o normal era um léxico com variadas origens, fruto dos contatos com outros povos e outras línguas, o que era sinal de riqueza de nossa língua.

Abaixo, apresento o quadro negro de uma aula em que se discutiu especificamente as perguntas f), g) e h). À esquerda do quadro, estão registradas palavras que mostram as dificuldades em torno da grafia do som [s] e do som [š]. À direita do quadro, estão registradas as palavras *pharmacia*, *telephone*, *theatro*, *christo*, a fim de exemplificar a característica etimológica da ortografia de língua portuguesa e discutir os processos de reformas ortográficas. O ano de 1942 foi registrado como o ano em que abandonaram-se os dígrafos *ph*, *th*, *ch* e outros⁵⁸. Mostra-se a relevância do critério fonológico da ortografia com a palavra *mesmo*, cuja letra -s- pode ser pronunciada [z], [h], [r], Ø, a depender da variedade linguística. Por fim, mostram-se as palavras *cesta*, *sesta* e *sesta* para demonstrar a utilização da etimologia.

Fotografia 14 - Quadro negro ao final da aula do dia 19/10/2016, turma 11.



Fonte: o autor.

Apesar de as aulas dedicadas a essa tarefa de leitura serem mais expositivas, os alunos se mostravam interessados, de um modo geral. Suponho que isso tenha a ver com o fato de essa aula discutir questões pontuais a respeito da língua que nunca são abertamente tratadas em sala de aula. Por que há tantos modos de escrever o som [s]? De onde vêm os plurais irregulares? É ruim usar palavras estrangeiras no Português? Perguntas como essas alimentam a curiosidade dos falantes de língua portuguesa que passaram pela escola e que raramente receberam uma explicação sobre essas questões. Para respondê-las é necessário olhar para a língua desde uma

⁵⁸ Observe-se que eu não tinha certeza sobre a data quando a registrei no quadro, o que é indicado pelo ponto de interrogação a seu lado. Mais tarde conferi a informação e pude dizer aos alunos que o ano da reforma ortográfica em questão é 1943.

perspectiva histórica, que é muitas vezes deixada de lado nas aulas de Português. A Pedagogia da Variação Linguística, porque se interessa em contribuir com a divulgação do conhecimento a respeito da língua, a fim de combater mitos que a recobrem (como “o Português é a língua mais difícil do mundo”), precisa assumir uma postura histórica e estar aberta a dialogar sobre a estrutura da língua.

8.6 Leitura de *O Português e as línguas indígenas*: múltiplas vozes socioculturais em diálogo

No dia estabelecido com os alunos, passamos a nos dedicar à leitura do capítulo 3 de *Formação linguística do Brasil*, intitulado “O Português e as línguas indígenas”. A primeira tarefa foi, uma vez mais, a discussão de algumas perguntas que eu havia preparado a respeito dos temas abordados no referido capítulo. Novamente, trabalharam em pequenos grupos, e eu me mantive circulando entre eles.

1 Com base na leitura do capítulo 3, de “Formação linguística do Brasil”, responda às seguintes perguntas em duplas ou trios. Posteriormente, o professor conduzirá a discussão dessas perguntas a fim de consolidar certos conhecimentos.

- a) *Por que se pode falar em “genocídio indígena”? Como o genocídio foi perpetrado?*
- b) *O linguista Aryon Rodrigues estimou que existiam, mais ou menos, 1175 línguas indígenas no ano de 1500, no território que veio a ser o Brasil. Hoje em dia, de acordo com o Censo Indígena de 2010, apenas 274 línguas indígenas restam no território brasileiro. Com base nas informações disponibilizadas no texto de Paulo Bearzoti, o que explica essa drástica redução no número de línguas indígenas?*
- c) *O que explica que as línguas mais comuns no território brasileiro, até o início do século XVIII, fossem as línguas gerais indígenas e não o Português?*
- d) *Ao longo das páginas 35, 36 e 37, Bearzoti explica a relação que os jesuítas estabeleceram com o Tupinambá (o Tupi Antigo). Considerando essas informações, discuta a suposição de que a educação jesuítica teria contribuído para a morte das línguas indígenas, isto é, de que a educação jesuítica seria “glotocida”.*
- e) *Quais os motivos que levaram ao declínio das línguas gerais?*
- f) *Quais as principais influências das línguas indígenas sobre o Português do Brasil de acordo com Bearzoti? Que topônimos (isto é, palavras que dão nomes a lugares) da região devem ter origem indígena? Que palavras indígenas dão nome à fauna e à flora da região de Frederico Westphalen?*

Depois de trabalharem em pequenos grupos por mais ou menos um período de aulas (50 minutos), discutíamos as respostas a que haviam chegado. A partir do que diziam, íamos estabelecendo a história do contato do Português com línguas indígenas no país. Interessava, a

mim, destacar o processo que levou à hecatombe dos povos indígenas e o consequente desaparecimento de um sem-número de línguas. Eu mencionava, então, o entendimento de Gersem Luciano Baniwa, para quem a perda de uma língua indígena significava quebra da comunicação entre os grupos humanos e entre estes e a natureza e o cosmo. Nesse sentido, o desaparecimento de uma língua é uma perda de conectividade entre todos; portanto, uma perda para toda a humanidade. Nas palavras do antropólogo indígena:

Importa destacar essa importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e estas com os seres não humanos da natureza. Neste sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo. (Luciano, 2014, p.17.)

Discutíamos a presença das línguas gerais nas colônias portuguesas na América e sua permanência até meados do século XVIII. Finalmente, eles mencionavam várias palavras que tinham origem em línguas indígenas que denominavam as cidades próximas a Frederico Westphalen (*Caiçara, Iraí, Seberi*), fauna da região (*jataí, muçum, urubu*), alimentos locais (*butiá, jabuticaba, mandioca*), entre outros.

8.6.1 Leitura da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha: as marcas da história nas variedades linguísticas

Ao final da discussão, eu pedia que os alunos lessem em casa a Carta de Pero Vaz de Caminha sobre a descoberta do Brasil. Eu a havia disponibilizado por meio do sistema informatizado de registros de aulas e havia deixado uma matriz para cópias no xerox da Instituição, de modo que todos tinham acesso ao texto. Eu explicava que leríamos esse texto para entender a visão dos portugueses ao chegar às terras que vieram a ser o Brasil. No dia combinado, eu propunha a seguinte tarefa de leitura:

2 Para pensar a situação do contato entre portugueses e indígenas no século XVI, o professor pediu que você lesse a Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rey D. Manuel. Abaixo, você encontra trechos da carta, os quais você deve ler para, em seguida, responder às questões que seguem. Posteriormente, vamos comparar a atitude dos portugueses frente aos índios com a atitude de um indígena Yanomami frente ao homem branco⁵⁹.

⁵⁹ Os trechos da Carta de Caminha usados nesta tarefa bem como as perguntas feitas aos alunos podem ser encontrados em apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE A).

Eu havia planejado a tarefa de modo a focalizar as questões que mais me interessavam no sentido da discussão a respeito do contato entre portugueses e indígenas. Além disso, sendo um texto longo, não haveria tempo para que ele fosse lido em sua totalidade na sala de aula; assim sendo, eu selecionei quatro trechos que me pareceram os mais interessantes para a discussão em sala de aula.

No trecho 1, eu apresentava as primeiras linhas da carta. As perguntas versavam sobre o gênero discursivo do texto e pediam que os alunos se posicionassem quanto ao texto ser literário ou não, considerando alguns apontamentos do crítico literário Alfredo Bosi. O trecho 2 recortava a famosa cena em que dois indígenas sobem em um barco português, no qual Pedro Álvares Cabral os esperava cheio de mesuras. As perguntas buscavam discutir as dificuldades decorrentes do encontro intercultural e o processo de interpretação entre portugueses e indígenas. O trecho 3 descreve a primeira missa em solo brasileiro. As perguntas visavam a colocar em questão, novamente, o processo de interpretação entre portugueses e indígenas. Por fim, o trecho 4 apresenta o encerramento da carta de Caminha. As perguntas pediam que os alunos identificassem as intenções dos portugueses na terra recém-descoberta e fizessem relações entre essas intenções e a atual situação do país.

Originalmente, eu desejava que todos os alunos trabalhassem com todos os trechos da Carta de Caminha; no entanto, o pouco tempo restante para o final do ano letivo me levou a pedir que eles trabalhassem em grupos. No caderno de campo, o registro do dia evidencia minha preocupação em “ganhar tempo”:

03/11/2016, turma 13: Para acelerar a discussão, resolvi encurtar o trabalho com a tarefa 2 [...] Dividi a turma em grupos e atribui a cada grupo um trecho da Carta de Caminha. Minha esperança é manter a interação em grupo ao passo que diminuo o tempo de sala de aula com isso. [...] Fiz o mesmo com as turmas 12 e 14. (Caderno de campo, p.38-f.)

A turma 11, que não é mencionada no excerto acima, estava adiantada em relação às demais. Como consequência, todos os alunos leram todos os trechos da Carta. Apesar de no caderno de campo eu ter registrado que “Eles [alunos da turma 11] estavam quietos e acompanharam a aula bastante ‘escolarizadamente’” (Caderno de campo, p.38-v.), acredito que o trabalho com as turmas que foram divididas em grupo foi mais interessante. Imagino que o fato de que não tinham os mesmos trechos do texto para ler exigisse que eles prestassem atenção nos colegas a fim de acompanhar a discussão.

Do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, é importante chamar atenção para o fato de que, ao longo da discussão a respeito do texto, os alunos colocavam em questão certas construções e palavras que pareciam arcaicas e que exigiam, para bem serem compreendidas, uma contextualização histórica. Um bom exemplo é a frase “E então [os indígenas] estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir sem procurarem maneiras de encobrir suas vergonhas, as quais não eram fanadas.” No entanto, mesmo depois de procurarmos em um dicionário *on-line* as palavras *alcatifa*, *vergonhas* e *fanadas*, restava a questão: por que informar ao rei que os indígenas não eram circuncidados? Os alunos sabiam que judeus são normalmente circuncidados, e isso me permitiu mencionar a expulsão dos judeus de Portugal a partir do final do século XV. Contudo, o que eles em geral não sabiam era que também os mouros eram circuncidados. Assim, dar essa informação ao rei de Portugal significava dizer que aquelas pessoas não eram nem judias nem muçulmanas e, como tais, poderiam ser convertidas ao cristianismo – um dos objetivos da conquista daquele território na visão de Caminha: “o melhor fruto que dela [da Terra de Vera Cruz] se pode tirar parece-me que será salvar esta gente.” Discussões como essa permitiam que alunos caracterizassem a variedade linguística usada por Caminha e que eles percebessem que cada variedade era marcada pelos valores de seu tempo.

8.6.2 Leitura de *A queda do céu*, de Davi Kopenawa: ouvir (as variedades linguísticas de) os outros (I)

Uma das coisas que mais me interessava com relação à leitura da Carta de Caminha era que os alunos reconhecessem a disposição portuguesa em explorar economicamente as terras recém-descobertas e em submeter os indígenas ao rei português e ao cristianismo. Isso porque essa concepção de exploração entra claramente em conflito com as concepções de vida e de terras de indígenas atualmente. Por isso, propus a seguinte tarefa de leitura:

3 Os indígenas, certamente, tinham sua própria visão daquilo que estava acontecendo quando aqui chegaram os portugueses. Infelizmente, não restaram registros de sua perspectiva de então. No entanto, recentemente, um índio Yanomami contou a história de sua vida a um etnólogo [não-indígena] que a registrou por escrito para que nós tivéssemos acesso a ela. Abaixo, você encontra parte da história de Davi Kopenawa Yanomami. Leia o texto, destacando tudo aquilo que parecer “estranho” a você. Depois, compare seus estranhamentos com seus colegas de classe.

A queda do céu
Davi Kopenawa Yanomami

Vocês não me conhecem e nunca me viram. Vivem numa terra distante. Por isso quero que conheçam o que os nossos antigos me ensinaram. Quando eu era mais jovem, não sabia nada. Depois, pouco a pouco, comecei a pensar por conta própria. Hoje, todas as palavras que os antigos possuíam antes de mim são claras em minha mente. São palavras desconhecidas pelos brancos, que guardamos desde sempre. Desejo, portanto, falar-lhes do tempo muito remoto em que os ancestrais animais se metamorfosearam e do tempo em que Omama nos criou, quando os brancos ainda estavam muito longe de nós. No primeiro tempo, o dia não acabava nunca. A noite não existia. Para copular sem serem vistos, nossos ancestrais tinham de se esconder na fumaça de suas fogueiras. Afinal flecharam os grandes pássaros da noite, os Titi kiki, que choravam nomeando os rios, para que a escuridão descesse sobre eles. Além disso, eles se transformavam em caça sem parar. Assim, foi depois de todos terem virado animais, depois de o céu ter caído, que Omama nos criou tais como somos hoje⁶⁰.

(Kopenawa, D. ; Albert, B. A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.74-79.)

4 Responda, em duplas, às seguintes questões, com base no texto “A queda do céu”, de Davi Kopenawa Yanomami.

- a) Para quem e por que Davi Kopenawa fez com que registrassem no papel sua biografia?*
- b) Os homens brancos que Davi conhece são seguidores de Teosi (o deus cristão) e foram feitos à sua imagem e semelhança. Quem é o criador dos Yanomami? Que diferenças há entre ele e Teosi?*
- c) Muitas pessoas acham que os indígenas devem ser integrados à sociedade branca; para essas pessoas, os indígenas não precisariam de terras, que poderiam ser exploradas para a produção de riqueza. O valor que subjaz a essa perspectiva é o valor econômico: a produção de riqueza deve ser priorizada. Apesar disso, Davi Kopenawa afirma que os Yanomami não desejam se tornar brancos, não desejam ser integrados. Por que ele afirma isso? Que valores subjazem à perspectiva do indígena?*
- d) Como os Yanomami são vistos pelos homens brancos de acordo com Davi Kopenawa? Que problemas ele identifica nessa visão dos brancos sobre os Yanomami? Como as pessoas falam sobre indígenas na sociedade em que você vive? Considerando o que afirma Davi Kopenawa, que críticas poderiam ser feitas a essas falas?*
- e) Que diferenças Davi Kopenawa aponta entre os modos dos homens brancos e dos Yanomami de se relacionar com sua própria língua?*
- f) Em notícia do site G1, podemos ler que “o relatório ‘Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil’, divulgado nesta quinta-feira (15/09/2016) pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), informa que 137 índios morreram vítimas de assassinato no ano passado no Brasil.” Considerando o texto lido, como podemos entender o número de índios assassinados em 2015?*

Uma vez que os indígenas que viviam na costa brasileira quando por aqui chegaram os portugueses em 1500 não deixaram registros a respeito de como concebiam o contato com o

⁶⁰ O texto completo usado em sala de aula pode ser conferido no apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE A).

Europeu, ofereci aos alunos a leitura de um trecho de *A queda do céu*, livro que relata o processo de contato entre indígenas Yanomami e não-indígenas desde a perspectiva de Davi Kopenawa.

Os primeiros contatos entre não-indígenas e os Yanomami datam do início do século XX. Entre as décadas de 1910 e de 1930, esses contatos foram muito esporádicos. Só a partir da década de 1940, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e algumas Missões Cristãs estabeleceram pontos de contato permanente com esse povo⁶¹. Davi Kopenawa era uma criança na década de 1950, portanto foi de uma das primeiras gerações que conviveu com os não-indígenas desde sua infância. Nesse sentido, pode falar com propriedade sobre as consequências desse contato e sobre as perspectivas dos indígenas que o experimentaram. Por isso, escolhi este texto para ser lido em sala de aula.

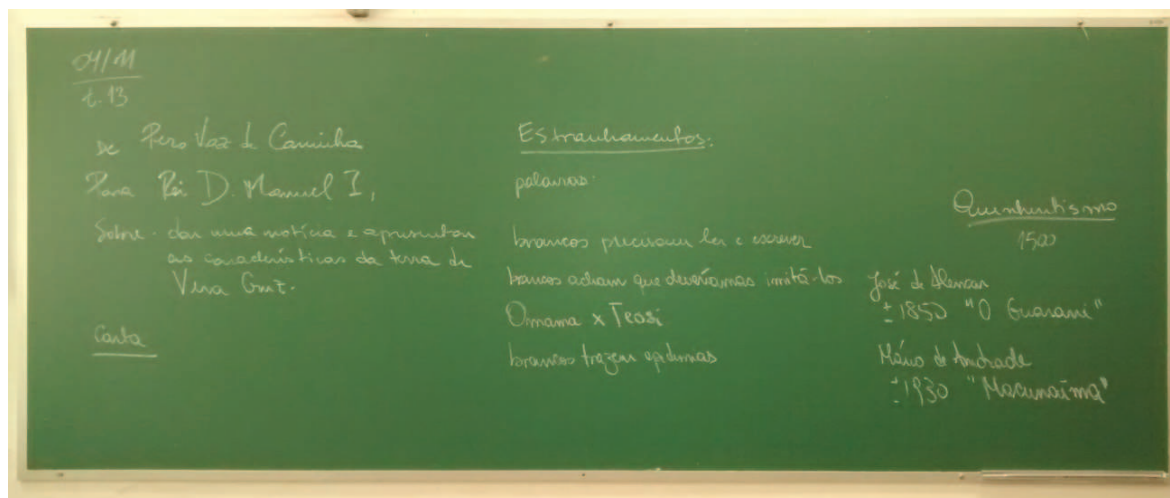
Desde a perspectiva de uma Pedagogia da Variação Linguística, é importante dar voz às pessoas que falam diferentes variedades linguísticas. Mais do que sua representação estereotipada em piadas, em histórias em quadrinhos, em encenações as mais variadas - comuns entre os livros didáticos de Português -, é relevante trabalhar com suas vozes reais. São essas vozes que expressam adequadamente seus valores e suas experiências, por meio das variedades linguísticas normalmente empregadas por essas pessoas.

Na tarefa aqui proposta, a leitura de *A queda do céu* dialoga com a leitura da Carta de Caminha. Há, entre os dois enunciados, cada qual elaborado em uma variedade linguística diferente, relações de oposição, de refutação, de disputa. O reconhecimento desse diálogo é o reconhecimento da dinâmica discursiva de disputa por sentidos, que se materializa por meio das variedades linguísticas. A Pedagogia da Variação deseja evidenciar essa dinâmica oferecendo especial atenção às variedades linguísticas empregadas nesse diálogo, a fim de que os alunos percebam o funcionamento social da linguagem.

O texto a ler era um pouco longo, de modo que os alunos investiam um bom tempo no processo, me chamando para ajudá-los a compreender aquilo que não ficasse claro para si. Quando os murmúrios que indicam o término da leitura começavam, eu pedia que me dissessem o que havia chamado atenção deles com relação ao que dizia Davi Kopenawa.

⁶¹ De acordo com o Instituto Socioambiental, em seu *website*. *Povos indígenas do Brasil*: Yanomami: primeiros contatos. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yanomami/573> >; último acesso em 06/01/2018.

Fotografia 15 - Quadro negro ao final da aula do dia 04/11/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

Na imagem acima, vemos o quadro da turma 13 apontando os seguintes estranhamentos, bem ao centro: palavras [do Yanomami], a necessidade dos brancos de ler e escrever, a perspectiva dos brancos de que os indígenas devem ser iguais a eles, as diferenças entre *Omama* e *Teosi* (o deus Yanomami e o deus cristão), o fato de que brancos trazem epidemias⁶².

O destaque dado pelos alunos às palavras do Yanomami levou a um olhar atento para a variedade linguística empregada na construção do texto. Chamaram atenção dos alunos trechos como “Afinal flecharam os grandes pássaros da noite, os *Titi kiki*, que choravam nomeando os rios, para que a escuridão descesse sobre eles” e “Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram.” Em nossa conversa sobre essa questão, o primeiro trecho nos chamou atenção por conter um tom de mito de origem, de gênese de um povo. Trata-se de um mito diferente daqueles difundidos entre os não-indígenas, principalmente o evolucionismo e o criacionismo. O segundo trecho possui um tom de experiência, de vivência, que se opõe à tradição dos não-indígenas de produzirem conhecimento por meio da leitura e da escrita. Do ponto de vista de uma Pedagogia da Variação Linguística, observa-se claramente o diálogo que Davi Kopenawa propõe com a sociedade não-indígena, apontando as diferentes interpretações

⁶² Vemos na mesma imagem uma referência à leitura da Carta de Caminha, à esquerda. Do outro lado do quadro, à direita, há uma referência à fase literária denominada Quinhentismo. Um dos argumentos de Alfredo Bosi (2003) para sustentar que há um sentido estético na Literatura do período é que ela foi relida e retomada por uma série de escritores posteriormente, os quais teriam se inspirado temática e formalmente nela. Por isso, há no quadro referências a “O guarani”, de José de Alencar, e “Macunaíma”, de Mário de Andrade, com suas datas aproximadas de publicação.

que os Yanomami e os não-indígenas fazem de suas origens e da sua relação com suas próprias línguas. Esse diálogo é marcado pela mobilização de certas variedades linguísticas.

Depois dessa conversa inicial, eu pedia que os alunos se sentassem em duplas e respondessem às questões da tarefa 4. O fato de que o texto foi ditado para que alguém o escrevesse fez com que sua organização lembrasse a da fala. Temas são abandonados e retomados em diferentes parágrafos, não necessariamente adjacentes. Isso quebra certas expectativas com relação aos modos de organização de um texto escrito, o que provocou algumas dúvidas entre os alunos. É o que o registro do caderno de campo, abaixo, revela.

09/11/2016, turma 11: [Uma aluna] pediu ajuda para responder a uma questão da tarefa 4 [...] A pergunta era sobre língua para os Yanomami. A resposta dependia de uma leitura global do texto, pois o tema era retomado em vários parágrafos. Mas a aluna encontrou em um parágrafo algo relacionado à língua para os indígenas e queria usar aquilo como resposta. Eu disse que era insuficiente, que havia mais coisas a dizer sobre isso e que para fazê-lo era necessário ler o texto como um todo. Ela entendeu e sentou [a sua classe] para trabalhar na questão. (Caderno de campo, p.38-v e 39-f.)

As perguntas da tarefa 4 me ajudavam a dar foco para as questões que eu julgava importantes com relação à leitura de *A queda do céu*. A pergunta a) permitia observarmos a disponibilidade de Davi Kopenawa para o diálogo e o fato de que muitas pessoas fingem ter ouvidos moucos para as vozes de indígenas e de outros grupos sociais tratados como minorias em nossa sociedade. A pergunta b) demandava um esforço de compreensão da cosmologia Yanomami e de suas diferenças em relação à visão de mundo Ocidental. Essa mesma pergunta possibilitava questionar a demanda de Pero Vaz de Caminha de catequizar os indígenas. A pergunta c) visava a oposição entre o valor econômico – hegemônico numa sociedade capitalista – e outros valores, como o da comunidade, da identidade, da comunhão – expressos por Davi. Tal pergunta permitia ampliar o diálogo com a Carta de Caminha na medida em que ela expressava a necessidade de explorar economicamente as terras descobertas. A pergunta d) almejava comparar como Davi entende o tratamento de indígenas pelos não-indígenas com o tratamento que os indígenas moradores da região de Frederico Westphalen recebem dos não-indígenas. A pergunta e) foi feita com a intenção de se observar a importância da língua Yanomami para o povo indígena, entendida como memória e como traço identitário. A pergunta f), por fim, queria trazer preocupantes dados à discussão das relações entre indígenas e não-indígenas.

As perguntas da tarefa 4 engajavam alguns alunos de uma maneira bastante emocional – o que é compreensível dado o histórico conflito por terras na região: havia entre eles uma

ideia de que os indígenas não desejavam trabalhar, eram pessoas que dependiam do governo. Em resposta, eu argumentei que se tratava de valores diferentes. Retomei as palavras de Davi Kopenawa, quando ele afirma que a floresta era casa de seu povo, não podendo ser destruída pelos não-indígenas; quando ele sustenta que *Omama*, seu deus, os havia criado para caçar, pescar, fazer roças de mandioca e banana na floresta, o que era também um modo de trabalhar. Sustentei que nós não poderíamos decidir em nome dos indígenas quais vão ser suas atitudes frente à sociedade envolvente. Eles eram quem deveriam decidir sobre seu envolvimento com ou seu afastamento dos não-indígenas. Finalmente, argumentei que a intervenção do governo era muito limitada, intermediando alguns conflitos, demarcando ou não as terras dos indígenas, etc.

8.7 Leitura de *O Português e as línguas africanas*

No dia combinado, começamos o trabalho com o capítulo 4 de *Formação linguística do Brasil*, intitulado “O Português e as línguas africanas”. Em pequenos grupos, os alunos, inicialmente, responderam às perguntas da tarefa 1, abaixo. Como o usual, eu circulava entre os alunos oferecendo ajuda na solução das questões.

1 Em pequenos grupos, responda às seguintes perguntas, a partir da leitura do capítulo 4 de “Formação linguística do Brasil”:

- a) *O que é um pidgin? O que é uma língua crioula? Qual a importância desses conceitos para pensarmos a influência das línguas africanas sobre o Português do Brasil?*
- b) *Observe um trecho da música “Ténpu ki bai”, da cantora Mayra Andrade. Essa música foi composta em Crioulo Cabo-verdiano, que tem base portuguesa (isto é, suas palavras têm origem na língua portuguesa). Você reconhece semelhanças com o Português? Sobre o que trata a música? (Posteriormente, o professor pode tocar a música para você ouvir; você também encontra as músicas da cantora, que canta também em Francês e em Português, disponíveis na internet.)*

*Ténpu ki bai
Dexâ-m a-li sakédu ta djobi óra
Ku gána-volta a ténpu di mininéza
Sodádi na jardin di nha memória*

- c) *Por que o autor afirma que “de fato, durante a maior parte de nossa história, fomos um povo fundamentalmente não branco e, desde o momento em que se desenhou a incrível mortandade de índios, um país de maioria negra” (p.48)?*
- d) *Comentando a política de separação de escravos, o autor afirma que “quando bem realizada, tal política certamente prejudicou a comunicação entre africanos no Novo Mundo, mas é exagerado afirmar que a impossibilitou de*

- todo*” (p.48 [grifos adicionados]). Como foi possível que a separação de escravos não impossibilitasse sua comunicação?
- e) De acordo com o autor, “a existência de línguas gerais de base africana no Brasil pode ser deduzida da percepção de que seu uso não se daria apenas pelo imperativo prático da comunicação” (p.50). Que outros fatores estavam em jogo na elaboração e difusão de línguas gerais de base africana no Brasil?
- f) Ao comentar a possibilidade de se encontrar “línguas africanas vivas no Brasil” (p.52), o autor explica que “as línguas ‘africanas’ porventura sobreviventes não representam aspectos ‘fossilizados’ da cultura que os africanos trouxeram para a América” (id. ibid.). Por que não se pode considerar que possíveis línguas africanas no território brasileiro seriam “fosseis” da cultura africana trazida pelas pessoas escravizadas?
- g) Que influências as línguas africanas tiveram sobre o Português do Brasil?

A discussão das perguntas a respeito do capítulo 4 de Bearzoti foi trabalhosa, pois o tema da pidginização e da criouliização de uma língua era novo para os alunos. Apesar disso, imagino que conseguimos, juntos, superar as dificuldades que emergiram em nosso estudo. Sobre isso, há uma interessante passagem no caderno de campo, em que um aluno pergunta o que é uma língua crioula.

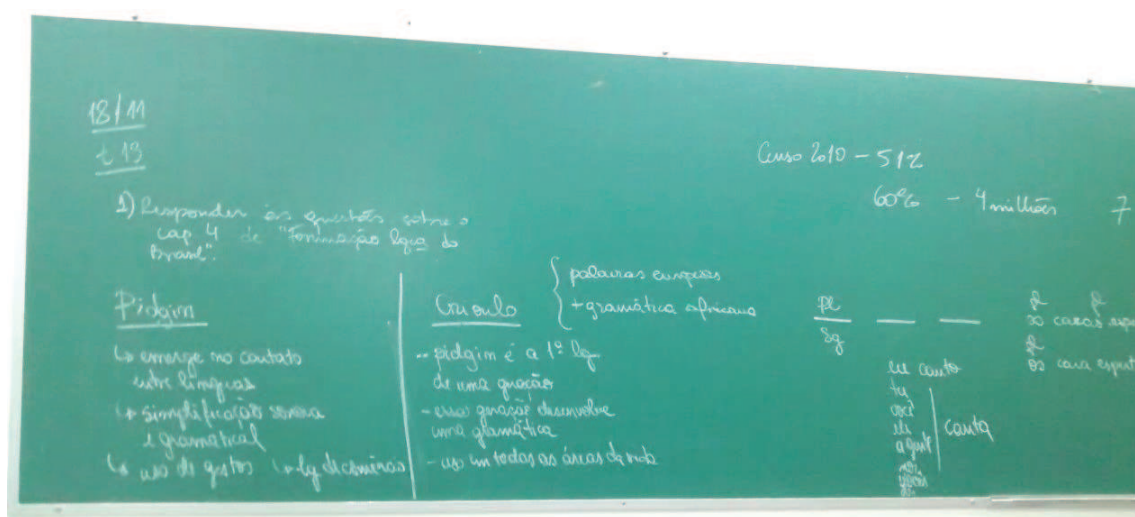
17/11/2016, turma 13: Bento perguntou sobre a língua crioula. Ele não entendeu uma frase do Bearzoti que dizia que as crianças adquiriam o pidgin como qualquer outra língua. Eu lembrei ele que as pessoas aprendem línguas sendo capazes de criar frases que nunca ouviram antes. Ou seja, as crianças criam uma gramática. Ele disse que lembrava que já estudamos isso. Eu disse então que uma geração de filhos de falantes de pidgin aprendem essa língua e dão pra ela... “uma gramática” – ele completou minha frase. E disse ainda que o pidgin deixou de ser pidgin para ser um crioulo nesse caso. Fiquei feliz de ver que ele entendeu o que estava acontecendo. (Caderno de campo, p.39-f e 39-v.)

Bento era um aluno que eu considerava muito esperto e dedicado. Ele se sentava nas primeiras filas e prestava bastante atenção nas aulas. O fato de ele completar minha frase em nossa interação é bastante significativo: a meu ver, isso indica que ele de fato compreendeu o fenômeno em questão.

Depois do trabalho inicial, em grupos, compartilhávamos as respostas. Os alunos se autosselecionavam para ler as respostas que haviam elaborado em grupos. A turma e eu conversávamos sobre diferentes respostas. Eu adicionava e corrigia algumas informações. A partir dessa interação, íamos construindo o entendimento do que eram pidgins e crioulos. O quadro negro, ao final de uma aula em que focalizamos esse tema na turma 13, chamava atenção para as principais diferenças entre um pidgin e uma língua crioula, de acordo com o texto de Paulo Bearzoti. (Veja o quadro mais abaixo.)

À esquerda do quadro, há duas colunas comparando pidgins e línguas crioulas. Ao pidgin, estão associadas as seguintes informações: emergem do contato entre línguas, possuem forte simplificação sonora e gramatical, são associados ao uso de gestos e se trata, em geral, de uma língua de comércio. Às línguas crioulas, estão associadas as seguintes informações: o pidgin é a primeira língua de uma geração de crianças, essa geração desenvolve uma gramática para o pidgin, isso expande o uso do pidgin para várias esferas de comunicação. A língua crioula, usualmente, possui palavras que se originam em línguas europeias e gramáticas que se originam em línguas africanas (ou asiáticas) (Bearzoti Filho, 2002, p.46-47).

Fotografia 16 - Quadro negro ao final da aula do dia 18/11/2016, turma 13.



Fonte: o autor.

À direita do quadro eu chamava atenção para alguns dados sobre a população brasileira. O Censo de 2010 indica que 51% da população brasileira se autodeclara negra ou parda (IBGE, 2010). Além disso, o censo de José de Anchieta, de 1583, indicava que 60% da população da colônia naquela época era negra ou indígena (Lucchesi, 2009, p.59). Quatro milhões de pessoas era o número de africanos escravizados trazidos para as colônias portuguesas na América ao longo do período escravocrata (Fausto, 2015, p.47). Eu queria, com esses dados, chamar atenção para a enorme quantidade de pessoas submetidas pelas políticas escravocratas do Estado português e, posteriormente, brasileiro.

Abaixo desses dados, eu mostrava consequências da “simplificação gramatical”, que teria erodido o sistema de concordância nominal e o complexo sistema morfológico que diferenciava os índices de pessoa nos verbos. De acordo com Lucchesi (2015), esses processos de erosão gramatical são tipicamente encontrados em línguas crioulas. Eu, ainda, falava sobre

o fato de não haver evidências da existência de um “crioulo clássico” no Brasil e, em seguida, mencionava aos alunos a hipótese da deriva, como uma alternativa para explicar o Português do Brasil.

Para exemplificar uma língua crioula, eu apresentava o Crioulo Cabo-verdiano cantado por Mayra Andrade⁶³. Ao ler a primeira estrofe da canção no papel, a primeira reação dos alunos era dizer que nada entendiam. Eu pedia que olhassem com atenção e, dizendo a letra em voz alta, mostrava a relação com a língua portuguesa. Durante a discussão das respostas que haviam dado às perguntas da tarefa, a audição da canção ilustrava as vozes africanas nascidas do histórico contato com o Português.

As outras perguntas eram, em sua maioria, perguntas a respeito da compreensão do texto e suas respostas foram discutidas a partir do que os alunos diziam. Interessa observar que, com relação à pergunta g), sobre as influências das línguas africanas, os alunos apontavam várias palavras como *bunda*, *caçula*, *camundongo*, etc. Eu comentava o fato de que partes do corpo e relações familiares são, normalmente, palavras que vêm das línguas a partir das quais se desenvolveram outras. No caso do Português, se espera que palavras desses campos semânticos venham do Latim. No entanto, a presença de palavras como *bunda* e *caçula* na língua portuguesa do Brasil mostrava o quão pervasiva era a presença de africanos na sociedade brasileira ao longo do período de escravidão. Isso me permitia voltar a destacar as possíveis influências de línguas africanas na gramática do Português do Brasil, principalmente a variação na concordância nominal e verbal, o que também se relaciona com a forte presença africana aqui.

8.7.1 Leitura da *Autobiografia*, de Muhammad Gardo Baquaqua: ouvir (as variedades linguísticas de) os outros (II)

Com o intuito de fazer ouvir as vozes de negros que sofreram com a escravização, trouxe para leitura em sala de aula a *Autobiografia* de Muhammad Gardo Baquaqua, um africano escravizado no Brasil que deixou um relato a respeito de sua vida como escravo⁶⁴. Novamente,

⁶³ A música está disponível no YouTube: < https://www.youtube.com/watch?v=BrP_AuGqarc>; último acesso em 08/01/2018.

⁶⁴ A edição que eu usei no trabalho que estava propondo está disponível on-line em: < www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686>; último acesso em 08/01/2018. Recentemente, porém, a editora Uirapuru publicou uma versão da autobiografia de Baquaqua, que hoje está disponível nas livrarias do país.

disponibilizei o texto para leitura extraclasse e, em sala de aula, propus a leitura de trechos que eu considerava significativos. Em grupos, os alunos leram trechos da autobiografia de Baquaqua e responderam a perguntas específicas sobre aqueles trechos. A cada grupo foi atribuído um trecho diferente do texto.

2 Muhammad Gardo Baquaqua foi um africano escravizado por luso-brasileiros em meados do século XIX. O tráfico de escravos já havia sido proibido no Brasil, mesmo assim, ele foi mais uma das vítimas desse crime. Após conseguir escapar do cativo, em meio a um incidente internacional que ele provocou ao fugir do barco de seu senhor em Nova Iorque, ele passou a atuar na luta pela abolição da escravatura, elaborando sua autobiografia, que relata sua vida enquanto escravo no Brasil. Você pode ler o texto completo fazendo download do material que está disponível no SIGA-A. Nesta aula, vamos nos organizar em 7 grupos de mais ou menos o mesmo número de integrantes. Cada grupo será responsável por ler um trecho da autobiografia de Baquaqua e responder a algumas questões sobre estes trechos. Posteriormente, os grupos apresentarão aos colegas de aula (a) o que foi narrado pelo autor e (b) as perguntas e as respostas elaboradas no grupo. Lembre-se que todos os grupos discutirão trechos diferentes do texto de Baquaqua, portanto, na sua exposição oral, você deve ser claro para que todos compreendam o que você está falando.

(1)

Que aqueles indivíduos humanitários, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso dos horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição. Acho, no entanto, que suas opiniões e sentimentos relativos à escravidão se modificariam de algum modo. Se não, deixem-nos prosseguir no curso da escravidão, e cumprir seu tempo trabalhando em um campo de algodão, arroz, ou outra plantação. Se não disserem pare, basta! acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas. Imagino que, em toda a criação, haja apenas um lugar mais horrível que o porão de um navio negreiro, e esse lugar é aquele onde os donos de escravos e seus lacaios muito provavelmente se encontrarão algum dia quando, ai de mim, será tarde demais, tarde demais!

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim, mas pareceu ser muito tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida de nossas necessidades. Um quartilho por dia era tudo que nos permitiam e nada mais. Muitos escravos morreram no percurso. Houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Foi levado ao convés e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que foi jogado ao mar.

Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. Nosso sofrimento era da nossa conta, não tínhamos ninguém com quem pudéssemos compartilhá-lo, ninguém para cuidar de nós ou até mesmo nos dizer alguma palavra de conforto. Alguns foram jogados ao mar antes que o último suspiro exalasse de seus corpos; quando supunham que alguém não iria sobreviver, era assim que se livravam dele. Apenas duas vezes durante a viagem nos permitiram subir ao convés para que pudéssemos nos lavar – uma vez enquanto estávamos em alto mar, e outra pouco antes de entrarmos no porto.

- a) *O que Baquaqua diz a respeito do tratamento dado aos africanos no navio negroiro?*
 b) *Baquaqua também revela sua posição a respeito da escravidão, apelando para a humanidade das pessoas. Qual seu argumento?*⁶⁵

Como no caso da leitura de *A queda do céu*, é importante aqui dar ouvidos a vozes reais, não aquelas estereotipadas por piadas, por quadrinhos ou outros textos que parodiam e, no limite, depreciam a imagem dessas pessoas. É um compromisso político da Pedagogia da Variação Linguística atuar pela audição dessas vozes e pela audição de suas variedades.

Relevante considerar, ainda, que ambos, Baquaqua e Davi Kopenawa, se colocam como protagonistas de sua história, como pessoas que tomam decisões e assumem suas responsabilidades. A história de Baquaqua não começa com a escravização nem termina sob o jugo de seu senhor. Constrangido pelas condições em que vivia, ainda assim, ele toma para si as rédeas de sua vida e causa um incidente internacional fugindo do navio em que fora escravizado. De modo análogo, Davi Kopenawa se coloca como uma pessoa sábia, responsável e aberta ao diálogo com a sociedade não-indígena. Não se apresenta como alguém levado pela sorte ou por forças que não pode controlar. Ele toma suas decisões e entende que a melhor maneira de lutar é colocar-se à disposição para o diálogo. Nenhum dos dois, portanto, está simplesmente à mercê das estruturas sociais. Eles são protagonistas de sua história e de sua língua. Ao longo do trabalho com os textos, eu me esforcei para que essas questões ficassem claras para os alunos. Era importante observar a agência dessas pessoas, sem desconsiderar os constrangimentos que eles sofriam.

8.7.2 Pedagogia da Variação Linguística e escolhas éticas, sociais, políticas, linguísticas

⁶⁵ Os outros trechos selecionados e as perguntas feitas com relação a cada um deles podem ser lidos no apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE A).

Este é um ponto fundamental em uma Pedagogia da Variação Linguística: o reconhecimento de que, apesar de constrangidos pelas estruturas, somos capazes de fazer escolhas éticas, sociais, políticas, linguísticas. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, explica:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. (Freire, 2003a, p.53-54.)

Assim, para Freire, há uma diferença entre ser determinado e ser condicionado pelas estruturas genéticas, sociais, culturais, históricas. A seu ver, somos condicionados pelas estruturas, mas, conscientes desses condicionamentos, podemos fazer escolhas, tomar decisões. Trata-se de escolhas éticas, políticas e sociais que contribuem para a construção do mundo em que vivemos. É nesse sentido que o autor afirma que o futuro não é inexorável, mas uma possibilidade, a ser construída em comunhão com os outros. Somos, pelo menos em parte, responsáveis pela construção de um mundo novo.

A Pedagogia da Variação Linguística entende que, além de escolhas de ordem ética, social, política, fazemos também escolhas linguísticas. De modo semelhante ao que ocorre com as estruturas sociais, somos condicionados pela estrutura linguística, mas operamos a todo tempo escolhas. Somos, pelo menos em parte, responsáveis pelas interpretações que se farão dos textos que produzimos. Para Carlos Franchi, que pensava a língua desde uma perspectiva funcional, trata-se de criatividade no uso da gramática internalizada de cada falante:

- A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção de expressões. De um modo mais radical, no fato de que é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como “uma palavra puxa a outra”; ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. Também porque, dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições de produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósito e intenções? O que eu posso pressupor e implicar? etc.

- A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os

eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes. É a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que a deseja revestir.

- A criatividade se manifesta, ainda, nos processos pelos quais o falante estende, pela analogia ou pela metonímia, esquemas relacionais, sintáticos e semânticos, constituídos para a representação de situações específicas a outras situações. Constitui outros mundos na imagem do seu mundo.

- No limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria. (Franchi, 2006, p.49-51.)

Para ler adequadamente o texto de Baquaqua, é importante perceber suas escolhas éticas, sociais, políticas, linguísticas. Esse processo começa com a contextualização sócio-histórica do texto, apontando que a *Autobiografia* de Baquaqua foi publicada na segunda metade do século XIX, como parte de um projeto abolicionista. Por isso, a variedade linguística mobilizada para sua construção é carregada de um sentimentalismo que visa a comover o leitor, que é exortado a tomar partido pela abolição: “Que aqueles *indivíduos humanitários*, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo”. Além disso, os escravocratas são sempre retratados com qualificativos muito negativos: “nossos brutais donos”; e os africanos escravizados, com qualificativos que remetem à piedade e humildade: “um pobre companheiro”. Percebe-se, também, um tom religioso cristão no texto, que deve ter a ver com o fato de Baquaqua ter se convertido à Igreja Batista após sua libertação. Isso é visível em passagens como “Imagino que, em toda a criação, haja apenas um lugar mais horrível que o porão de um navio negreiro, e esse lugar é aquele onde os donos de escravos e seus lacaios muito provavelmente se encontrarão algum dia quando, ai de mim, será tarde demais, tarde demais!” Vemos que, como no caso da leitura da *Carta*, de Caminha, foi importante contextualizar o texto, a fim de que as escolhas linguísticas que colaboram para construir efeitos de sentido em favor da abolição da escravatura fossem observadas com clareza.

Todos os trechos da *Autobiografia*, de Baquaqua, selecionados para a leitura versavam sobre as relações entre pessoas escravizadas e seus senhores, as violências sofridas pelas pessoas escravizadas, os sentimentos e as esperanças das pessoas escravizadas, os modos por meio dos quais essas pessoas resistiam, os modos por meio dos quais essas pessoas aprenderam o Português. Pode-se conferir a proposta de leitura completa em apêndice a esta tese. De um modo geral, os alunos comentavam o grau de detalhamento que Baquaqua dava às torturas que recebia, a importância da religião para o autor, a determinação em resistir às violências, etc. Para Leônidas, no entanto, destacou-se também a linguagem:

23/11/2016, turma 14: Leônidas se apercebeu de diferenças na prosa de Davi Kopenawa e de Muhammad Baquaqua. De acordo com Leônidas, o Baquaqua era muito mais preocupado com o leitor, era mais fácil de ler, fazia mais sentido. Eu concordei. Expliquei que, a meu ver, isso tinha a ver com o fato de que Baquaqua era uma pessoa letrada e cosmopolita. Letrado porque desde antes de ser capturado sabia ler e escrever em função de ser um hauçá islamizado. Depois, aprende o Português e o Inglês, duas línguas “de cultura”. Cosmopolita porque os portos eram constituídos de muitas [gentes de diferentes] origens e etnias. O Davi era um cara da floresta, que falava e seu discurso foi escrito (transcrito). (Caderno de campo, p. 39-v e 40-f.)

Faltou mencionar a Leônidas que, tendo sido escrito como panfleto na luta contra a escravidão, o texto de Baquaqua deveria ser escrito de modo a atingir um grande número de pessoas, de diferentes origens, com diferentes graus de acesso à cultura escrita, etc.

8.7.3 Literatura e Pedagogia da Variação Linguística: a riqueza das variedades populares

Para encerrar a discussão sobre o contato das línguas africanas com o Português, eu trouxe para a leitura em sala de aula um trecho do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Carolina era uma mulher negra e pobre, moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Apesar de todos os evidentes obstáculos sociais, ela publicou vários livros a partir dos anos 1960. É verdade que a edição dos livros pode ter, em alguma medida, alterado os modos de escrever de Carolina. Além disso, enquanto escritora, ela trabalha sobre a linguagem verbal para a construção dos sentidos do texto, inclusive os sentidos estéticos que garantem ao texto sua qualidade literária. Nesse sentido, ao ler os textos de Carolina não estamos, simplesmente, frente a uma variedade popular, mas frente a uma variedade popular trabalhada pela autora com o intuito de produzir Literatura. As variedades linguísticas mobilizadas pela autora são marcadamente populares, com muitas diferenças com relação às variedades da norma culta. Abaixo, as tarefas de leitura propostas a partir do texto de Carolina.

3 Nos anos 1960, Carolina Maria de Jesus, mulher negra e pobre, catadora de papéis e moradora da favela do Canindé, de São Paulo, teve seu diário publicado em formato de livro. Seu diário revela sua rotina diária de luta para conseguir sustentar-se a si e a sua família, mas também revela sua personalidade, seus desejos e sua visão de mundo. Vamos ler um trecho de seu texto. Ao longo da leitura, destaque o que for o mais interessante. Depois, você e seus colegas dialogarão sobre seus destaques⁶⁶.

⁶⁶ A totalidade do trecho selecionado pode ser lida no apêndice a esta tese (cf. APÊNDICE A).

13 DE JUNHO ...Vesti as crianças e eles foram para a escola. Eu fui catar papel. No Frigorífico vi uma mocinha comendo salchichas do lixo.

— Você pode arranjar um emprego e levar uma vida reajustada.

Ela perguntou-me se catar papel ganha dinheiro. Afirmei que sim. Ela disse-me que quer um serviço para andar bem bonita. Ela está com 15 anos. Época que achamos o mundo maravilhoso. Época em que a rosa desabrocha. Depois vai caindo petala por petala e surgem os espinhos. Uns cançam da vida, suicidam. Outros passam a roubar. (...) Olhei o rosto da mocinha. Está com boqueira.

4 Em duplas, responda às questões que seguem, sobre o texto de Carolina.

- a) No dia 13 de junho, lemos: “Ela perguntou-me se catar papel ganha direito. Afirmei que sim. Ela disse-me que quer um serviço para andar bem bonita. Ela está com 15 anos. Época que achamos o mundo maravilhoso. Época em que a rosa desabrocha. Depois vai caindo pétala por pétala e surgem os espinhos. Uns cançam da vida, suicidam. Outros passam a roubar.” Desde essa perspectiva, o mundo no qual vivem essas pessoas acaba levando as pessoas a fazer escolhas difíceis. Que escolhas se apresentam na vida de pessoas como Carolina, de acordo com ela? Que escolha ela fez?
- b) A entrada do dia 14 de junho revela a violência contra as pessoas pobres: “Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo a mulher lamentar-se. Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu uma esmola. A dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela não quis abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos.” Que violências semelhantes você conhece? Que outras ações contra pessoas pobres são comuns?
- c) No dia 15 de junho, um romance: “Tinha um soldado que aparecia por aqui. Ele procurava agradar-me. E eu, fugia dele. Caí na asneira de dizer para a Leila que achava o soldado muito bonito, mas não queria nada com ele porque ele bebe pinga. E um dia ele veio falar comigo, cheirando a pinga. Uma noite apareceu e perguntou-me: - Então, Dona Carolina, a senhora anda dizendo que eu bebo pinga? Recordei imediatamente da Leila, porque eu tinha dito só para ela. Respondi: - Eu acho o senhor bonito, mas tenho medo do senhor beber pinga. Percebi que o soldado não apreciou minhas observações. - O senhor sabe que o soldado alemão não pode beber? O soldado olhou-me e disse: - Graças a Deus, sou brasileiro!” Carolina, no entanto, recusa o soldado porque ele bebe. Que problemas associados à bebida e comuns entre seus vizinhos ela estava tentando evitar? O que isso sugere a respeito de como Carolina via o romance?
- d) Em 16 de junho, uma reflexão: “Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: - É uma pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu

quero voltar sempre preta.” Qual a atitude de Carolina a respeito de sua negritude? O que isso pode ensinar a respeito do enfrentamento da discriminação?

O diário de Carolina foi bem recebido pelos alunos, que destacaram variados trechos de seu interesse, inclusive vários que coincidiram com os que eu havia destacado para as perguntas da tarefa 4. Durante a conversa sobre os destaques que os alunos haviam feito no texto, Bento e Guido comentaram a qualidade de *Quarto de despejo*, o que eu interpretei como uma escolha acertada de texto para leitura em sala de aula:

25/11/2016, turma 13: Bento disse que não entendia por que tinham preconceito com a Carolina Maria de Jesus. “Olha o textão dela!”, ele disse. O Guido disse que o texto era muito interessante porque tinha tudo, “poesia, realidade, tudo!”. Me parece que a escolha [do texto] foi boa. (Caderno de campo, p.40-f.)

Depois de conversarmos sobre o texto, pedi que se juntassem em duplas e respondessem à tarefa 4. Como se vê, as perguntas propõem uma reflexão sobre a situação de Carolina e de pessoas na mesma situação social. Pedem também que os alunos se posicionem com relação à discriminação contra pessoas pobres e negras.

A discriminação com relação a pessoas pobres e negras muitas vezes emerge como discriminação com base na linguagem. Por isso, pareceu relevante olhar especificamente para as variedades empregadas por Carolina em seu texto e observar como, apesar de diferentes das variedades que compõem a norma culta, constroem Literatura. Assim foi que elaborei as questões abaixo, sobre concordância verbal e variação.

*5 A leitura do texto de Carolina deve ter chamado atenção por causa da linguagem que a autora usa. Há o uso de grafias não oficiais (p. ex.: **iducado** por **educado**); uso de tempos verbais variáveis (p. ex.: **Os pernambucanos ficaram falando que matavam e repicavam o paraibano em lugar de matariam e repicariam**). Há também a concordância verbal variável. Observe as frases abaixo, retiradas do texto de Carolina. Nessas frases, o verbo foi negrito. Identifique, para cada verbo, seu sujeito. (Lembre-se: o sujeito, em geral, está à esquerda do verbo e, normalmente, representa o “agente” - aquele ser que “faz a ação”.)*

- a) Foi em janeiro quando as águas **invadiu** os armazens e **estragou** os alimentos.
- b) Vi os homens **jogar** sacos de arroz dentro do rio.
- c) Fiquei com inveja dos peixes que não **trabalham** e **passam** bem.
- d) Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói.
- e) Tem pessoas que **zombam** dos que pedem.
- f) Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, **havia** de sofrer muito.
- g) E as panelas **caíam** fazendo ruídos.

- h) *E queria ouvir o que as mulheres **dizia**.*
- i) *Li que uma senhora e três filho **havia** suicidado por encontrar dificuldade de viver.*
- j) *Quem sabe se de há muito ela vem pensando em eliminar-se, porque as mães **tem** muito dó dos filhos.*
- k) *Homens que **havia** de ter valor para o Lampeão.*
- l) *Eles **respondia**-me.*
- m) *Se os pretos **tivessem** chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos **podiam** protestar com razão.*

6 No Português Padrão, verbo e sujeito concordam em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª ou 3ª). Para entender melhor isso, leia o texto abaixo, da crítica literária Regina Dalcastagnè, sobre o texto de Carolina Maria de Jesus, e responda às questões que seguem. (Novamente, os verbos foram negritados.)

“A recepção às narrativas de Carolina Maria de Jesus é emblemática dessa situação. Muito antes de escritora, ela nos é apresentada como fenômeno estranho, alguém que **consegue** erguer sua cabeça da miséria para nos oferecer “um documento sociológico importantíssimo”, como **insiste** Fernando Py nas orelhas de *Quarto de Despejo*. Nada contra seus textos **serem** utilizados como objeto de estudo na sociologia ou de outras áreas do conhecimento, mas isso não quer dizer que não **sejam** material, em sua essência, estético. A ser analisado, portanto, também esteticamente. O fato de ela ser negra, pobre, catadora de lixo não **pode** ser usado para transformá-la numa personagem exótica, apagando sua autoridade como escritora.”

(Dalcastagnè, R. *Isso não é literatura*. In: _____. *Entre fronteiras e cercado de armadilhas*. Brasília: Editora da UnB; Finatec, 2005. p.68.)

- a) *De acordo com Regina Dalcastagnè, a qual categoria pertencem os textos de Carolina? São filosóficos, sociológicos, literários ou outra coisa?*
- b) *Observe os verbos em negrito. Quais seus sujeitos? Há concordância entre verbos e sujeitos? (Em outras palavras: sujeitos e verbos estão ambos marcados com a mesma pessoa e o mesmo número?)*

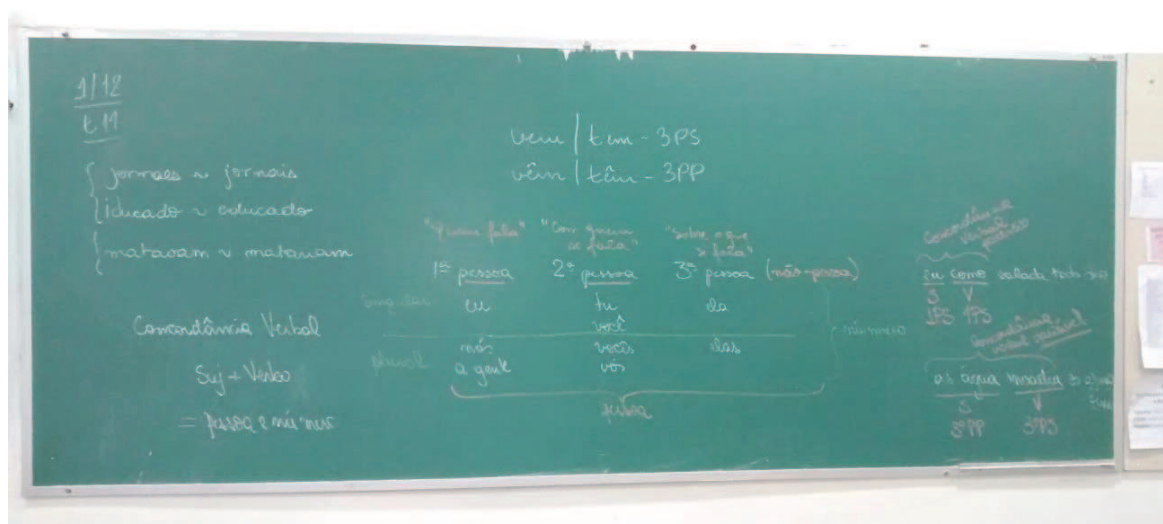
7 Em duplas, reflita.

- a) *Você deve ter observado que, no texto de Carolina, a concordância verbal é bastante variável e que, no texto de Regina Dalcastagnè, a concordância verbal acontece sempre. Isso sugere que, em diferentes contextos, as pessoas usam mais ou menos a concordância verbal. Pense um pouco sobre isso, em que contextos as pessoas fazem mais ou menos concordância verbal?*
- b) *A concordância verbal, no entanto, é sempre avaliada. Muitas pessoas olhariam para o texto de Carolina e diriam que ela não sabe falar Português porque não faz a concordância verbal! Se nem fala Português, Carolina estaria fazendo Literatura? Para essas pessoas, provavelmente, não. Apesar disso, a crítica literária Regina Dalcastagnè chama atenção exatamente para o caráter literário do texto de Carolina! Dalcastagnè, portanto, legitima a língua variável de Carolina, para a construção da Literatura. Considerando essas questões, que crítica podemos fazer às avaliações negativas que recaem sobre as variedades de Português que usam a concordância verbal variável?*

A tarefa 5 me permitia revisar os critérios de análise do sujeito. Assim, durante as orientações para a tarefa, eu perguntei qual era a definição de sujeito que eles conheciam. Os alunos pensavam um pouco e recuperavam em sua memória: “é o ser que faz a ação!” Eu dizia que, em geral, sim. “Mas, o que dizer de frases como *João levou um tiro?*” *João* não fazia a ação, admitiam os alunos. Ele a sofria. “Esse critério, portanto, não é suficiente.” Eu mostrava, então, com a mesma frase, que o sujeito tipicamente se localizava a esquerda do verbo. “Só que... qual é o sujeito de *Chegaram as férias?*” Novamente, cabeças a pensar. A falta de outras opções logo fazia com que alguém apostasse em *as férias* como provável sujeito. Eu concordava. A dificuldade estava em dizer como eles sabiam disso. “Nas variedades mais letradas e mais cuidadas, há concordância verbal!”, eu explicava. E dava outros exemplos. “O problema dessa explicação é que, nas variedades linguísticas agenciadas por Carolina Maria de Jesus, isso nem sempre acontece, como vocês vão ver.” Assim, colocava os alunos a trabalharem em duplas sobre as frases da tarefa 5. Era interessante que eles trabalhassem em duplas para que pudessem se ajudar com relação à análise sintática que eu estava demandando deles. A rápida revisão que eu havia proposto poderia não ser suficiente para algumas pessoas. Por isso, também, novamente, circulei entre as duplas para ajudá-los. Apesar de minhas preocupações, os alunos não tiveram dificuldades em realizar a tarefa.

Depois de conferirmos as respostas de todos, eu orientava a realização da tarefa 6. Durante a leitura, os alunos respondiam às perguntas a) e b). Novamente, não houve grandes dificuldades com a identificação dos sujeitos dos verbos negritados. No quadro negro, expliquei como funcionava a concordância verbal:

Fotografia 17 - Quadro negro ao final da aula do dia 01/12/2016, turma 11.



Fonte: o autor.

No centro, há um quadro com três colunas e duas linhas. As colunas indicam as pessoas gramaticais (1ª pessoa – “quem fala”; 2ª pessoa – “com quem se fala”; 3ª pessoa – “sobre o que se fala”/ “não pessoa”). As linhas indicavam o número (singular ou plural). As células desse quadro eram preenchidas com os pronomes retos do Português do Brasil. À direita, duas frases: *Eu como salada todo dia* (com concordância verbal padrão) e *As água invadiu os armazém* (com concordância verbal variável). À esquerda, uma explicação: “Concordância verbal ocorre quando sujeito e verbo têm as mesmas marcas de pessoa e número.”⁶⁷

Essa explicação era importante a fim de salientar que Carolina Maria de Jesus fazia uso de concordância verbal variável. As frases da tarefa 5 mostram isso com clareza: há frases com e frases sem concordância verbal. No entanto, Regina Dalcastagnè usou a regra padrão em todo o seu texto. Essa percepção apontava para as reflexões propostas pela tarefa 7.

Na turma 13, a pergunta a) ensejou a criação de um contínuo entre textos com mais concordância verbal e outros com menos concordância verbal. No polo de concordância padrão estavam a crítica literária, a redação do ENEM e dos vestibulares; no polo de concordância bastante variável estavam as conversas por *whatsapp* e *facebook* com amigos. Entre ambos, os alunos distribuíram a palestra, a entrevista de emprego e a própria Literatura. Já a pergunta b) provocou os alunos a dizerem que as avaliações negativas da concordância verbal variável não faziam sentido do ponto de vista linguístico.

8.8 Os limites de uma Pedagogia da Variação Linguística

A pergunta a) da tarefa 6, sobre que tipo de texto produziu Carolina Maria de Jesus, de acordo com a crítica de Regina Dalcastagnè, fez emergir um interessante posicionamento de uma aluna da turma 13:

02/12/2016, turma 13: Anita perguntou como era Literatura se a Carolina Maria de Jesus escrevia com “tantos problemas”. Eu disse que o texto de Regina Dalcastagnè era exatamente sobre isso. E que não dava para separar a linguagem do sentido, a forma do conteúdo. Ela disse que entendia que Carolina tinha escrito daquela maneira porque era [o jeito dela]. Não teria como ser diferente. Eu concordei. E perguntei como ela se sentiria se a obrigassem a falar como o William Bonner o tempo todo. Ela disse que não seria bom, não seria ela mesma. O Bento,

⁶⁷ Logo acima dessa explicação, exemplos de singularidades da escrita de Carolina Maria de Jesus. No centro e acima do quadro, uma explicação sobre acento diferencial: *tem/vem* – 3ª pessoa do singular; *têm/vêm* – 3ª pessoa do plural.

que estava sentado junto com ela, disse que “Aí, não! Né, professor?!” Eu concordei. Eles não seriam eles mesmos. (Caderno de campo, p.41-f.)

Anita concordou comigo quando conversamos francamente a respeito da linguagem de Carolina. A aluna concordou que a linguagem da autora é singular e ela não queria perder a possibilidade de expressar sua própria singularidade por meio de suas variedades linguísticas.

Como esta era uma das últimas aulas do ano letivo e frente a meu enorme esforço em convencê-los de que a variação linguística era algo normal e esperado na língua, me chamou atenção que Anita tivesse sustentado essa posição. Ela não participou dos grupos focais, onde teria espaço para elaborar com mais clareza sua posição sobre a língua. Trabalhos e provas a atrapalharam, de acordo com ela. Por isso, só me resta supor que ela talvez não tenha se convencido do meu argumento, o que talvez tenha a ver com o imaginário social sobre a língua.

Faraco (2011) chama atenção para o poder desse imaginário: tão forte que sobrepuja o argumento racional e empírico dos linguistas, mesmo antes que ele seja apresentado. Para o autor:

Um imaginário tão poderoso que não se vislumbra no horizonte modos de enfrentá-lo. Porque, aliás, não sabemos, de fato, como enfrentar o imaginário, já que ele é mais real que o real; que ele diz mais às pessoas do que qualquer elaboração lógico-racional ou argumentação empírica. (Faraco, 2011, p.266.)

Esse imaginário social foi historicamente construído no Brasil ao longo do século XIX e no início do século XX. O estabelecimento de uma norma-padrão conservadora, com base em certos escritores românticos portugueses, exigiu um violento discurso sobre correção em língua. Esse discurso continua sendo propagado por aí: na escola (como vimos em vários relatos de alunos nos grupos focais), mas também em consultórios gramaticais, em discursos políticos, em interações do dia-a-dia entre pessoas comuns...

Assim, não basta que um professor de Português e Literatura assuma para si a tarefa política de construir uma prática pedagógica dentro da perspectiva de uma Pedagogia da Variação Linguística. Em primeiro lugar, esse movimento tem que ser acompanhado por todo um conjunto de professores a trabalhar juntos, orientados para um mesmo objetivo. Com efeito, a própria organização escolar, tal como a herdamos, pode se constituir como uma barreira para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Além disso, sem que divulguemos amplamente o conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural que já acumulamos, sem cair na anedota e no estereótipo, mas se esforçando para que se reconheça sua sistematicidade, não conseguiremos construir pontos de

superação das barreiras criadas pelo imaginário. Sem se esforçar em estabelecer um diálogo, nos termos freireanos, com humildade, com criticidade e com fé na humanidade (Freire, 2003b), dificilmente conseguiremos contribuir para um mundo mais justo, no qual se combata a discriminação com base na linguagem, no qual se festeje a diversidade linguística. Para isso, é necessária a esperança:

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança de cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (Freire, 2003b, p.82 [grifos adicionados].)

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1 O longo caminho

A pergunta que norteou esta pesquisa foi “Como construir aulas de Língua Portuguesa que contribuam para o conhecimento da realidade linguística, para a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística e para o combate à discriminação com base na linguagem?” Dito de outra forma: “Como construir uma Pedagogia da Variação Linguística?” (cf. 1.1). Essa pergunta orientadora fez com que eu me engajasse em uma pesquisa-ação que objetivava, de modo geral, a construção de um Projeto de Letramento alinhado com uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística.

A urgência de uma Pedagogia da Variação Linguística foi justificada em função da necessidade do reconhecimento e da valorização do multilinguismo e da diversidade linguística; do enfrentamento da gramatiquice (isto é, do estudo da gramática em si mesma) e do normativismo (ou seja, a concepção de que a norma-padrão é a única possibilidade em termos de língua), comuns na disciplina de Língua Portuguesa; da importância de se diferenciar a norma culta da norma-padrão; do reconhecimento de que a aprendizagem das variedades da norma culta se dá por meio da participação em práticas sociais letradas; e da relevância de se enfrentar a discriminação com base na linguagem.

Essas justificativas levaram a uma fundamentação teórica que vinculou certa concepção de linguagem (um sistema aberto e dinâmico, ensopado de valores, constituinte de e constituído em práticas socioverbais de sujeitos sócio-historicamente situados), com uma concepção de variação linguística em um sentido amplo (não só a variação linguística no sentido laboviano de ‘formas alternativas de dizer o mesmo’, como também a multifuncionalidade dos itens linguísticos e as escolhas linguísticas acerca da designação dos seres, da atribuição de papéis temáticos, da organização sintática de enunciados, etc.). Do ponto de vista pedagógico, assumi a escolha por uma Pedagogia de Projetos, uma vez que ela busca engajar alunos e professores em um trabalho coletivo com vistas à intervenção social, o que mobiliza o conceito de cidadania. Uma vez que, nesse processo, a leitura e a escrita são essenciais, assumi o conceito de Letramento e de Projetos de Letramento como essenciais para a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística, tal como a defini na seção 3.1.7.

Analisei, em seguida, as implicações das escolhas teóricas para as práticas de leitura, de produção de texto e de reflexão sobre língua e sobre Literatura na disciplina de Língua

Portuguesa. Busquei evidenciar em cada uma dessas práticas a importância da variação linguística, seus sentidos e seus valores, como se pode ler ao longo da seção 3.2.

Chamei atenção para a importância de se observar as variedades linguísticas dos textos lidos, a fim de reconhecer a própria historicidade do texto. Todo texto tem um autor e, portanto, expressa um ponto de vista sobre o mundo. Esse processo é marcado, entre outras coisas, pela variedade linguística empregada por esse autor (cf. 3.2.1). Destaquei a importância de se refletir sobre as variedades linguísticas a serem empregadas na produção textual, a fim de que os sentidos pretendidos sejam propriamente construídos em função dos interlocutores visados e dos objetivos desejados (cf. 3.2.2). Insisti sobre a importância de se recusar a gramatiquice e o normativismo. Essa recusa viria acompanhada de uma prática de reflexão sobre a língua que consideraria não apenas a norma culta, mas um amplo leque de variedades linguísticas, encontradas nos textos que circulam na sala de aula. A norma culta, vista como um conjunto de variedades, seria projetada no amplo quadro da variação social. Seus usos, seus sentidos e seus valores seriam reconhecidos e estudados a fim de oferecer a possibilidade de que os alunos se apropriassem dela (cf. 3.2.3). Por fim, argumentei sobre a importância da Literatura, tanto no sentido de humanização do leitor literário, quanto no sentido de construção de uma Pedagogia da Variação Linguística. A Literatura se alimenta das múltiplas vozes sociais para a construção de um objeto estético. Esse processo garante que certas vozes, sobre as quais os autores trabalharam esteticamente, sejam ouvidas pelo leitor, que pode entrar em contato com outros valores e pontos de vista que encharcam as variedades linguísticas empregadas na obra e com os quais o leitor entra em diálogo (cf. 3.2.4).

Em seguida, apresentei o campo em que realizei a pesquisa (cf. 4.1 e 4.2). Falei longamente sobre a região em que se localiza o Instituto Federal no qual levei a cabo um Projeto de Letramento orientado por uma Pedagogia da Variação Linguística, destacando a histórica ruralidade do local, bem como a presença de inúmeros descendentes de imigrantes, também nomeados como colonos. Esses mesmos descendentes vivem em conflito com os indígenas da região, em função da posse de terras, que indígenas veem como um direito que garantiria sua vida e a manutenção de sua cultura e que colonos veem como um direito que lhes permitiria produzir riqueza a partir do trabalho agropecuário. Desenhei, ainda, as características do Instituto Federal enquanto instituição que visa à formação integral do estudante e esbocei a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos Cursos Técnicos em Agropecuária e em Informática integrados ao Ensino Médio. Foi nesses cursos que atuei como professor-pesquisador para a implementação de uma Pedagogia da Variação Linguística.

Apresentei sumariamente o Projeto de Letramento planejado para o ano letivo (cf. 4.3) e, a seguir, descrevi as perspectivas metodológicas que sustentam a pesquisa que apresentei nesta tese (cf. 4.4). Destaquei a importância das metodologias qualitativas e indiquei como métodos de geração de dados a análise de documentos, a escrita de um caderno de campo e a constituição de grupos focais. Discorri, ainda, sobre a abordagem de pesquisa-ação (cf. 4.5). Os dados gerados foram todos lidos e triangulados a fim de que se pudesse oferecer ao leitor uma narrativa das aulas de Português que foram construídas dentro de uma perspectiva de Pedagogia da Variação Linguística (cf. 4.6).

Os capítulos 5, 6, 7 e 8 foram dedicados ao relato das aulas. Deste relato, destaco as características e centrais da Pedagogia da Variação Linguística, tal como foi constituída nesta tese.

9.2 Considerações sobre a Pedagogia da Variação Linguística

A Pedagogia da Variação Linguística destaca como central a participação do estudante na aula de Língua Portuguesa. Isso se opõe aos vários relatos de silenciamento dos alunos em sua trajetória escolar. Não se trata de “passar conteúdo” para depois “cobrar em prova”. O que se deseja é que estudantes se engajem nas aulas, encontrem sentido nos Projetos que ali se propõem, possam protagonizar o processo de aprendizagem. Isso se daria por meio da negociação conjunta, entre alunos e professores, de temas a investigar, de sentidos a atribuir à disciplina de Língua Portuguesa e à escola. Em função das características da tese – principalmente, o fato de que eu tinha certos objetivos, o fato de que alunos e eu não nos conhecíamos, o fato de que a maior parte deles vinha de realidades em que o silenciamento e a obediência eram centrais na constituição da aula de Língua Portuguesa –, exigiu que as aulas fossem delineadas com antecedência, o que mitigou o aspecto de negociação conjunta dos temas a estudar e dos sentidos a atribuir à disciplina e à escola. Isso, contudo, não implicou que não se desse ouvidos aos alunos.

Pelo contrário: eles foram ouvidos em suas dúvidas, suas curiosidades, suas demandas. Explicaram suas escolhas linguísticas e textuais em suas tarefas escolares. Trouxeram interessantes perguntas sobre os complexos textos que leram. Posicionaram-se sobre os critérios que seriam utilizados em sua avaliação. Falaram à turma e aos professores sobre o que descobriram em uma pesquisa sobre a história e a cultura de Frederico Westphalen e região. Isso coloca como central para uma Pedagogia da Variação Linguística a audição dos alunos. Ouvir o que dizem os alunos é relevante para conhecê-los, para ajustar os rumos dos Projetos,

para descobrir o que eles sabem e o que precisam aprender, para aprender quais valores e sentidos eles atribuem ao Português, à disciplina, à escola, ao mundo.

Para além de ouvir *o que* os alunos têm a dizer, é importantíssimo ouvir *como* os alunos dizem. Em outras palavras, é fundamental ouvir as variedades linguísticas mobilizadas pelos alunos, uma vez que elas revelam uma série de sentidos e de valores sociais. A audição das variedades linguísticas dos alunos está em relação com o entendimento da situação sócio-histórica em que se encontra o grupo social ao qual pertencem os alunos. Também pode revelar quais as relações que eles querem estabelecer com esse grupo social: querem reivindicar seu pertencimento ou desejam dele se afastar? Por outro lado, pode revelar quais relações desejam estabelecer com a escola: veem nela um sentido positivo ou negativo? Essas relações podem ser bem mais complexas, mas a audição das variedades linguísticas mobilizadas pode contribuir com sua interpretação. Esse tipo de investigação – sobre como falam os alunos sobre a escola, sobre seu grupo social, etc. – não se pode fazer com base nos métodos empregados aqui nesta tese. Outras investigações devem ser feitas, a fim de ampliar nosso conhecimento sobre como a variação linguística contribui para a construção de discursos de alinhamento, de pertencimento ou de não alinhamento, de não pertencimento a certas instituições.

Ouvir aos alunos, dignamente, respeitosamente, acarreta a eles responder. Portanto, se destaca a centralidade do diálogo em sala de aula. Há vários sentidos de “diálogo” que interessam à Pedagogia da Variação Linguística. Há o diálogo do professor com o aluno, diálogo sério e respeitoso, atento ao que diz a pessoa. Na aula de Língua Portuguesa, esse diálogo pode muito bem versar sobre a própria língua, seu funcionamento, seus sentidos e seus valores. Registrei isso, por exemplo, quando Graziela falou sobre sua irmã aprendendo a falar e quando Mathias falou sobre a variedade linguística de Amida Henrich. Essas foram oportunidades singulares para dialogar franca e abertamente sobre variação linguística, oportunidades que, desde a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística, não se podem deixar passar. Há de se alimentar a curiosidade sobre essas questões, pois, entre outras coisas, é o diálogo sincero sobre elas que vai contribuir para abalar progressivamente os danosos mitos sobre a língua, contribuindo para a reconfiguração do imaginário social sobre o tema. Não se pode esquecer, também, que a Pedagogia da Variação Linguística se faz o tempo todo. Não se resume a apenas uma aula ou apenas um capítulo de um livro didático.

Para a Pedagogia da Variação Linguística, há, também, o diálogo que emerge entre os alunos sobre temas relacionados com a linguagem. Isso ocorre em aulas que valorizam esse tipo de atitude, que compartilham o protagonismo com os estudantes. Registrei isso acontecendo em um diálogo entre Diva, Christopher e Melquior, mas também registrei o intenso

diálogo entre alunos e eu, na condição de professor, para a construção coletiva do e-mail para Marcinha. Em ambos os casos, o tema a discutir era, efetivamente, a linguagem. Isso contribui para atribuir sentidos positivos para a aula de Língua Portuguesa: é nela que se discutem os próprios meios que utilizamos para produzir sentidos.

Dialogar, portanto, é constituinte de uma Pedagogia da Variação Linguística, que aposta em que todos podem falar e todos podem aprender. Com efeito, a sala de aula é um lugar propício para que se observe, também, o diálogo entre variedades linguísticas, enquanto pontos de vista sobre o mundo. As múltiplas variedades presentes em sala de aula, de diferentes grupos de alunos, dos professores, de múltiplos textos que ali circulam, entram em diálogo – se reforçando, se questionando, se contrapondo, se parodiando... A apreensão desse diálogo é o reconhecimento da historicidade das diferentes variedades. Busquei recuperar esse sentido de diálogo entre variedades quando trouxe para leitura em sala de aula tanto a “Carta”, de Pero Vaz de Caminha, quanto “A queda do céu”, de Davi Kopenawa.

A leitura desses textos, bem como a leitura de “Autobiografia”, de Muhammad Baquaqwa, e de “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, mostram a centralidade do texto literário. A Literatura, porque se alimenta das diferentes vozes sociais, ainda que as trabalhe esteticamente, contribui para atribuir sentidos positivos à audição do outro: da sua singularidade e das suas variedades linguísticas. A Literatura mostra a riqueza das variedades linguísticas, seu potencial expressivo, sua capacidade de revelar os sentidos singulares do mundo. Nesse sentido, mais importante do que o olhar da variação linguística sobre as obras literárias, sua fruição é central. Porque revela outras possíveis vidas, outros possíveis sentidos, outras possíveis variedades, a Literatura tem um aspecto humanizador essencial, que não deve ser mitigado. Assim, também a Literatura é central para a Pedagogia da Variação Linguística.

A posição que a Pedagogia da Variação Linguística assume a respeito da liberdade de falar e de aprender é oposta à que vê na aula de Língua Portuguesa uma oportunidade para ensinar a obedecer tanto à autoridade ilegítima (porque imposta, porque não aberta ao debate e ao questionamento) quanto à norma-padrão, adventícia, artificial e anacrônica. A liberdade de falar aponta para o reconhecimento do valor da fala de cada um tanto com relação a seu sentido quanto com relação a sua variedade linguística. Esse reconhecimento aponta para a riqueza da variação linguística, enquanto valor humano, enquanto traço da diversidade de ser e de viver pela linguagem.

Nesse sentido, a Pedagogia da Variação Linguística olha criticamente para a norma-padrão, comparando-a e contrastando-a com os usos linguísticos concretos, a fim de que se projetem na história suas condições de criação e seus critérios de uso. Como consequência, nos

esforçamos não em prescrever os usos da norma-padrão, mas em garantir que os alunos possam se apropriar da norma culta, entendida como conjunto de variedades linguísticas, empregadas por falantes mais acima na hierarquia social (e, portanto, com maior acesso aos bens da cidadania e da cultura letrada) em situações que exigem alto grau de monitoramento linguístico.

Tal como definida, entende-se que a norma culta é variável. As variedades cultas, do ponto de vista linguístico, não são superiores a outras variedades linguísticas. Todas as variedades possuem plenitude formal e potencial semiótico. Interessa à Pedagogia da Variação Linguística tornar isso claro para os alunos, como busquei fazer ao discutir a variedade linguística utilizada por Carolina Maria de Jesus em seu texto e ao comparar e contrastar as variedades linguísticas empregadas por Amida Henrich, de um lado, e Ataliba de Castilho e Jô Soares, de outro.

Entender que, do ponto de vista linguístico, todas as variedades são equivalentes, não significa fechar os olhos para a avaliação social abertamente negativa que se faz de certas variedades nem deixar de observar que a crítica a certo uso linguístico não passa de recurso retórico para desqualificar o outro. Também não se pode deixar de observar que, veladamente, certos usos são condenados ou prestigiados. Essa gama de avaliações sociais negativas e positivas das variedades linguísticas deve ser discutida com os alunos, como se fez com a discussão dos sentidos dados à palavra “gramática” e com a leitura das Cantigas Galego-Portuguesas.

A aberta discussão sobre os sentidos de “gramática” está também na agenda da Pedagogia da Variação Linguística, isso porque uma discussão crítica acerca desse tema pode contribuir para que se desfaçam os mitos que cercam o tema. Trata-se de uma discussão necessária, inclusive, para que se coloque a norma culta em seu devido lugar e que se perceba que o estudo da língua não precisa ser feito com base na gramatiquice e no normativismo. Na verdade, a reflexão sobre a língua perpassa toda a aula de Língua Portuguesa, desde a leitura (aprendendo palavras novas, identificando as variedades empregadas, observando os sentidos que as variedades contribuem para construir – como na leitura de “Ai que saudades da minha cidade”, de Wilson Ferigollo) até a produção de textos (fazendo escolhas linguísticas adequadas considerando leitores, objetivos, situação – como na produção coletiva do e-mail para Marcinha). Além disso, há momentos específicos de reflexão sobre a língua, por exemplo, a reflexão sobre o quadro pronominal do Português do Brasil que se fez com base na entrevista de Ataliba Castilho para Jô Soares.

A reflexão sobre a língua não deve instrumentalizar os alunos para realizar a violência simbólica associada à discriminação com base na linguagem, e sim contribuir para a ampliação

de seu repertório linguístico, para a qualificação de seus textos, para o aumento de sua mobilidade sociolinguística. É relevante, para uma Pedagogia da Variação Linguística, que se reflita especificamente sobre a variação linguística tal como entendida nesta tese, a fim de sistematizar, em algum nível, o conhecimento sobre o tema, como se fez na análise do contínuo de variação diamésica. É verdade que todos variamos nossos usos linguísticos, mas um grau de sistematização desse conhecimento pode vir a ampliar a mobilidade sociolinguística dos falantes, na medida em que eles reconhecerem os sentidos e os valores das variedades linguísticas. Essa opção se vincula a um ensino produtivo, isto é, um ensino que vise ao conhecimento do funcionamento da linguagem, que, desde a perspectiva de uma Pedagogia da Variação Linguística, é radicalmente social e histórica.

A discussão dos sentidos de “gramática” tem ainda outro motivo: contribuir para o reconhecimento de que há sistematicidade em todos os usos linguísticos, há sistematicidade em todas as variedades linguísticas. Assim, tanto eu quanto o outro falamos “com gramática”, como demonstrou entender Galvão durante um grupo focal. Esse entendimento cria condições para que se combata a discriminação com base na linguagem e se promova uma atitude positiva frente à variação linguística.

A Pedagogia da Variação Linguística se interessa, ainda, em focalizar a norma culta enquanto um conjunto de variedades constituídas por e constituintes de práticas letradas. Desde essa perspectiva, o Letramento é central e, durante o ano letivo relatado, a participação em práticas sociais letradas (elaboração de e-mail, produção de entrevista, apresentação oral, elaboração de narrativa de memórias) criou condições para que os alunos atribuíssem novos sentidos ao Letramento. Além disso, é por meio da participação nessas práticas sociais que a norma culta ganha sentido e valor, de modo que se torna possível aprendê-la.

A aprendizagem da norma culta, enquanto corolário da participação em práticas sociais letradas, é essencial para o exercício da cidadania. Mas também é importante a geração de uma atitude positiva frente a variação linguística. É fundamental o reconhecimento que todos têm do direito à fala, à elaboração de seus enunciados com base nas variedades linguísticas a que têm acesso, variedades que foram construídas ao longo da história dos grupos sociais e que os identificam e que refletem seus valores, seus sentidos e sua visão de mundo. O direito à fala é mais básico, no sentido de que sem falar, sem dizer sua palavra, se torna difícil lutar pelos seus direitos civis, políticos e sociais.

Nessa toada, é relevante lembrar que as escolhas linguísticas estão associadas à escolhas éticas, sociais e políticas. As escolhas linguísticas revelam os sentidos e os valores que se atribuem ao mundo que se constrói entre as pessoas, por meio da linguagem. Fazer uma escolha

linguística, conseqüentemente, revela nossas escolhas éticas, sociais e políticas: que mundo se projeta em minha escolha linguística? O mundo do direito à terra? (“O MST ocupou o latifúndio.”) O mundo do direito à propriedade? (“O MST invadiu a propriedade.”)

Por fim, a Pedagogia da Variação Linguística quer o tempo todo relembrar a permanência do multilinguismo: as vozes indígenas que resistiram ao assédio de mais de 500 anos de violência; as vozes afro-brasileiras, que, sofrendo, se reinventaram; as vozes de imigrantes que suportaram perseguições e desconfianças e se mantêm sendo usadas pela população; as vozes das pessoas surdas, que se fazem ouvir por meio da Língua de Sinais. Ao longo de todo ano letivo, esses temas foram repisados, lembrando a todos dos direitos que todos têm a sua própria língua, por meio, inclusive, da leitura da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. A riqueza do multilinguismo está na possibilidade de diálogo com essas pessoas, com outras visões de mundo, com outros sentidos. Essa abertura para a diversidade é essencial em uma Pedagogia da Variação Linguística e se faz dando voz a essas pessoas, tanto quanto possível. Observe-se que “dar voz” passa longe de apresentar suas línguas, suas variedades e suas imagens em piadas ou textos caricatos. Essa opção somente contribui para a violência simbólica a que muitas das pessoas que falam essas línguas estão submetidas cotidianamente.

9.3 Palavras finais

Esta tese não foi escrita com um intuito messiânico ou salvacionista. Não a apresento como “a solução” para nossos problemas de Educação Linguística, pois há grandes problemas com os quais é muito difícil lidar dentro de seus limites. Por exemplo, apesar das boas vontades de professores de História e de Sociologia, não foi possível construir um trabalho interdisciplinar. Não havia tempo para encontros regulares com meus colegas: estávamos todos soterrados por múltiplos períodos de aulas e por variadas outras demandas.

Uma característica importante da tese deve ser destacada. A Instituição em que se realizou a pesquisa é bastante privilegiada: os professores têm mestrado e doutorado, são – em comparação com outros professores de escolas públicas – bem pagos, não têm obrigação de oferecer mais de 24 períodos de aula semanais; há infraestrutura de qualidade, com internet e equipamentos multimídia à disposição de todos; há Assistência Estudantil, alimentação e alojamento para boa parte dos alunos. Em outros contextos, uma pesquisa dessa natureza talvez não fosse possível, pois faltariam infraestrutura, tempo de planejamento de aulas, etc.

A pesquisa feita também não tem um potencial “revolucionário”, no sentido de que lida muito concretamente com os limites de uma escola gestada dentro de certo modelo

socioeconômico de distribuição de riquezas e de bens culturais e dentro de certo modelo de produção e reprodução de conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho proposto na perspectiva de uma Pedagogia da Variação Linguística foi bastante disciplinar. Foi feito para lidar com as demandas da disciplina de Língua Portuguesa. Os pontos de contato com outras disciplinas, como se viu, não puderam ser explorados em detalhe.

Apesar de tudo, a pesquisa mostra o potencial da Pedagogia da Variação Linguística para oxigenar o debate sobre Educação Linguística, em especial, porque há poucos trabalhos que registram detalhadamente práticas pedagógicas inovadoras na área. São poucos os trabalhos que mostram concretamente um esforço em pautar o multilinguismo e a diversidade linguística na aula de Língua Portuguesa. O esforço que se fez em detalhar ao máximo as práticas adotadas, seus limites e seus potenciais, não é encontrado em abundância na literatura. Também, me parece, é mais comum observar as práticas de outros e analisá-las ou sugerir práticas pedagógicas inovadoras sem implementá-las, do que, por meio de uma pesquisa-ação, concretizar uma proposta pedagógica em ações que serão registradas, avaliadas e dadas a conhecer para outros. Nesse sentido, é urgente que se produza mais pesquisa-ação na Linguística Aplicada.

A tese também apresenta um limite muito claro com relação ao fato de que a concepção dos alunos com relação ao que aconteceu ao longo do ano letivo foi apenas parcialmente acessada. Os grupos focais, apesar de essenciais na construção de certos entendimentos ao longo desse processo, não foram suficientes para a produção de categorias analíticas que expressassem o ponto de vista dos alunos. Isso tem a ver com o fato de que o Projeto de Letramento descrito nesta tese foi implementado em quatro turmas de primeiro ano. Não era possível para mim, enquanto professor, abrir mão de reger as quatro turmas, isso era uma exigência da Instituição. Por outro lado, não seria produtivo implementar o projeto somente em uma turma, pois isso me obrigaria a ter, pelo menos, dois planejamentos diferentes – o que aumentaria consideravelmente a quantidade de trabalho. Nada disso, contudo, levanta problemas para as interpretações que sustento ao longo do texto, porque elas são fruto da triangulação de dados e da minha própria experiência enquanto professor. Afinal de contas, enquanto aprendem-se os “conteúdos” da disciplina, aprendem-se também quem são os alunos, quem são os professores, como as pessoas agem e interpretam umas as outras, etc. Essencialmente, produz-se um conhecimento relativo ao fazer ser turma, ao fazer aula de Língua Portuguesa – conhecimento que também se revela nesta tese.

Por fim, considero que todos os objetivos da tese foram atingidos. O Projeto de Letramento produzido segundo uma Pedagogia da Variação Linguística foi exitoso em colocar

em pauta o multilinguismo e a diversidade linguística. O Projeto partiu da realidade dos alunos e os engajou num processo de produção de conhecimento sobre língua e sobre o lugar da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tarefas de leitura, reflexão linguística e produção de textos se orientaram para a valorização do multilinguismo e da diversidade linguística. O processo como um todo permitiu a participação de alunos em práticas de produção de e-mails, de entrevistas, de apresentações orais e de produção de narrativas de memórias, o que contribuiu para a ampliação da mobilidade sociolinguística dos alunos. Finalmente, a tese se esforça em avaliar as práticas pedagógicas adotadas, demonstrando seus limites e suas qualidades.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Frankfurt, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.
- AMARAL, M. P. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- ARNS, C. E.; PIOVEZANA, L. Desenvolvimento econômico na microrregião de Frederico Westphalen. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 17, n. 24, p. 61-74, jun. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/wM5Tb4>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. Ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011a.
- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X. BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Parábola, 2011b.
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). **The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press, 2014.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASTOS, F. P. Pronunciar o mundo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BATISTA, A. G. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- BEARZOTI FILHO, P. **Formação linguística do Brasil**. Curitiba: Nova Didática, 2002.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.
- BELCHIOR, A. C. Como o diabo gosta. In: _____. **Alucinação**. São Paulo: Universal, 1974. [Lado 1. Faixa 5.]
- BIE [Buck Institute for Education]. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOMFIM, E. do R. Variação e mudança no Português Arcaico. **Revista PaLavra**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 96-119, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 41. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

BRAGAGNOLO, F.; NODARI, P. C. Uma ideia de educação segundo Kant: uma possível contribuição para o século XXI. **Cadernos IHU ideias Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano II, n. 199, p. 3-34, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRITTO, L. P. de L. O ensino escolar de língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Frankfurt, v. 1, n. 3, p. 119-140, 2004.

BRITTO, L. P. de L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/oa1Pa9>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, T. A. (ed.). **Style in language**. Cambridge: MIT Press, 1960. Disponível em: <<https://goo.gl/RKfej6>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

CANDIDO, A. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, S. A. M. DA S.; et al. **Atlas linguístico do Brasil**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2014.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTILHO, A. T. DE. **Nova gramática do Português Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA GAMA, M. E. **From negro to African-American: a study of misrepresentation in the U. S. press**. 1998.115f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DREY, R. F.; GIL, M. M. (Orgs.). **O trabalho com língua portuguesa e literatura na escola atual: reflexões e propostas didáticas**. Porto Alegre: Pragmatha, 2017.

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

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura**. 1ª, 2ª e 3ª série: manual do professor. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Parábola, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola, 2016.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERIGOLLO, W. Ai, que saudade da minha cidade. In: SANTI, H. Do barril a princesa do Alto Uruguai. **Folha do Noroeste**, Frederico Westphalen, fev. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/S8TFGN>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

FERRANCE, E. **Action research**. Providence: L.A.B. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University, (2000). Disponível em: <<https://goo.gl/gLsrTJ>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

FILIPOUSKI, A. M. R. MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLECK, L. S. **Por uma pedagogia da variação linguística: o ensino dos pronomes pessoais na perspectiva sociolinguística**. 197f. 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Modalidades de terras indígenas**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 12 mai. de 2016.

GHIGGI, G. Disciplina. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZÁLEZ, C. A. **Norma e variação em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009**. 215f. 2013. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português. In: NEVES, I. C. B.; *et al.* (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dispõe dados acerca do município de Frederico Westphalen/RS**. Disponível em: <<https://goo.gl/89bqJX>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dispõe dados demográficos acerca do censo de 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Projeto pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado**. Frederico Westphalen, 2015a. Disponível em: <<https://goo.gl/CqYqjQ>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Projeto pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado**. Frederico Westphalen, 2015b. Disponível em: <<https://goo.gl/CqYqjQ>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?**[2018?]. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. Participatory action research and the study of practice. In: ATWEH, B.; KEMMIS, S.; WEEKS, P. (Eds.). **Action research in practice: partnerships for social justice in education**. London, GB; New York, US: Routledge, 1998.

KERN, J. R. **O filme “Walachai” e a manutenção do hunsrückisch no Rio Grande do Sul**. 71f. 2011. Trabalho de conclusão de curso de Letras habilitação português/alemão. (Graduação em Letras Português/Alemão). Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

KERSCH, D. F. **A palavra ‘onde’ no Português do Brasil**. 178f. 1996. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1996.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2008 [1972].

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). **O Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. DA. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). **O Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). **O Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: GARCIA, M. V. C. et al. (Orgs.). **Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**. Brasília: Iphan, 2016.

MANGABEIRA, A. B. A.; COSTA, E. V. SIMÕES, L. J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, jun. 2011.

MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Parábola, 2011.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES, I. C. B.; *et al.* (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

NEVES, M. H. DE M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

NOVINSKY, A. *et al.* **Os judeus que construíram o Brasil**: fontes inéditas para uma nova visão da história. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

NUNES, A. 1 minuto com Augusto Nunes: depois de 13 anos, o Brasil voltou a ser governado por alguém que sabe falar o português. **Revista Veja**, mai. 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/KyXe3K>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF; São Paulo, SP: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PELEGRINI, G.; GAZOLLA, M. A agroindustrialização como estratégia de reprodução social da agricultura familiar. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 332-378, 2009.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola. 2010.

REDDY, M. A metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: GARCEZ, P. M. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n.9, p. 9-54, jan/mar. 2000.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SÁ, A. **Proposta de Emenda a Constituição nº 215 de 2000**. Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231, da Constituição Federal. (Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei.). Disponível em: < <https://goo.gl/gE7mfM>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, abr. 1997.

SANTOS, A. K.; BRISOLARA, V.; PIRES, V. L. Identidade, cultura e linguagem no contexto da imigração alemã: análise do filme: "Walachai". **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 241-266, jan/jun. 2015.

SCHERRE, M. M. P. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível? **Revista LETRA**. Rio de Janeiro, v. 1 e 2, p. 51-62, 2013.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n.1, p. 11-23, jan/abr. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. DE M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA; F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2002.

SIMÕES, L. J. Concordância nominal de número e a aquisição de regras variáveis. **Cadernos de Pesquisa em Linguística**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 39-42, 2005.

SIMÕES L. J. *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, ano IX, n. 21, p. 30-40, fev. 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STRECK, D. Pedagogia(s). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEDESCO, J. C.; CARINI, J. J. **Conflitos Agrários no norte gaúcho 1960-1980**: o máster, indígenas e camponeses. 1.ed. Porto Alegre: EST Edições, 2007.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALACHAI: um Brasil ainda desconhecido. Direção: Rejane Zilles. Documentário, 2009. 1 DVD. (84 min), son., color.

WELLS, G. Dialogic inquiry as collaborative action research. In: SOMEKH, B.; NOFFKE, S. (Eds.). *Handbook of educational action research*. Sage, 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/djq5nL> >. Acesso em: 27 de mai. 2016.

ZILLES, A. M. S. PGM 4 – Variação no Português falado e escrito no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *Português: um nome, muitas línguas*. TV Escola, **Programa Salto para o Futuro**. Ano VIII, boletim 08. p. 38-54, 2008.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. Considerações sobre o discurso reportado em corpus de língua oral. In: VANDRESEN, P. (Org). **Variação e mudança no português falado na região sul**. Pelotas: Educat, 2002.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

ZILLES, A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A

O APÊNDICE A apresenta o planejamento das aulas desenvolvido ao longo do ano de 2016 e analisado nesta tese. Ele inclui tarefas que não foram analisadas na tese, em função de não terem sido realizadas ou de não tratarem diretamente do tema em discussão aqui – a Pedagogia da Variação Linguística.

UNIDADE 1 – QUEM SOMOS NÓS

1 Qual a sua cidade de origem? Em que sentido ela é especial para você? Abaixo, você encontra um texto sobre Frederico Westphalen de Wilson Ferigollo, historiógrafo e patrono da Feira do Livro de Frederico de 2015. Observe o título do texto, publicado no jornal Folha do Noroeste, por ocasião da comemoração dos 60 anos do município, em 2015. O que será que o texto vai contar sobre Frederico? Responda essa pergunta no seu caderno. Depois, leia o texto e confirme (ou não) suas predições.

Ai que saudade da minha cidade

Wilson A. Ferigollo

Barril, nome original de nossa Frederico Westphalen, era uma pequena vila encravada no seio da mata virgem, de rara beleza, onde os pássaros e os animais viviam harmoniosamente.

Havia tudo que eu precisava para ser feliz, as ruas calmas, árvores pra gente subir e brincar, amigos para jogar pegador, esconde-esconde, cinco Marias ou outras brincadeiras. Existia ao centro da praça duas fileiras de cinamomos, um palco ou coreto e a pira preparadas para solenidades cívicas, transformando-se num espaço para a meninada correr, criando formas de brincar.

As atuais vias públicas, Mauricio Cardoso, Rua do Comercio e Santo Cerutti todas de chão batido, permitiam o afunilamento do trânsito, com todos os tipos de veículos cruzando a vila do Barril. Transportavam mudanças, lanchas, cereais, porcos, madeiras e algumas carrocerias passavam carregadas de pessoas com destino ao oeste catarinense. [...]

Os imigrantes, na maioria de origem italiana e alemã, trouxeram consigo a crença religiosa. As moradias iam se erguendo nas proximidades das capelas e capitéis, ao lado destas, uma escola e um pequeno cemitério. [...]

Próximo a minha casa, havia um centro de informações aos colonizadores, que conheci como Inspetoria de Terras e Colonização do Norte. Nessa quadra o engenheiro Frederico Westphalen e seus companheiros, confeccionaram centenas de processos de concessão de lotes rurais e ainda tiveram o cuidado de arborizar uma extensa área. [...]

Essa foi e continua sendo a minha querida cidade, onde a grande maioria se conhece, e na qual de um encontro nasce o espontâneo “Bom dia, Boa tarde, Oi”, seguido de um “Como vai?”. Quantas cidades, ainda, vivem esse clima?

(Adaptado de: < <http://www.folhadonoroste.com.br/site/noticia/3624-do-barril-a-princesa-do-alto-uruguai> >; último acesso em 04 de fevereiro de 2016.)

2 Depois de ler o texto, converse com colegas e professor sobre as seguintes questões.

- a) O texto traz várias informações a respeito do passado de Frederico Westphalen. Que informações são essas? Quais são novas para você? O que você pode contar sobre o passado de Frederico que não está informado no texto?
- b) Todo texto, além de trazer informações, expressa valores e apreciações a respeito de seu tema, como podemos ver no primeiro parágrafo do texto: “Frederico Westphalen, era uma pequena vila encravada no seio da mata virgem, de rara beleza, onde os pássaros e

os animais viviam harmoniosamente”. Nesse trecho, a mata é descrita como um lugar de extrema beleza e inocência, com as palavras “seio” e “virgem”. Também os animais viveriam de uma maneira “harmoniosa”, de acordo com o narrador, como se não houvesse predadores nas matas da vila Barril. Como o texto que lemos aprecia Frederico? Que elementos do texto sugerem isso?

- c) Se você é de Frederico, responda: você concorda que, por aqui, as pessoas continuam, a maioria, se conhecendo e vivendo em harmonia? Se você não é de Frederico, responda: a sua cidade de origem vive o clima de harmonia descrito no texto?

3 Entre nossos colegas, há pessoas de diferentes origens e culturas. Para conhecermos um pouco uns aos outros, o professor preparou algumas perguntas, que você utilizará para entrevistar um colega da sala de aula. Sente-se ao lado do colega e o entreviste. Tome notas das respostas dadas, pois elas serão utilizadas para construir uma visão geral sobre a turma.

- a) Qual seu nome completo? Qual sua idade?
- b) Qual a origem de seu nome de família?
- c) Muitas pessoas em Frederico e nas cidades ao redor são descendentes de imigrantes, italianos e alemães, principalmente, mas também há outras etnias. Por outro lado, há também muitos indígenas na região, nas reservas que existem em Iraí, em Nonoai, em Tenente Portela e em outras cidades. Sua família é indígena ou descendente de imigrantes? Qual sua origem?
- d) Na sua família, há tradições de antepassados preservadas? (Por exemplo, na sua família, as pessoas fazem massa caseira; as pessoas sacrificam porcos; as pessoas cultivam uva; as pessoas produzem vinho ou cerveja; as pessoas comem cuca, chucrute, salame, pepino, nhoque, polenta, etc.; as pessoas pintam ou bordam panos de louça; as pessoas têm *matrioscas*; as pessoas usam palavras e expressões nas línguas de seus antepassados, como *nono*, *alles blau*, etc.; as pessoas caçam; as pessoas pescam; as pessoas passam de geração em geração histórias sobre seu povo; etc.)
- e) Que tipo de lazer tinham seus antepassados? (Eles jogavam os jogos mencionados no texto que lemos? Eles pescavam, caçavam, jogavam futebol, bocha, canastra, truco ou outro esporte?)
- f) Que profissão têm/ tinham seus pais e seus avós? De onde vêm/ vieram os recursos de sua família?
- g) Até onde você sabe, seus antepassados falavam outra(s) língua(s)? Quais?
- h) O quadro abaixo deve ser preenchido considerando os casos de bilinguismo na sua família. É possível que sua família tenha uma configuração diferente da sugerida pelo quadro. Nesse caso, faça as alterações necessárias para que o quadro seja adequado a sua família. Outra coisa: se houver mais de duas línguas na sua família, registre isso também. Informe a língua que está sendo referida e assinale se a pessoa indicada a compreende, a fala ou é capaz de ambas as coisas.

Língua: Português			Língua:		
Pessoa	Compreende	Fala	Pessoa	Compreende	Fala
Você			Você		
Mãe			Mãe		
Pai			Pai		
Avó materna			Avó materna		
Avô materno			Avô materno		
Avó paterna			Avó paterna		
Avô paterno			Avô paterno		

4 Compartilhe com seus colegas as respostas de sua entrevista. Com ajuda do professor, produza uma síntese dessas respostas no quadro para que conheçamos um pouco do perfil da turma, suas origens, línguas e culturas.

5 Ao longo do semestre, vamos estudar nossas origens e pensar a história de Frederico Westphalen e região. O objetivo é recuperar a história de nossas famílias e divulgá-las por meio de um livro com textos nossos. Esse livro vai circular na comunidade, compartilhando com seus leitores a história que nos trouxe até aqui.

No caminho, vamos estudar vários gêneros de texto: vamos aprender a fazer entrevistas, a apresentar resultados de pesquisa oralmente, a escrever narrativas biográficas. Esses textos serão analisados também em termos de sua estrutura linguística; então estudaremos a ortografia da língua portuguesa, os pronomes pessoais usados para garantir coesão em textos, os tempos verbais usados na narrativa. Além disso, investigaremos a história e o uso da língua portuguesa no Brasil e na região em que vivemos. Também estudaremos a *Carta de Caminha* e outros textos literários importantes para nossa formação.

Espero que ao final do ano você tenha aprendido sobre essas questões todas. Por isso, é importante que você esteja atento às aulas: registre no caderno tudo o que for feito, faça as tarefas acordadas entre nós, participe das discussões em sala de aula. Se, em qualquer momento do semestre, você sentir dificuldades com qualquer coisa, entre em contato com o professor. Você pode procurá-lo na sala 151C, ao lado do RU, ou mandar um e-mail para cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br.

Finalmente, observe que o planejamento proposto aqui está de acordo com a ementa da disciplina, que é a seguinte:

Compreensão do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação, interação e informação. Análise de aspectos morfológicos (substantivo, adjetivo, pronomes e conjunções) e semânticos em torno da palavra como elemento constitutivo da língua. Estudo do sistema ortográfico e do emprego da acentuação em palavras da Língua Portuguesa. Exame, leitura e produção de gêneros discursivos. Investigação das escolas literárias brasileiras, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo, com ênfase no estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto sócio histórico e político de sua produção.

(IFFarroupilha. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado*. Brasil, 2015. p.43.)

Aproveite esse momento para fazer sugestões com respeito as aulas e o andamento do ano. Faça também suas perguntas com relação ao que estamos acordando. Tudo deve estar esclarecido para começarmos este ano em sintonia.

UNIDADE 2 – LÍNGUA E CULTURA

1 Discuta as seguintes questões com um colega de aula. Tome notas das respostas em seu caderno. Depois, compartilhe essas notas com seu professor e o resto da classe.

- a) Você conhece pessoas que falam outras línguas além do Português? Ou, mesmo, que não falam Português?
- b) Quem são essas pessoas? Que línguas essas pessoas falam?
- c) Há alguma comunidade de falantes de Alemão, de Italiano, de Polonês, de Russo, de Kaingang, de Tupi ou de outra língua na região? Como essas outras línguas convivem com o Português nessas comunidades?

2 Para levar adiante nossa discussão, vamos assistir juntos ao documentário *Walachai*, de Rejane Zilles. Responda às perguntas a seguir em seu caderno e depois leia o que o cineasta Guilherme Castro diz sobre documentários.

- a) Você sabe o que é um documentário?
- b) Você já assistiu um documentário?
- c) Quais as diferenças entre um documentário e um filme de ficção?

O mundo como ele é?

Guilherme Castro

O filme documentário trabalha com sons e imagens extraídos do mundo real. Mas isso o torna um documento da verdade? Ou melhor, podemos dizer com certeza que o filme documentário é expressão do real?

O estar diante dos fatos é uma ilusão em dois sentidos: nem o cineasta pode garantir que apreendeu no filme a realidade, uma vez que são sempre possíveis outros enquadramentos; muito menos o filme deve pretender ser a realidade, pois se trata, em qualquer hipótese, de uma representação. Há, em toda narrativa, constantes e fundamentais escolhas estéticas e ideológicas, mesmo que implícitas, mesmo que remotas. Um filme documentário será sempre uma das leituras entre infinitas possíveis. Na prática, o fazer documentário é operar seguidas escolhas sobre o que vai entrar ou não no filme, e sobre qual tratamento será dado a esse material escolhido. Porque se apresentam, a todo o momento, novas possibilidades, personagens, fatos e locações. O critério para as decisões do realizador será a clareza sobre a história narrada [...].

Assim, a ideia central é que o filme documentário não é a realidade, simplesmente porque não pode ser, e sim uma construção. Ou, em outras palavras, o filme documentário não é mais ‘realidade’ do que o filme de ficção. O cinema será entendido como realista se apreender e narrar bem, com verossimilhança, parte significativa do drama humano. Mas construção, narrativa... cinema, em qualquer caso. Você escolhe virar a câmera para este lado, e não para o outro, por isso, cheio de subjetividades, autoral.

(Adaptado de: Castro, G. Documentário, realidade e ficção. *Revista AV – Audio Visual*. São Leopoldo, RS: Unisinos, v.3, n.5, jan.-jun. 2005.)

3 Com base no texto de Guilherme Castro, revise as respostas que você havia dado para as perguntas de 2. Você continua com as mesmas respostas? Compartilhe com colegas e professor sua compreensão de o que são filmes documentários.

4 Abaixo, você encontra a sinopse do filme que assistiremos. Leia a sinopse e, com base nessas informações, escreva uma pequena lista de coisas que você espera ver no documentário.

WALACHAI

Um filme de REJANE ZILLES

home / sobre o documentário / na tv / imprensa / contato

SINOPSES

Walachai em alemão antigo significa lugar longínquo, perdido no tempo. Habitantes desta comunidade rural do Sul do Brasil comunicam-se num antigo dialeto alemão e no entanto, nada sabem de sua Alemanha de origem. São todos brasileiros e se identificam como tal. O documentário **Walachai** revela o inusitado e raro que habita este lugar. Conecta o público do Brasil urbano a uma forma diferente de viver, revelando um Brasil ainda desconhecido.

SINOPSE CURTA

O inusitado e raro que habita um Brasil ainda desconhecido. Um antigo dialeto alemão como idioma corrente e nenhum vínculo com a Alemanha. Um nome que indica um lugar longínquo, perdido no tempo. Um olhar de dentro e de fora.

(Disponível em: < <http://walachai.com/o-filme/sinopse/> >; último acesso em 06 de fevereiro de 2016.)

5 Você vai assistir o documentário *Walachai*, de Rejane Zilles. Ao longo do documentário, observe os itens abaixo. Tome notas em seu caderno, pois, posteriormente, seu professor organizará uma discussão a respeito dessas questões com a turma. Seus colegas podem ter perguntas diferentes para responder; por isso, é importante que você se empenhe na tarefa. Você será responsável por informar a turma a respeito de um aspecto da discussão para o qual seus colegas não estarão olhando especificamente. Mais uma coisa: registre o nome e o sobrenome das pessoas que falam coisas interessantes ao longo do filme. Mais tarde, vamos tentar entrar em contato com eles.

LÍNGUA

Como as pessoas de Walachai falam palavras como canga, boi, junta, carreta, fazer, trabalha, pedir, roça, batata?

Há pessoas que não falam português entre os personagens do documentário? Como essas pessoas levam adiante suas vidas?

Qual o nome dado à língua portuguesa pelas pessoas de Walachai?

LAZER

Como essas pessoas se divertem?

Como as pessoas jogam futebol em Walachai? Por que seleção elas torcem?

O que é um Kerb? O que acontece durante o Kerb?

TRABALHO

Quais profissões têm as pessoas que vivem em Walachai?

Que ferramentas, que meios de produção eles usam em seu trabalho?

O que é um horoscopoteiro?

VALORES

De acordo com os entrevistados, quais as vantagens de se viver em Walachai?

Do que se ressentem as pessoas que vivem em Walachai? O que lhes falta?

As pessoas demonstram querer sair de Walachai? Que motivos elas apresentam para sustentar sua posição?

6 Vamos refletir um pouco sobre a língua que as pessoas entrevistadas no documentário utilizam. Para tanto, vamos ler o texto abaixo, sobre o conceito de **gramática**. Antes de se jogar no texto, responda, por escrito, no caderno:

- a) O que é gramática?

Ao final da leitura, responda:

- b) Em que sentido(s) pode-se dizer que os habitantes de Walachai falam um português e um alemão gramatical?

Desenvolvendo um conceito de gramática

Carlos Alberto Faraco

As línguas humanas são fenômenos altamente complexos. Há inerentemente a todas elas uma sofisticada organização a que tecnicamente damos o nome de gramática. É impossível uma língua sem **gramática**, sem organização sistêmica, sem estrutura.

Que a língua tem organização sistêmica não é difícil de perceber intuitivamente. Basta comparar, por exemplo, duas sequências das mesmas palavras:

- (1) Menino escola foi à o hoje não.
 (2) O menino não foi à escola hoje.

Embora todas as palavras da primeira sequência sejam do português, é facilmente perceptível que não temos ali um enunciado da nossa língua: para ser um enunciado, é preciso dar àquela sequência uma organização – as palavras devem ocorrer em determinada ordem e estabelecer certas *relações* entre si. Ou seja: é preciso que as palavras sejam usadas de conformidade com o sistema (a gramática) do português.

A segunda sequência, com as mesmas palavras, segue os princípios organizadores (gramaticais) da língua. A gramática subjacente fica mais visível ainda se fizermos algumas substituições na segunda sequência. Se em vez de *menino* usarmos *meninas*, que mudanças ocorrerão no enunciado? E se em vez de *escola* usarmos *cinema*? E ainda: se em vez de *hoje* usarmos *amanhã*?

Todas essas mudanças estruturais decorrem dos princípios que regem a construção de enunciados (sentenças) em português. E esses princípios, no fundo, se resumem a ligar as palavras por meio de certas relações. [...]

Como falantes da língua portuguesa, nós usamos a maioria desses princípios organizadores espontaneamente e da maior parte deles não temos a menor consciência. E isso, mais do que interessante, é fascinante: *uma língua, nós sabemos sem saber!*

Explicando melhor: *sabemos* (temos um conhecimento pleno na cabeça – que nos permite construir enunciados na língua e, portanto, nos comunicar) *sem saber* (é um conhecimento sobre o qual nós, como falantes, somos incapazes de discorrer). Sabemos falar (e falamos espontaneamente sem problema), mas:

- a) não sabemos explicar como esse conhecimento se formou no nosso cérebro (só sabemos que aprendemos português porque as pessoas ao nosso redor falavam português);
- b) não sabemos dizer por que a língua é como é: nós não sabemos explicar, por exemplo, por que pomos o artigo antes e não depois do substantivo (*o menino* e nunca *menino o*).

Vamos analisar um exemplo para deixar isso tudo ainda mais claro.

Observe que, quando falamos, colocamos normalmente um *que* depois das palavras e expressões interrogativas do tipo de *onde, como, quando, quanto, quem, o que, por que*. Dizemos (embora, misteriosamente, nunca escrevamos):

Onde *que* ele mora?
Quando *que* ela disse isso?
Quanto *que* custa este livro?
Por que *que* ele não veio hoje?
Quem *que* você viu?
O que *que* ele resolveu fazer?

Alguém saberia explicitar o princípio que nos faz pôr esse *que* depois das palavras e expressões interrogativas? Talvez você nunca tenha observado esse fato e não tenha a menor ideia de por que ele ocorre. No entanto, como os demais falantes de português, “segue” a risca o princípio quando fala!

Observe mais: desloque essas palavras e expressões interrogativas para o fim da sentença. O que você percebe?

Ele mora onde?
Ela disse isso quando?
Este livro custa quanto?
Ele não veio hoje, por quê?
Você viu quem?
Ele resolveu fazer o quê?

Sumiu o tal *que*, certo? Pois é. Aparecia antes em todos os casos e sumiu agora também em todos os casos. Tem um princípio funcionando aí – nada na língua ocorre por acaso ou caoticamente. É um princípio que nós seguimos sem saber (sem ter consciência de) qual ele é.

O mais interessante é que não precisamos ter consciência desses princípios para poder falar a língua: eles estão no cérebro e funcionam sempre que abrimos a boca para dizer alguma coisa.

Claro, os linguistas – como cientistas que têm a língua como objeto de estudo – vão tentar decifrar o conjunto de princípios que constituem uma língua. Nós, falantes, contudo, não precisamos nos preocupar com isso. Como falantes, já “sabemos” esses princípios todos.

A língua, então, como estamos vendo, é um fenômeno organizado: toda e qualquer língua é um complexo sistema, uma complexa estrutura. Em outras palavras, toda e qualquer língua tem um conjunto de princípios com base nos quais os falantes constroem seus enunciados. Utilizando um termo técnico, dizemos que toda e qualquer língua tem **gramática**.

Agora, atenção!

A palavra “gramática” tem vários sentidos e é importante distingui-los bem. Vamos ver os três que mais nos interessam:

- a) *gramática* é outro nome para *estrutura da língua* (para o conjunto de princípios que constituem uma língua). Nesse sentido, não há língua sem gramática (sem estrutura);
- b) *gramática* é outro nome para *saber linguístico* (para o conhecimento da língua que está registrado no cérebro dos falantes). Nesse sentido, dizemos que ninguém fala uma língua sem gramática (sem o saber linguístico correspondente);
- c) *gramática* é o nome do livro em que se tenta descrever uma língua ou uma das variedades da língua. Nesse sentido, nem toda língua tem gramática, porque nem todas as línguas receberam algum tipo de descrição.

Gramática pode, então, designar a estrutura da língua, o saber linguístico do falante ou um livro. Para bem compreender as coisas todas nesta área, é indispensável não confundir estes três sentidos da palavra.

Algumas observações complementares

1. O conjunto de princípios que constituem uma língua é finito. Contudo, esse conjunto *finito* permite a geração de um conjunto infinito de enunciados. Ou, dito de outro modo: **a gramática é finita, mas seu produto é infinito**.
2. Embora a gramática seja finita, ninguém conseguiu descrever integralmente uma língua humana até hoje. Quer dizer, apesar de as línguas estarem sendo estudadas sistematicamente há mais de dois mil anos, ainda não foi possível decifrar esse sofisticado mecanismo. Assim, os livros de gramática que temos por aí apenas roçam uma pequena ponta do imenso *iceberg*.
3. O fantástico é que qualquer criança (com exceção daquelas com gravíssimas lesões cerebrais) consegue “decifrar” esse mistério com bastante facilidade. Por volta dos dois anos, as crianças, sem que ninguém lhes ensine, estão falando a língua de sua comunidade. Não temos a menor ideia de como o cérebro faz isso. O fato é que as crianças “descobrem” a gramática da língua falada ao seu redor e a registram no cérebro, adquirindo, desse modo, a capacidade de produzir e entender um número infinito de enunciados. Quer dizer, as crianças não apenas repetem o que elas ouviram (se assim fosse, todos repetiríamos sempre os mesmos enunciados); elas, de fato, constroem a capacidade de produzir e entender enunciados novos, e isso elevado ao infinito. **Portanto, atenção!** As crianças não aprendem por mera e exclusiva imitação. Se a língua é infinita, é impossível adquiri-la apenas repetindo o que os outros dizem (nunca alcançaríamos todas as possibilidades, já que somos finitos. Muito menos em apenas dois anos de vida). Para aprender a falar uma língua, é preciso “descobrir” a chave da gramática. E isso, repetindo, qualquer criança faz, com relação à língua de sua comunidade, por volta dos dois anos.
4. Aprender a falar a língua da comunidade tem, portanto, esta primeira grande dimensão: a criança constroi um saber (não consciente, como vimos acima)

com o qual ela será capaz de produzir e entender um número infinito de enunciados naquela língua. O domínio pleno dessa capacidade básica se dá por volta dos dois anos. Daí para frente, a criança apenas refinará seu saber, incorporando as sutilezas sociais que acompanham o uso da língua na comunidade.

5. Entre essas sutilezas estará a intrincada questão da chamada **língua-padrão (ou norma-padrão)**. As gramáticas (no sentido de *livros*) que se vendem por aí não têm o objetivo de descrever a língua (como procuram fazer cientificamente os linguistas), mas tratam fundamentalmente das regras de “bom comportamento” linguístico, isto é, das regras que temos de seguir socialmente, em certas circunstâncias, se queremos que nosso modo de falar seja considerado “correto”. Por isso é que chamamos essas gramáticas de *normativas*.

(Adaptado de Faraco, C. A. *Português: língua e cultura*. 1º ano: ensino médio: manual do professor. 3ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013. p.192-5.)

7 Responda, em dupla, às seguintes questões com base no texto acima:

- a) Quando crianças estão aprendendo a falar Português, coisas “estranhas” acontecem. Observe os seguintes exemplos¹ e responda às perguntas que seguem.

(1)

I: Que foi isso na sua perna?

M: A Ana Cláudia **fazeu** dodói ni mim. (2:04.26)

(2)

I: Ih, Marcela! Na caixa, acho que não cabe não.

M: Coloca.

M: **Cabeu** viu! (2:11.29)

- a. Com relação aos verbos em negrito, qual sua forma esperada na fala dos adultos?
 - b. Na fala de Marcela, em (2), o verbo *caber* pode ser substituído por *entrar*, sem grandes mudanças no sentido da frase. Como, provavelmente, Marcela conjugaria o verbo *entrar*?
 - c. E como seria conjugado o verbo *machucar* se substituíssemos “fazeu dodói ni mim”, em (1), por esse verbo?
 - d. Os verbos *fazer* e *caber* são irregulares, isto é, se conjugam de modo diferente dos verbos regulares, como *entrar* e *machucar*. Você já aprendeu o sistema de conjugação tanto de verbos regulares quanto de verbos irregulares. E Marcela, o que ela já sabe sobre a conjugação de verbos no Português?
 - e. Em que sentido podemos dizer que Marcela conhece *gramática*?
- b) Há muitos textos disponíveis na sociedade sobre os usos da língua. Jornais, em geral, têm manuais de redação, que visam a padronização do texto daqueles que escrevem para a empresa. Um dos mais conhecidos, no Brasil, é o *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo*, elaborado por Eduardo Martins. Leia abaixo o que ele diz sobre os usos de *aonde* e *onde*:

¹ Exemplos retirados de Takahira, A. G. R. O processo de aquisição de verbos irregulares no Português Brasileiro. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 42 (1): p.430-441, jan-abr 2013. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/42/EL-42_vol1_430_441_AGR_Takahira.pdf>; último acesso em 16 de março de 2016.

Aonde, onde. 1 — Aonde usa-se com verbos de movimento: Aonde ele foi? / Aonde essas medidas do governo vão levar? / Aonde nos conduzirão esses desmandos? 2 — Onde indica permanência: Onde ele está? / Encontrou os livros onde lhe indiquei. / Onde passaremos o dia? 3 — Em termos práticos, aonde pode ser substituído por a que lugar, para que lugar, enquanto onde equivale a em que lugar.

(Martins, E. *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997. p.38.)

- a. Considerando as regras apontadas por Eduardo Martins a respeito do uso de *aonde* e *onde*, reflita sobre as manchetes abaixo, encontradas no próprio *O Estado de São Paulo*. Responda: elas se conformam às regras do *Manual*?
 - i. *Quem vive aonde no mar* (Estadão Blogs, Herton Escobar, 03/08/2016).
 - ii. *Um lugar aonde? No coração...* (Estadão Blogs, Luiz Carlos Merten, 18/06/2007).
 - iii. *Eles vão cantá-la seja aonde for* (Estadão Cultura Artes, Roberta Pennafort, 05/03/2009).
- b. Qual o conceito de *gramática* que subjaz ao texto de Eduardo Martins?
- c) Releia um trecho do último parágrafo do texto de Faraco:

“As gramáticas (no sentido de *livros*) que se vendem por aí não têm o objetivo de descrever a língua (como procuram fazer cientificamente os linguistas), mas tratam fundamentalmente das regras de “bom comportamento” linguístico, isto é, das regras que temos de seguir socialmente, em certas circunstâncias, se queremos que nosso modo de falar seja considerado “correto”.”

Responda: em que circunstâncias, essas regras de “bom comportamento” linguístico podem ser relevantes?

8 O filme que assistimos promove a língua alemã falada naquela comunidade, registrando-a e tornando-a visível para uma boa parte da população brasileira, que não a conhecia. Nesse sentido, *Walachai* é um filme que promove os direitos linguísticos de uma população. Abaixo, encontramos alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), que foi assinada pelo Brasil em 2006. Em grupos de quatro pessoas, leia-os e aponte como o filme mostra esses direitos sendo usufruídos. Depois, discuta com colegas e professor como esses direitos são ou não respeitados de um modo geral – pense nas línguas de imigração, nas línguas indígenas, na língua de sinais brasileira.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

Artigo 3º

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- o direito ao uso da língua em privado e em público;
- o direito ao uso do próprio nome;
- o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
- o direito a manter e desenvolver a própria cultura;

- e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data.

Artigo 7º

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder se beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.
2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

Artigo 23

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

(Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>; último acesso em 21 de fevereiro de 2016.)

8 Depois de assistir o filme e debatê-lo com professor e colegas, pense: o que você gostaria de perguntar para um dos entrevistados do documentário? Para dar vazão a nossa curiosidade, a turma vai elaborar, coletivamente, um e-mail para Marcinha, aquela menina que estudava Pedagogia na Unisinos e ajudava os pais na lida com a casa e com a roça.

Para construirmos juntos nosso e-mail, precisamos nos preparar. Por isso, se reúna com alguns colegas e escreva uma primeira versão do e-mail para Marcinha. Entregue-a para o professor até nossa próxima aula, por meio do SIGA-A. Há uma tarefa no sistema aguardando sua manifestação. Na aula que vem, vamos ler os textos de todos e, a partir dessa leitura, elaborar o texto coletivo.

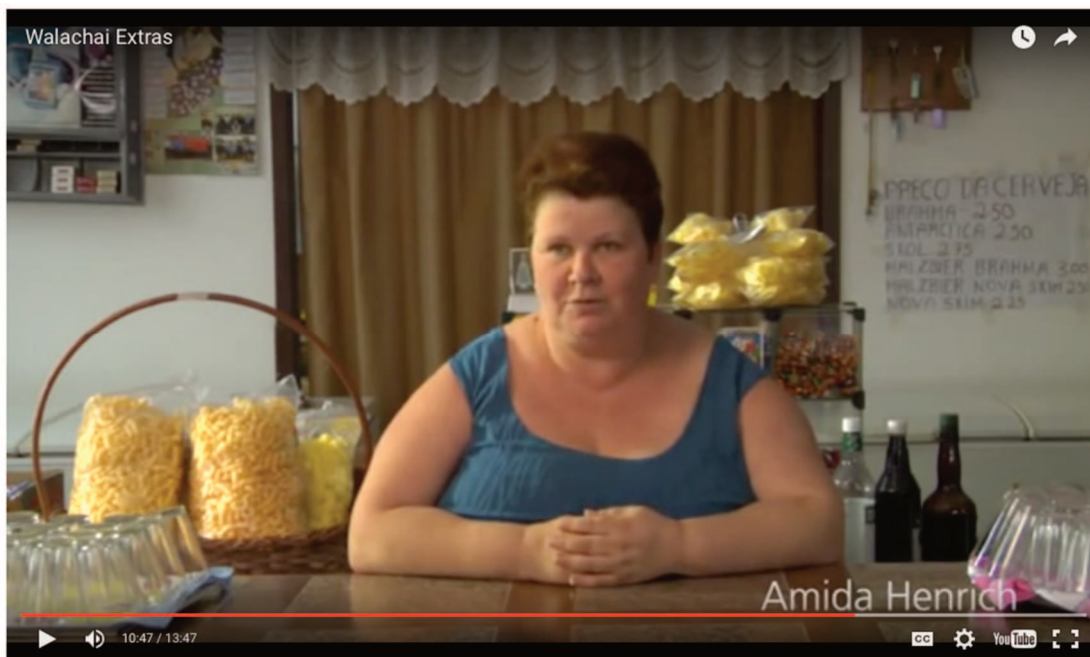
Algumas orientações: sua comunicação deve, idealmente, expressar sua opinião sobre o filme e elaborar uma ou mais questões para Marcinha. Evidentemente, você pode falar sobre outras coisas também, desde que sejam pertinentes.

Finalmente, não se esqueça: Marcinha não conhece a turma, portanto é importante nos apresentarmos, ainda que rapidamente, em nossa comunicação. Explique, também, que o e-mail é parte de uma tarefa escolar.

Quando Marcinha nos responder, vamos ler e comentar, em sala de aula, o que ela tem a nos dizer!

UNIDADE 3 – APRENDENDO A ENTREVISTAR

1 Amida Henrich foi entrevistada para o documentário Walachai, mas sua entrevista não aparece na versão final do filme. Vamos assisti-la em aula. Observe que, ao longo da entrevista, Amida relata como começou a fazer cucas e diz algo interessante sobre o destino das pessoas. Registre o que ela diz sobre esses tópicos. Posteriormente, você os discutirá com seus colegas e seu professor.



(Disponível em: < <http://walachai.com/extras-e-making-of/> >; último acesso em 07 de fevereiro de 2016.)

2 Depois de ver a entrevista de Amida, responda:

- a) Ainda é comum vermos pessoas começarem a trabalhar desde sua infância? Por que será que algumas pessoas acabam trabalhando na infância e outras não?
- b) Você concorda com Amida com relação às pessoas terem cada uma um destino? Por quê?

3 Agora, vamos prestar atenção em algumas características importantes do modo como Amida fala.

- a) Amida é descendente de alemães e vive em Walachai, onde comanda sua venda falando duas línguas: alemão e português. Como ela escolhe se vai conversar com o freguês em alemão ou português?
- b) Sua fala em português é marcada por influências do alemão, o que é esperado e evidencia sua condição de brasileira descendente de alemães, moradora de uma comunidade rural isolada, onde o alemão foi preservado. Você consegue ouvir algumas dessas marcas? Ouça com atenção como ela fala as palavras “cuidar”, “arriscar”, “pão”.
- c) Por outro lado, sua fala em português possui marcas que podem ser explicadas por sua história pessoal, de muito trabalho e pouca escola. Você consegue ouvir essas marcas? Ouça com atenção como ela fala as palavras “garagem”, “capaz”, “olha”.

- d) Amida fala de coisas que gosta de fazer, comenta sua vida como dona de venda, deixa claro que gosta de trabalhar, de criar, de produzir coisas boas, chega até a dar uma “lição de vida” para a entrevistadora (“cada um nasce com seu destino”, cada pessoa deve fazer o que gosta!). Ela não parece envergonhada de falar o Português à sua maneira. Essas características da entrevista sugerem que se trata de uma conversa mais ou menos formal?

4 Vamos comparar a entrevista de Amida com a entrevista do professor e linguista Ataliba Castilho no *Programa do Jô*, da Rede Globo. Nessa entrevista, feita como parte da divulgação de sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, professor Ataliba fala sobre algumas características do Português do Brasil. Em primeiro lugar, procure registrar o que ele nos informa sobre os pronomes. Posteriormente, seu professor vai conduzir uma reflexão sobre o que Ataliba diz.



(Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=l2wLaVQzOsQ> >; último acesso em 07 de fevereiro de 2016.)

5 Abaixo você encontra a lista de pronomes e a conjugação do verbo “cantar” de acordo com uma das mais respeitadas gramáticas da língua portuguesa, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara.

Eu	Canto
Tu	Cantas
Ele, ela	Canta
Nós	Cantamos
Vós	Cantais
Eles, elas	Cantam

(Elaborado com base em Bechara, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009. p.197 e 300.)

- a) Que diferenças há entre o que diz Evanildo Bechara e o que diz Ataliba de Castilho?
- b) Você se lembra da discussão que fizemos alguns dias atrás, a respeito das diferenças entre gramáticas no sentido de livro e no sentido de estrutura da língua? Bechara está falando de que gramática? E Ataliba?

6 Nos voltemos agora para a fala de Ataliba e de Jô Soares.

- a) Jô Soares é do Rio de Janeiro, e isso marca sua fala. O que você nota com relação ao modo como Jô fala as palavras “todos”, “estão”, “afastadas”, “descolados”?
- b) Ataliba Castilho é de São Paulo, e isso também marca sua fala. O que você nota com relação ao modo como Ataliba fala as palavras “ortografia”, “rearticular”?
- c) Quando ouvimos a fala de Amida, notamos marcas de uma história de escolarização limitada e pouco acesso ao Português escrito. É possível ouvir essas mesmas marcas na fala de Jô ou de Ataliba? Por quê?
- d) Ataliba e Jô estão discutindo questões relativas à língua portuguesa em um programa de entrevista que vai ao ar em rede nacional (e mesmo para outros lugares do mundo, por meio da Globosat). Eles não têm grandes intimidades entre si. Considerando essas características da entrevista, de modo geral, será que estamos diante de uma conversa mais ou menos formal?
- e) Apesar disso, o que acontece com a formalidade quando Ataliba e Jô se engajam na construção de piadas a respeito do conteúdo das canecas sobre a mesa de Jô?
- f) Comparando a entrevista de Ataliba no *Programa do Jô* com a de Amida no documentário *Walachai*, em qual delas há mais intervenções do entrevistador? Você consegue imaginar os motivos para que isso seja assim?

7 Havíamos combinado que, ao longo do semestre, entrevistariamos a pessoa mais idosa de nossa família, para descobrir como era a vida na região antigamente, como as pessoas chegaram aqui, no que elas trabalhavam, que línguas falavam, etc.

Assistimos às entrevistas de Amida Henrich e de Ataliba Castilho com o intuito de nos prepararmos para fazer nossa própria entrevista. No entanto, é importante observar uma coisa: ambas as entrevistas foram concebidas para entreter – uma delas virou filme a outra virou programa de TV. Nosso objetivo é diferente: queremos conhecer as memórias de pessoas idosas para conhecer nossa própria história.

Nesse sentido, é importante considerar as orientações do texto abaixo. Leia-o sublinhando aquilo que for importante para nos prepararmos para nossa própria entrevista. Posteriormente, com base nessas orientações, você e seus colegas vão preparar a entrevista que farão.

Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais

Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que

será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Quanto à formulação das questões o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado. [...]

Com relação à história de vida (HV), [...] a abordaremos como uma entrevista em profundidade na qual o pesquisador constantemente interage com o informante. Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de HV: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão. A HV tem como ponto principal permitir que o informante retome sua vivência de forma retrospectiva. Muitas vezes durante a entrevista acontece a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confidência. Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise. Neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.[...]

As **entrevistas estruturadas** são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas. [...] A entrevista estruturada ou questionário geralmente é utilizado nos censos como, por exemplo, os do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nas pesquisas de opinião, nas pesquisas eleitorais, nas pesquisas mercadológicas, pesquisas de audiência, etc. [...]

A técnica de **entrevistas abertas** atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. [...]

As entrevistas **semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um

direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

(Adaptado de Boni, V.; Quaresma, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho de 2005, p.68-80. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> >; último acesso em 7 de fevereiro de 2016.)

8 Com base no texto acima, responda as seguintes perguntas, que devem nos ajudar a planejar nossa entrevista. Você pode trabalhar nas respostas em dupla. Depois, compartilhe suas respostas com a turma e o professor. Assim, a turma poderá planejar coletivamente as entrevistas a serem feitas.

- a) Qual o objetivo da entrevista que você fará?
- b) Quem você entrevistará? Por que você escolheu esta pessoa?
- c) A entrevista que você fará pode ser classificada como história de vida completa ou história de vida tópica? Por quê?
- d) Considerando as informações disponíveis sobre entrevistas abertas, estruturadas e semiestruturadas, qual será a forma mais adequada para a entrevista que você fará? Por quê?

9 Para completar o planejamento da entrevista, vamos elaborar conjuntamente algumas questões, que servirão de guia para você. Proponha questões e discuta com colegas e professor suas propostas e as de colegas. No final, deve haver um conjunto comum de perguntas para todos.

10 Para treinar a entrevista, o professor convidou um dos mais antigos servidores do Instituto para participar da aula. A turma ou um representante da turma o entrevistará e tudo será registrado, de um modo muito parecido com o que você fará na sua própria entrevista. Vamos aproveitar que essa pessoa conhece muitas histórias de nossa instituição e pedir que ela nos conte algumas!

Antes de começar a entrevista, registre nome e idade da pessoa entrevistada, o local e a data da entrevista. Também vamos procurar fazer silêncio, para que o áudio da entrevista fique em boas condições.

11 Agora é com você! Ao longo da semana, você deve procurar uma pessoa para entrevistar. Converse com ela e peça autorização para entrevistá-la e registrar a entrevista em áudio ou vídeo. O registro da entrevista é superimportante para a continuação de nosso projeto, já que construiremos biografias das pessoas entrevistadas. Explique isso para sua entrevistada.

No início da entrevista, ainda antes de fazer suas perguntas à pessoa entrevistada, registre seu nome, o nome e idade da entrevistada, relação entre você e sua entrevistada (ela é sua mãe, sua avó, sua vizinha...), local e data da entrevista. Lembre-se: procure fazer a entrevista em um lugar calmo, sem a presença de outras pessoas e sem TV ou rádio por perto. Isso ajuda a garantir que o áudio da entrevista fique claro.

Você pode registrar a entrevista em áudio ou vídeo com auxílio do celular ou outro aparelho eletrônico. Na próxima aula, você deve entregar cópia da gravação da entrevista. Você pode fazê-lo por meio de pen-drive ou por e-mail (cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br).

UNIDADE 4 – APRENDENDO A APRESENTAR

1 Durante sua recente entrevista, você deve ter ouvido histórias muito interessantes sobre nosso passado. De fato, em conjunto, essas histórias devem nos ajudar a compreender a história de Frederico Westphalen e da região. Assim, é importante que nós compartilhemos o que descobrimos. Para tanto, faremos um seminário em que cada um de nós apresentará as histórias que ouvimos para os colegas. O que faremos, a partir desse momento, é nos preparar para essa apresentação.

Primeiramente, em grupos de quatro pessoas, conversem sobre suas experiências de apresentação de trabalhos na escola. Debatam o que fazia com que um trabalho fosse bem ou mal apresentado. Finalmente, produzam uma lista de recomendações para uma boa apresentação de trabalho. Ao final, sua lista será comparada com a dos outros grupos para começarmos a estabelecer critérios para a produção de uma boa apresentação. Esses critérios iniciais serão anotados no quadro negro.

2 Depois de debatermos nossas ideias iniciais, vamos assistir uma boa apresentação, que pode nos servir como modelo para discutirmos nossas ideias. A apresentação que assistiremos se intitula *O direito a compreender*, de Sandra Fischer-Martins, e foi feita no âmbito do TEDx Oporto². Considerando o título da apresentação, responda: de que direito se está falando? Compreender o quê? Tome notas de sua resposta. Depois, assistindo à apresentação, confira se sua predição foi correta.

Um último aviso, ainda antes de assistirmos o vídeo: a apresentação foi feita em Porto (ou Oporto, em inglês), uma importante cidade do norte de Portugal. A apresentadora, como se pode esperar, é uma mulher portuguesa, e isso será bastante audível em sua fala. Em alguns momentos, você talvez tenha de prestar uma atenção especial a fala dela, mas você não deve ter grandes dificuldades em acompanhá-la. Ao final da vídeo, comente com seus colegas e seu professor como foi a sensação de ouvir o Português de Portugal. Pensando nisso, procure registrar (1) as palavras que a apresentadora usa de modo diferente de nós; (2) os sons de sua fala que diferem daqueles que são comuns entre nós; (3) as frases que soem inusitadas para nós.

²TED (acrônimo de *Technology, Entertainment, Design*; em português: *Tecnologia, Entretenimento, Design*) é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias – segundo as palavras da própria organização, "ideias que merecem ser disseminadas". Suas apresentações são limitadas a dezesseis minutos, e os vídeos são amplamente divulgados na Internet.

O grupo foi fundado em 1984, e a primeira conferência aconteceu em 1990. Originalmente influenciada pelo Vale do Silício, sua ênfase era tecnologia e design, mas com o aumento da popularidade os temas abordados passaram a ser mais amplos, abrangendo quase todos os aspectos de ciência e cultura. Entre os palestrantes das conferências estão Bill Clinton, Al Gore, Gordon Brown, Richard Dawkins, Bill Gates, os fundadores da Google, Billy Graham e diversos ganhadores do Prêmio Nobel. (Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_\(conferência\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TED_(conferência)) >; último acesso em 08 de fevereiro de 2016.)



(Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=d4Vl6dPmv0w> >; último acesso em 08 de fevereiro de 2016.)

3 Tendo assistido ao vídeo, discuta com seus colegas e seu professor as seguintes questões:

- a) Sandra mostra dados sobre o nível de leitura de portugueses e finlandeses. No Brasil, de acordo com o IBGE³, a taxa de analfabetos é de 9,6% e de analfabetos funcionais, de 20,3%. Comparando esses dados com os de Portugal e da Suécia, o que podemos dizer sobre o nível de leitura dos brasileiros?
- b) Sandra apresenta um problema que várias vezes nos atinge. Você ou alguém que você conhece já passou por uma situação como as descritas por ela? Relate a situação para os colegas. Por outro lado, se você não conhece a situação relatada pela apresentadora, você concorda que se trata de um problema?
- c) Sandra sugere duas soluções para o problema que ela levanta. Quais são elas? Como você avalia cada uma delas? (Qual parece ser mais efetiva? Qual parece ser mais fácil de se colocar em prática? Qual deve ter efeitos que perdurem por maior tempo? etc.)

4 Vamos agora comparar os critérios que inicialmente havíamos proposto para uma boa apresentação com aquilo que vimos Sandra fazer. Para tanto, reflita sobre as seguintes questões. (Se necessário, você pedir ao professor para rever um trecho do vídeo. Isso pode aclarar suas ideias.) Você pode trabalhar em pequenos grupos.

³ Dados disponíveis, respectivamente, em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf > e < <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384> >; último acesso em 08 de fevereiro de 2016.

- a) Quão preparada parece a oradora? Se ela tivesse mais tempo para sua apresentação, ela falaria mais?
- b) A apresentadora sabia quem eram seus ouvintes? Como isso apareceu na sua apresentação?
- c) A apresentação tinha começo, meio e fim? Como a apresentação começou? Como se desenvolveu? Como encerrou?
- d) Como a oradora se posicionou frente ao público? Ela se moveu muito durante a apresentação? O que sua postura sugeria?
- e) A apresentadora utilizou linguagens variadas ou apenas sua fala? Que (des)vantagens isso trouxe para sua apresentação?
- f) A apresentação teve momentos engraçados, tocantes, instigantes...? Como os afetos foram utilizados ao longo da apresentação? Que (des)vantagens essas escolhas trouxeram para sua apresentação?

5 Para encerrar essa reflexão sobre uma boa apresentação, vamos produzir, conjuntamente, uma série de critérios para nossas apresentações orais. Nesse sentido, vamos ler, em grupos, algumas dicas elaboradas por um professor de oratória, Reinaldo Polito, e publicadas no jornal O Globo On-line, um dos mais importantes do país⁴.

Essas dicas foram recortadas em cartões e serão distribuídas aleatoriamente para cada grupo, que deverá as ler e julgar sua relevância. Depois disso, o grupo deverá, em suas palavras, apresentar a dica à turma, dizendo se ela deve ser considerada para a apresentação em sala de aula e justificando sua posição.

Ao final da tarefa, devemos ter, no quadro, uma lista de critérios para uma boa apresentação, que, além de ajudar você a se preparar para a apresentação, será utilizada para a avaliação da tarefa. Por isso, registre tudo no caderno.

6 Ao longo da semana, você deve ensaiar sua apresentação. Você pode fazer isso com a presença do professor, basta combinar com ele um horário (em especial na quarta ou sexta-feira a tarde). Alternativamente, combine com colegas de aula uma sessão de ensaios! Há muitos lugares no câmpus que podem ser utilizados para isso. Se for necessária uma sala fechada, você pode pedir para o professor emprestar a chave. Na preparação de sua apresentação, considere os critérios de avaliação que combinamos.

Semana que vem, você fará sua apresentação pessoal. Seu público será sua turma, portanto se prepare para contar para eles a história mais interessante que descobriu com seu entrevistado. Utilize materiais visuais também: você pode pedir uma foto antiga de seu entrevistado ou trazer um objeto antigo que ilustre sua história.

⁴ O texto completo pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/dez-dicas-para-falar-bem-em-publico-4566443> >; último acesso em 08 de fevereiro de 2016.

Dez dicas para falar bem em público

Globo Online

15/08/2006 0:00, atualizado 10/04/2012 3:48

RIO - O professor de oratória Reinaldo Polito, que dá aulas em São Paulo, lista abaixo os dez principais conselhos para você ter sucesso nas apresentações em público e falar com segurança e desembaraço.

1) Prepare-se para falar. Assim como você não iria para a guerra municiado apenas com balas suficientes para acertar o número exato de inimigos entrincheirados, também para falar não deverá se abastecer com conteúdo que atenda apenas ao tempo determinado para a apresentação. Saiba o máximo que puder sobre a matéria que irá expor. Isto é, se tiver de falar 15 minutos, saiba o suficiente para discorrer pelo menos 30 minutos. Não se contente apenas em se preparar sobre o conteúdo, treine também a forma de exposição. Faça exercícios falando sozinho na frente do espelho, ou, se tiver condições, diante de uma câmera de vídeo. Atenção: embora esse treinamento sugerido dê fluência e ritmo à apresentação, de maneira geral, não dá naturalidade. Para que a fala atinja bom nível de espontaneidade fale com pessoas. Reúna um grupo de amigos, familiares ou colegas de trabalho, ou de classe, e converse bastante sobre o assunto que irá expor.

2) A naturalidade pode ser considerada a melhor regra da boa comunicação. Se você cometer alguns erros técnicos durante uma apresentação em público, mas comportar-se de maneira natural e espontânea, tenha certeza de que os ouvintes ainda poderão acreditar nas suas palavras e aceitar bem a mensagem. Entretanto, se usar técnicas de comunicação, mas apresentar-se de forma artificial, a plateia poderá duvidar das suas intenções. Respeite seu estilo de comunicação. Você vai se sentir seguro e suas apresentações serão mais eficientes.

3) Não confie na memória, leve um roteiro como apoio. Algumas pessoas memorizam suas apresentações palavra por palavra imaginando que assim se sentirão mais confiantes. A experiência demonstra que, de maneira geral, o resultado acaba sendo muito diferente. Se você se esquecer de uma palavra importante na ligação de duas ideias, talvez se sinta desestabilizado e inseguro para continuar. O pior é que ao decorar uma apresentação você poderá não se preparar psicologicamente para falar de improviso e ao não encontrar a informação de que necessita, ficará sem saber como contornar o problema. Use um roteiro com as principais etapas da exposição, e frases que contenham ideias completas. Assim, diante da plateia, leia a frase e a seguir comente a informação, ampliando, criticando, comparando, discutindo, até que essa parte da mensagem se esgote. Se a sua apresentação for mais simples poderá recorrer a um cartão de notas, uma cartolina mais ou menos do tamanho da palma da mão, que deverá conter as palavras-chave, números, datas, cifras, e todas as informações que possam mostrar a sequência das ideias. Com esse recurso você bate os olhos nas palavras que estão no cartão e vai se certificando que a sequência planejada está sendo seguida.

4) Use uma linguagem correta. Uma escorregadinha na gramática aqui, outra ali, talvez não chegue a prejudicar sua apresentação. Entretanto, alguns erros grosseiros poderão ser fatais. Os mais graves que costumam ocorrer são: "fazem tantos anos", "menas", "a nível de", "somos em seis", "meia tola", entre outros. Mesmo que você tenha uma boa formação intelectual, sempre valerá a pena fazer uma revisão gramatical, principalmente quanto à conjugação verbal e às concordâncias.

5) Saiba quem são os ouvintes. Cada público possui características e expectativas próprias, e que precisam ser consideradas em uma apresentação. Procure saber qual é o nível intelectual das pessoas, até que ponto conhecem o assunto e a faixa etária predominante dos ouvintes. Assim, poderá se preparar de maneira mais conveniente e com maiores chances de se apresentar bem.

6) Tenha começo meio e fim. Anuncie o que vai falar, fale e conte sobre o que falou. Depois de cumprimentar os ouvintes e conquistá-los com elogios sinceros, ou mostrando os benefícios da mensagem, diga qual tema vai abordar. Assim, a plateia acompanhará seu raciocínio com mais facilidade, porque saberá aonde deseja chegar. Em seguida, transmita a mensagem, sempre facilitando o entendimento dos ouvintes. Se, por exemplo, deseja apresentar a solução para um problema, diga antes qual é o problema. Se pretende falar de uma informação atual, esclareça inicialmente como tudo ocorreu até que a informação nova surgisse.

7) Tenha uma postura correta. Evite apoiar-se apenas sobre uma das pernas e procure não deixá-las muito abertas ou fechadas. É importante que se movimente diante dos ouvintes para que realimentem a atenção, mas esteja certo de que o movimento tem algum objetivo, como por exemplo, destacar uma informação, reconquistar parcela do auditório que está desatenta, etc. Caso contrário é preferível que fique parado. Cuidado com a falta de gestos, mas seja mais cauteloso ainda com o excesso de gesticulação. Procure falar olhando para todas as pessoas da plateia, girando o tronco e a cabeça com calma, ora para a esquerda, ora para a direita, para valorizar e prestigiar a presença dos ouvintes, saber como se comportam diante da exposição e dar maleabilidade ao corpo, proporcionando, assim, uma postura mais natural. O semblante é um dos aspectos mais importantes da expressão corporal, por isso dê atenção especial a ele. Verifique se ele está expressivo e coerente com o sentimento transmitido pelas palavras. Por exemplo, não demonstre tristeza quando falar em alegria. Evite falar com as mãos nos bolsos, com os braços cruzados ou nas costas. Também não é recomendável ficar esfregando as mãos, principalmente no início, para não passar a ideia de que está inseguro ou hesitante.

8) Seja bem-humorado. Nenhum estudo comprovou que o bom humor consegue convencer ou persuadir os ouvintes. Se isso ocorresse os humoristas seriam sempre irresistíveis. Entretanto, é óbvio que um orador bem-humorado consegue manter a atenção dos ouvintes com mais facilidade. Se o assunto permitir e o ambiente for favorável, use sua presença de espírito para tornar a apresentação mais leve, descontraída e interessante. Cuidado, entretanto, para não exagerar, pois o orador que fica o tempo todo fazendo gracinhas pode perder a credibilidade.

9) Use recursos audiovisuais. Esse estudo é impressionante: se apresentar a mensagem apenas verbalmente, depois de três dias os ouvintes vão se lembrar de 10% do que falou. Se, entretanto, expuser o assunto verbalmente, mas com auxílio de um recurso visual, depois do mesmo período, as pessoas se lembrarão de 65% do que foi transmitido. Mais uma vez, tome cuidado com os excessos. Nada de Power Point acompanhado de brecadinhas de carro, barulhinhos de máquina de escrever, e outros ruídos que deixaram de ser novidade há muito tempo e por isso podem vulgarizar a apresentação. Um bom visual deverá atender a três grandes objetivos: destacar as informações importantes, facilitar o acompanhamento do raciocínio e fazer com que os ouvintes se lembrem das informações por tempo mais prolongado. Portanto, não use o visual como "colinha", só porque é bonito, para impressionar, ou porque todo mundo usa. Observe sempre se o seu uso é mesmo necessário. Faça visuais com letras de um tamanho que todos possam ler. Projete apenas a essência da mensagem em poucas palavras. Apresente números em forma de gráficos. Use

cores contrastantes, mas sem excesso. Posicione o aparelho de projeção e a tela em local que possibilite a visualização da plateia e facilite sua movimentação. Evite excesso de aparelhos. Quanto mais aparelhos e mais botões maiores as chances de aparecerem problemas.

10) Fale com emoção. Fale sempre com energia, entusiasmo, emoção. Se nós não demonstrarmos interesse e envolvimento pelo assunto que estamos abordando, como é que poderemos pretender que os ouvintes se interessem pela mensagem? A emoção do orador tem influência determinante no processo de conquista dos ouvintes.

UNIDADE 5 – FALA E ESCRITA

1 Nos últimos dias, trabalhamos com entrevistas. Esse gênero de texto pode envolver tanto o meio oral quanto o meio escrito, o que o torna bastante interessante de observar. Nas aulas que seguem, vamos estudar entrevistas um pouco mais, observando especificamente a relação entre fala e escrita.

Para começar, a seguir você encontra uma conversa entre usuária e atendente do Disque Saúde⁵ e uma conversa entre duas pessoas que negociam a aquisição de um cartão de crédito. Essas conversas foram transcritas de modo a registrar muitas características da fala (há pausas, acelerações, aspirações, alongamentos...).

Leia as conversas abaixo, tentando (1) responder a questão que levou a usuária a ligar para o Disque Saúde e (2) identificando se Mirele consegue ou não vender o cartão de crédito para Neuza. Posteriormente, confira suas respostas com colegas e professor.

(Observe que as convenções de transcrição das conversas podem ser encontradas na última página desta unidade. Essas convenções de transcrição nos ajudam a ler com mais clareza as conversas abaixo.)

Excerto 3 [DISK160707Romario]

- 1 ATENDENTE: saúde romário boa tarde posso ajudá ((a palavra Disque foi cortada))
- 2 USUÁRIA: boa tarde romário >só uma perguntinha<
- 3 ATENDENTE: pois nã:o,=
=se você:: >por exemplo< não usa anticoncep-
cional mas de repente você:: (.) você: resolve: (.) fazê algu-
ma coisa. você vai e toma >anticoncepcional< só naquele
4 USUÁRIA: dia (.) há possibilidade de engravidá?
- 7 ATENDENTE: **se há a possibilidade de engravi↑da:r se↓nho:ra**
- 8 USUÁRIA: é:

(Ostermann, A. C.; Souza, J. As demandas interacionais das ligações para o Disque Saúde e sua relação com o trabalho prescrito. *Alfa*, São Paulo, 55 (1), p.135-162, 2011. p.145. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4171/3769> >; último acesso em 17 de fevereiro de 2016.)

⁵ O Disque Saúde 136 funciona 24 horas com atendimento eletrônico, de segunda a sexta-feira, das 7h às 22h e aos sábados e domingos, das 8h às 18h, teleatendentes recebem as demandas dos cidadãos. A ligação é gratuita e pode ser originada de telefones fixos, públicos ou celulares, de qualquer local do país. (Informação disponível em: < <https://goo.gl/MWjZXx> >; último acesso em 19 de fevereiro de 2016.)

Excerto 3 [(CD 1 não-vendas/ Faixa 4)]

71 Mirele e qual a sua data de nascimento?
 72 Neuza mas porque tá perguntando? @@
 73 Mirele esses dados senhora, é que agora a senhora está
 74 preenchendo o seu cadastro, para envio correto
 75 do cartão.
 76 Neuza nutchth ai ai ai é que eu não quero @@. eu não
 77 que::ro CARTão, eu vivo tranqüi:la sem sem
 78 cartão, dá:: prá mim sobreviver, fazer minhas
 79 comPRINHAS, eu não tenho vaidade, eu vivo em
 80 casa, então já:: te-já tenho TUdo graças a deus
 81 tenho uma casa para morar,
 82 Mirele [sim]
 83 Neuza [sabe,] tenho minha economiazinha guardada, te-, 84
 fico tranqüila
 85 Mirele é que [jus-]
 86 Neuza [aí a]gente com o cartão, e:u não sei: eu
 87 não GOSTo °né?°

(Silva, C. R.; Andrade, D. N. P.; Ostermann, A. C. Análise da conversa: uma breve introdução. *ReVel*, vol. 7, n. 13, 2009. p.10. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf >; último acesso em 21 de fevereiro de 2016.)

2 As conversas acima foram registradas por escrito, mas não observam (todas) as convenções da modalidade escrita da língua. Isso porque há uma tentativa de marcar algumas características da fala nesse registro. Vamos observar algumas dessas características, respondendo às seguintes perguntas no caderno.

- d) As pessoas, as vezes, acreditam que a fala é desorganizada, que as pessoas falam de qualquer maneira, que o sentido se produz por milagre. Isso é equivocado. Observe o Excerto 3 [Disk160707Romario].
 - a. Há sobreposição de falas?
 - b. Qual a reação da usuária à saudação do atendente? (Se esperaria outro tipo de reação?)
- e) Existem regras interacionais para aceitar ou recusar ofertas e sugestões. Podemos vê-las em ação no Excerto 3 [(CD1 – não vendas/ Faixa 4)].
 - a. Há uma oferta explícita do cartão de crédito?
 - b. Em que momento Neuza demonstra desconfiar estar comprando um cartão de crédito?
 - c. Como Neuza recusa o cartão de crédito? (Se ela tivesse aceitado a oferta do cartão, ela teria feito o mesmo? Como, possivelmente, ela teria reagido?)
- f) Dado o que observamos nessas conversas, o que podemos dizer sobre como se organiza a fala?

3 Para percebermos claramente as diferenças entre fala e escrita, vamos fazer um exercício de transcrição de um pequeno trecho da entrevista que você fez algumas semanas atrás. Escolha um trecho particularmente interessante daquela entrevista, ouça-o novamente e transcreva-o com o maior detalhamento possível. Use as convenções de transcrição que estão no final desta unidade.

4 Muitas entrevistas são feitas por entrevistadores e entrevistados, um na frente do outro, e, posteriormente, transformadas em textos escritos, para uma circulação mais ampla. É o que aconteceu com a seguinte entrevista, que foi publicada na revista *Na ponta do lápis* (ano VII,

n. 18, dezembro de 2011). Observe o título da entrevista. Com base nele, tente antecipar o que o entrevistado – o linguista Carlos Alberto Faraco – dirá a respeito do suposto monolinguismo do Brasil. Tome notas em seu caderno. Posteriormente, leia o texto e confira suas predições.

Olhai a beleza da diversidade linguística

Luiz Henrique Gurgel

Foi depois da conferência “Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino”, na abertura do seminário da Olimpíada [de Língua Portuguesa], em Brasília, que a revista Na Ponta do Lápis entrevistou o linguista, professor titular e ex-reitor da Universidade Federal do Paraná, Carlos Alberto Faraco. Especialista em linguística histórica, ele falou do percurso feito pela língua portuguesa em terras brasileiras até tornar-se nosso idioma dominante. Também lembrou como o país virou monolíngue, num movimento semelhante ao que procurou silenciar e desqualificar o português popular, falado pela maioria dos brasileiros, em contraponto ao chamado padrão culto da língua. Para ele “tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística”.

Que relação existe entre o português brasileiro ou português do Brasil com a língua que se ensina nas escolas?

Nós temos uma história latino-americana com estágios interessantes. O primeiro foi o estágio do espanto do europeu com a diversidade: “Como é que nós vamos trabalhar com isso?”. Eles escolhem algumas línguas que percebem ter certa distribuição geográfica, cultural e social. Começam a usar essas línguas como veículos de comunicação com os indígenas, no trabalho da catequese, no comércio etc. O mesmo movimento aconteceu do México ao Chile e à Argentina, do século XVI ao XVII. Tem até um decreto do rei espanhol, Felipe II, dizendo que no México tinha que se adotar como língua oficial o náuatle, a língua dos astecas. Foi uma resposta à diversidade que não foi de imposição da língua europeia, mas foi de usar uma das línguas locais como estratégia de dominação. Quer dizer, o dominador se entrega ao dominado, do ponto de vista linguístico, para melhor realizar o seu projeto.

O que aconteceu no Brasil?

No Brasil foi a língua geral, o tupi, que acabou na língua geral amazônica, que tem o nome de nheengatu. Como se tem a língua dos astecas no México, a língua dos quéchuas no Peru, o guarani, aqui na bacia do Paraná. Na medida em que a competição colonial aumenta com Holanda e Inglaterra disputando os espaços com os portugueses e espanhóis, há um movimento contrário para garantir o império. E aí é pela imposição da língua, tentar subordinar as populações à língua europeia. Bem no começo do século XVIII começam as decisões. Os reis da Espanha, em primeiro lugar, dizendo que era proibido usar outra língua no ensino, na igreja, no uso público que não fosse o espanhol. E no meio do século XVIII um decreto do rei Carlos II da Espanha – para reforçar e estender o império – torna obrigatório o uso do espanhol em todos os contextos, extinguindo as outras línguas existentes. Um projeto muito claro de política linguística que é a imposição da língua europeia e o desaparecimento das línguas indígenas. Esse projeto, que podemos chamar de monolinguismo, vai prevalecer desde o século XVIII até praticamente hoje.

Qual é a visão geral da população sobre a nossa situação linguística?

O Brasil é monolíngue. É porque se fala uma única língua que se compreende em todos os rincões do território nacional, em todas as situações, mesmo tendo 180 línguas indígenas e, pelo menos, umas 40 ou mais línguas de imigração. Mas quem é que considera isso como característica do país? No século XVIII, num primeiro momento, foi o silenciamento das línguas indígenas para colocar no lugar o português ou o espanhol. Num segundo momento você vai ter no Brasil o silenciamento das variedades populares da língua. Começamos a trabalhar numa ideia de que o país não é só monolíngue, mas que tem uma variedade da língua que merece cultivo e prestígio, enquanto é preciso silenciar a outra, o “pretoguês”, a língua da maioria. Na década de 1930, vai acontecer o terceiro momento, agravado com a Segunda Guerra: o silenciamento das línguas de imigração. O Estado brasileiro vai proibir o uso e o ensino em italiano, em japonês, em alemão. São diferentes momentos em que o Estado e a elite política impõem o monolinguismo. Claro, se isso é um valor da sociedade, vai transitar também na escola. Ao ver os programas de ensino, as reformas da época, a programação era muito clara: ensinar um determinado português. São mais de trezentos anos em que se estabelece e se impõe uma visão monolinguista de silenciamento de toda a diversidade, seja ela dos indígenas, dos imigrantes ou do português popular. Cria-se a imagem de uma pureza em direção ao que se deve caminhar. Só que o país tem uma história, uma dinâmica social que atropela tudo isso. Quando a escola era voltada para uma minoria, até funcionava porque essa própria minoria já vinha com esse português prestigiado para a escola – era só polir um pouco. Agora, quando a população brasileira invade a escola, justamente a massa que ficou fora do teto cultural e educacional, você tem outras variedades da língua, outra experiência cultural. Isso é muito recente na história do Brasil. [...]

Em sala de aula, como o professor pode lidar com as questões do preconceito linguístico?

A primeira coisa é o professor ter uma atitude positiva, olhar e sentir a variedade linguística como algo positivo. Olhar a beleza da diversidade, uma das grandes características do ser humano. Para isso ele precisa ter uma compreensão da história do português. O sujeito que diz: “Nóis pega peixe”; ele não diz isso porque é preguiçoso ou ignorante. Ele diz isso porque pertence a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade de português. Olhar a história dessas variedades é o que dá outro patamar para lidar com elas. Num país que lutou, por trezentos anos, pela ideologia do monolinguismo, a variedade linguística é demonizada nesse quadro imaginário. Primeiro, tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística, a cara do país linguisticamente tão diversa. Segundo, vai ter que raciocinar com os alunos, mostrando o absurdo do preconceito. Mas isso não pode começar nem muito cedo, nem muito tarde. Existe um estudo fundamental sobre isso que diz: as crianças de 3 a 4 anos percebem a variação linguística, imitam, inclusive, variedades diferentes, mas elas não têm ainda percepção da valoração social que recobre as variedades. Na pré-adolescência, o jovem percebe que quando se fala diferente tem reações diferentes – positivas ou negativas. Portanto, eu diria que no fim do Ensino Fundamental e no começo do Ensino Médio é preciso fazer essa discussão, compreender que a diversidade não é sinônimo de ignorância. Infelizmente, nós temos pouco material disponível porque essas variedades num país monolíngue são inaudíveis, embora elas estejam ressoando no nosso ouvido permanentemente. E não há registros técnicos suficientes dessas variedades para que se possa preparar material didático que alimente e ofereça ao aluno a diversidade, não folclorizada, porque folclorizar é fácil. Nos anos 1980, saiu um livro, *Os peões do Grande ABC* [Luís Flávio Rinho. Petrópolis: Vozes, 1980], um levantamento sociológico com os peões que eram migrantes. Praticamente

todos analfabetos; portanto, falavam variedades do português popular. Os textos foram transcritos preservando a fala das entrevistas. Nas minhas aulas eu usei os textos desse livro. Tem coisas belíssimas. O peão falando, por exemplo, da hora que se aproxima dele bater o ponto. A alegria que toma conta da pessoa que termina o dia de trabalho, vai se aproximando a hora de ir para a fila, uma empurração geral! Ele diz assim: “É o desejo de liberdade”. Veja a interpretação dele. Mas isso dito num português popular. Isso é material de memória, material de reflexão, literatura oral. Nós precisaríamos coletar tudo, constituir um registro desse patrimônio para daí transformar em material didático, porque essa coisa de só trazer as tirinhas do Chico Bento não dá certo. Isso é um estereótipo e não tem a ver realmente com o problema sociolinguístico brasileiro. O professor tem que ter essa abertura, atitude de respeito com relação ao aluno, para ele ser capaz de mostrar ao aluno as adequações num contexto.

(Adaptado de: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/858/entrevista-olhai-a-beleza-da-diversidade-linguistica> >; último acesso em 15 de fevereiro de 2016.)

5 Com base no texto, responda, em seu caderno, as seguintes perguntas. Depois, compartilhe com seus colegas e seu professor suas respostas.

- a) O que é, para o entrevistado, a política de silenciamento da diversidade linguística? Quem seria atingido por essa política? O que estudamos até agora nos faz concordar ou discordar da visão do entrevistado? Por quê?
- b) O que o entrevistado quer dizer com “folclorizar” uma variedade linguística? Por que isso é negativo na avaliação do entrevistado? Em que situações é comum “folclorizar” uma variedade linguística?

6 Para pensar um pouco nas relações entre fala e escrita, responda às questões abaixo, sobre a entrevista de Carlos Alberto Faraco. Há também perguntas que comparam a entrevista com as conversas que lemos na tarefa 1. Você pode trabalhar em duplas. Posteriormente, compare suas respostas com as de colegas e do professor.

- a) Uma vez escrita, a entrevista de Carlos Faraco pode circular virtualmente por qualquer comunidade em que se saiba ler em língua portuguesa. (É verdade que existem meios de registrar e fazer circular a entrevista em áudio e vídeo, mas esses meios ainda são relativamente pouco usados.) Comparada com a fala, portanto, a escrita tem um público maior e mais diverso. O que isso implica para a escrita?
- b) O processo de escrita da entrevista de Carlos Faraco apagou uma série de marcas de sua fala. Quais marcas provavelmente foram apagadas? (Você pode ter uma ideia olhando para as conversas da tarefa 1; mas não se esqueça que há outras marcas que muito provavelmente também foram apagadas – pense nos modos como você mesmo fala os *erres*, os *esses*, etc.)
- c) Se construíssemos um contínuo entre aqueles eventos que são tipicamente falados (como a conversa face-a-face) e aqueles eventos que são tipicamente escritos (como o texto científico), a entrevista de Carlos Faraco seria classificada como? Por quê?

7 Aquele trecho de entrevista que você transcreveu na tarefa 3 será retomado agora. A transcrição que você fez anteriormente procurou respeitar as marcas da fala do entrevistado. Neste momento, você vai escrever o mesmo trecho observando as convenções da escrita. Ao longo do processo, preste atenção no que acontece com as marcas da fala.

Se você tiver dúvidas sobre a ortografia de alguma palavra, este é o momento de aprendê-la. Você pode recorrer a um dicionário (on-line ou físico, que você pode buscar na biblioteca) para sanar suas dúvidas. Alternativamente, você pode recorrer ao *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP), que é um documento que determina a forma ortográfica de uma série de palavras da língua portuguesa. O professor pode emprestar a versão física do VOLP, mas ele também está disponível on-line, no site da Academia Brasileira de Letras. Finalmente, você pode ainda encontrar o aplicativo para celular do VOLP de graça na internet.

8 As perguntas da tarefa 6 devem ter despertado certas dúvidas com relação às diferenças entre a fala e a escrita. Para enfrentá-las, leia o texto abaixo. A medida que você o lê, diferencie informações sobre a fala e a escrita, marcando-as com cores diferentes no texto. Ao final da leitura, construa um quadro de duas colunas, comparando fala e escrita e o compartilhe com colegas e professor. Um grupo de colegas produzirá um cartaz que compara as modalidades da língua para pendurarmos na sala de aula.

A linguagem verbal escrita

Carlos Alberto Faraco

O meio básico de expressão da linguagem verbal é a oralidade, ou seja, a expressão articulada de sons produzidos pelo aparelho fonador. Com o passar do tempo, a humanidade criou um segundo meio de expressão – a escrita. Se comparado ao meio oral (que – supõe-se – tem perto de cem mil anos), o meio escrito é recentíssimo: foi desenvolvido há aproximadamente cinco mil anos.

Por outro lado, enquanto todos os grupos humanos conheceram no passado e conhecem no presente o meio rola de expressão, apenas alguns grupos desenvolveram o meio escrito no passado e há ainda hoje línguas que não dispõem de expressão escrita.

Assim como o meio oral precedeu em milênios o meio escrito na história da humanidade, ele também o precede na história do indivíduo: as crianças passam a falar por volta dos dois anos (e o fazem espontaneamente, isto é, sem necessidade de ensino sistemático); contudo, só começam a se apropriar da escrita por volta dos cinco anos (e, em geral, dependem, para isso de ensino formal).

Há grandes diferenças entre os dois meios de expressão da linguagem verbal. O meio oral, por exemplo, conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de uma ampla gama de recursos prosódicos, ou seja, a cadeia da fala tem uma linha melódica que lhe é dada pela entoação e pelo jogo da intensidade e duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito. Ele é, de certa forma, um meio parco de expressão.

Para compensar estas enormes faltas, criaram-se alguns recursos gráficos (como a pontuação ou a mudança de fonte). Estes, no entanto, por mais indispensáveis e úteis que sejam, não conseguem jamais alcançar o peso e as nuances significativas da prosódia ou ainda do apoio gestual e fácil que acompanham a fala.

Um dos grandes desafios de quem aprende a escrever é, então, adequar sua expressão a este meio parco de recursos. É ser capaz de ir da abundância de recursos da oralidade para a exiguidade de recursos da escrita, desenvolvendo a capacidade de explorar as características do meio escrito para fazê-lo significar adequadamente, de modo a compensar suas lacunas.

Outro dado importante a lembrar é o fato de que o meio oral se realiza fundamentalmente na comunicação face a face. O interlocutor, portanto, está presente e isso dá à fala uma dinâmica bastante peculiar: ela pode se apoiar extensamente em informações contextuais. Com isso, pode dispensar um elevado grau de explicitação textual e não precisa ser detalhadamente planejada – vai definindo seu rumo à medida que se processa e em consonância com as reações dos interlocutores. A temática da conversa pode, em razão disso tudo, ser difusa e coesivamente aberta.

A comunicação pelo meio escrito, por sua vez, não conta com a presença física do interlocutor. E isso tem profundas implicações para o ato de escrever: é preciso, por exemplo, preencher essa ausência por uma imagem do interlocutor – imagem que pode ter como referente um indivíduo bem concreto, como numa carta pessoa, ou uma determinada categoria de indivíduos, como, por exemplo, o público leitor de um jornal.

Por outro lado, pelo fato de não ser possível apelas extensamente ao contexto imediato, é preciso que o escrito alcance alto grau de explicação textual. E, como não se pode contar com a presença física do interlocutor, é preciso prever suas possíveis reações e a elas responder ou adequar o texto antecipadamente.

O ato de escrever exige, então, cuidadoso planejamento prévio; sua temática não pode ser difusa, mas deve ser centrada, sequencialmente bem trabalhada e apoiada em recursos coesivos estritamente controlados. Falhas graves em qualquer desses aspectos comprometem a compreensão e, por consequência, a interlocução.

Um dos grandes desafios de quem começa a trabalhar com a escrita é, então, aprender a ajustar sua expressão à ausência física do interlocutor e à impossibilidade de contar com as referências contextuais imediatas. No primeiro caso, é preciso tornar a imagem do interlocutor elemento constitutivo do ato de escrever (em outras palavras, quem escreve deve exercer dois papéis – deve ser o autor e, ao mesmo tempo, deve colocar-se na posição de seu provável leitor, monitorando assim o que escreve). No segundo, é preciso controlar a textualização de modo a garantir que a significação se realize mesmo na ausência do apoio contextual imediato.

Apesar das limitações e das exigências estritas que caracterizam o meio escrito, este tem sobre o meio oral a vantagem da permanência. A fala é efêmera e evanescente (os romanos tinham já um dito que resumia bem este caráter fugaz, volátil da fala: *verba volant, scripta manent* – as palavras (faladas) voam, os escritos permanecem). Já o meio escrito dura enquanto durar seu suporte. Assim é que podemos ler textos antiquíssimos, embora muita pouca coisa tenha sobrado do que foi dito oralmente há poucos instantes.

Essa propriedade de permanência do meio escrito é responsável pela importância que ele adquiriu na história humana. Com a escrita, a humanidade pode transcender os limites do tempo, do espaço, da comunicação face a face e da cultura apenas oral e local. Tornou-se possível também o registro do conhecimento e, com isso, criaram-se as bases para ampliá-lo exponencialmente. Não é à toa, portanto, que se diz ter sido a invenção da escrita a maior realização tecnológica da humanidade.

É verdade que o século XX trouxe a possibilidade técnica de se gravar o falado, de estancar seu caráter evanescente. No entanto, a maior parte dos eventos apenas falados continua sem registro, ate mesmo por razões de ordem prática: eles são

incontáveis e, salvo em casos muito específicos, é absolutamente irrelevante gravá-los.

O século XX trouxe também várias possibilidades técnicas de transcender a milenar limitação do meio oral à interação face a face. A comunicação oral adquiriu a possibilidade de se mediada tecnologicamente por meio do telefone, do rádio, da televisão, do computador.

Romperam-se assim os limites do espaço próximo e se amplificou enormemente o alcance do meio oral. Em alguns casos, como o da televisão, por exemplo, o número de destinatários alcançáveis simultaneamente por uma só fonte enunciativa pode facilmente chegar à cifra de muitos e muitos milhões.

Neste último caso, ganha-se incalculavelmente em extensão, mas perde-se a possibilidade a alternância contígua de locutores e da réplica imediata. Isso cria, evidentemente, outras condições para a comunicação oral humana. Amplifica-se em grandezas quase incalculáveis, o que, de certa forma, já estava presente na comunicação face a face institucionalizada como na escola, na igreja ou no tribunal – lugares em que a fonte da enunciação se dirige a muitos simultaneamente e a eventual alternância de locutores e a possibilidade de réplica costumam ser rigidamente controladas por regras explícitas ou implícitas. Mas, apesar disso, podem ainda eventualmente ocorrer. Essa possibilidade desaparece nos meios de comunicação de massa como a televisão (salvo – por ora pelo menos – em simulacros).

O meio escrito, por ser tradicionalmente destinado à comunicação à distância, só admitia a alternância não contígua de locutores e a réplica remota. Isso, de certa forma, continua acontecendo, embora o desenvolvimento da comunicação mediada por computador tenha trazido a possibilidade da sincronia, ou seja, da troca de mensagens escritas on-line, o que acarreta também boas condições para a comunicação pelo meio escrito.

Destaque-se, nesse sentido, que o desenvolvimento da internet e sua difusão social (calcula-se hoje que o Brasil conta com 75 milhões de internautas) tem expandido enormemente o uso da escrita em e-mails, blogs, sites e redes sociais. Pode-se afirmar que nunca se escreveu tanto e nunca antes tanta gente se envolveu cotidianamente com a escrita em proporções semelhantes.

Essa expansão tem, claro, acarretado mudanças significativas no modo de realizar as práticas sociais de escrita: relativizam-se, em muitos espaços, do meio eletrônico, várias das tradições discursivas historicamente constituídas na era do domínio soberano dos livros e das outras mídias impressas. Os textos saem quase no ritmo da fala (estão se constituindo outros gêneros e outros padrões de textualidade), predominam variedades linguísticas pouco monitoradas e até mesmo a forma de grafar as palavras passa por um processo de estenografização (o chamado internetês).

Isso tudo, no entanto, não significa que as tradições discursivas historicamente constituídas serão simplesmente abandonadas. Elas continuarão valendo para determinadas situações, influenciarão as novas tradições que estão em construção, assim como receberão influências destas novas tradições.

Estamos vendo, portanto, um tempo pleno de novas experiências interacionais e de consequentes mudanças na expressão verbal, seja na oralidade, seja na escrita.

9 Vamos encerrar nossa discussão acerca das diferenças entre fala e escrita refletindo sobre como transformar as histórias contadas (faladas) por nossos entrevistados em histórias escritas. Para isso, vamos rever um trecho do livro *Um certo capitão Rodrigo*, que alguns de nós leram ao longo do primeiro semestre. O que você lembra sobre o capitão Rodrigo? Converse com seus colegas e professor. Depois, leia o texto abaixo e avalie se ele confirma suas memórias.

Um certo capitão Rodrigo

Érico Veríssimo

Toda a gente tinha achado estranha a maneira como o capitão Rodrigo Cambará entrara na vida de Santa Fê. Um dia chegou a cavalo, vindo ninguém sabia de onde, com o chapéu de barbicacho puxado para a nuca, a bela cabeça de macho altivamente erguida, e aquele seu olhar de gavião que irritava e ao mesmo tempo fascinava as pessoas. Devia andar lá□ pelo meio da casa dos trinta, montava um alazão, trazia bombachas claras, botas com chilenas de prata e o busto musculoso apertado num dólmã militar azul, com gola vermelha e botões de metal. Tinha um violão a tiracolo; sua espada, apresilhada aos arreios, rebrilhava ao sol daquela tarde de outubro de 1828 e o lenço encarnado que trazia ao pescoço esvoaçava no ar como uma bandeira. Apeou na frente da venda do Nicolau, amarrou o alazão no tronco dum cinamomo, entrou arrastando as esporas, batendo na coxa direita com o rebenque, e foi logo gritando, assim com ar de velho conhecido:

- Buenas e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho!

Havia por ali uns dois ou três homens, que o miraram de soslaio sem dizer palavra. Mas dum canto da sala ergueu-se um moço moreno, que puxou a faca, olhou para Rodrigo e exclamou:

- Pois dê!

Os outros homens afastaram-se como para deixar a arena livre, e Nicolau, atrás do balcão, começou a gritar:

- Aqui dentro não! Lá fora! Lá fora!

Rodrigo, porém, sorria, imóvel, de pernas abertas, rebenque pendente do pulso, mãos na cintura, olhando para o outro com um ar que era ao mesmo tempo de desafio e simpatia.

- Incomodou-se, amigo? - perguntou, jovial, examinando o rapaz de alto a baixo.

- Não sou de briga, mas não costumo aguentar desaforo.

- Oô! bicho bom!

Os olhos de Rodrigo tinham uma expressão cômica.

- Essa sai ou não sai? - perguntou alguém do lado de fora, vendo que Rodrigo não desembainhava a adaga. O recém-chegado voltou a cabeça e respondeu calmo:

- Não sai. Estou cansado de pelear. Não quero puxar arma pelo menos por um mês.
 - Voltou-se para o homem moreno e, num tom sério e conciliador, disse: - Guarde a arma, amigo.

O outro, entretanto, continuou de cenho fechado e faca em punho. Era um tipo indiático, de grossas sobrancelhas negras e zigomas salientes.

- Vamos, companheiro - insistiu Rodrigo. - Um homem não briga debalde. Eu não quis ofender ninguém. Foi uma maneira de falar...

Depois de alguma relutância o outro guardou a arma, meio desajeitado, e Rodrigo estendeu-lhe a mão, dizendo:

- Aperte os ossos.

O caboclo teve uma breve hesitação, mas por fim, sempre sério, apertou a mão que Rodrigo lhe oferecia.

(Veríssimo, E. *Um certo capitão Rodrigo*. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.7-8.)

10 Responda, em duplas, as seguintes perguntas, que relacionam o texto que você acaba de ler com o texto “A linguagem verbal escrita”, de Carlos Alberto Faraco.

- De acordo com o texto “A linguagem verbal escrita”, a escrita “é, de certa forma, um meio parco de expressão.” Em que sentido isso é verdade? Que recursos expressivos vemos serem usados no texto “Um certo capitão Rodrigo”?
- Ainda de acordo com o texto “A linguagem verbal escrita”, “pelo fato de não ser possível apelar extensamente ao contexto imediato, é preciso que o escrito alcance alto grau de explicitação textual.” Considerando essa característica da escrita, aponte que trechos do texto “Um certo capitão Rodrigo” poderiam ser, na fala, omitidos ou apresentados ao ouvinte por meio de gestos, de tom de voz, etc.
- Em “A linguagem verbal escrita” lemos que “Um dos grande desafios de quem começa a trabalhar com a escrita é, então, aprender a ajustar sua expressão à ausência física do interlocutor [...] é preciso tornar a imagem do interlocutor elemento constitutivo do ato de escrever”. Pensando nisso, tente apontar qual o leitor pretendido pelo texto “Um certo capitão Rodrigo”. Justifique sua resposta.
- “Um certo capitão Rodrigo” foi publicado originalmente como capítulo do romance “O tempo e o vento: o continente”, de Érico Veríssimo, em 1949. Quase sessenta anos depois ainda temos acesso a esse texto. Se este texto tivesse sido falado naquela época, dificilmente teríamos acesso a ele hoje. A que característica da escrita esse fato está relacionado?

11 O texto abaixo compara contar histórias (oralmente) com escrever histórias. O leremos para nos preparar para a última tarefa desta unidade, que envolverá escrever uma das histórias que emergiram em nossa entrevista para que nossos colegas de turma a conheçam. Antes de ler o texto, propriamente, responda: que diferenças você imagina que haja entre contar histórias (oralmente) e escrevê-las? Depois de responder em seu caderno, leia o texto e compare o que o autor diz a esse respeito com suas ideias.

Quando a gente se junta no bar a beber, a comer e a conversar, a gente costuma contar coisas. A maioria delas vem enganchada em outras histórias já do conhecimento do grupo reunido (*sabe a última que a Zilda aprontou?*); outras engancham-se nas que acabam de ser contadas (*por falar em Zilda, o Afonso...*). A maioria delas são contadas aos pedaços, pois quem as conta sabe que os ouvintes, velhos companheiros de mesa e de narrativa, já conhecem fatos, personagens e situações nelas envolvidos.

Além disso, tais histórias geralmente têm a função de apenas acrescentar alguns dados ao conjunto de conhecimento que o grupo já acumulou a respeito uns dos outros. Ninguém espera que elas tragam fatos, dados, conhecimentos muito novos nem emoções muito mais fortes do que as que costumam rolar nessas habituais conversas. Isso fica particularmente evidente quando há um estranho na roda: há sempre alguém que se encarrega de ir-lhe contando, explicando, detalhando tudo aquilo que não está sendo explicitado nas narrativas e nos comentários que elas provocam. Assim são as narrativas orais que rolam em grupos de conhecidos que se reúnem para contá-las e ouvi-las.

Muito diferente é a relação que uma história escrita estabelece com seus leitores. Para começar, ela precisa criar o gancho com eles, isto é, deixar claro o motivo pelo qual está sendo contada, apresentar ao leitor uma boa razão para que ele se dê o trabalho de lê-la. E deve fazer isso porque entre a narrativa oral e escrita há, pelo menos, três boas diferenças:

- a) a primeira é a que faz a distinção entre contar uma história para um grupo de ouvintes que fazem parte de nossa rodinha de sempre e escrever uma história para um grupo de leitores que vai ficar sabendo apenas aquilo que a história contar para eles;
- b) a segunda diz respeito à atitude receptiva do ouvinte, que se joga para trás na cadeira, preparando-se para ser acalentado, em contraste com o trabalho solitário que o leitor vai exercitar sobre o texto, apropriando-se das palavras e frases, atribuindo-lhes significados, confrontando-os com os significados já apropriados em leituras anteriores, julgando-os, perguntando-se pelos motivos que os levaram a se organizarem da peculiar maneira em que o texto os dispôs, comparando este texto com os que já leu a respeito de assunto semelhante, com outros textos que julga serem da mesma natureza;
- c) a terceira é a diferença entre o que o ouvinte e o leitor esperam da história. O ouvinte, ou melhor, o participante de uma mesa de bar, até gosta da redundância e da lacuna, que lhe permitem ativa participação na conversa. Interromper, perguntar, acrescentar, divergir fazem a grande diversão de uma interlocução desse tipo. Muito distinto é o que os leitores esperam de uma história escrita: que ela seja mais do que apenas uma nova versão de um enredo já conhecido. Dela o leitor espera um relato completo que o conduza, que o encante, que o instrua, que o esclareça a respeito do problema que lhe apresentou como tão interessante, problema que, graças ao gancho feito pelo autor, passou a ser uma questão também do leitor. Se passou, porque, se não tiver passado, ele fecha o livro.

(Guedes, P.C. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 3ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.117-118.)

12 Responda às seguintes perguntas sobre o texto “O que se conta”, de Paulo Guedes.

- a) Que diferenças há entre “contar uma história para um grupo de ouvintes que fazem parte de nossa rodinha de sempre e escrever uma história para um grupo de leitores que vai ficar sabendo apenas aquilo que a história contar para eles”?
- b) O autor aponta diferenças entre as atitudes do ouvinte e do leitor. Que diferenças são essas? Você concorda com a descrição que o autor faz dessas diferenças? Se não, como você as descreveria? Ou você não vê diferenças entre ouvintes e leitores?
- c) Por que o autor afirma que o ouvinte “até gosta da redundância e da lacuna, que lhe permitem ativa participação na conversa. Interromper, perguntar, acrescentar, divergir fazem a grande diversão de uma interlocução desse tipo”, mas que isso não é esperado pelo leitor? Que diferença entre fala e escrita está sendo referida pelo autor?
- d) Baseado nas últimas leituras (“O que se conta”, de Paulo Guedes, e “A linguagem verbal escrita”, de Carlos Faraco), que orientações você daria para alguém que quer contar uma história por escrito? (Registre, pelo menos, três!)

13 Com base nas diferentes respostas à pergunta d) da tarefa anterior, a turma vai, coletivamente, produzir suas próprias orientações para o registro por escrito de uma história. Um grupo de alunos será responsável por produzir um cartaz com essas orientações para pendurarmos nas paredes da sala de aula.

14 Como última tarefa em nosso estudo das diferenças entre fala e escrita, **você deve escrever uma das histórias contadas pelo seu entrevistado**. Essa história será lida em sala de aula para seus colegas. Lembre-se de seus **leitores** ao produzir seu texto! O objetivo da tarefa é elaborar a primeira versão do texto que vai compor o livro da turma, revelando um pouco daquilo que descobrimos em nossa entrevista a respeito de nosso passado e do passado da região.

O ideal é que você transforme em história escrita aquele trecho que você transcreveu e depois colocou na ortografia oficial. Assim, você poderá ver claramente a passagem do oral para o escrito⁶! No entanto, pode ser o caso que o trecho em questão seja pobre para contar uma história. Nesse caso, escolha outro.

No processo de planejamento de seu texto, considere as orientações do professor Othon M. Garcia a respeito de narração (isto é, de contar histórias).

Narração

Othon M. Garcia

A matéria da narração é o *fato*. Tal como o *objeto* (matéria da descrição), tem igualmente sentido muito amplo: qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente.

O relato de um episódio, real ou fictício, implica interferência de todos ou de alguns dos seguintes elementos (personagens, fato e circunstâncias):

O quê: o fato, a ação (enredo);

Quem: personagens (protagonista(s) e antagonista(s));

Como: o modo como se desenrolou o fato ou ação;

Quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;

Onde: o lugar da ocorrência;

⁶ Observe que, dessa forma, você terá [1] o registro oral da entrevista em áudio (e vídeo), [2] a transcrição de um trecho da entrevista, [3] um trecho da entrevista na ortografia oficial e [4] uma das histórias da entrevista contada por escrito. Aproveite e identifique as diferenças entre cada um dos diferentes textos.

Porquê: a causa, razão ou motivo;
Por isso: resultado ou consequência.

Nem sempre todos esses elementos estão presentes, salvo *quem* e *o quê*, sem os quais não há narração.

Porque não lhe quis pagar (porquê) uma garrafa de cerveja, Pedro da Silva (quem – protagonista), pedreiro, de trinta anos, residente na Rua Xavier, 25, Penha, matou (o quê) ontem (quando) em Vigário Geral (onde), com uma facada no coração (como) seu colega Joaquim de Oliveira (quem – antagonista).

Está aí, em linguagem chã mas objetiva e clara, a essência de uma narrativa, com quase todos seus ingredientes. Pode servir como germe de uma novela ou conto: basta pormenorizar cada um dos elementos básicos. Vá o estudante dando largas à sua imaginação.

(Garcia, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.239-240.)

Esta tarefa será avaliada se acordo com os seguintes critérios: (a) adequação ao público leitor, que deve ser capaz de compreender o texto escrito sem a presença do autor; (b) ortografia, uma vez que refletimos sobre ela e que o texto eventualmente circulará entre um número grande de leitores que não conhecemos; (c) presença dos elementos da narrativa apontados por Othon Garcia, para que seja uma narrativa suficientemente informativa.

APÊNDICE – ACENTUAÇÃO GRÁFICA⁷

1 Nesta aula, vamos estudar a acentuação gráfica em língua portuguesa. Para tanto, antes de discutirmos as regras de acentuação gráfica propriamente, será necessário rememorarmos alguns conceitos que nossos professores de Português nos apresentaram há muito tempo. Sendo assim, responda em seu caderno às seguintes perguntas. Você pode trabalhar em duplas para resolver estas questões.

- a) O que é uma **sílaba tônica**? Dê exemplos.
- b) O que é uma **sílaba átona**? Dê exemplos.
- c) O que é uma palavra **oxítona**? Dê exemplos.
- d) O que é uma palavra **paroxítona**? Dê exemplos.
- e) O que é uma palavra **proparoxítona**? Dê exemplos.
- f) O que é um **monossílabo tônico**? Dê exemplos.
- g) O que é um **monossílabo átono**? Dê exemplos.
- h) Qual a diferença entre **acento tônico** e **acento gráfico**? Dê exemplos.

2 Para conferir nossas respostas à tarefa 1, leia o que diz o respeitável gramático Celso Cunha a respeito das mesmas questões e compare com o que você havia escrito em seu caderno. Que conceitos estão claros para você? Que conceitos você precisa que o professor explique?

Acento tônico

Celso Ferreira da Cunha

Acento consiste no maior grau de força, ou de intensidade, de uma das sílabas de determinada palavra. Assim:

Diretor

Aluno

Matemática

A sílaba acentuada, ou seja, a que se distingue das outras pela maior intensidade do som, recebe o nome de **tônica**. As demais, isto é, as que não apresentam acentuação sensível, são denominadas **átonas**.

Classificação das palavras quanto ao acento tônico

1. Quanto ao acento, as palavras de mais de uma sílaba se classificam em:

a) oxítonas, quando o acento recai na última sílaba:

Café

Funil

Niterói

b) paroxítonas, quando o acento recai na penúltima sílaba:

Baía

Escola

Brasileiro

c) proparoxítonas, quando o acento recai na antepenúltima sílaba:

Aritmética

Lâmina

Público

⁷ As tarefas sobre acentuação gráfica não são discutidas na tese em função de não discutirem diretamente a variação linguística. No entanto, as apresento aqui para que se saiba como foi o planejamento para o tratamento desta questão.

2. Os monossílabos podem ser átonos e tônicos.

Átonos são aqueles pronunciados tão fracamente, que, na frase, precisam apoiar-se na acentuação de um vocábulo vizinho, formando, por assim dizer, uma sílaba deste. Por exemplo:

Diga-me / o preço / do livro.

São **monossílabos átonos**:

- a) os artigos definidos (*o, a, os, as*) e os indefinidos (*um, uns*);
- b) os pronomes pessoais oblíquos *me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes*; e suas combinações: *mo, to, lho*, etc.;
- c) o pronome relativo *que*;
- d) as preposições *a, com, de, em, por, sem, sob*;
- e) as combinações de preposição e artigo: *à, ao, da, do, na, no, num*, etc.;
- f) as conjunções *e, mas, nem, ou, que, se*;
- g) as formas de tratamento *dom* (D. Pedro), *frei* (Frei José), *são* (São Pedro), etc.

Tônicos são aqueles emitidos fortemente. Por terem acento próprio, não necessitam apoiar-se noutro vocábulo. Exemplos: *cá, flor, mau, mão, mês, mim, pôr, vou*, etc.

(Cunha, C. F. Acento tônico. In: _____. *Gramática básica do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon. Disponível em: < http://www.aulete.com.br/gram/cap01-10-acento_tonico>; último acesso em 30 de agosto de 2016.)

3 Agora, um desafio! Junte-se em grupos de até quatro pessoas e, com base no quadro abaixo, tente deduzir as regras de acentuação gráfica em língua portuguesa. Para isso, vá fazendo o que se pede na ordem em que foi proposto. Fazer as tarefas em ordem deve tornar as coisas mais claras.

Duas observações:

- a) as palavras do quadro abaixo devem ser de seu conhecimento, já que a maioria delas foi lida em algum dos vários textos que lemos até o momento. Pode ser o caso, contudo, que você não reconheça todas as palavras. Se isso acontecer, acesse um dicionário on-line ou peça ajuda a um colega ou ao professor; e
- b) é evidente que as regras de acentuação gráfica estão disponíveis na internet. No entanto, abrir mão de participar do desafio de deduzir as regras, buscando as respostas na internet, demonstra falta de comprometimento com sua própria aprendizagem. Além disso, o desafio deve ensinar você a olhar para a língua buscando regularidades, isto é, buscando sua estrutura, sua gramática. Finalmente, o raciocínio dedutivo, que será usado neste desafio, é extremamente importante para uma série de outras aprendizagens!

Réplica	Deixá-las	Casa	Bênção	Há
Indiático	Estratégia	Pó	Amazônica	Internetês
Publico	Álbuns	Vi	Física	Você
Dominó	Nível	Relutância	Responsável	Nós
Básico	Paraná	Cambará	Veículo	Episódio
Fórum	Irresistíveis	Caráter	Pé	Garagem
Sede	Pote	Coco	Bíceps	Córtex
Húmus	Sistemático	Próximo	Japonês	Chave
Ausência	Imóvel	Júri	Imagens	Éter

Esgoto	Bambu	Javali	Número	Hifens
Jovens	Matéria	Carretel	Urubu	Me
Si	Sol	Raciocínio	Única	Alguém
Termino	Recém	Amor	Última	Massa
Órfão	Sério	Capaz	Se	Deverá
Jogo	Irá	Volátil	Ira	Talvez
Hipótese	Será	Xodó	Computador	Pólen
Cadáver	Líquen	Capuz	Inalienáveis	Bolo
Cocô	Término	Saci	É	Possível
Veículos	Possíveis	Interferência	Ovo	Capim
Lápis	Também	Pivô	Política	Característica
Assim	Lacre	Princípios	Bônus	Vírus
Português	Ninguém	Mínima	Alcançáveis	Ruim
Avô	Nuvem	Alternância	Caju	Cérebro
Zumbi	Público	Século	Numero	Âmbar
Vênus	Fórceps	Avó	Félix	Didático
Porta	Essência	Tórax	Chuchu	Anel
Gramática	Porém	Viagens	Fictício	Uva
Dólmã	Faça	Conquistá-los	Tríceps	Atrás
Indígenas	Linguística	Histórias	Pá	Experiência
Está	Gui	Já	Acórdão	Esta
México	Fênix	Doce	Estereótipo	Hífen
Solitário	Nó	Implícita	Recentíssimo	Técnica

- 1) Em seu caderno, liste todas as palavras **proparoxítonas** do quadro acima. Enquanto faz isso, corte-as do quadro para que elas não atrapalhem os próximos passos.
- 2) Observe a lista de palavras **proparoxítonas** e responda: há alguma que não recebe acento gráfico?
- 3) Em seu caderno, liste todas as palavras **monossílabas**. Enquanto faz isso, corte-as do quadro para que elas não atrapalhem os próximos passos.
- 4) Separe o conjunto de palavras monossílabas entre as **monossílabas que recebem acento gráfico** e as **monossílabas que não recebem acento gráfico**.
- 5) Confira a lista de palavras **monossílabas que não recebem acento gráfico**: há alguma **monossílaba tônica** nesta lista?
- 6) Observe a ortografia das palavras **monossílabas que recebem acento gráfico**: em que letras terminam essas palavras? (Ignore o –s final.)
- 7) Em seu caderno, liste todas as palavras **oxítonas**. Enquanto faz isso, corte-as do quadro para que elas não atrapalhem os próximos passos.
- 8) Separe as **oxítonas acentuadas graficamente** das **oxítonas não acentuadas graficamente**.
- 9) Em que letras terminam as palavras **oxítonas acentuadas graficamente**? (Novamente, ignore o –s final.)
- 10) As palavras que restaram no quadro devem ser todas **paroxítonas**. Confira se é esse o caso. Se restou alguma palavra que não é paroxítona, coloque-a na lista adequada e verifique se suas respostas às perguntas anteriores continuam válidas. Se for necessário, revise suas respostas.
- 11) Separe as palavras **paroxítonas com acentuação gráfica** das palavras **paroxítonas sem acentuação gráfica**.
- 12) Observe como terminam as palavras **paroxítonas com acentuação gráfica**. Separe as palavras paroxítonas que terminam em ditongos (-ia e -io).
- 13) Ignorando as paroxítonas terminadas em ditongos (que você separou no item anterior), observe a lista de **paroxítonas acentuadas graficamente** e responda: quais são as

terminações dessas palavras? (Dica: você deve encontrar sete terminações diferentes. Uma vez mais, ignore o –s final.)

- 14) Observe agora a lista de **paroxítonas não acentuadas graficamente** e responda: quais são as terminações dessas palavras?
- 15) Compare a resposta da pergunta anterior com a resposta da pergunta 9). Que relações você vê entre a acentuação gráfica das palavras **oxítonas** e das palavras **paroxítonas**?

4 Com base nas respostas da tarefa 3, complete as seguintes regras de acentuação gráfica na língua portuguesa. Depois, compare com o que o gramático Celso Cunha afirma sobre essas questões. O professor se encarregará de projetar a esse texto no quadro para conferência. Alternativamente, você pode acessá-lo por meio do seguinte endereço eletrônico: http://www.aulete.com.br/gram/cap02-05-regras_acentuacao

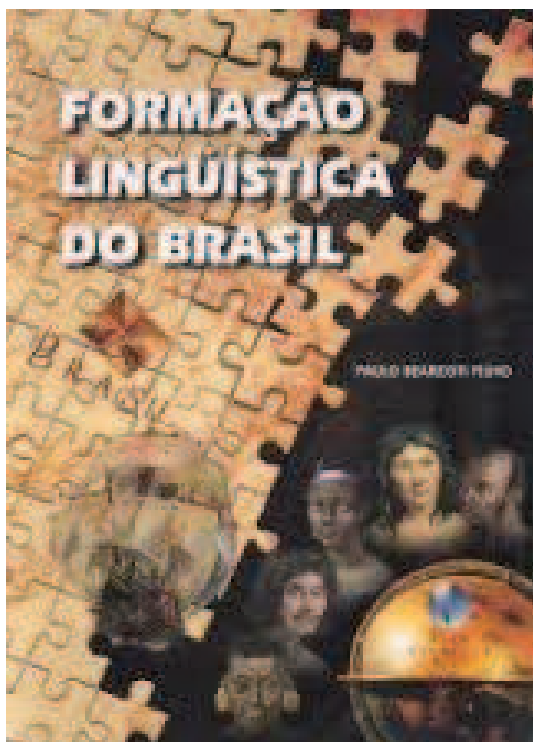
- a) São acentuados graficamente os **monossílabos** () **tônicos** () **átonos** terminados em ____, ____ e ____.
- b) São acentuadas graficamente as palavras **oxítonas** terminadas em ____, ____, ____ e ____.
- c) São acentuadas graficamente as palavras **paroxítonas** terminadas em ____, ____, ____, ____, ____ e ____.
- d) São acentuadas graficamente () nenhuma () todas as palavras **proparoxítonas**.

UNIDADE 6 – HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

1 Ao longo das entrevistas que fizemos, muitas pessoas contaram sobre sua família ter de abandonar sua língua de origem e adotar o Português. Alguns, inclusive, relataram que tinham sido perseguidos por usar o Italiano ou o Alemão. Para entender essas situações, vamos estudar a história da língua portuguesa. Faremos isso por meio da leitura de “Formação linguística do Brasil”, de Paulo Bearzoti Filho. O professor possui alguns exemplares do livro, que ele pode emprestar para leitura. Há ainda a possibilidade de adquiri-lo na internet (procure pelo título em lojas de livros usados, “sebos”, para conseguir um bom preço).

Para nos aproximarmos do livro, considere os textos abaixo. Trata-se da capa do livro e de sua “apresentação”. A apresentação tem o objetivo de fazer uma rápida “propaganda” do livro, indicando, em linhas gerais, quem é o autor do livro, o que o livro diz, para quem o livro se destina. Por isso, leia a apresentação a fim de responder às seguintes questões:

- O que se diz sobre o autor do livro?
- Quais são as qualidades do livro?
- Quem é o leitor visado pelo livro?



Apresentação Carlos Alberto Faraco

A história de qualquer língua humana é uma realidade de extrema complexidade. Por isso, relatá-la não é tarefa fácil: é preciso acompanhar os múltiplos processos que redesenham continuamente sua organização gramatical, bem como recuperar momentos da história social, política, econômica e cultural da(s) sociedade(s) que a fala(m).

É nessa dupla direção que, há mais de um século, os estudiosos vêm pesquisando sistematicamente a história da língua portuguesa, reunindo uma inestimável quantidade de dados que cobre um período de aproximadamente um milênio e meio. Como resultado, dispomos, nessa área, de obras especializadas de grande porte, como aquela escrita na década de 1950 pelo filólogo brasileiro Serafim da Silva Neto.

Se os especialistas estão relativamente bem servidos de publicações, o mesmo não se pode dizer, contudo, do público em geral. Para este, têm faltado boas obras de divulgação daquele importante conhecimento científico.

Por isso, é com muita satisfação que apresento este livro do professor Paulo Bearzoti Filho, que traz valiosa contribuição para preenchermos aquela lacuna de nossa bibliografia.

O autor, tarimbado professor de Português, conseguiu condensar, em linguagem clara e objetiva, uma temática muito complexa. Para isso, percorreu obras clássicas e pesquisas modernas, transmutando-as didaticamente com admirável habilidade.

O leitor encontrará apresentações primorosas das influências indígenas e africanas no português brasileiro (livres de velhas estereotípias), bem como sínteses precisas de tópicos ainda muito polêmicos, como a questão da evolução do português do Brasil e da construção de sua norma-padrão.

Por tudo isso, este livro, além de oferecer leitura prazerosa, traz indispensável colaboração para um debate mais bem fundamentado da língua no Brasil.

(Faraco, C. A. Apresentação. In: Bearzoti Filho, P. *Formação linguística do Brasil*. Curitiba: Nova Didática, 2002. p. 3.)

2 Considerando o que você sabe a respeito do livro e do tema que ele aborda, em duplas, elabore pelo menos 3 (três) questões sobre a história da língua portuguesa que você imagina que o livro pode vir a responder. Ao final, compartilhe com a turma suas questões. Um aluno será responsável por registrar todas as questões elaboradas pela turma. Ao longo da leitura do livro, vamos tentar respondê-las.

Capítulo 1.

1 Você já deve ter lido o primeiro capítulo do texto de Bearzoti. O seu título remete à história externa da língua, isso quer dizer que o capítulo trata da história do povo que fala o Português. Já a “história interna da língua” conta quais foram as mudanças linguísticas que levaram o Latim a se tornar Português.

Para construirmos um ponto de partida para nossas discussões em sala de aula, em pequenos grupos, tente responder às seguintes questões. Posteriormente, você, seus colegas e seu professor vão conversar sobre suas respostas para chegar a alguns entendimentos.

- a) Como o Latim chegou à Península Ibérica?
- b) Quais as variedades de Latim identificadas pelo autor? Quais delas chegaram à Península Ibérica?
- c) Quais condições levaram ao desenvolvimento das línguas românicas?
- d) Construa uma linha do tempo que mostre a formação de Portugal.
- e) Por que o Português e o Galego se separaram em duas línguas diferentes?

2 Por volta do século X e XI, a Europa atingira certo grau de estabilidade política e econômica (o que não ocorria desde a queda do Império Romano, no século V). Em consequência, começou a florescer o comércio e o acúmulo de riquezas, o que contribuía para o crescimento das cidades e da cultura letrada.

Cresciam, também, as feiras regionais e inter-regionais, as quais, além de local de troca de mercadorias, se constituíam como espaço adequado para a manifestação da cultura popular, que era essencialmente oral e incluía a declamação, as representações teatrais e circenses.

Entre essas manifestações culturais, emergiram as cantigas de amor, primeiramente na região de Provença (hoje, sul da França), mas que atingiram boa parte da Europa, inclusive a região

da Galiza e de Portugal, por meio da ação de artistas ambulantes. Em Galiza e Portugal, essas cantigas deram origem às cantigas de amigo e às cantigas de escárnio e maldizer.

Em grupos, vamos ler algumas das cantigas que foram registradas por escrito. A cada grupo será atribuída uma cantiga, a qual deve ser lida para que se respondam as perguntas que seguem. Ao final, os grupos vão informar seus colegas a respeito das descobertas que fizeram e seu professor registrará as informações no quadro, de modo que tenhamos um painel sobre esse tipo de texto.

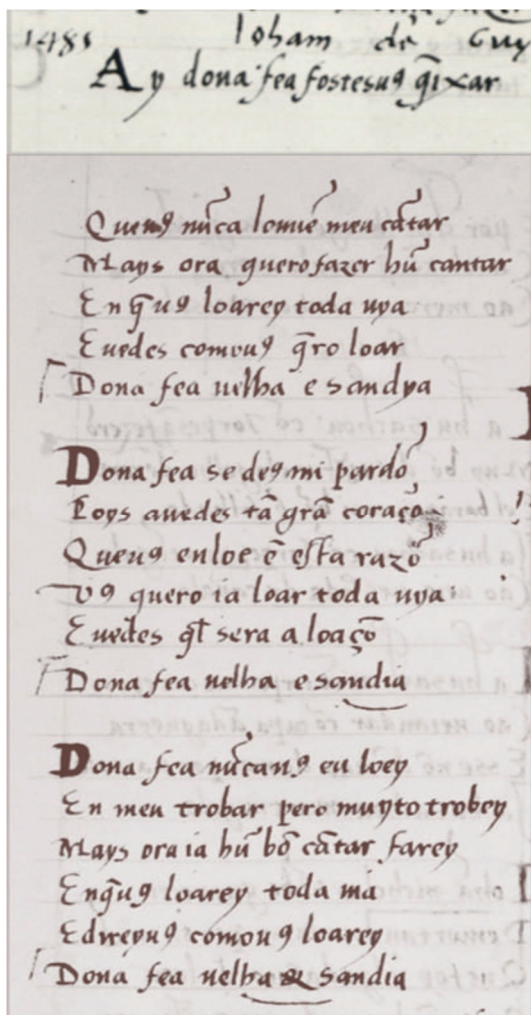
- a) Quem é o “eu-lírico” que dá voz à cantiga?
- b) Qual o tema da cantiga?
- c) Classifique a cantiga que você tem em mãos, considerando que
 - a. as **cantigas de amigo** têm um eu-lírico feminino e, em geral, tratam do lamento da moça cujo namorado partiu;
 - b. as **cantigas de amor** têm um eu-lírico masculino e, em geral, tratam do sofrimento amoroso do eu-lírico diante de uma mulher idealizada e distante; e
 - c. as **cantigas de escárnio e maldizer** tipicamente voltavam-se para a crítica dos costumes, tendo como alvos os representantes da sociedade medieval portuguesa.
- d) Que palavras ou expressões da cantiga são, hoje, escritas de modo diferente?
- e) Que palavras ou expressões da cantiga foram substituídas por outras hoje?
- f) Que palavras ou expressões da cantiga deixaram de pertencer ao padrão escrito, mas continuam presentes na fala das pessoas?

Mais cantigas podem ser encontradas no site da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>. No site, você pode inclusive ouvir algumas cantigas e ver os fac-símiles dos textos registrados nos cancionários medievais.

Se você quiser saber mais sobre a Idade Média, o professor sugere a leitura de “A idade média explicada aos meus filhos”, de Jacques Le Goff. Trata-se de um livro curto, de fácil leitura e altamente informativo sobre a Idade Média, escrito para pessoas de sua idade por um dos maiores pesquisadores do tema. O professor tem um exemplar e pode emprestá-lo.

Se, por outro lado, você estiver interessado na literatura da Idade Média, o professor sugere a leitura de “A demanda do Santo Graal”, livro que narra as aventuras dos cavaleiros da tábua redonda, liderados pelo rei Artur. É um texto interessantíssimo, que é constantemente referenciado na cultura ocidental, da qual participamos. Há muitas adaptações para o cinema e na própria Literatura, mas o original é da Idade Média. O professor possui um exemplar e pode emprestá-lo.

Cantiga 1



Joan Garcia Guilhade

Ai, dona fea, fostes-vos queixar
Que vos nunca louv¹en² meu
trobar³;

Mais⁴ ora⁵ quero fazer um cantar
En que vos loarei⁶ toda via⁷;
E vedes como vos quero loar:
Dona fea, velha e sandia!

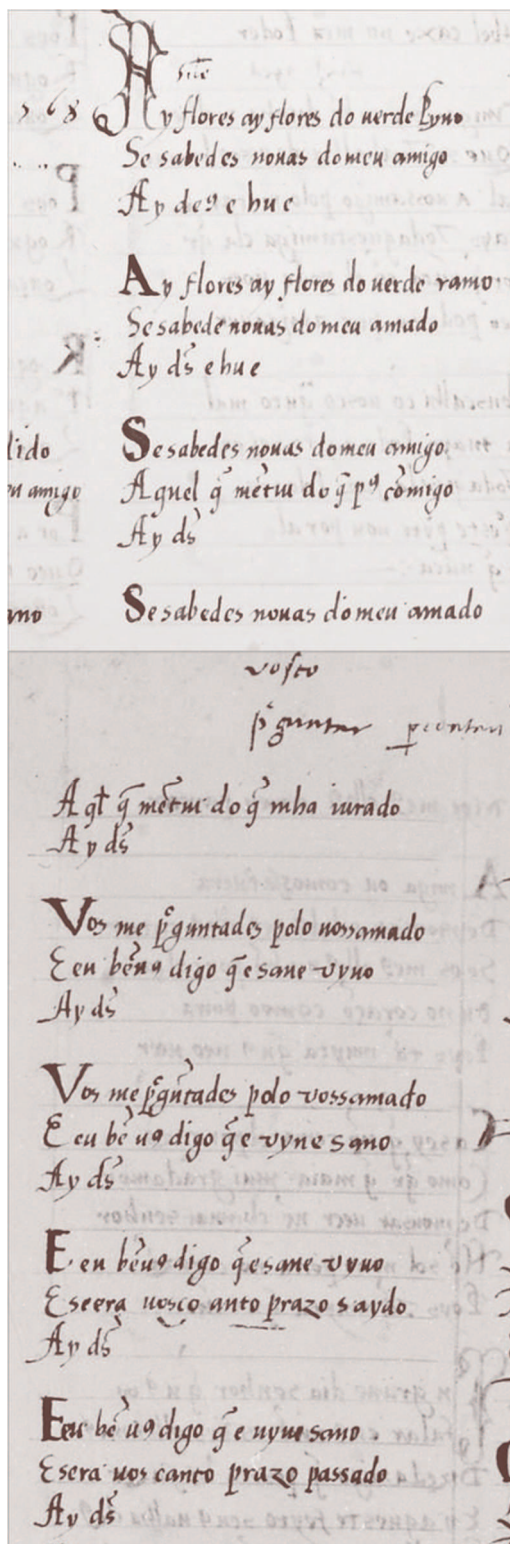
Dona fea, se Deus mi perdon⁸,
Pois avedes⁹ tan gran coraçon¹⁰
Que vos eu loe¹¹, en esta razon¹²
Vos quero ja¹³ loar toda via;
E vedes qual será a loaçõ¹⁴:
Dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
En meu trobar; pero muito trobei;
Mais ora já un bon cantar farei,
En que vos loarei toda via;
E direi-vos como vos loarei:
Dona fea, velha e sandia!

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=1520&pv=sim>>; último acesso em 18 de setembro de 2016.)

¹ Louve./ ² Em./ ³ Trovar./ ⁴ Mas./ ⁵ Agora./ ⁶ Louvarei./ ⁷ Todavia./ ⁸ Que Deus me perdoe./ ⁹ Tendes./ ¹⁰ Tão grande coração./ ¹¹ Louve./ ¹² Com este motivo (tema)./ ¹³ Já./ ¹⁴ Louvação.

Cantiga 2



D. Dinis

Ai flores, ai flores do verde pino¹,
Se sabedes² novas do meu amigo!
Ai, Deus, e u é?³

Ai flores, ai flores do verde ramo,
Se sabedes novas do meu amado!
Ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo,
Aquel⁴ que mentiu do que pôs
comigo!⁵
Ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado,
Aquel que mentiu do que mh á
jurado!⁶
Ai, Deus, e u é?

- Vós me preguntades⁷ polo⁸
voss⁹amigo,
e eu ben¹⁰ vos digo que é san¹¹e vivo:
Ai, Deus, e u é?

Vós me preguntades polo
voss'amado,
E ben vos digo que é viv'e sano:
Ai, Deus, e u é?

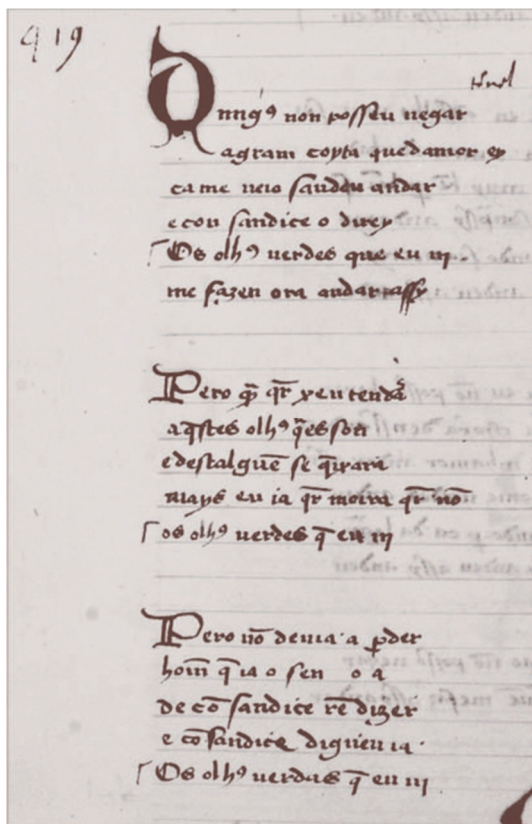
E eu ben vos digo que é san'e vivo
E seerá¹² – vosc¹³ant¹⁴o prazo
saído¹⁵:
Ai, Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv'e sano
E seerá vosc'ant'o prazo passado:
Ai, Deus, e u é?

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=592&pv=sim>>; último acesso em 18 de setembro de 2016.)

¹ Pinho, pinheiro./ ² Sabeis./ ³ E onde está?/ ⁴ Aquele./ ⁵ Sobre o que combinou comigo./ ⁶ Sobre o que me há jurado./ ⁷ Perguntais./ ⁸ Pelo./ ⁹ Vosso./ ¹⁰ Bem./ ¹¹ São (saudável)./ ¹² Será, estará./ ¹³ Convosco./ ¹⁴ Antes./ ¹⁵ Prazo vencido.

Cantiga 3



Joan Garcia de Guilhade

Amigo, non¹ poss'eu negar
 A gram² coita³ que d'amor hei⁴,
 Ca⁵ me vejo sandeu⁶ andar,
 E com sandece⁷ o direi:
 Os olhos verdes que eu vi
 Me fazem ora andar assi⁸.

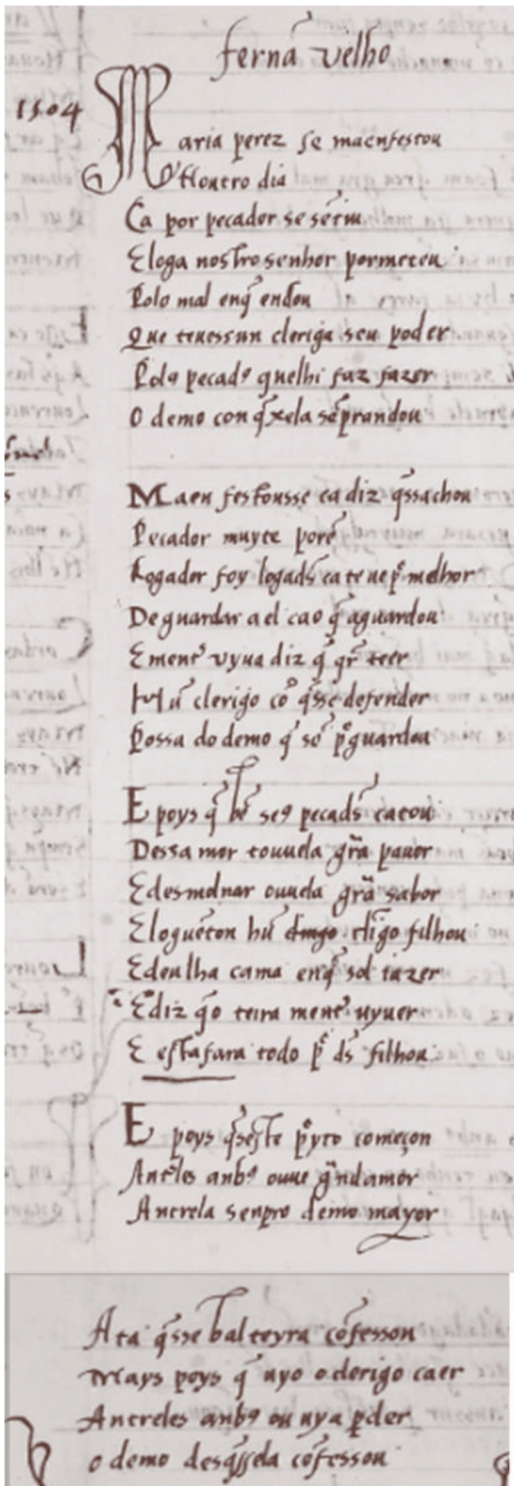
Pero⁹ quenquer¹⁰ x'entenderá¹¹
 Aquestes¹² olhos quaes som¹³,
 E d'est¹⁴algúem se queixará,
 Mais eu, ja quer moiro¹⁵ ou non:
 Os olhos verdes que eu vi
 Me fazem ora andar assi.

Pero non devi¹⁶a perder
 Home¹⁷ que já o sen¹⁸ non há¹⁹,
 De com sandece rem²⁰ dizer
 E com sandece dig²¹eu ja;
 Os olhos verdes que eu vi
 Me fazem²² or²³andar assi.

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=393&pv=sim>>; último acesso em 18 de setembro de 2016.)

¹ Não./ ² Grande./ ³ Dor de amor./ ⁴ Tenho./ ⁵ Pois./ ⁶ Louco./ ⁷ Sandice, loucura./ ⁸ Assim./ ⁹ Mas, porém./ ¹⁰ Alguém./ ¹¹ (Se) entenderá./ ¹² Estes./ ¹³ Quais são, de quem são./ ¹⁴ Disso./ ¹⁵ Morra (v. morrer)/ ¹⁶ Devia./ ¹⁷ Homem./ ¹⁸ Senso, juízo./ ¹⁹ Tem./ ²⁰ Coisa./ ²¹ Dig(o)/ ²² Fazem./ ²³ Ora (agora).

Cantiga 4



Fernão Velho

Maria Peres se maeifestou¹
 Noutro dia, ca² por pecador³
 Se sentiu, e log'a Nostro Senhor
 Pormeteu, polo⁴ mal em que andou,
 Que tevens'um clérig'a seu poder⁵,
 Polos peccados que lhi faz fazer
 O demo, com que x'ela sempr'andou

Maeifestou-se, ca diz que s'achou
 Pecador muit'e, por en⁶ rogador⁷
 Foi log'a Deus, ca teve por melhor
 De guardar a El ca o que a guardou⁸.
 E mentre⁹ viva diz que quer teer
 Um clérigo, com que se defender
 Possa do demo, que sempre guardou.

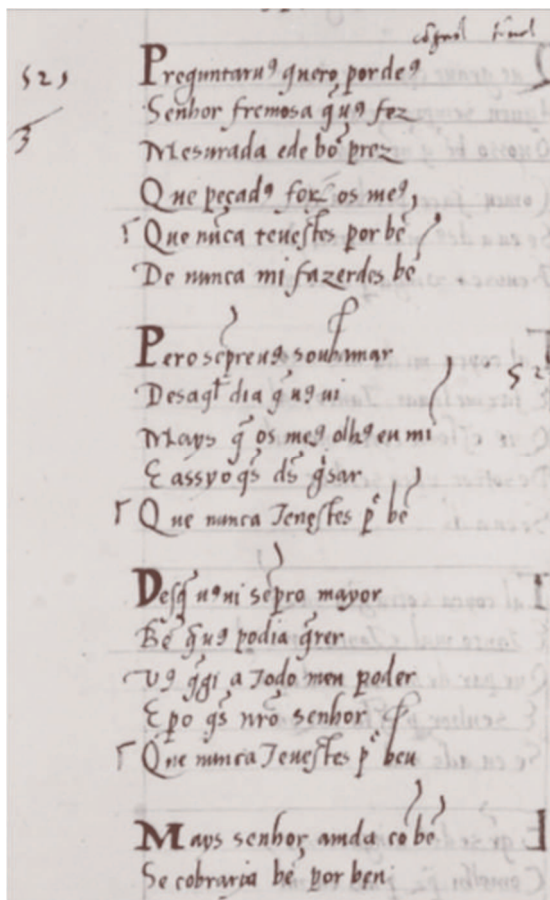
E pois¹⁰ que bem seus peccados
 catou¹¹,
 De sa mort'ouv'ela gram pavor
 E d'esmolnar¹² ouv'ela gram sabor¹³.
 E logo entom um clérigo filhou¹⁴
 E deu-lhe a cama em que sol jazer¹⁵.
 E diz que o terrá¹⁶ mentre viver,
 E esta fará; todo por Deus filhou.

E pois que s'este preito¹⁷ começou,
 Antr'¹⁸ eles ambos ouve grand'amor.
 Antr'el á sempr'o demo maior
 Até¹⁹ que se Balteira confessou
 Mais pois que viu o clérigo caer²⁰,
 Antr' eles ambos ouv'i²¹ a perder
 O demo, dès que²² s'ela confessou.

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=1537&pv=sim>>; último acesso em 20 de setembro de 2016.)

¹ Confessou./ ² Pois./ ³ Pecadora./ ⁴ Pelo./ ⁵ Sob sua proteção./ ⁶ Por isso./ ⁷ Rogadora./ ⁸ Entenda-se: de guardar antes a Deus do que ao Demo (que a havia guardado)./ ⁹ Enquanto./ ¹⁰ Depois./ ¹¹ Olhou, viu./ ¹² Dar esmola./ ¹³ Ter vontade, gosto./ ¹⁴ Arranjou./ ¹⁵ Na cama em que dormia só./ ¹⁶ Terá, manterá./ ¹⁷ Ajuste, pacto, combinação./ ¹⁸ Entre./ ¹⁹ Até./ ²⁰ Cair./ ²¹ Teve nisso./ ²² Desde que.

Cantiga 5



D. Dinis

Perguntar-vos quero por Deus,
 Senhor¹ fremosa², que vos fez
 Mesurada³ e de bon prez⁴,
 Que peçad⁵ foron⁵ os meus
 Que nunca tevestes por ben⁶
 De nunca mi fazerdes ben.

Pero⁶ sempre vos soub'amar,
 Des⁷ aquel dia que vos vi
 Mays⁸ que os meus olhos en mi⁹,
 E assy¹⁰ o quis Deus guisar¹¹,
 Que nunca tevestes por ben
 De nunca mi fazerdes ben.

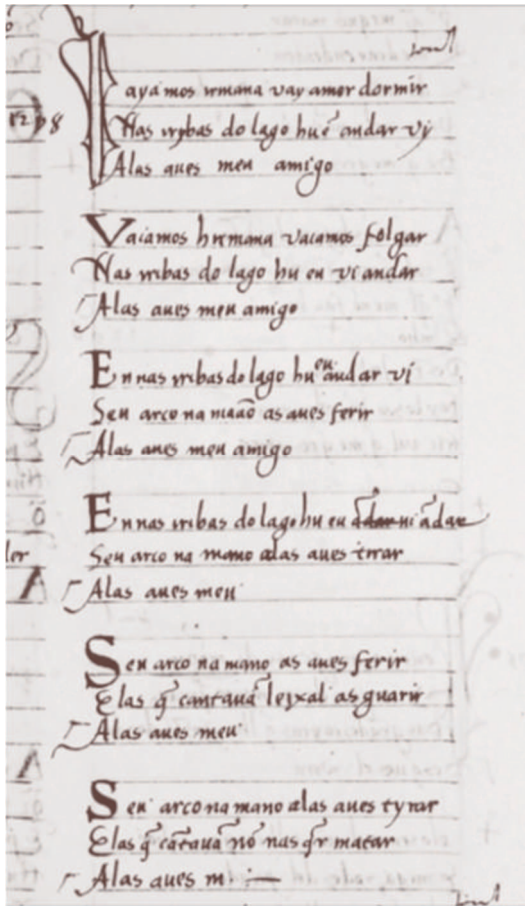
Des que vos vi, sempr'o mayor
 Ben que vos podia querer
 Vos quigi¹², a todo meu poder¹³,
 E pero quis Nostro Senhor
 Que nunca tevestes por ben
 De nunca mi fazerdes ben.

Mays¹⁴, senhor, ainda con ben
 Se cobraria ben por ben.

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=549&pv=sim>>; último acesso em 18 de setembro de 2016.)

¹ Senhora./ ² Formosa./ ³ Comedida./ ⁴ Honrada./ ⁵ Foram./ ⁶ No entanto, contudo./ ⁷ Desde./ ⁸ Mais./ ⁹ Mim./ ¹⁰ Assim./ ¹¹ Decidir./ ¹² Dei, dediquei./ ¹³ De todo meu coração./ ¹⁴ Mas.

Cantiga 6



Fernando Esquio

Vaiamos¹, irmana², vaiamos dormir
 Nas ribas³ do lago u⁴ eu andar vi
 A las aues meu amigo⁵.

Vaiamos, irmana, vaiamos folgar⁶
 Nas ribas do lago u eu vi andar
 A las aues meu amigo.

En nas ribas do lago, u eu andar vi,
 Seu arco na mão as aues ferir,
 A las aues meu amigo.

En nas ribas do lago, u eu andar vi,
 Seu arco na mão as aues tirar⁷,
 A las aues meu amigo.

Seu arco na mão as aues ferir,
 A las que cantavam leixa-las guarir⁸,
 A las aues meu amigo.

Seu arco na mão as aues tirar,
 A las que cantavam non nas quer
 matar,
 A las aues meu amigo.

(Disponível em: <<http://cantigas.fcsb.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=1327&pv=sim>>; último acesso em 18 de setembro de 2016.)

¹ Vamos./ ² Irmã./ ³ Margens./ ⁴ Onde./ ⁵ Namorado./ ⁶ Descansar, divertir-se./ ⁷ Atirar./ ⁸ Deixava-as salvar-se.

Capítulo 2.

1 Vamos estudar o capítulo “História interna da língua portuguesa”, do livro de Paulo Bearzoti Filho. Para consolidarmos nossas leituras, em duplas, responda às seguintes questões. Posteriormente, a turma discutirá suas respostas sob orientação do professor.

- a) Qual a diferença entre a história interna de uma língua e sua história externa?
- b) O que era a declinação dos nomes (substantivos) em Latim? Quais as consequências da perda da declinação para o Português? O que aconteceu com os pronomes?
- c) O que era a “quantidade” das vogais latinas? Qual a consequência de seu desaparecimento para o Português?
- d) Na página 22, o autor esclarece que “a consoante /x/ advém da evolução dos grupos pl, cl, fl.” Seus exemplos são *planu* > *chão*, *clamare* > *chamar*, *clauem* > *chave* e *flamma* > *chama*. No entanto, existem, no Português, as palavras *plano*, *clamar*, *clave*, *flama*. Formule uma hipótese que explique a existência dessas palavras no Português (uma dica: você pode encontrar indícios de o que aconteceu no texto sobre o léxico da língua, na página 30).
- e) Como se explica, historicamente, que o plural de *sol* seja *sóis*, de *leão* seja *leões* e de *são* seja *sãos*?
- f) Qual a origem histórica de -s-, -ss-, -c-, -ç- e -z-?
- g) Qual a origem histórica de -x- e -ch-?
- h) Qual a origem do léxico (vocabulário) de língua portuguesa? O que essa informação sobre a constituição de nosso vocabulário nos permite pensar a respeito de projetos de lei que pretendem barrar a entrada de estrangeirismos na língua portuguesa? Eles são viáveis?

Capítulo 3.

1 Com base na leitura do capítulo 3, de “Formação linguística do Brasil”, responda às seguintes perguntas em duplas ou trios. Posteriormente, o professor conduzirá a discussão dessas perguntas a fim de consolidar certos conhecimentos.

- a) Por que se pode falar em “genocídio indígena”? Como o genocídio foi perpetrado?
- b) O linguista Aryon Rodrigues estimou que existiam, mais ou menos, 1175 línguas indígenas no ano de 1500, no território que veio a ser o Brasil. Hoje em dia, de acordo com o Censo Indígena de 2010, apenas 274 línguas indígenas restam no território brasileiro. Com base nas informações disponibilizadas no texto de Paulo Bearzoti, o que explica essa drástica redução no número de línguas indígenas?
- c) O que explica que as línguas mais comuns no território brasileiro, até o início do século XVIII, fossem as línguas gerais indígenas e não o Português?
- d) Ao longo das páginas 35, 36 e 37, Bearzoti explica a relação que os jesuítas estabeleceram com o Tupinambá (o Tupi Antigo). Considerando essas informações, discuta a suposição de que a educação jesuítica teria contribuído para a morte das línguas indígenas, isto é, de que a educação jesuítica seria “glotocida”.
- e) Quais os motivos que levaram ao declínio das línguas gerais?
- f) Quais as principais influências das línguas indígenas sobre o Português do Brasil de acordo com Bearzoti? Que topônimos (isto é, palavras que dão nomes a lugares) da região devem ter origem indígena? Que palavras indígenas dão nome à fauna e à flora da região de Frederico Westphalen?

2 Para pensar a situação do contato entre portugueses e indígenas no século XVI, o professor pediu que você lesse a Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rey D. Manuel. Abaixo, você encontra trechos da carta, os quais você deve ler para, em seguida, responder às questões que

seguem. Posteriormente, vamos comparar a atitude dos portugueses frente aos índios com a atitude de um indígena Yanomami frente ao homem branco.

[Trecho 1]

Senhor,

posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que - para o bem contar e falar - o saiba pior que todos fazer!

Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afeiar, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu.

Da marinagem e das singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza - porque o não saberei fazer - e os pilotos devem ter este cuidado.

E portanto, Senhor, do que hei de falar começo:

E digo que:

A partida de Belém foi - como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária. E ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas mais ou menos, houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber da ilha de São Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto.

Na noite seguinte à segunda-feira amanheceu, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com a sua nau, sem haver tempo forte ou contrário para poder ser!

Fez o capitão suas diligências para o achar, em umas e outras partes. Mas... não apareceu mais!

E assim seguimos nosso caminho, por este mar de longo, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando da dita Ilha - segundo os pilotos diziam, obra de 660 ou 670 léguas - os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, e assim mesmo outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam furabuchos.

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz!

- a) Quem escreveu o texto? Para quem? Com que intenção?
- b) A que gênero pertence este texto? (É um conto, uma crônica, uma notícia, um poema, um bilhete...?)
- c) Leia o que o crítico literário e professor da USP Alfredo Bosi afirma sobre a literatura de informação, depois responda: (i) a carta de Caminha é capaz de descrever detalhadamente a paisagem, o índio e os grupos sociais nascentes?, (ii) que textos, filmes, quadros, piadas, etc. você conhece que remetem à carta de Caminha?, (iii)

podemos classificar a carta de Caminha como “texto de informação”, no sentido que Alfredo Bosi dá a essa categoria?

Textos de informação

Alfredo Bosi

Os primeiros escritos da nossa vida documentam precisamente a instauração do processo: são informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro. Enquanto informação, não pertencem à categoria do literário, mas à pura crônica histórica e, por isso, há quem as omita por escrúpulo estético. No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte.

E não é só como testemunhos do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mário ou um Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da “literatura” de informação.

(Bosi, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2003, p.13.)

[Trecho 2]

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, aos pés uma alcatifa por estrado; e bem vestido, com um colar de ouro, mui grande, ao pescoço. E Sancho de Tovar, e Simão de Miranda, e Nicolau Coelho, e Aires Corrêa, e nós outros que aqui na nau com ele íamos, sentados no chão, nessa alcatifa. Acenderam-se tochas. E eles entraram. Mas nem sinal de cortesia fizeram, nem de falar ao Capitão; nem a alguém. Todavia um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata!

Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se os houvesse ali.

Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele.

Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, bolos, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora.

Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais.

Trouxeram-lhes água em um jarro, provaram cada um o seu bochecho, mas não beberam; apenas lavaram as bocas e lançaram-na fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; fez sinal que lhas dessem, e folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos! Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, por que lho não havíamos de dar! E depois tornou as contas a quem lhas dera. E então estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir sem procurarem maneiras de encobrir suas vergonhas, as quais não eram fanadas; e as cabeleiras delas estavam bem rapadas e feitas.

O Capitão mandou pôr por baixo da cabeça de cada um seu coxim; e o da cabeleira esforçava-se por não a estragar. E deitaram um manto por cima deles; e consentindo, aconchegaram-se e adormeceram.

- a) Que atitude dos indígenas foi tomada por Caminha como “falta de cortesia”? Por quê? Desde a perspectiva indígena, faz sentido que os portugueses tenham se ofendido com sua atitude?
- b) Quando um indígena pega um colar de contas e aponta para terra, Caminha interpreta “como se dariam ouro por aquilo”. Logo adiante, ele afirma que “isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos!” O que isso sugere sobre os objetivos dos portugueses na terra recém descoberta? O que isso sugere sobre como a linguagem funciona?

[Trecho 3]

E hoje que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul onde nos pareceu que seria melhor arvorar a cruz, para melhor ser vista. E ali marcou o Capitão o sítio onde haviam de fazer a cova para a fincar. E enquanto a iam abrindo, ele com todos nós outros fomos pela cruz, rio abaixo onde ela estava. E com os religiosos e sacerdotes que cantavam, à frente, fomos trazendo-a dali, a modo de procissão. Eram já aí quantidade deles, uns setenta ou oitenta; e quando nos assim viram chegar, alguns se foram meter debaixo dela, ajudar-nos. Passamos o rio, ao longo da praia; e fomos colocá-la onde havia de ficar, que será obra de dois tiros de besta do rio. Andando-se ali nisto, viriam bem cento e cinquenta, ou mais. Plantada a cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiro lhe haviam pregado, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos.

Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinquenta ou sessenta deles, assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção.

Estiveram assim conosco até acabada a comunhão; e depois da comunhão, comungaram esses religiosos e sacerdotes; e o Capitão com alguns de nós outros.

E alguns deles, por o Sol ser grande, levantaram-se enquanto estávamos comungando, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinquenta ou cinquenta e cinco anos, se conservou ali com aqueles que ficaram. Esse, enquanto assim estávamos, juntava aqueles que ali tinham ficado, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles, falando-lhes, acenou com o dedo para o altar, e depois mostrou com o dedo para o céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos! [...]

E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram.

Entre todos estes que hoje vieram não veio mais que uma mulher, moça, a qual esteve sempre à missa, à qual deram um pano com que se cobrisse; e puseram-lho em volta dela. Todavia, ao sentar-se, não se lembrava de o estender muito para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria maior - com respeito ao pudor.

Ora veja Vossa Alteza quem em tal inocência vive se se converterá, ou não, se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação.

- a) Qual a atitude dos índios frente à missa que os portugueses rezaram nas terras recém descobertas?
- b) Como Caminha interpreta essa atitude dos índios? Essa é a única interpretação possível para a atitude dos índios? Que outras interpretações há para isso?

[Trecho 4]

Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos - terra que nos parecia muito extensa.

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!

Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calicute bastava. Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!

E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se a um pouco alonguei, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo.

E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro - o que d'Ela receberei em muita mercê.

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

- a) Que visão sobre as terras recém descobertas o encerramento da carta de Caminha evoca?
- b) Neste trecho, Caminha deixa claras as intenções dos portugueses com a tomada do Brasil. Quais são elas? Você vê consequências dessas intenções hoje no Brasil? Quais?

3 Os indígenas, certamente, tinham sua própria visão daquilo que estava acontecendo quando aqui chegaram os portugueses. Infelizmente, não restaram registros de sua perspectiva de então. No entanto, recentemente, um índio Yanomami contou a história de sua vida a um etnólogo que a registrou por escrito para que nós tivéssemos acesso a ela. Abaixo, você encontra parte da história de Davi Kopenawa Yanomami. Leia o texto, destacando tudo aquilo que parecer “estranho” a você. Depois, compare seus estranhamentos com seus colegas de classe.

A queda do céu

Davi Kopenawa Yanomami

Vocês não me conhecem e nunca me viram. Vivem numa terra distante. Por isso quero que conheçam o que os nossos antigos me ensinaram. Quando eu era mais jovem, não sabia nada. Depois, pouco a pouco, comecei a pensar por conta própria. Hoje, todas as palavras que os antigos possuíam antes de mim são claras em minha mente. São palavras desconhecidas pelos brancos, que guardamos desde sempre. Desejo, portanto, falar-lhes do tempo muito remoto em que os ancestrais animais se metamorfosearam e do tempo em que *Omama* nos criou, quando os brancos ainda estavam muito longe de nós. No primeiro tempo, o dia não acabava nunca. A noite não existia. Para copular sem serem vistos, nossos ancestrais tinham de se esconder na fumaça de suas fogueiras. Afinal flecharam os grandes pássaros da noite, os *Titi kiki*, que choravam nomeando os rios, para que a escuridão descesse sobre eles. Além disso, eles se transformavam em caça sem parar. Assim, foi depois de todos terem virado animais, depois de o céu ter caído, que *Omama* nos criou tais como somos hoje.

Nossa língua é aquela com a qual ele nos ensinou a nomear as coisas. Foi ele que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso queremos proteger a terra em que vivemos. *Omama* a criou e deu a nós para que vivéssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la, e, se não a defendermos, morreremos com ela.

Nossos antepassados foram criados nesta floresta há muito tempo. Ainda não sei muito a respeito desse primeiro tempo. Por isso penso muito nele. Assim meus pensamentos, quando estou só, nunca são calmos. Busco no fundo de mim as palavras desse tempo distante em que os meus vieram a existir. Pergunto-me como seria a floresta quando era ainda jovem e como viviam nossos ancestrais antes da chegada das fumaças de epidemia dos brancos. Tudo o que sei é que, quando essas doenças ainda não existiam, o pensamento de nossos maiores era muito forte. Viviam na amizade entre os seus e guerreavam para se vingar de inimigos. Eram como *Omama* os havia criado.

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e de raiva.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos *xapiri*, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. Nossos xamãs mais antigos nos dizem: “Agora é sua vez de responder ao chamado dos espíritos. Se pararem de fazê-lo, ficarão ignorantes. Perderão seu pensamento e por mais que tentem chamar a imagem de *Teosi* para arrancar seus filhos dos seres maléficos, não conseguirão”.

As palavras de *Omama* e as dos *xapiri* são as que prefiro. Essas são minhas de verdade. Nunca irei rejeitá-las. O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre.

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yākoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta.

A imagem de *Omama* disse a nossos antepassados: “Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas *reahul*! Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!”. Não disse a eles: “Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!”. Por isso quero mandar minhas palavras para longe. Elas vêm dos espíritos que me acompanham, não são imitações de peles de imagens que olhei. Estão bem fundo em mim. Faz muito tempo que *Omama* e nossos ancestrais as depositaram em nosso pensamento

e desde então nós as temos guardado. Elas não podem acabar. Se as escutarem com atenção, talvez os brancos parem de achar que somos estúpidos. Talvez compreendam que é seu próprio pensamento que é confuso e obscuro, pois na cidade ouvem apenas o ruído de seus aviões, carros, rádios, televisores e máquinas. Por isso suas ideias costumam ser obstruídas e enfumaçadas. Eles dormem sem sonhos, como machados largados no chão de uma casa. Enquanto isso, no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores *yãkoana hi*, que é o alimento dos *xapiri*. Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormimos. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade.

Omama não nos deu nenhum livro mostrando os desenhos das palavras de *Teosi*, como os dos brancos. Fixou suas palavras dentro de nós. Mas, para que os brancos as possam escutar, é preciso que sejam desenhadas como as suas. Se não for assim, seu pensamento permanece oco. Quando essas antigas palavras apenas saem de nossas bocas, eles não as entendem direito e as esquecem logo. Uma vez coladas no papel, permanecerão tão presentes para eles quanto os desenhos das palavras de *Teosi*, que não param de olhar. Isso talvez os faça dizer: “verdade, os Yanomami não existem à toa. Não caíram do céu. Foi *Omama* que os criou para viverem na floresta”. Por enquanto, os brancos continuam mentindo a nosso respeito, dizendo: “Os Yanomami são ferozes. Só pensam em fazer guerra e roubar mulheres. São perigosos!”. Tais palavras são nossas inimigas e nós as odiamos. Se fôssemos ferozes de verdade, forasteiro algum jamais teria vivido entre nós. Ao contrário, tratamos com amizade os que vieram à nossa terra para nos visitar. Moraram em nossas casas e comeram nossa comida. Essas palavras torcidas são mentiras de maus convidados. Ao retornarem a suas casas, poderiam ter dito a todos, ao contrário: “Os Yanomami amarraram minha rede em sua casa e com generosidade me ofereceram sua comida. Que vivam na floresta como seus antepassados antes deles! Que seus filhos sejam muitos e sempre saudáveis! Que continuem caçando, dando festas *reahu* e fazendo dançar seus espíritos *xapiri!*”.

Em vez disso, nossas palavras foram enredadas numa língua de fantasma, cujos desenhos tortos se espalharam entre os brancos, por toda parte. E acabaram voltando para nós. Foi doloroso e revoltante para nós, pois tornaram-se palavras de ignorância. Não queremos mais ouvir essas velhas palavras a nosso respeito. Pertencem aos maus pensamentos dos brancos. Tampouco quero ouvi-los repetir: “As palavras dos Yanomami para defender a floresta são mentira. Ela logo estará vazia. Eles são poucos e vão todos virar brancos!”. Por isso quero fazer com que essas palavras ruins sejam esquecidas e substituídas pelas minhas, que são novas e direitas. Ao escutá-las, os brancos não poderão mais pensar que somos como seres maléficos ou caça na floresta.

Quando seus olhares acompanharem o traçado de minhas palavras, vocês saberão que estamos ainda vivos, pois a imagem de *Omama* nos protege. Então, poderão pensar: “Eis aí belas palavras! Os Yanomami continuam vivendo na floresta como seus antepassados. Residem em grandes malocas, onde dormem em suas redes, perto de suas fogueiras. Comem banana e mandioca de suas roças. Flecham os animais na floresta e pescam peixes em seus rios. Preferem sua comida aos alimentos mofados dos brancos, fechados em caixinhas de ferro ou estojos de plástico. Convidam uns aos outros, de casas diferentes, para dançar durante suas grandes festas *reahu*. Fazem descer seus espíritos *xapiri*. Falam sua própria língua. Seus cabelos e olhos continuam semelhantes aos de *Omama*. Não viraram brancos. Continuam vivendo nas mesmas terras que, do alto de nossos aviões, parecem vazias e silenciosas. Nossos pais já causaram a morte de muitos de seus maiores. Não devemos continuar nesse mau caminho”.

Longe de nossa floresta, há muitos outros povos além de nós. Contudo, nenhum deles tem um nome semelhante ao nosso. Por isso devemos continuar vivendo na terra em que *Omama* nos deixou no primeiro tempo. Somos seus filhos e genros. Mantemos o nome que nos deu. Desde que nos encontraram, os brancos não param de nos perguntar: “Quem são vocês? De onde vêm? Como se chamam?”. Querem saber o que nosso nome, Yanomami, significa. Por que tamanha insistência? Alegam que é para pensar direito. Achamos que, ao contrário, isso é ruim para nós. Que resposta lhes daremos? Queremos proteger nosso nome. Não nos agrada repeti-lo a torto e a direito. Seria maltratar a imagem de *Omama*. Não é assim que falamos. Por isso, ninguém quer responder às suas perguntas.

Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos. Antigamente, éramos realmente muitos e nossas casas eram muito grandes. Depois, muitos dos nossos morreram quando chegaram esses forasteiros com suas fumaças de epidemia e suas espingardas. Ficamos tristes, e sentimos a raiva do luto demasiadas vezes no passado. Às vezes até tememos que os brancos queiram acabar conosco. Porém, a despeito de tudo isso, depois de chorar muito e de pôr as cinzas de nossos mortos em esquecimento, podemos ainda viver felizes. Sabemos que os mortos vão se juntar aos fantasmas de nossos antepassados nas costas do céu, onde a caça é abundante e as festas não acabam. Por isso, apesar de todos esses lutos e prantos, nossos pensamentos acabam se acalmando. Somos capazes de caçar e de trabalhar de novo em nossas roças. Podemos recomeçar a viajar pela floresta e a fazer amizade com as pessoas de outras casas. Recomeçamos a rir com nossos filhos, a cantar em nossas festas *reahu* e a fazer dançar os nossos espíritos *xapiri*. Sabemos que eles permanecem ao nosso lado na floresta e continuam mantendo o céu no lugar.

(Kopenawa, D.; Albert, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.74-79.)

4 Responda, em duplas, às seguintes questões, com base no texto “A queda do céu”, de Davi Kopenawa Yanomami.

- a) Para quem e por que Davi Kopenawa fez com que registrassem no papel sua biografia?
- b) Os homens brancos que Davi conhece são seguidores de *Teosi* (o deus cristão) e foram feitos à sua imagem e semelhança. Quem é o criador dos Yanomami? Que diferenças há entre ele e *Teosi*?
- c) Muitas pessoas acham que os indígenas devem ser integrados à sociedade branca; para essas pessoas, os indígenas não precisariam de terras, que poderiam ser exploradas para a produção de riqueza. O valor que subjaz a essa perspectiva é o valor econômico: a produção de riqueza deve ser priorizada. Apesar disso, Davi Kopenawa afirma que os Yanomami não desejam se tornar brancos, não desejam ser integrados. Por que ele afirma isso? Que valores subjazem à perspectiva do indígena?
- d) Como os Yanomami são vistos pelos homens brancos de acordo com Davi Kopenawa? Que problemas ele identifica nessa visão dos brancos sobre os Yanomami? Como as pessoas falam sobre indígenas na sociedade em que você vive? Considerando o que afirma Davi Kopenawa, que críticas poderiam ser feitas a essas falas?
- e) Que diferenças Davi Kopenawa aponta entre os modos dos homens brancos e dos Yanomami de se relacionar com sua própria língua?
- f) Em notícia do site G1, podemos ler que “o relatório ‘Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil’, divulgado nesta quinta-feira (15/09/2016) pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), informa que 137 índios morreram vítimas de

assassinato no ano passado no Brasil.” Considerando o texto lido, como podemos entender o número de índios assassinados em 2015?

Capítulo 4.

1 Tendo discutido, com base na Literatura Brasileira da época, algumas questões a respeito da sociedade colonial do século XVII, podemos seguir a leitura do texto de Bearzoti. Por isso, responda às seguintes perguntas, a partir da leitura do capítulo 4 de “Formação linguística do Brasil”:

- a) O que é um *pidgin*? O que é uma *língua crioula*? Qual a importância desses conceitos para pensarmos a influência das línguas africanas sobre o Português do Brasil?
- b) Observe um trecho da música “Ténpu ki bai”, da cantora Mayra Andrade. Essa música foi composta em Crioulo Cabo-verdeano, que tem base portuguesa (isto é, suas palavras têm origem na língua portuguesa). Você reconhece semelhanças com o Português? Sobre o que trata a música? (Posteriormente, o professor pode tocar a música para você ouvir; você também encontra as músicas da cantora, que canta também em Francês e em Português, disponíveis na internet.)

Ténpu ki bai
Dexâ-m a-li sakédu ta djobi óra
Ku gána-volta a ténpu di mininéza
Sodádi na jardim di nha memória

- c) Por que o autor afirma que “de fato, durante a maior parte de nossa história, fomos um povo fundamentalmente não branco e, desde o momento em que se desenhou a incrível mortandade de índios, um país de maioria negra” (p.48)?
- d) Comentando a política de separação de escravos, o autor afirma que “quando bem realizada, tal política certamente prejudicou a comunicação entre africanos no Novo Mundo, mas **é exagerado afirmar que a impossibilitou de todo**” (p.48 [grifos adicionados]). Como foi possível que a separação de escravos não impossibilitasse sua comunicação?
- e) De acordo com o autor, “a existência de línguas gerais de base africana no Brasil pode ser deduzida da percepção de que seu uso não se daria apenas pelo imperativo prático da comunicação” (p.50). Que outros fatores estavam em jogo na elaboração e difusão de línguas gerais de base africana no Brasil?
- f) Ao comentar a possibilidade de se encontrar “línguas africanas vivas no Brasil” (p.52), o autor explica que “as línguas ‘africanas’ porventura sobreviventes não representam aspectos ‘fossilizados’ da cultura que os africanos trouxeram para a América” (*id. ibid.*). Por que não se pode considerar que possíveis línguas africanas no território brasileiro seriam “fosséis” da cultura africana trazida pelas pessoas escravizadas?
- g) Que influências as línguas africanas tiveram sobre o Português do Brasil?

2 Muhammad Gardo Baquaqua foi um africano escravizado por luso-brasileiros em meados do século XIX. O tráfico de escravos já havia sido proibido no Brasil, mesmo assim, ele foi mais uma das vítimas desse crime. Após conseguir escapar do cativo, em meio a um incidente internacional que ele provocou ao fugir do barco de seu senhor em Nova Iorque, ele passou a atuar na luta pela abolição da escravatura, elaborando sua autobiografia, que relata sua vida enquanto escravo no Brasil. Você pode ler o texto completo fazendo download do material que está disponível no Siga-a. Nesta aula, vamos nos organizar em 7 grupos de mais ou menos o mesmo número de integrantes. Cada grupo será responsável por ler um trecho da biografia de Baquaqua e responder a algumas questões sobre estes trechos. Posteriormente, os grupos apresentarão aos colegas de aula (a) o que foi narrado pelo autor e (b) as perguntas

e as respostas elaboradas no grupo. Lembre-se que todos os grupos discutirão trechos diferentes do texto de Baquaqua, portanto, na sua exposição oral, você deve ser claro para que todos compreendam o que você está falando.

Que aqueles *indivíduos humanitários*, que são a favor da escravidão, coloquem-se no lugar do escravo no porão barulhento de um navio negreiro, apenas por uma viagem da África à América, sem sequer experimentarem mais que isso dos horrores da escravidão; se não saírem abolicionistas convictos, então não tenho mais nada a dizer a favor da abolição. Acho, no entanto, que suas opiniões e sentimentos relativos à escravidão se modificariam de algum modo. Se não, deixem-nos prosseguir no curso da escravidão, e cumprir seu tempo trabalhando em um campo de algodão, arroz, ou outra plantação. Se não disserem pare, basta! acho que devem ser feitos de ferro, sequer possuindo corações ou almas. Imagino que, em toda a criação, haja apenas um lugar mais horrível que o porão de um navio negreiro, e esse lugar é aquele onde os donos de escravos e seus lacaios muito provavelmente se encontrarão algum dia quando, ai de mim, será tarde demais, tarde demais!

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim, mas pareceu ser muito tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida de nossas necessidades. Um quartilho por dia era tudo que nos permitiam e nada mais. Muitos escravos morreram no percurso. Houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Foi levado ao convés e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que foi jogado ao mar.

Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. Nosso sofrimento era da nossa conta, não tínhamos ninguém com quem pudéssemos compartilhá-lo, ninguém para cuidar de nós ou até mesmo nos dizer alguma palavra de conforto. Alguns foram jogados ao mar antes que o último suspiro exalasse de seus corpos; quando supunham que alguém não iria sobreviver, era assim que se livravam dele. Apenas duas vezes durante a viagem nos permitiram subir ao convés para que pudéssemos nos lavar – uma vez enquanto estávamos em alto mar, e outra pouco antes de entrarmos no porto.

- a) O que Baquaqua diz a respeito do tratamento dado aos africanos no navio negreiro?
- b) Baquaqua também revela sua posição a respeito da escravidão, apelando para a humanidade das pessoas. Qual seu argumento?

(2)

Quando desembarquei, senti-me grato à Providência por ter me permitido respirar ar puro novamente, pensamento este que absorvia quase todos os outros. Pouco me importava, então, de ser um escravo, havia me safado do navio e era apenas nisso que eu pensava. Alguns escravos a bordo sabiam falar português. Havião vivido no litoral com famílias portuguesas e faziam o papel de intérpretes. Não eram colocados no porão como nós, mas desciam ocasionalmente para nos dizer uma coisa ou outra.

(...)

Durante minha viagem no navio negreiro, consegui aprender um pouco de português com aqueles homens que mencionei antes e, como meu senhor era um português, podia compreender muito bem o que ele queria e lhe dei a entender que faria tudo o que ele precisava tão bem quanto me fosse possível, e ele pareceu bastante satisfeito com isso.

Em breve me puseram para trabalhar pesado, trabalho a que ninguém é submetido, a não ser escravos e cavalos. Quando este homem me comprou, ele estava construindo uma casa. Era necessário buscar pedras para a construção a um distância considerável, do outro lado do rio, e fui forçado a carregá-las. Eram tão pesadas que três homens foram incumbidos de erguê-las e colocá-las sobre minha cabeça, fardo que era obrigado a sustentar por pelo menos um quarto de milha, até o local onde se encontrava o barco. Às vezes, a pedra exercia tamanha pressão sobre minha cabeça que era obrigado a jogá-la no chão. Meu senhor ficava bravo quando isso acontecia e costumava dizer que o cassoori (cachorro)* havia jogado a pedra no chão enquanto eu, no íntimo, pensava que ele é que era o pior cachorro; mas era apenas um pensamento, já que não ousava expressá-lo em palavras.

Meu conhecimento da língua Portuguesa melhorou rapidamente enquanto estava ali e, muito em breve, conseguia contar até cem. Fui então encarregado pelo meu senhor de vender pão, primeiro percorrendo a vila, seguindo de lá para o campo e, ao entardecer, depois de ter voltado para casa, ia para o mercado onde vendia até as nove horas da noite. Como era bastante honesto, perseverante, geralmente vendia tudo mas, às vezes, não era tão bem sucedido e, nessas ocasiões, o açoite era meu quinhão.

Sua família era composta por ele, sua mulher, duas crianças e uma parente. Além de mim, ele tinha quatro escravos. Ele era católico, e fazia regularmente orações com a família duas vezes por dia, mais ou menos da seguinte maneira: Ele tinha um grande relógio na entrada de sua casa dentro do qual havia algumas imagens feitas de barro, que eram utilizadas no culto. Nós todos tínhamos que nos ajoelhar diante delas; a família na frente e os escravos atrás. Fomos ensinados a entoar algumas palavras cujo significado não sabíamos. Também tínhamos que fazer o sinal da cruz diversas vezes. Enquanto orava, meu senhor segurava um chicote na mão e aqueles que mostravam sinais de desatenção ou sonolência eram prontamente trazidos à consciência pelo toque ardido do chicote. Esta era principalmente a sina das escravas, que adormeciam apesar das imagens, das persignaões e de outros divertimentos semelhantes.

- a) Como Baquaqua aprendeu o Português?

(3)

Depois de toda essa crueldade, ele me levou à cidade e me vendeu a um traficante ao qual já haviam me enviado uma vez. Porém, naquela ocasião, seus amigos lhe haviam aconselhado a não se desfazer de mim, pois consideravam que ele se beneficiaria mais me mantendo, já que eu era um escravo rentável. Não relatei nem uma décima parte do cruel sofrimento que suportei enquanto servia a esse patife com feições humanas. Os limites desta obra não permitirão mais que uma olhada apressada às diferentes cenas que aconteceram em minha carreira. Poderia contar mais do que seria agradável a “ouvidos educados”, o que, certamente, não faria bem algum. Poderia relatar acontecimentos que “congelariam vosso sangue juvenil, dilacerariam vossa alma, e fariam cada fio de cabelo se erguer como os espinhos de um amedrontado porco espinho”. Contudo, seria apenas uma repetição dos mil e um contos, freqüentemente narrados, dos horrores do cruel sistema da escravidão.

- a) Ao longo da biografia, algumas cenas particularmente violentas são relatadas pelo autor. Que cenas chamaram sua atenção?
- b) Neste trecho, contudo, ele revela que não relatou tudo o que sofreu. Por que ele optou por não detalhar seu sofrimento?

(4)

Depois de algumas semanas, ele me despachou de navio para o Rio de Janeiro onde permaneci duas semanas até ser vendido novamente. Havia lá um homem de cor que queria me comprar mas, por uma ou outra razão, não fechou o negócio. Menciono esse fato apenas para ilustrar que a posse de escravos se origina no poder, e qualquer um que dispõe dos meios para comprar seu semelhante com o vil metal pode se tornar um senhor de escravos, não importa qual seja a sua cor, seu credo ou sua nacionalidade; e que o homem negro escravizaria seu semelhante tão prontamente quanto o homem branco, tivesse ele o poder.

- a) De acordo com Baquagua, qual a origem da escravidão?
- b) Com base no que diz Baquagua, o que se pode dizer sobre a relação entre ser negro e ser escravo?

(5)

As coisas iam de mal a pior e estava muito ansioso para trocar de senhor, então tentei fugir mas logo fui apanhado, atado e restituído a ele. Em seguida, tentei ver o que me aconteceria se fosse desleal e indolente. Assim, um dia, quando me mandaram vender pão como de costume, vendi apenas uma pequena quantia e, com o dinheiro que recebi, comprei uísque e bebi à vontade, voltando para casa bastante embrigado. Quando fui fazer as contas da diária, meu senhor pegou minha cesta e, descobrindo o estado em que as coisas estavam, fui muito severamente espancado. Eu disse a ele que não deveria mais me açoitar e fiquei com tanta raiva que me veio à cabeça a idéia de matá-lo e, em seguida, suicidar-me. Por fim, resolvi me afogar. Preferia morrer do que viver sendo um escravo. Corri então até o rio e me joguei na água mas, como fui visto por algumas pessoas que estavam num barco, fui salvo. A maré estava baixa, senão seus esforços teriam provavelmente sido inúteis e, não obstante a minha predisposição, agradei a Deus por ter preservado minha vida e impedido que um ato tão perverso se consumasse. Isso me levou a refletir seriamente que “Deus se move por caminhos misteriosos” e que todos os seus atos são atos de benevolência e misericórdia.

(...)

Enquanto permanecíamos naquela posição duvidosa, sem saber se estávamos perdidos ou não, ocorreu-me que a morte seria apenas uma libertação de meu cativo e, por isso mesmo, mais bem-vinda que o contrário. Na verdade, pouco me importava com o que pudesse acontecer. Era apenas um escravo e me sentia como uma pessoa sem esperança ou perspectiva de libertação, sem amigos ou liberdade. Não tinha nenhuma esperança em relação a este mundo e nada sabia sobre o outro; tudo era desalento, tudo era temor. O presente e o futuro eram uma coisa só, não havia linha divisória, tudo Labuta! Labuta!! Crueldade! Crueldade!! Nenhum fim, a não ser a morte, para os meus sofrimentos.

- a) Nos trechos selecionados, Baquaqua considera se suicidar. O que o leva a esses pensamentos?

(6)

Meus companheiros de cativeiro não eram tão constantes quanto eu, sendo muito dados à bebida e, por isso, eram menos rentáveis para meu senhor. Aproveitei disso para procurar elevar-me em sua opinião, sendo muito prestativo e obediente, mas tudo em vão; fizesse o que fizesse, descobri que servia a um tirano e nada parecia satisfazê-lo. Então comecei a beber como os outros e, assim, éramos todos da mesma laia, mau senhor, maus escravos.

(...)

Um dia, tive que ir à terra com meu senhor como um dos remadores. Enquanto estive lá, bebi vinho à vontade e, vendo meu senhor por perto, voltando para o bote, fui em direção ao lugar onde este se encontrava e, estando um tanto atordoado com a bebida e perturbado por ter visto meu senhor, caí na água mas, como era raso, não sofri nada além de um bom mergulho por conta de minha bebedeira. Fui retirado de lá com facilidade. Enquanto remava, minha cabeça girava muito, devido aos efeitos do álcool que tinha bebido e, conseqüentemente, não puxava o remo com firmeza. Quando meu senhor, vendo que eu estava em apuros, perguntou o que havia comigo, eu respondi “nada senhor”; ele perguntou mais uma vez, “você andou bebendo?” eu respondi, não senhor! Assim, sendo mal tratado, aprendi a beber e, a partir disso, aprendi a mentir e, sem dúvida teria ido, passo a passo, de mal a pior até que nada fosse suficientemente vil para meu gosto, e tudo isso por meio do horrível sistema da escravidão. Fico feliz, porém, ao dizer que fui levado, pela graça de Deus, a abandonar meus hábitos pecaminosos.

- a) Como Baquaqua descreve a relação com seus senhores nos trechos selecionados?
b) Qual a importância do álcool na vida dos escravos?

(7)

O homem a postos no leme disse que já havia clareado o bastante, e que podia passar sem a lâmpada e enxergar o compasso a contento. Porém, como ordens foram dadas, estando ou não a luz em falta, elas têm que ser obedecidas; assim, mais três imediatos foram chamados e um cobertor foi colocado em volta da bitácula para protegê-la contra o vento, finalmente conseguiram acendê-la, mas eu, não sabendo como fazê-lo, não havia podido acendê-la, eu havia tentado diversas vezes. Depois disso, o capitão saiu de sua cabine, vestiu-se e mandou-me acender sua lâmpada; quando fui atendê-lo, ele apanhou uma vara grossa para me bater e, apontando um golpe em minha cabeça, levantei o braço para evitar que ela fosse atingida, ele me disse para manter minha mão abaixada. Eu obedeci, mas quando o golpe descia, levantei a mão novamente e consegui salvar meu crânio de ser rachado; ele não queria acertar minha mão pois isso me impediria de fazer meu trabalho, mas estando ou não com minha cabeça quebrada, teria que dar conta de meu serviço rotineiro. Ele então me disse para dar meia volta para que pudesse bater-me por trás. Eu lhe disse para me bater o quanto quisesse. Ele estava enfurecido e batia a esmo em minha cabeça e corpo, onde porventura acertasse. Eu o desafiei a fazer o pior, a fazer o que pudesse para tirar sua mais completa vingança numa pessoa miserável como eu. Ele então chamou três imediatos e lhes ordenou que me amarrassem ao canhão. Pensei em me jogar na água, mas não me sentia plenamente satisfeito com a perspectiva de ir sozinho; se pudesse ter o prazer de levá-lo comigo, teria me jogado de bom grado. Os três homens me agarraram e me prenderam de bruços sobre o canhão; foram ordenados a açoitar-me, o que fizeram com bastante diligência; ele então exigiu que eu me submetesse e lhe implorasse por misericórdia, mas isso eu não faria. Eu disse a ele para me matar se assim o quisesse, mas por misericórdia em suas mãos eu não iria implorar! Também lhe disse que quando me desatassem do canhão, ele deveria se cuidar; naquele dia, enquanto examinava meu corpo dilacerado sangrando, refleti que, embora estivesse machucado e despedaçado, meu coração não estava subjugado.

- a) Apesar dos horrores que havia sofrido, Baquaqua afirma que seu coração não estava subjugado. O que pode explicar essa afirmação do autor?

3 Nos anos 1960, Carolina Maria de Jesus, mulher negra e pobre, catadora de papeis e moradora da favela do Canindé, de São Paulo, teve seu diário publicado em formato de livro. Seu diário revela sua rotina diária de luta para conseguir sustentar-se a si e a sua família, mas também revela sua personalidade, seus desejos e sua visão de mundo. Vamos ler um trecho de seu texto. Ao longo da leitura, tente identificar os temas mais recorrentes no dia a dia de Carolina. Depois, destaque os trechos mais interessantes a respeito de cada tema que você identificar.

13 DE JUNHO ...Vesti as crianças e eles foram para a escola. Eu fui catar papel. No Frigorífico vi uma mocinha comendo salchichas do lixo.

— Você pode arranjar um emprego e levar uma vida reajustada.

Ela perguntou-me se catar papel ganha dinheiro. Afirmo que sim. Ela disse-me que quer um serviço para andar bem bonita. Ela está com 15 anos. Época que achamos o mundo maravilhoso. Época em que a rosa desabrocha. Depois vai caindo petala por petala e surgem os espinhos. Uns cançam da vida, suicidam. Outros passam a roubar. (...) Olhei o rosto da mocinha. Está com boqueira.

...Os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais forte. Quem luta com as ondas? Só os tubarões. Mas o tubarão mais feroz é o racional. É o terrestre. É o atacadista.

A lentilha está a 100 cruzeiros o quilo. Um fato que alegrou-me imensamente. Eu dancei, cantei e pulei. E agradei o rei dos juizes que é Deus. Foi em janeiro quando as águas invadiu os armazens e estragou os alimentos. Bem feito. Em vez de vender barato, guarda esperando alta de preços: Vi os homens jogar sacos de arroz dentro do rio. Bacalhau, queijo, doces. Fiquei com inveja dos peixes que não trabalham e passam bem.

Hoje eu estou lendo. E li o crime do Deputado de Recife, Nei Maranhão.¹⁷ (...) li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram chingar o assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam.

...Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria.

¹⁷ Referência ao incidente ocorrido no cais de Santa Rita (PE), envolvendo o deputado Ney Maranhão, que, durante uma discussão, acabou matando um homem. (N.E.)

14 DE JUNHO ...Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sabado. Os favelados são considerados mendigos. Vou aproveitar a deixa. A Vera não vai sair comigo porque está chovendo. (...) Ageitei um guarda-chuva velho que achei no lixo e saí. Fui no Frigorífico, ganhei uns ossos. Já serve. Faço uma sopa. Já que a barriga não fica vazia, tentei viver com ar. Comecei desmaiar. Então eu resolvi trabalhar porque eu não quero desistir da vida.

Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima.

...Vi uma senhora reclamar que ganhou só ossos no Frigorífico e que os ossos estavam limpos.

— E eu gosto tanto de carne.

Fiquei nervosa ouvindo a mulher lamentar-se porque é duro a gente vir ao mundo e não poder nem comer. Pelo que observo, Deus é o rei dos sábios. Ele pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais.

...Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se. Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu uma esmola. A dona da casa mandou esperar (...) A mulher continuou dizendo que a dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela não quiz abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos.

Tem pessoas que zombam dos que pedem.

Na fábrica de bolacha o homem disse que não ia dar mais bolacha. Mas as mulheres continuaram quietas. E a fila estava aumentando. Quando chegava alguém para comprar, ele explicava:

— O senhor desculpe o aspecto hediondo que este povo dá na porta da fábrica. Mas por infelicidade minha todos os sabados é este inferno.

Eu ficava impaciente porque queria ouvir o que o dono da fabrica dizia. E queria ouvir o que as mulheres dizia. Que dilema triste para quem presencia. As pobres querendo ganhar. E o rico não queria dar. Ele dá só os pedaços de bolacha. E elas saem contentes como se fossem a Rainha Elisabeth da Inglaterra quando recebeu os treze milhões em joias que o presidente Kubstchek lhe enviou como presente de aniversario.

O dono da fabrica vendo que elas não iam embora, mandou dar. A empregada nos dava e dizia:

— Quem ganhar deve ir-se embora.

Eles alegam que não estão em condições de dar esmola porque a farinha de trigo subiu muito. Mas os mendigos já estão habituados a ganhar as bolachas todos os sabados.

Não ganhei bolacha e fui na feira, catar verduras. Encontrei com a dona Maria do José Bento e começamos a falar sobre o custo de vida.

15 DE JUNHO ...Fui comprar carne, pão e sabão. Parei na banca de jornaes. Li que uma senhora e três filho havia suicidado por encontrar dificuldade de viver. (...) A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim vão vivendo. (...) Pobre mulher! Quem sabe se de há muito ela vem pensando em eliminar-se, porque as mães tem muito dó dos filhos. Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome. E a pior coisa para uma mãe é ouvir esta sinfonia:

— Mamãe eu quero pão! Mamãe, eu estou com fome!

Penso: será que ela procurou a Legião Brasileira ou Serviço Social? Ela devia ir nos palacios falar com os manda chuva.

...A noticia do jornal deixou-me nervosa. Passei o dia chingando os politicos, porque eu tambem quando não tenho nada para dar aos meus filhos fico quase louca.

...Aqui na favela tem um quadro de *foot-bol* — O Rubro Negro. As camisas são pretas e vermelhas. O fundador é o Almir Castilho. O quadro não é conhecido pelo publico, mas já é conhecido pela policia. A dois anos atrás, o quadro foi jogar na Penha e brigaram com o quadro adversario e a briga transformou-

se em conflito. Com a intervenção da policia os briguentos renderam-se. E havia um morto e varios feridos. Não houve prisões. Mas abriram inquerito. Cada um teve que pagar dois mil cruzeiros ao advogado.

...Hoje teve uma briga. Na rua A residem 10 baianos num barracão de 3 por dois e meio. Cinco são irmãos. E as outras cinco são irmãs. São robustos, mal encarados. Homens que havia de ter valor para o Lampeão. Os dez são pernambucanos. E brigaram os dez com um paraibano. (...) Quando os pernambucanos avançaram no paraibano as mulheres abraçaram o paraibano e levaram para dentro do barracão e fecharam a porta. Os pernambucanos ficaram falando que matavam e repicavam o paraibano. Queriam invadir o barracão. Estavam furiosos igual os cães quando alguém lhes retira a cadela.

...Ela teve seis filhos: 3 do Manolo, e três de outros. Ela teve um menino que podia estar com 4 anos. Mas um dia eles embriagaram, e brigaram e lutaram dentro de casa. A luta foi tremenda. O barraco oscilava. E as panelas caiam fazendo ruidos. Na confusão, o menino caiu no assoalho e pisaram-lhe em cima. Passado uns dias perceberam que o menino estava todo quebrado. Levaram para o Hospital das Clinicas. Engessaram o menino. Mas os ossos não ligaram. O menino morreu.

Agora ela está com duas meninas. Uma de dois anos, e outra recém-nascida. O seu companheiro atual bebe e brigam. E as vezes rolam no assoalho. Quando eu vejo estas cenas fico pensando no menino que morreu.

...Tinha um soldado que aparecia por aqui. Ele procurava agradar-me. E eu, fugia dele. Caí na asneira de dizer para a Leila que achava o soldado muito bonito, mas não queria nada com ele porque ele bebe pinga. E um dia ele veio falar comigo, cheirando a pinga. Uma noite apareceu e perguntou-me:

— Então, Dona Carolina, a senhora anda dizendo que eu bebo pinga?

Recordei imediatamente da Leila, porque eu tinha dito só para ela. Respondi:

— Eu acho o senhor bonito, mas tenho medo do senhor beber pinga.

...Percebi que o soldado não apreciou minhas observações.
 — O senhor sabe que o soldado alemão não pode beber?
 O soldado olhou-me e disse:
 — Graças a Deus, sou brasileiro!

16 DE JUNHO ...O José Carlos está melhor. Dei-lhe uma lavagem de alho e uma chá de ortelã. Eu zombei do remedio da mulher, mas fui obrigada a dar-lhe porque atualmente a gente se arranja como pode. Devido ao custo de vida, temos que voltar ao primitivismo. Lavar nas tinhas, cosinhar com lenha.

...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

— É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

...Um dia, um branco disse-me:

— Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

(Jesus, C. M. de. *Quarto de despejo*. S/L: Edição Popular, 1960. p.54-58.)

4 Em duplas, responda às questões que seguem, sobre o texto de Carolina.

- a) No dia 13 de junho, lemos: “Ela perguntou-me se catar papel ganha direito. Afirmei que sim. Ela disse-me que quer um serviço para andar bem bonita. Ela está com 15 anos. Época que achamos o mundo maravilhoso. Época em que a rosa desabrocha. Depois vai caindo pétala por pétala e surgem os espinhos. Uns cançam da vida, suicidam. Outros passam a roubar.” Desde essa perspectiva, o mundo no qual vivem essas pessoas acaba levando às pessoas fazer escolhas difíceis. Que escolhas se apresentam na vida de pessoas como Carolina, de acordo com ela? Que escolha ela fez?
- b) A entrada do dia 14 de junho revela a violência contra as pessoas pobres: “Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo a mulher lamentar-se. Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu uma esmola. A dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela não quiz abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos

- mortos.” Que violências semelhantes você conhece? Que outras ações contra pessoas pobres são comuns?
- c) No dia 15 de junho, um romance: “Tinha um soldado que aparecia por aqui. Ele procurava agradar-me. E eu, fugia dele. Caí na asneira de dizer para a Leila que achava o soldado muito bonito, mas não queria nada com ele porque ele bebe pinga. E um dia ele veio falar comigo, cheirando a pinga. Uma noite apareceu e perguntou-me: - Então, Dona Carolina, a senhora anda dizendo que eu bebo pinga? Recordei imediatamente da Leila, porque eu tinha dito só para ela. Respondi: - Eu acho o senhor bonito, mas tenho medo do senhor beber pinga. Percebi que o soldado não apreciou minhas observações. - O senhor sabe que o soldado alemão não pode beber? O soldado olhou-me e disse: - Graças a Deus, sou brasileiro!” Carolina, no entanto, recusa o soldado porque ele bebe. Que problemas associados à bebida e comuns entre seus vizinhos ela estava tentando evitar? O que isso sugere a respeito de como Carolina via o romance?
- d) Em 16 de junho, uma reflexão: “Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: - É uma pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” Qual a atitude de Carolina a respeito de sua negritude? O que isso pode ensinar a respeito do enfrentamento da discriminação?

5 A leitura do texto de Carolina deve ter chamado atenção por causa da linguagem que a autora usa. Há o uso de grafias não oficiais (p. ex.: **iducado** por *educado*); uso de tempos verbais variáveis (p. ex.: *Os pernambucanos ficaram falando que **matavam** e **repicavam** paraibano* em lugar de *matariam* e *repicariam*). Há também a concordância verbal variável. Observe as frases abaixo, retiradas do texto de Carolina. Nessas frases, o verbo foi negrito. Identifique, para cada verbo, seu sujeito. (Lembre-se: o sujeito, em geral, está à esquerda do verbo e, normalmente, representa o “agente” - aquele ser que “faz a ação”).

- a) Foi em janeiro quando as águas **invadiu** os armazens e **estragou** os alimentos.
- b) Vi os homens **jogar** sacos de arroz dentro do rio.
- c) Fiquei com inveja dos peixes que não **trabalham** e **passam** bem.
- d) Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, **é** um herói.
- e) Tem pessoas que **zombam** dos que pedem.
- f) Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, **havia** de sofrer muito.
- g) E as panelas **caíam** fazendo ruídos.
- h) E queria ouvir o que as mulheres **dizia**.
- i) Li que uma senhora e três filho **havia** suicidado por encontrar dificuldade de viver.
- j) Quem sabe se de há muito ela vem pensando em eliminar-se, porque as mães **tem** muito dó dos filhos.
- k) Homens que **havia** de ter valor para o Lampeão.
- l) Eles **respondia**-me.
- m) Se os pretos **tivessem** chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos **podiam** protestar com razão.

6 No Português Padrão, verbo e sujeito concordam em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª ou 3ª). Para entender melhor isso, leia o texto abaixo, da crítica literária Regina Dalcastagnè, sobre o texto de Carolina Maria de Jesus, e responda às questões que seguem. (Novamente, os verbos foram negritos.)

“A recepção às narrativas de Carolina Maria de Jesus **é** emblemática dessa situação. Muito antes de escritora, ela nos **é** apresentada como fenômeno estranho,

alguém que **consegue** erguer sua cabeça da miséria para nos oferecer “um documento sociológico importantíssimo”, como **insiste** Fernando Py nas orelhas de *Quarto de Despejo*. Nada contra seus textos **serem** utilizados como objeto de estudo na sociologia ou de outras áreas do conhecimento, mas isso não quer dizer que não **sejam** material, em sua essência, estético. A ser analisado, portanto, também esteticamente. O fato de ela ser negra, pobre, catadora de lixo não **pode** ser usado para transformá-la numa personagem exótica, apagando sua autoridade como escritora.”

(Dalcastagné, R. Isso não é literatura. In: _____. *Entre fronteiras e cercado de armadilhas*. Brasília: Editora da UnB; Finatec, 2005. p.68.)

- a) De acordo com Regina Dalcastagnè, a qual categoria pertencem os textos de Carolina? São filosóficos, sociológicos, literários ou outra coisa?
- b) Observe os verbos em negrito. Quais seus sujeitos? Há concordância entre verbos e sujeitos? (Em outras palavras: sujeitos e verbos estão ambos marcados com a mesma pessoa e o mesmo número?)

7 Em duplas, reflita.

- a) Você deve ter observado que, no texto de Carolina, a concordância verbal é bastante variável e que, no texto de Regina Dalcastagnè, a concordância verbal acontece sempre. Isso sugere que, em diferentes contextos, as pessoas usam mais ou menos a concordância verbal. Pense um pouco sobre isso, em que contextos as pessoas fazem mais ou menos concordância verbal?
- b) A concordância verbal, no entanto, é sempre avaliada. Muitas pessoas olhariam para o texto de Carolina e diriam que ela não sabe falar Português porque não faz a concordância verbal! Se nem fala Português, Carolina estaria fazendo Literatura? Para essas pessoas, provavelmente, não. Apesar disso, a crítica literária Regina Dalcastagnè chama atenção exatamente para o caráter literário do texto de Carolina! Dalcastagnè, portanto, legitima a língua variável de Carolina, para a construção da Literatura. Considerando essas questões, que crítica podemos fazer às avaliações negativas que recaem sobre as variedades de Português que usam a concordância verbal variável?

Capítulo 5¹.

1 Em duplas, responda às questões que seguem com base em sua leitura do capítulo 5 do texto de Bearzoti.

- a) O que é “diglossia” (p. 57)? Por que esse conceito cabe para a explicação da formação linguística do Brasil? Dê um exemplo de fenômeno linguístico que possa ilustrar esse conceito.
- b) Bearzoti explica que, ao longo do século XIX, a língua do Brasil foi objeto de grande disputa. Na seção “A questão da língua nacional” (p. 58-60), o autor apresenta os principais lados da disputa. Explique com suas palavras o que estava em discussão.
- c) José de Alencar, importante escritor brasileiro, autor de *O Guarani*, *Iracema*, *Senhora*, *Lucíola*, *O Gaúcho* entre outros livros, posicionou-se na disputa referida por Bearzoti. No prefácio de *Sonhos d’Oiro* (1872), Alencar escreve: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspira?”². Com

¹ A partir deste ponto, as tarefas não foram realizadas em sala de aula, pois não houve tempo para realizá-las.

² *apud* Pinto, E. P. (org.) *O português do Brasil: textos críticos e teóricos*. 1 – 1820/1920 – Fontes para a teoria e a história. São Paulo: EDUSP, 1978. p. 96.

base no que você estudou até agora, como você responderia à questão proposta por Alencar?

- d) O que é a “tese da unidade na diversidade” (p. 60-62)? Que argumentos a sustentam? Avalie cada um deles: eles fazem sentido? Podemos considerar a tese válida?
- e) Por que Bearzoti afirma que “Visto como um todo, o português do Brasil é consideravelmente distinto do português de Portugal visto como um todo.” (p. 62)? Você concorda com a afirmação de Bearzoti? Por quê?
- f) Com base em sua leitura das últimas seções do capítulo, assinale a alternativa que registra o que se observa hoje com relação ao Português do Brasil. Em seguida, justifique sua resposta.

() A realidade linguística do Brasil é dividida. O Português Popular e o Português Culto são variedades linguísticas diferentes que se afastam cada vez mais.

() A realidade linguística do Brasil é una. O Português do Brasil é um só, visto que todos têm igual acesso à educação, à mídia de massas (televisão, rádio, internet, etc.), à material de leitura, à movimentação entre as diferentes regiões do país etc.

() A realidade linguística do Brasil é dividida. O Português Popular e o Português Culto são variedades linguísticas diferentes que vêm convergindo cada vez mais.

Capítulo 6.

1 Após a leitura do capítulo 6 de “Formação linguística do Brasil”, responda às seguintes questões em pequenos grupos.

- a) O que é a variação na concordância verbal? Por que, para nós, que estudamos e lemos bastante, pode ser pouco comum dizer coisas como “Fortes chuvas ocorreu ontem”, mas coisas como “Ocorreu ontem, em Madri, de modo absolutamente inesperado, fortes chuvas que apavoraram a população” (exemplos encontrados na p. 70)?
- b) Quais as consequências da introdução dos pronomes *ocê* e *a gente* para a concordância verbal e para a presença ou ausência de sujeito nas frases do Português do Brasil?
- c) Quais as principais diferenças fonológicas (isto é, “sonoras”) entre o Português do Brasil e o de Portugal?

2 Para continuar pensando nas “Características do Português do Brasil”, você vai assistir um vídeo que integra o filme documentário *Humano: uma viagem pela vida* (2015), de Yann Arthus-Bertrand. Antes de assisti-lo, leia a crítica a seguir, publicada pela revista *IstoÉ*, em 30/09/16. (Você vai observar que o texto teve alguns trechos sublinhados e numerados pelo professor. Ignore isso neste momento. Esses trechos serão discutidos mais adiante.) Com base na crítica responda:

- a) Qual o tema de *Humano*?
- b) Como o filme foi montado?
- c) Qual a posição da revista acerca do filme: ele é ou não recomendável? Destaque no texto trechos que permitem que você afirme isso.
- d) Considerando as informações disponíveis sobre o filme, você consideraria assisti-lo? Por quê?

Uma viagem pela vida

Documentário comove ao retratar a incrível diversidade humana em dois mil depoimentos¹ e imagens impactantes²

O filme “Humano — Uma Viagem pela Vida”, que entra em cartaz no Rio de Janeiro e em São Paulo na quinta-feira 6, foi lançado de maneira pouco usual: em vez de estrear em cinemas, sua primeira projeção foi feita no Salão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Pela primeira vez, um filme servia de porta-voz dos povos representados³ na ONU. É exatamente essa a percepção que se tem ao assisti-lo. Em duas horas⁴ e vinte e três minutos⁵, “Humano” resume mais de duas mil entrevistas realizadas⁶ em 63 países⁷ pelo fotógrafo, diretor e ambientalista francês Yann Arthus-Bertrand. Há depoimentos de refugiados sírios⁸, veteranos de guerra dos Estados Unidos, condenados à pena de morte, camponeses, aborígenes e do uruguaio José Mujica, ex-guerrilheiro que ficou dez anos⁹ na solitária e foi eleito presidente.

Os relatos¹⁰ contrapõem diferentes visões¹¹ de mundo, mostrando como varia o entendimento que cada um pode ter daquilo que faz de nós seres humanos¹². “As entrevistas¹³ nos contam sobre todos os assuntos¹⁴, das dificuldades¹⁵ em crescer à busca por amor e felicidade”, diz Yann Arthus-Bertrand.

No coração do filme, contudo, estão grandes problemas¹⁶ da humanidade: pobreza, guerra, imigração, consumismo, homofobia. Conhecido pelas incríveis fotos¹⁷ do livro “A Terra Vista do Céu”, que vendeu mais de 3 milhões¹⁸ de cópias, Yann usa belas tomadas aéreas¹⁹ no filme, que intercala os depoimentos²⁰ a cenas de forte impacto visual.

Há nômades cruzando o deserto, bandos de aves migratórias²¹, mercados, lixões — imagens que reforçam o que os entrevistados²² dizem. “Foi em rostos, olhares e palavras que encontrei uma poderosa forma de alcançar as profundezas²³ da alma humana”, afirma o diretor.

(Disponível em: < <http://istoe.com.br/documentario-humano-uma-viagem-pela-vida-de-yann-arthus-bertrand/> >; último acesso em 7 de fevereiro de 2016.)

3 O vídeo que você vai assistir integra o filme *Humano*. Trata-se do depoimento da brasileira Maria Lindalva, sobre sua história de vida. Registre aquilo que mais chamar atenção a respeito da história contada por ela. Depois, você e seus colegas vão comparar o que registraram. Mais uma coisa: preste atenção na linguagem que ela usa e tente caracterizar sua variedade linguística. (É uma variedade rural ou urbana; letrada ou não; do sul, do centro ou do norte do país, etc.?)



(Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4 >; último acesso em 7 de fevereiro de 2017.)

4 Você deve ter notado que a variedade linguística falada por Maria Lindalva é muito diferente daquilo que chamam de “Português Culto”. Para caracterizar sua variedade, vamos analisar como Lindalva usa aquilo que linguistas e gramáticos chamam de **concordância nominal**. Para ter claro o que é a concordância nominal, releia o que diz Paulo Bearzoti sobre o tema. Depois, com base na leitura, faça o que se pede.

Chamamos de *concordância* a variação que sofre uma palavra em virtude de estar ela relacionada a outra *palavra*. Em português tradicional, existe concordância, por exemplo, do artigo e do adjetivo com o substantivo a que eles se referem – a concordância *nominal*. Assim na expressão *o moço bonito*, se o substantivo *moço* variar para o feminino plural, o artigo *o* e o adjetivo *bonito* também variam: *as moças bonitas*. Nesse caso, há tanto concordância de *gênero* (masculino e feminino) quanto de *número* (singular e plural).

(Bearzoti Filho, P. *Formação linguística do Brasil*. Curitiba: Nova Didática, 2002. p. 69.)

As frases abaixo foram retiradas do texto “Uma viagem pela vida”, que você leu na tarefa 2. Faça as alterações que se pede, observando as mudanças provocadas pela concordância nominal (e verbal, em alguns casos). Em seguida, compare as respostas que você deu.

- a) Pela primeira vez, um filme servia de porta-voz dos povos representados na ONU. [*Substitua o substantivo “povos” por “populações”.*]
- b) “Humano” resume mais de duas mil entrevistas realizadas em 63 países pelo fotógrafo, diretor e ambientalista francês Yann Arthus-Bertrand. [*Substitua o substantivo “entrevistas” por “vídeos”.*]
- c) Há depoimentos de refugiados sírios. [*Substitua o substantivo “refugiados” por “uma refugiada”.*]
- d) Os relatos contrapõem diferentes visões de mundo, mostrando como varia o entendimento que cada um pode ter daquilo que faz de nós seres humanos. [*Substitua o substantivo “relatos” por “história”.*]

- e) “As entrevistas nos contam sobre todos os assuntos, das dificuldades em crescer à busca por amor e felicidade”, diz Yann Arthus-Bertrand. [*Substitua o substantivo “assuntos” por “questões”.*]

5 Vamos ouvir novamente Lindalva. Procure ouvir as frases abaixo e identifique se ela fala com concordância (isto é, se fala os meninos) ou sem concordância (isto é, se fala os menino). O professor sublinhou os trechos que merecem especial atenção. Ao final, compare suas respostas com as dos colegas e responda: Lindalva faz concordância nominal quando fala? O que pode explicar essa situação?

- a) É muito caro um par dessas chinelas aqui.
- b) E as roupas minhas é assim.
- c) As panelas de comida, nós botava no meio do tempo.
- d) O dia amanhecia, era tudo molhados os lençóis.
- e) Nós armava de novo as redinhas nos paus.
- f) Começamos a brocar e fizemos os roçados.
- g) Tenho minhas capoeirinhas que eu pranto.
- h) Boto as letras que eu conheço.
- i) As meninas botam aí. Eu já vô.
- j) Peço os meninos pra fazê, eles me ensinam eu fazê.
- k) Meus meninos que me ensina eu fazê, né?

6 Vamos comparar a variedade linguística falada por Lindalva com a variedade usada para construir a crítica do filme *Humano*. Para isso, retorne ao texto da tarefa 2, observe todos os trechos sublinhados e identifique se há ou não concordância entre as palavras. São 23 sublinhados que você deve analisar. Ao final da tarefa, responda: o texto é construído com ou sem concordância nominal? O que pode explicar essa situação?

7 Em duplas, reflita:

- a) Analisamos duas variedades linguísticas em que a concordância nominal funciona de modos diferentes. Em uma, a variedade de Maria Lindalva, há muito pouca concordância nominal, e isso tem a ver com o fato de que ela é uma mulher que vive no meio rural, em meio a pobreza de recursos e de bens culturais (ela é uma pessoa pouco letrada, com pouquíssima escolarização, sem acesso a livros, jornais e revistas, etc.). Tem a ver também com o modo como Lindalva se apresenta a sua audiência, sem cerimônias e sem cuidados especiais com os modos de falar. Em outra, a variedade utilizada na construção do texto “Uma viagem pela vida”, há muita concordância nominal. Isso se explica porque se trata de um texto escrito, portanto mais sujeito ao monitoramento que fazemos normalmente sobre a linguagem. Além disso, certamente, o texto passou por uma revisão antes de ser publicado na revista. Ainda, porque a revista quer passar uma imagem de veículo de informação sério e de qualidade, é importante cuidar o uso da concordância. Como vemos, o uso de uma variedade linguística ou outra se relaciona com os sentidos que queremos mobilizar! Pensando nisso, cite três situações em que é importante observar a concordância nominal e outras três em que observá-la não é tão importante assim. Explique suas afirmações.
- b) Considerando o que estudamos até aqui, como podemos responder às pessoas que acusarem Maria Lindalva de “não saber Português” ou de ser uma pessoa “burra” por falar sem usar a concordância nominal?

1 O capítulo “O Português entre as línguas do mundo” situa o Português em face de outras línguas, em especial as línguas de cultura. O capítulo também localiza no *mapa mundi* os países em que o Português é língua oficial. Para ilustrar a situação da língua portuguesa em cada um desses países, vamos assistir ao documentário *Língua: vidas em Português* (2002), de Victor Lopes. A fim de nos prepararmos para assistir ao filme, neste momento, vamos assistir a seu trailer. Ao final do trailer, proponha três perguntas que você acha que o filme será capaz de responder. Depois, compartilhe com os colegas. O professor colocará as perguntas no quadro e, quando assistirmos ao filme, tentaremos respondê-las.



Língua - Vidas em Português Trailer

(Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-174906/trailer-19378674/> >; último acesso em 8 de fevereiro de 2017.)

2 Tendo terminado de ler o livro “Formação linguística do Brasil”, de Paulo Bearzoti Filho, podemos retomar as questões que tínhamos elaborado no início de nossa leitura.

- a) Busque as questões construídas pela turma naquela oportunidade e verifique se conseguimos responder a todas.
- b) Que questões ficam em aberto, para continuar nossas pesquisas?
- c) Considerando o que aprendemos sobre a implantação da língua portuguesa no Brasil e suas relações com outras línguas no território nacional, o que podemos supor a respeito do tratamento dado às línguas dos imigrantes italianos, alemães, poloneses, etc.?

3 Ao final da leitura de um texto científico, é importante registrar aquilo que aprendemos por escrito. Por isso, elabore um texto que resuma aquilo que você aprendeu sobre a história da língua portuguesa. Busque responder à pergunta: o que eu sei sobre a história do Português? (Onde começa essa história?, Quem fala a língua portuguesa?, Como foi a implantação do Português no Brasil?, Como foram as relações do Português com as línguas indígenas e as línguas africanas?, Por que o Português do Brasil é diferente do Português de Portugal?, etc.) A elaboração deste texto é um instrumento pessoal de estudos, por isso o texto deve ser registrado em seu caderno. Ao final, apresente-o ao professor, para que ele possa comentá-lo com você.

APÊNDICE B

O APÊNDICE B apresenta o livro produzido pela turma 12, uma das turmas as quais participou do Projeto de Letramento desenvolvido ao longo do ano de 2016 e analisado nesta tese. Trata-se do resultado do Projeto realizado com a turma. Uma leitura atenta vai revelar diferentes tipos de resposta à tarefa. Há textos muito bem produzidos e há textos que merecem uma revisão. De qualquer maneira, seus autores declararam seus textos públicos e os fizeram circular por meio de um livro, que reproduzo aqui para apreciação do leitor desta tese. Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

Tabula Rasa



Turma 12

Frederico Westphalen,
Dezembro, 2016.

Sumário

Apresentação	3
Retirada da escola	5
Relatando História	6
O 11 de Fevereiro.....	7
Uma História dos Meus Antepassados	8
Como Meus Avós Vieram Morar Em Palmitinho	9
Conhecendo Suas Origens	11
Tchau, Minha Querida Língua	13
Lembranças do Passado	15
Jogo De Futebol.....	16
A Chegada dos Meus Antepassados A Erval Seco	17
O Parto	18
É Que Tudo Se Resume Em Saudade.....	19
Relembrando o Passado	20
Contando Minha História	20
Entrevista.....	21
Trabalho de Português.....	23
A Instalação da Família Silveira da Costaneira	25
Entrevista Com Meu Avô Sobre Seus Antepassados	26
A Melhor Parte da Vida	27
Velhos momentos.....	29
Entrevista com Maucir.....	30
História de Vida.....	31
Origem da Família Marchetti e Stephan.....	32
A Chegada ao Brasil	33
A Viagem.....	34
Fogo no Galpão	35
Após Casamento	36
A Chegada Não Foi Fácil Para Mariana.....	37

Apresentação

César Augusto González

Este livro reúne o trabalho de um ano na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com a turma 12. Trata-se de um longo trabalho, de questionamento e de pesquisa, de entrevista e de geração de dados, de compreensão e de reconstrução da história de cada estudante e de cada entrevistado.

Instigados a se perguntar sobre suas origens e as origens das comunidades em que vivem, os estudantes entrevistaram pessoas mais velhas, moradoras de Ametista do Sul, Constantina, Cristal do Sul, Erval Seco, Frederico Westphalen, Iraí, Palmeira das Missões, Palmitinho, Seberi, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Vista Gaúcha... Em alguns casos, os entrevistados são avós e tios; em outros casos, vizinhos e amigos. Essas pessoas contaram tudo o que sua memória havia registrado, e os estudantes registraram sua memória em textos escritos que revelam as dificuldades de se viver em um mundo sem refrigeração, sem energia elétrica, sem saúde e educação gratuitas e próximas a nós... Na verdade, em muitos casos, o poder público só se fazia presente na proibição de que se falassem as línguas de imigração, trazidas à região pelos descendentes de italianos, alemães, poloneses, entre outros, que aqui se estabeleceram.

Mas os textos também revelam muitas coisas positivas. Há textos que nos lembram da solidariedade dos vizinhos, que compartilhavam comida e alojamento; há textos que nos mostram a força física e a força de vontade de uma geração que derrubou as matas para conseguir construir suas casas e plantar suas lavouras; há textos que nos demonstram a engenhosidade de pessoas que, para superar suas dificuldades, tiveram de criar soluções com seus poucos recursos. Tudo isso está registrado nos textos destes estudantes. Para manter viva essa memória, publicamos este livro. Assim, devolvemos à comunidade as histórias que ela nos contou, compartilhando com todos aquilo que descobrimos sobre nós mesmos e nossas origens. Uma das características da língua escrita, bem sabem os estudantes, é a

permanência. As memórias que aqui foram escritas permanecerão enquanto existir este livro. E toda vez que essas memórias encontrarem um leitor, elas se renovarão e voltarão a circular entre nós, que delas fazemos parte, na condição de leitores e de ouvintes.

Os leitores, conscientes de que os textos deste livro foram construídos por escritores em formação, certamente perdoarão quaisquer problemas relativos à língua escrita que permanecem e valorizarão as histórias registradas.

Como professor, quero agradecer à turma, pelo empenho na pesquisa e na construção dos textos; aos entrevistados, pela disposição em conversar conosco; aos professores Graziela Motta, da disciplina de Sociologia, e Marcos Asturian, da disciplina de História, que contribuíram para a reflexão sobre os temas aqui tratados; e a todos os que contribuíram de uma forma ou de outra para que chegássemos a esse resultado.

Retirada da escola

Em um determinado dia do ano de 1947 meu tataravô chegou à escola que se localizava perto de sua casa para conversar com a professora de seus dois filhos que frequentavam a escola. Ao chegar lá, se deparou com uma cena que não o agradou nem um pouco, a professora estava batendo em um de seus filhos com um pau de “gaiola”, e ele chorava muito naquele momento. Meu tataravô não admitia que ninguém além dele batesse em seus filhos.

Ele ficou enfurecido com a professora, começou a discutir e por pouco não bateu nela (pois naquela época não existiam tantas leis que protegiam as mulheres como existem hoje em dia, se acontecesse dele agredir a professora não aconteceria nada com ele). A partir daquele dia mais nenhum de seus 12 filhos (inclusive a minha bisavó) frequentou aquela e nem outra escola. Todos em sua casa ficaram sem entender muita coisa já que meu tataravô não era muito de falar quando estava com raiva. O fato de meu tataravô retirar seus filhos da escola foi um caso quase que especial, pois naquela época era normal as professoras baterem em seus alunos para os educarem, a maioria dos pais sabia e não fazia conta, pois, como conta minha bisavó, os pais se viam livres de seus filhos por algumas horas e nesse tempo que estavam fora não era preciso os alimentar, já que, como hoje, as crianças ganhavam lanche de graça.

Já no caso da minha bisavó, ela relatou que deu aula para seus filhos, mas essas aulas que ela supostamente deu foi deixar seus filhos frequentarem a escola o que não aconteceu em sua época de pequena (até os dias de hoje ela não sabe escrever nenhuma palavra: nada, nem o próprio nome).

Meu avô, e meus tios-avôs frequentaram a escola desde pequenos, porém alguns tiveram de deixar a escola muito cedo para poder trabalhar e ajudar a sustentar a família e os irmãos mais novos (esse foi o caso do meu avô), já que aproximadamente aos 29 anos minha bisavó ficou viúva com oito filhos para cuidar e criar sozinha. Depois disso ela nunca mais se casou e é viúva até hoje com seus 79 anos de idade.

Relatando História

Dona Néca, de setenta e sete anos, nasceu e cresceu em Jaguari junto de seus pais e irmãos. Em 1949 dona Néca tinha nove anos quando a sua mãe veio a falecer. A situação começou a ficar cada vez mais difícil, ela era a mais velha da família e tinha que cuidar de três irmãos mais novos. Seu pai ficou desorientado com a morte da esposa e venderam tudo que tinham, ficando apenas com uma carroça e um cavalo e indo morar em terras arrendadas em Tenente Portela. A condição não era a das melhores, ela não tinha calçados para usar no dia a dia, apenas um chinelo que usava para ir para a igreja nos finais de semana. Seu pai comprava metros do tecido jeans diamantino, com o que eram feitas roupas para toda a família e com o mesmo tecido eram feitas roupas de cama. Dona Néca ficou oito anos no primeiro ano do ensino fundamental, pois tinha que ajudar seu pai a trabalhar e cuidar de seus irmãos, por tanto não frequentava diariamente a escola.

Em 1955, quando dona Néca fez quinze anos, começou a frequentar uma comunidade que se chama Linha da Paz, onde as famílias se reuniam para rezar o terço, e foi aí que ela e suas amigas decidiram começar a dar catequese. Nessa época uma moça não era permitida sair sozinha a não ser que tivesse a companhia de seu pai ou de seus irmãos.

Já em 1960, dona Néca completou seus vinte anos, começou a namorar, mas eles não podiam ficar sozinhos, nem pegar na mão, abraçar ou beijar, pois era considerado falta de respeito. Passaram-se dois anos e dona Néca se casou ganhando de presente do seu pai a antiga máquina de costura da sua mãe, com a qual passou a costurar para ela e para seus vizinhos, os quais dividiam entre si os seus mantimentos perecíveis. Por exemplo, quando algum vizinho realizava uma carneação, o mesmo dividia com todos os outros, pois não tinham freezer para conservar a carne.

Depois de casada, dona Néca engravidou, pois não existiam preservativos. Seu filho nasceu em casa na presença da parteira, que, quando Néca sentia dor do parto, passava banha de galinha, que ajudava a amenizar as contrações. Hoje dona Néca tem onze filhos, dois falecidos e dois adotados, todos eles foram criados com recursos naturais como ervas e chás.

O 11 de Fevereiro

Durante a entrevista, minha avó, Valéria, comentou em um breve momento sobre a morte de um grande amigo, Anderson Amênico, que ocorreu na Serra do Carreiro, hoje, Ibiraiaras. A história acontece assim:

Era 11 de fevereiro, dia de Nossa Senhora de Lurdes. Após o almoço alguns parentes e amigos de seu Anderson se reuniram em sua casa para ir a carreirada de cavalos que estava prestes a acontecer. Estavam prontos para sair, quando, por um pequeno instante, seu Anderson teve um pressentimento de que deveria ficar em casa com sua família, avisou seus amigos que não iria mais e, depois de todos saírem, foi levar seu cavalo para pastar no potreiro ali perto.

Quando voltava para casa, sua esposa, Alevina Bardó, gritou para que ele se apressasse, pois, no bar, que se localizava a alguns metros da resistência deles, estava acontecendo uma briga entre dois negros e um italiano, que era um grande amigo de Anderson. Tudo tinha começado quando o italiano chegou ao bar e viu dois homens de pele escura (suspeitava que fossem afrodescendentes, pois falavam de maneira diferente e estavam sujos) em uma mesa ao fundo. Chegou em uma mesa perto deles e percebeu que os dois estavam alterados e falando muito alto. Resolveu pedir que eles falassem mais baixo ou se retirassem do bar, mas os dois homens se sentiram ofendidos pelo italiano e, muito alterados, partiram para a briga, já fora do bar.

Como conhecia muito bem as redondezas e sabia que naquele local era comum haver brigas, o italiano tinha saído de casa armado com uma arma de fogo para caso precisasse de defesa. Naquele dia a arma foi muito útil e para tentar se defender da morte, deu um tiro com a intenção de afastar os agressores. Deu certo, porém, por um infeliz acaso, esse tiro acertou exatamente o coração de Anderson, que morreu na porta de casa, em frente a sua filha de apenas 2 anos. A menina veio a óbito exatamente 8 dias depois da morte do pai, ao qual era muito apegada. Todos diziam que a tristeza havia tomado conta de dona Alevina e passado para o leite, o que fez a criança entrar em depressão e falecer.

Uma História dos Meus Antepassados

Meu avô me contou que em São Pedro das Missões as terras eram mais férteis do que na cidade de Garibaldi, porque lá essas terras eram quase só morro, e não tinha alternativa de produção a não ser o cultivo de uva para a fabricação de vinhos. O cultivo dessa uva não era fácil por que eles tinham pouca terra que, além de pouca, era ruim de se trabalhar porque eles não tinham máquinas: era tudo manual, desde a colheita ao preparo do vinho.

Mas quase que eles não vieram para a cidade de São Pedro das Missões por causa da vinda para o município, que seria de caminhão. A vinda de caminhão foi difícil porque na viagem eles dormiram em barracas feitas por lonas e, quando chovia e dava vento, essas lonas saíam voando, se não amarrassem bem as cordas que firmavam a lona. E aí eles tinham que correr para debaixo dos barracões dos que viajavam junto, mas só se os barracões deles não caíssem também. Apesar disso, acabaram vindo e se estabelecendo em uma terra que meus bisavós tinham comprado de uns moradores que foram embora pra outra cidade. Essas terras nem tinham comparação com as terras lá de Garibaldi: aqui são bem mais produtivas e os antigos moradores venderam barato, por isso deu para comprar bastante.

Ele conta também que as vizinhanças na região não eram grandes, mas eram acolhedoras, porque, segundo ele, quando chegaram a São Pedro das Missões, os vizinhos receberam super bem que até ajudaram a desfazer a mudança. Ele falou que quando saía de casa para ir na escola, sua merenda era uma batata assada e as brincadeiras eram jogar futebol com uma bola de pano, e esse jogo era no meio da rua. Eles também saíam para nadar numa cachoeira que tinha uns 2km longe de casa. Um dia ele saiu com seus amigos sem pedir para os meus bisavós, e meus bisavós ficaram quase loucos procurando meu avô. Quando meu avô chegou em casa, apanhou de monte e nunca mais saiu escondido. Mas ele falou que na rua onde eles brincavam não passava muito carro, quando passava um por semana era muito, e por isso eles brincavam de todas as brincadeiras: bolita, pega pega etc.

Como Meus Avós Vieram Morar Em Palmitinho

Vou contar um pouco sobre a história de minha avó, Jandira Bravo. Ela tem 75 anos, 4 filhos e 4 netos para aturar. Descendente Italiana, nascida e criada com seus irmãos em Taquari-RS, uma cidadezinha lá perto da Serra Gaúcha. Foi com seus irmãos que ela aprendeu tudo que sabe até hoje, como tomar chimarrão, ir para a missa, cozinhar e, principalmente, ir para os famosos bailes de comunidade. Em um desses bailes ela conheceu meu avô, Marcos Bravo, descendente indígena.

Namoraram vários anos e depois se casaram. Tiveram seu primeiro filho em 1964. Em Taquari, eles tinham muitas dificuldades, por falta de emprego e por tudo ser mais difícil naquele tempo. Então resolveram achar um lugar melhor para criar seu filho, um lugar onde pudessem trabalhar e ter seu próprio pedacinho de terra. Eles achavam que a vida fora de Taquari seria mais fácil, mas não foi bem assim.

Tiveram ainda mais dificuldades longe de suas famílias, sem um suporte. Estavam sem rumo no início, começaram a passar de cidade em cidade, pedindo emprego, um lugar para morar nesse meio tempo, mas para eles nada parecia se encaixar. Então meu avô começou a fazer seus bicos, trabalhar um pouco em cada lugar, com um filho para criar, não conseguindo emprego e tendo três bocas para alimentar.

Minha avó sempre me conta das dificuldades que passou quanto criança, sobre como seus pais “sofreram” de certa forma para criar ela e seus irmãos, que a vida no interior não era fácil, que quando não dava uma safra boa, muitas vezes ficavam sem ter com que se manter, como ela aprendeu a ser forte com tudo aquilo, e como ela também aprendeu a ser forte passando isso com seu marido e seu filho ainda de colo.

Até chegar em Palmitinho, onde minha avó reside até hoje, fizeram em torno de 10 mudanças entre as cidades da região de Frederico Westphalen. Meu avô sempre foi um homem que pensava muito na sua família, então essas 10 mudanças ajudaram-lhes muito para que pudessem definitivamente comprar um pedaço de terra só deles. E foi só chegando em Palmitinho que realmente começaram a criar raízes. Compraram seu pedacinho de terra no interior da cidade, o que dificultava para meus avós comprarem seus mantimentos mais essenciais, mas agora já iriam trabalhar para si. Construíram uma pequena casa, onde nasceram seus outros três filhos e onde passei parte da minha infância.

Com o passar dos anos, meus avós ficando mais velhos, suas condições de morar no interior já não estavam boas, foi então que meu avô resolveu comprar uma casa na cidade, onde ficaria mais perto de seus filhos, pois agora todos estavam formados, e tudo seria mais fácil para os dois. Meu avô gostava muito de sua antiga casa, então enquanto ele conseguisse caminhar e tivesse condições, ele fez uma promessa para si mesmo que sairia todos dias da cidade e iria até o interior para cuidar de sua morada. Mas com o passar do tempo meu avô começou a ficar doente, e seus filhos não deixaram mais ele fazer esse trajeto todos os dias sozinho. Então resolveu vender sua propriedade, e tudo ficou de herança para seus filhos.

Passaram-se alguns anos e minha avó, já por todas as dificuldades que passou na vida, entrou em um período de depressão, e meu avô sempre ao seu lado, dando apoio e ajudando muito ela e a família inteira. Foi então que ele faleceu, abalando com toda a nossa família, principalmente com minha avó, já cheia de seus problemas. Mas com a ajuda dos filhos e dos seus netos ela está conseguindo se recuperar, hoje ela está bem, com seus 75 anos, firme e forte, mostrando sempre o que a vida tem de bom para mim e me passando muito de seus ensinamentos.

Conhecendo Suas Origens

Em uma aula de português, até então como de costume, o professor solta uma pergunta para nós alunos;

“-Quais são suas origens?”

Todos responderam com facilidade. Citaram uma ou mais origens as quais tinham. Novamente o professor faz uma pergunta, mas dessa vez ninguém soube responder com a mínima certeza, talvez só alguns palpites:

“-Por que seus antepassados vieram para o Brasil?”

A partir dessa pergunta, foi elaborado um trabalho: descobrir todo o possível sobre nossos antepassados. Confesso que eu que achava conhecer as origens da família, mas, ao escutar essa pergunta, me vi completamente sem respostas para nada. Com os alunos ainda sem saber como reagir, o professor sugere que estabeleçam algumas perguntas, com um roteiro, para uma entrevista realmente explicativa.

Feito isso com todas as dúvidas apresentadas pela turma e pelo professor, a meta então seria entrevistar algum parente ou conhecido que morasse na região, desde que esse soubesse explicar o porquê da vinda dos antepassados para o Brasil.

A partir disso as entrevistas seriam criadas e trabalhadas, pois se era pra aprender sobre a língua. Um livro seria a melhor forma? Melhor do que entrevistar o próprio imigrante, ou seu filho que escutara suas histórias? Com certeza uma pesquisa a campo seria muito mais interessante e mais rica que um livro lido por obrigação.

A conclusão que a turma chegou, com os trabalhos, inclusive o meu, seria de que todos que vieram para o Brasil, estavam em busca de melhores condições de vida, dentre outras inúmeras razões, que variavam de um colega para o outro. Pessoas que passaram fome, frio, chuva, ventos, má higiene... dentro de um navio, realmente teria bons motivos para sair de sua terra natal para arriscar a sorte um outro continente.

Foi realmente algo interessante e ao mesmo tempo divertido ouvir as respostas que consegui ao entrevistar minha Tia Avó. Foram histórias de vida fantásticas.

12

Sequer sabia como haviam chegado onde vivo hoje. Descobrir que viviam da agricultura, trocando sacos de milho por sacos de trigo, leite por mel, carne de um animal por carne de outro, repartindo com o vizinho tudo o que tinham, se ajudando sempre, conhecendo todo mundo que habitava a cidade, era tudo tão... tão novo. Nos tempos de hoje talvez até inacreditável. Como era viver sem luz, trabalhar para ajudar em casa.

Com a entrevista também percebi o quão as pessoas se sentem felizes, lembrando sua infância, compartilhando a história da família com os mais novos, com as pessoas que darão continuidade as suas culturas, seus costumes e ao seu sobrenome.

Como nós, como as futuras crianças irão pensar dos seus antepassados? Será que terão duvidas? Será que imaginarão que algum dia as pessoas não precisavam de tecnologia para serem felizes?

Tchau, Minha Querida Língua

No início de 1947, interior de Frederico Westphalen - RS, eu, Lívia, tomava café enquanto o sol mal tinha nascido e já arrumava meu pão para levar ao recreio, já que agora iria começar a ir à escola! Tudo ao som de uma cantoria em italiano da minha mãe, a qual eu ouvia no maior encanto e naturalidade. Os diálogos sempre foram em italiano em casa, mesmo que meu pai soubesse um pouco de português para fins de negócios.

Já no caminho para a escola, me deparei com um galpão cheio de crianças. Era lá! Quase não me contive de felicidade ao entrar nele. Havia crianças de todas as idades e tamanho, a maioria das quais eu nem conhecia direito, no máximo meus irmãos e primos. A professora começou a falar e eu entrei em desespero, não entendia o que ela estava falando, não era o meu acostumado italiano de casa, então julguei ser o famoso português da cidade, o qual eu teria que aprender logo para entender as aulas.

Na época, não entendia o porquê de aprender uma língua que minha família não falava, não via necessidade. Começamos do básico. Notei que era uma das mais velhas a começar a aula, sentia-me atrasada e com imensa dificuldade em falar outra língua. Sabia que não era a única, mas isso não consolava o constrangimento.

Tentei, no intervalo, conversar com uma menina da minha idade que falava português. Entendi seu nome e idade, Maria de oito anos. Tentamos conversar direito, mas eu me perdia nas palavras dela e ela nas minhas. Culpei-me por nunca ter me interessado em aprender com meu pai.

Os dias iam se passando e num deles fui à missa de domingo da cidade com a família (era festa de santo, com almoço e tudo!), a celebração inteira foi em português. Lembro que não entendi praticamente nada, pois na comunidade ainda se tinha o dialeto italiano mais presente, inclusive em missas. As aulas ajudaram a reconhecer algumas palavras, mas ainda faltavam muitas.

Passei a me dedicar em aprender de uma vez o português, ainda mais com o jogo de futebol que iria ter na cidade, era final de campeonato regional, onde meu pai e irmãos eram fanáticos e iria me deparar com muita gente que falava em português, não queria fazer feio, agora ia à escola e sabia que na cidade era assim, poucos ainda falavam italiano.

Em casa ainda falávamos em italiano, mas com uma diferença, palavras em português começaram a fazer parte do nosso vocabulário através da neutralização delas a partir do novo cotidiano que, aos poucos, nos levava cada vez mais para a cidade. Cada dia mais palavras portuguesas se introduziam e menos se ouvia o italiano, as missas da comunidade também passaram a ser em português, na escola, agora que todos entendiam minimamente o básico, só seguiam os aprendizados nessa língua. Mesmo que eu tentasse manter o italiano como língua fluente, teria que me comunicar em português, faltaria a prática dele para ajudar memorizar.

Afinal, era eu mesma contra o resto das pessoas que pela região frederiquense viviam. Hoje, com 72 anos, não sei ao certo a época que já não falava mais minha língua materna, hoje em dia mal me lembro das palavras em italiano, nem mesmo as misturo no português, mas tenho orgulho da minha cultura de nascença e da minha antiga língua, me admiro com minhas origens e também com essa “transição” de língua que passei de forma quase transparente, apesar de reconhecer o processo de mudança hoje em dia. Sinto saudades daquela época e da minha língua esquecida.

Lembranças do Passado

Durante toda minha infância eu residi no Município de Boa Vista do Buricá, RS, estudante de 10 anos, filha de agricultores e pertencente a uma família humilde e numerosa: eram 8 filhos. Minha vida era muito simples, morávamos no interior e tínhamos boas relações com os vizinhos, que na sua maioria eram descendentes de imigrantes.

Nesta época, eu me recordo bem, as pessoas eram solidárias, se ajudavam muito. Por exemplo: quando uma família não tinha carne, alguém doava, emprestava, trocava por outro produto ou mesmo por trabalho, pois os recursos financeiros da grande maioria eram limitados.

Um dia um dos nossos vizinhos, que também era compadre dos nossos pais e nosso ajudante nas colheitas, precisava deste favor, então, eu e meus irmãos, levamos um porco vivo para eles. Usamos uma carroça puxada por bois, pois sua propriedade ficava a uns 8 quilômetros da nossa. No meio do caminho começou a chover, e tivemos muitas dificuldades, pois uma das rodas se deslocou. Mas graças a ajuda de um outro vizinho, que passava pelo local e possuía ferramentas em sua carroça, conseguimos fazer o conserto e chegar ao destino.

Quando o vizinho recebeu o porco ficou muito contente com a nossa atitude, chamou sua esposa e todos os filhos para contar a novidade. Depois informou-os de que iria carnear o porco no dia seguinte e assim resolveria a falta de carne. Em seguida fomos convidados a degustar alguns bolinhos de chuva, que haviam feito e tomamos suco de laranja. Antes de voltarmos, o vizinho nos agradeceu e pediu se estava faltando alguma coisa em nossa propriedade. Dissemos que o nosso ato foi de bondade. Mesmo assim nos presenteou com alguns quilos de feijão, que ele havia colhido em sua lavoura. Agradecemos e nos despedimos com muita alegria.

A volta para casa foi bem melhor, a chuva havia cessado, e não tivemos problemas com a carroça. Ao encontrarmos nossos pais contamos tudo o que ocorreu. Eles ficaram orgulhosos, nos parabenizaram e disseram para continuarmos a realizar nossas atividades com dedicação. Mais uma vez aprendemos uma lição: ajudar é nosso bem maior.

O nome da minha entrevistada é Marcolina Adriana dos Bruschetto, de 97 anos. Ela morra em Barra do Guarita.

A minha vó me contou que, por volta de 1935, eles iam em jogos de futebol bem distantes da casa dela. Nisso iam também vários meninos jovens entre 15 e 18 anos. Ela era a única menina a ir junto, pois o pai dela era quem organizava os jogos e ela gostava de futebol.

Em um certo dia eles foram ao jogo de caminhão. Cada comunidade tinha um time e um caminhão para ir nos jogos, pois as localidades onde os times jogavam ficavam distantes de suas casas. Ela me contou que não lembra o placar mais a derrota foi feia: nesse dia o time de minha vó perdeu o jogo, e os piás ficaram revoltados com a derrota, resolvendo fazer uma "arte" no caminhão do time adversário porque o jogo estava valendo uma caixa de cerveja e porque eles não aceitavam a derrota.

Então minha vó ficou cuidando para ninguém ver, e os piás foram no mato e defecaram em uma bolsinha. Depois, começaram a esfregar a bosta no caminhão dos adversários, que, por serem em menor número, não quiseram brigar com eles. Nesse dia, no entanto, quando chegaram em casa, os piás do time da minha avó apanharam tanto de seus pais que nunca mais foram jogar bola. A atitude deles era "feia e não tinha perdão", segundo seus pais .

Ela me contou que nesse mesmo dia que eles vinham do jogo o pneu do caminhão furou e o time que eles fizeram a arte passou e emprestou um pneu para eles chegarem até em casa.

A Chegada dos Meus Antepassados A Erval Seco

No ano de 1947 alguns dos meus familiares mais antigos saíram da cidade de Taquari RS, município da região central do estado do Rio Grande do Sul. Em busca de uma vida melhor e mais terras para poderem trabalhar. Vieram para Erval Seco, RS, onde alguns residem até hoje; outros, contudo, devido à idade e ao fato dos filhos terem mudado para outras cidades, como Teutônia, não moram mais aqui.

Quando saíram de lá de Taquari, vieram bisavós, tios e tias; e nisso vieram também a entrevistada tia Marcília e a minha avó, que saiu de lá com 7 anos e agora tem 69 anos. Alguns dos relatos da viagem é que eles vieram de caminhão e demoram 3 dias para chegarem a Erval Seco, sendo que é um percurso de 379 km. Mas o motivo do tempo tão longo de viagem é um pouco porque o trajeto foi feito de caminhão, mas também é porque as estradas não eram asfaltadas e porque o trajeto não é o mesmo de hoje em dia, pois antes tinha que passar por Santa Cruz, Cruz Alta e Palmeira Das Missões. Como a viagem era de longa duração foram feitas paradas em alguns locais ou cidades para se alimentar e descansar.

As piores dificuldades quando chegaram aqui foi a instalação, pois a família era grande e com bastante filhos então tinham de trabalhar desde pequenos, pois até se estabilizarem não foi fácil.

O Parto

A história que eu escolhi fala sobre o parto: meu avô contou que há vários anos atrás na hora do parto as dificuldades eram muito grandes, na hora das mulheres darem a luz a filhos ou filhas. Era pedido para um membro da família ou um vizinho ir lá correndo buscar a parteira que geralmente não morava perto de onde eles moravam. Enquanto isso a mãe tinha que aguentar e para fazer isso ela pensava em alguém, ou os familiares na tentativa de ajudar distraíam ela para que ela pudesse suportar a dor. Enquanto isso eles estavam trazendo a parteira de sua casa, geralmente isso poderia demorar um longo tempo, por motivos de distância e tudo mais. A parteira geralmente era recompensada em dinheiro ou com gratidão. Quando a parteira chegava ela realizava o parto e em seguida era colocada a criança em uma bacia com água e ali mesmo ela já recebia seu primeiro banho, para retirada de todo o sangue.

É Que Tudo Se Resume Em Saudade...

Do meu tempo de infância trago muitas histórias e lembranças contadas pelo meu velho pai. Com o passar do tempo, descobri que eram histórias que renderiam muitos ensinamentos em meus sermões, por isso hoje em dia, faço uso e reflito sobre muitas delas.

Pela janela do carro, a velha rua da minha infância, as casas, as calçadas de cimento partido, tudo como antes, sem grandes mudanças, a não ser as pequenas árvores, que cresceram. Os antigos amigos e as brincadeiras também se foram, mas as lembranças ainda permanecem em minha memória perfeitamente. A velha casa batida pelo tempo, mas em pé, assim como eu, marcada pela vida e vivendo cheia de lembranças.

Voltando para casa, me deparo com a escola em que eu dava aula, e no mesmo instante se passam vários momentos em minha memória. Alguns bons, e outros não tão bons. Lembrei de tudo claramente: um galpãozinho de madeira, onde tanto quanto o chão, as paredes foram construídas com tábuas. Lembro do inverno, em que o vento soprava lá fora e o frio passava nas frestas das tábuas, umas classes de madeiras e o famoso “quadro verde”. Logo em seguida me lembro de uma quarta à tarde lá pelo ano de 1970 em que coloquei fogo na cozinha da escola. O caso é que eu tinha que cuidar de cinco turmas e preparar a merenda. Eu estava tão atrapalhada que acabei deixando duas toalhas perto do fogão, e a janela estava aberta.

E só fui perceber no momento em que senti um cheiro não muito agradável, então corri até a cozinha e me deparei com aquele fogo todo. E te digo foi um sufoco para apagar aquilo, mas com tantos acontecimentos eu sinto muita saudade da correria do dia a dia.

Não tenho dúvidas que, se eu tivesse em condições de dar aula ainda, eu não pensaria duas vezes, pois tudo que eu fazia era com amor e com muita dedicação. E, apesar do vucu-vuco e dos dias puxados, bate aquela saudade quando paro pra lembrar o passado. Não existe nada mais prazeroso do que passar um pouco do teu conhecimento para outras pessoas. Mas o que me resta são os bons momentos vividos com meus queridos eternos alunos que jamais serão esquecidos, pois todos tem um lugar especial em meu coração.

Relembrando o Passado

No ano de 1990 minha avó, juntamente com meu avô, veio morar em Frederico Westphalen, porém teve sua infância toda e mais um pouco da sua vida adulta em Rodeio Bonito, morando no interior, com seu pai agricultor e sua mãe dona de casa, enfrentando várias dificuldades da época.

No tempo que minha vó morava em Rodeio, para obter água era difícil, ela conta que, para que tivessem água, eles tinham que ir até uma fonte que ficava longe de sua casa. Iam com baldes e traziam água, para beber, fazer comida e para se lavar. Só depois de um tempo que seu pai conseguiu botar um poço. Já para obter luz eles usavam candeeiros, que eram feitos a base de banha; de dia, para fazer comida, eles acendiam fogões a lenha, ai então quando escurecia, era usado os candeeiros.

Naquela época as escolas eram muito longe, dava 4 km da casa da minha vó até a escola. A escola era uma sala onde crianças de várias idades e de séries diferentes estudavam juntas, era um professor para ensinar a todos; era simplesinha a escola, com mesinhas de madeira. Apesar de tudo, minha vó conta que sua infância era muito boa. Brincadeiras não faltavam: pega-pega, esconde-esconde, gata cega e em especial o que ela mais gostava era brincar de comidinha na roça, fazendo uso de pedras como fogãozinho e copos de alumínio como panelinhas.

Quando alguém ficava doente, remédios eram poucos, chás eram muito usados. Para as mulheres grávidas existiam as parteiras que faziam partos em casa. Se a caso a parteira não chegava tempo, a mulher ganhava o bebê sozinha em casa. Tem uma historia que minha vó me contou, que quando tinha temporal, quem tinha bebê em casa, pegava uma pecinha de roupa dele e atirava para fora, para que, segundo ela, o temporal passasse.

Após passar parte de sua vida em Rodeio, minha vó veio morar em Frederico, sem dificuldade de se estabelecer e em busca de um modo de vida melhor.

Contando Minha História

Eu entrevistei minha vó em busca de descobrir um pouco sobre o passado da região.

O nome dela é Martha. Ela tem 80 anos e algumas coisas marcaram a vida dela. Ela passou por muitas coisas no decorrer desses anos. Ela teve 3 filhos e logo depois que casou foi morar em Carazinho por algum tempo. Morava em uma comunidade simples e tranquila, sem muito luxo e todos eram amigos.

Os vizinhos eram todos alemães e ela, como não sabia falar alemão, ficava meio perdida nas festas da comunidade ou quando se reuniam em almoços ou aniversários, ficava num canto meio retirada. O marido dela era marceneiro e ela, como tinha crianças pequenas, não podia trabalhar fora, então lavava roupas para os estudantes que moravam perto e assim ajudava eles e ganhava um dinheiro. Embora fosse pouco, o dinheiro ajudava a comprar umas coisinhas que precisava.

Em um dia Martha e sua família foram convidados para ir em uma tarde dançante, “baile da cuca e da linguiça”. Ela ficou meio assim de ir, pois todos seus vizinhos falavam alemão e o que adiantaria ir se eles não sabiam falar e nem as outras pessoas entenderiam eles?

Uma vizinha alemã adotada por pais portugueses, sabendo falar as duas línguas ficava do lado dela quando saiam para traduzir as palavras que falavam, e falava em alemão para os vizinhos, imagino que deu muito trabalho até as pessoas se acostumarem e aprenderem o português.

Depois de um tempo as crianças iam para a escola e já aprendiam o português, porque era a língua que no futuro todos falariam. Martha criou seus irmãos quando pequena e perdeu seu pai com 10 anos. Era uma criança com muitas responsabilidades.

Martha cresceu aprendeu com a vida e hoje mora em Tenente Portela, é viúva há 4 anos e 5 meses. E mora junto com o seu filho mais velho.

Entrevista

A minha vó Linda tem 85 anos, mora em Erval Seco. Ela me contou dos tempos da minha bisavó, quando ela estava grávida dela.

Houve uma guerra, e meu bisavô, seu pai, foi convidado para participar. Eles moravam em Dois Irmãos Das Missões, no Gramadal, e assim tiveram que se mudar para Erval Seco às pressas, pois iria acontecer a guerra lá perto. Eles vieram para Erval Seco de carroça de boi, era o único meio de se locomover, e sua mãe estava nos dias de ganhar ela. Daí eles chegaram em Erval Seco. Eles tiveram que fazer casa de papelão e de capim porque eles não tinham condições e quando eles se mudaram para Erval Seco, ficou na casa só a minha vó, porque o seu pai estava na guerra e não demorou muito a mãe da minha vó ganhou a minha vó.

Estava só ela e seus filhos mais velhos, mas, graças a Deus, deu tudo certo com o parto. O pai da minha vó veio só um mês depois em casa. Quando ele chegou, viu a minha avó nos braços da sua esposa e foi correndo pegar a sua filha. Ele ficou um dia em casa porque ele tinha que voltar pra guerra e passando sete meses a guerra acabou. Ele veio pra casa quando a minha vó tinha cinco anos. As dificuldades eram grandes porque eles eram quatro irmãos e seu pai trabalhava na lavoura e tinha que sustentar seus filhos. Ele plantava arroz, feijão, milho, trigo, soja, cevada e centeio.

Quando minha avó tinha 13 anos ela ia com seu irmão mais velho na lavoura trabalhar. Eles pegavam salaminho de carpido e roçado e de colheita a colheita que eles faziam era com foice. Depois da colheita pronta eles trilhavam.

Naquele tempo não tinha energia elétrica, era só lampião com querosene. Não tinha água encanada, só água de um poço para tomar e água de uma sanga para lavar roupa e tomar banho. Quando eles ficavam doentes, não tinham médico, se curavam com remédio caseiro. A casa deles era simples, de madeira e o soalho de chão batido.

Trabalho de Português

Vou contar uma história de meu tio-avô, Gregório, que me falou um pouco sobre o seu passado e como era a sua vida. Meu tio me falou que seus pais nasceram em Ivorá, onde se criaram e se casaram e tiveram dois filhos: o meu tio, Gregório Albarello, e o meu avô, chamado Celestino. Com o passar dos anos, a sua família percebeu que estavam com uma renda baixa e decidiram não ficar lá porque não tinha mais terras, que já tinham sido compradas por outras famílias que tinham bastante dinheiro. Então, resolveram ir morar na linha São José, em Frederico Westphalen. Em 1943 o meu tio Gregório, juntamente com seu irmão Celestino, o pai e a mãe, vieram em um caminhão de mudanças com um conhecido do seu pai. Eles pegaram essa carona até a linha São José. No caminho, eles pararam porque tinha chovido bastante naquele dia e os carros não andavam. Então a família do meu tio teve que parar em Panambi. Depois de quatro dias chegaram em Frederico Westphalen.

Na chegada eles compraram uma terra. Na linha São José havia muitas pessoas de Ivorá, que moravam naquele lugar, então se estabeleceram ali naquela terra e tiveram que limpá-la. Depois de vários dias eles terminaram, e aí começaram a fazer a sua casa. O meu tio quando conheceu muitos amigos brincando naquela comunidade, jogando bola no campo perto de sua casa, jogando bolita e se divertindo com o passar das horas. O meu tio e seus amigos brincavam um pouco em cada casa. A luz era feita através de um Tchiareto, conhecido como candieiro ou um lampião, que era colocado um pedaço de pano junto com querosene. A religião era católica que veio dos seus antepassados, e a comunidade do meu tio era toda italiana.

Quando vieram, a água era explorada na mata pelos seus pais. A região era de muitos agricultores que ali moravam. Depois de dias eles conheceram muitas pessoas, já que aquela comunidade era pequena. Ao lado de Frederico Westphalen tinha a cidade de Caiçara que também era uma comunidade bem pequena. A vizinhança do meu tio eram todos amigos. Uns ajudavam os outros sem problema algum. Naquele lugar não havia nenhum Indígena. A família do meu tio trabalhava na lavoura e o que eles conseguiam no seu espaço, comercializavam na cidade de Frederico Westphalen e na cidade de Caiçara.

O meu tio pode estudar até o quarto livro (como diziam no passado, agora deve ser quarta série ou quinto ano), ele parou porque a sua família precisava de ajuda em casa para

cuidar dos serviços em geral que tinha pela casa, pois tinham que cuidar também das suas irmãs que nasceram em Frederico Westphalen. O meu tio e sua família tinham dificuldades em achar um médico na cidade de Frederico porque era pequena e tinha só um hospital, então tinham que ir para uma cidade perto dali que seria Palmeiras das Missões. O parto era feito normal, e também a minha vó era parteira da cidade de Caiçara.

Eu gostei bastante de fazer essa entrevista, porque eu não sabia nada sobre minha família, então com essas pesquisas que eu fiz, fiquei sabendo de um monte de histórias sobre como era a vida dos familiares.

A Instalação da Família Silveira da Costaneira

Junto a uma grande migração de taquarianos buscando condições de vida melhores com áreas para plantio onde hoje é a atual Seberí, a família Silveira da Costaneira se alojou e comprou uma área de terra, com morada, terra para plantio e até mesmo com algumas caixas de abelhas.

Após o período de adaptação ao que viria a ser sua nova casa o Sr. Silveira da Costaneira, pensando no grande número pessoas e nas dificuldades que quem chegava na região sofria, fez uma casa que era usada como pousada pelos novos moradores da região até que essas pessoas pudessem comprar seus direitos de terra. Ao longo do tempo várias famílias se instalaram na casa, onde alguns vieram a se tornar vizinhos e outros simplesmente continuaram suas jornadas e foram para outras regiões.

O Sr. Silveira da Costaneira sempre gostou de se meter no meio de negócios, como sua filha sempre fala, ele era muito “briqueiro”. A família continuou no negócio por muito tempo e no ritmo da agricultura familiar juntos de alguns “briques” o Sr. Silveira da Costaneira conseguiu sustentar sua família honestamente.

Entrevista Com Meu Avô Sobre Seus Antepassados

Meu avô me contou que naquele tempo eles tinham que lavar as roupas numa pedra, lá na sanga, porque não tinham máquina de lavar e nem água encanada. Para secar as roupas eles usavam os galhos das árvores. Para fazer comida e beber água tinham que buscar água de balde direto da fonte, não tinham fogões modernos como nós temos hoje. Eram feitos de barro com uma chapa em cima, muitos dos seus talheres eram feitos com taquara, pois era um tempo muito difícil, e as vezes eles saiam caçar para obter carne para comer uma coisa diferente. Me contou também que num certo dia quando ele estava fazendo suas viagens de carroça para levar alimentos pra vender na cidade, quebrou a carroça na estrada no meio da madrugada. Ele ficou ali até clarear o dia para ir atrás de algum ferreiro ali na região pra arrumar a carroça para ele conseguir seguir viagem, chegando na casa do ferreiro reconheceu ele porque eram amigos nos tempos de infância começaram a relembrar das brincadeiras de piá.

Meu avô levantava todo dia as 4 horas da manhã para ir para a cidade para vender alimento. Ele cuidava o sol, para saber que horas que eram, meu avô levantava de manhã para ir vender na cidade, e logo depois de meio dia ele voltava para ir trabalhar na lavoura. Segundo meu avô ele chega mais ou menos 1 hora da tarde e minha avó estava esperando ele com aquela comidinha simples para ele almoçar.

Meu avô de tarde ia trabalhar na lavoura plantar ou limpar suas plantinhas e, à noite, após entrar o sol, ele ia tomar banho na sanga para jantar e ir dormir, porque tinha que sair de madrugada para ir pra cidade para vender. Ele falou também que para trabalhar naquele tempo era muito difícil pois era tudo manual para plantar e colher suas plantas. Quando ficavam doente tinham que se curar na base de chá por que médico não existia ali na região naquela época.

A Melhor Parte da Vida

Filho de um casal de Poloneses, Istvan teve 16 irmãos e morava junto de seus pais na Linha São Paulo, que fica no interior de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Sua infância foi marcada por muita dificuldade, teve pouco estudo pelo fato de precisar ajudar seus pais no trabalho.

Istvan cresceu e teve uma adolescência marcada por muito trabalho também, mas em meio de tudo isso, conheceu uma menina linda, chamada Elacy, pela qual se apaixonou. Mas como todo menino que, ao completar dezoito anos é mandado para o quartel, ele também cumpriu isso. Passou o tempo que precisava, voltou para casa, e começou a trabalhar como comerciante em uma loja de produtos coloniais.

Com o passar do tempo, Istvan e Elacy foram morar juntos, ficaram noivos e, em 1974, casaram. Logo após, tiveram uma filha, loirinha do olho azul que puxou pelo pai. Os dois, vendo as dificuldades que estavam enfrentando, foram em busca de uma vida melhor, tendo uma filha pequena acharam que essa seria a melhor alternativa. Foram para o Mato Grosso, longe de toda família, esperariam encontrar um emprego que os manteriam bem. Na nova cidade, começaram trabalhar na agricultura plantando arroz.

As coisas nunca permanecem iguais, podendo piorar, ou melhorar, e como seres humanos estamos sempre evoluindo e buscando o melhor para a nossa vida. Istvan e Elacy também buscavam o melhor e, como estavam enfrentando problemas e nada estava dando certo, resolveram voltar para a cidade natal, junto de sua família. Depois de três anos, decidiram largar tudo e tentar recomeçar a vida novamente.

Chegando em Frederico Westphalen, à procura de emprego, Istvan conseguiu um trabalho como operador de máquinas, mas esse emprego era em outra cidade, onde não ficaria com sua família todos os dias. Sua esposa, que sempre o apoiava, deu o maior incentivo e decidiu que iria trabalhar como costureira na sua própria casa. E assim continuaram, até receber a notícia que havia mais uma menininha a caminho. Isso só deu alegria e ainda mais vontade de continuar firme e forte, apesar de Istvan vir para casa a cada quinze dias.

Elacy, cansada de sua profissão de costureira, com duas filhas para criar e com a ausência do marido, resolveu seguir com o que gostava. Decidiu fazer pães, bolachas e tortas para

vender, e deu super certo, estava fazendo o que gostava e ainda ajudando o marido nas despesas da casa.

O casal seguiu com suas profissões, estava tudo dando certo, continuavam felizes, o que nunca deixaram de ser. Istvan se aposentou como operador de máquinas, e Elacy continuou com seu trabalho. Ele sempre foi muito disposto e não gostava de ficar sem fazer nada, chegou a ser presidente da igreja do bairro onde morava e além disso presidente da casa dos Poloneses, e ainda faz parte desse grupo. Istvan também trabalhou na secretaria de agricultura da cidade e, hoje, tem açudes no interior, onde cuida de seus peixes, que sempre foi uma alternativa que pensou em investir. Além disso, cuida das abelhas e vende o mel obtido. E Elacy ainda continua fazendo tortas para vender. E em meio de tantas dificuldades, eles nunca pensaram em desistir, sempre fizeram o que gostavam, criaram uma família hoje composta por mais duas netas.

Os dois enfrentaram tudo que foi preciso porque sabiam que no final tudo iria dar certo, o melhor demorou pra chegar, mas chegou. Hoje só fazem o que gostam e fazem com amor porque sabem que vale a pena. Estão dispostos a enfrentar tudo que precisar e ser ainda mais felizes, quem sabe, ainda seja só o começo de muitas outras coisas boas que estão por vir.

Velhos momentos...

Era inverno naquela época que saímos da nossa antiga cidade de Giruá, eu tinha apenas cinco anos, era um tempo bom. Hoje, aos oitenta, ainda me lembro dos oito dias que passei em cima daquela carroça, dormindo em casas de fazendeiros que encontrávamos pelo longo caminho que percorremos em busca de uma vida melhor e uma terra para cultivarmos nosso alimento. Foi um caminho difícil, confesso, mas eu adorava aquela aventura que vivia com meus pais e meus seis irmãos.

Até foi uma surpresa quando chegamos num pequeno distrito perto de Erval Seco-RS, que se chamava Cascata e tinha uma terra tão vermelha, que reluzia luz quando batia o sol, mas, além disso, era fértil e isso era exatamente o que procurávamos. Lá plantamos mandioca, milho, feijão e também criamos nossos animaizinhos, eram porcos, galinhas e vacas. Isso era o que precisávamos para sobreviver.

Não ficamos muito tempo por lá, logo nos mudamos para a cidade de Erval Seco, onde moro até hoje e onde me casei e tive todos os meus doze filhos. Ainda olho pela janela e me recordo dos tempos em que tudo era mata fechada e quase não tinha gente, pois fomos uma das primeiras famílias a chegar aqui, tínhamos poucos vizinhos, mas os que viviam por perto sempre visitavam uns aos outros, oferecendo ajuda ou simplesmente sua companhia e sua prosa.

A vida era difícil, não que não seja até hoje, pois viver não é uma tarefa tão fácil quanto parece. Na época em que ainda era casada e que vivia com os meus filhos todos em uma casa só, o trabalho era difícil e não tínhamos muito tempo e nem dinheiro para muita diversão, o que me restava era observar meus filhos enquanto tiravam poucos minutos de folga do trabalho para brincar no potreiro dos animais, que era o único momento de descontração do dia.

Embora a vida tenha tido seus altos e baixos, e apesar de todas as perdas que sofri, sou feliz e me orgulho da minha história. Hoje, já separada do meu único marido e com a maioria dos meus filhos criados e saudáveis, vivo feliz na minha querida cidadezinha a qual eu tanto amo e que não vou sair nem depois do dia de minha morte.

Entrevista com Maucir

Vindo de Erechim, RS, Maucir conta que chegou na região de Frederico Westphalen junto com sua família de origem italiana por volta do ano 1962. Nessa mesma região existiam algumas vilas e povoadamentos que atualmente se tornaram municípios com Palmitinho, Vista Alegre e Taquaruçu do Sul.

Maurício e sua família se estabeleceram no interior de Vista Alegre onde compraram um lote de terras e desenvolveram varias atividades agrícolas como pecuária de leite, suinocultura e plantação de milho, trigo e, anos depois, soja. Naquela mesma localidade não havia água potável e nem eletricidade, que só chegou por volta do ano 1980 e também naquela mesma época foi a chegada da televisão.

Além dessas atividades a família praticava uma outra atividade muito comum e típica entre as famílias italianas que viviam naquela região, que era o cultivo de videiras e para fabricação do vinho colonial. Outro costume também era o de fabricar salame com carne de porco, costume que e trazido por Maucir até hoje.

Maucir e sua família em alguns momentos falavam entre si e com outras famílias o dialeto talian de origem do norte da Itália, língua esta que se perdeu muito ao passar das gerações. Um fator muito decisivo foi um decreto assinado durante a segunda guerra mundial que proibiu a fala de línguas estrangeiras no território brasileiro.

Maucir conta como eram as escolas naquela época. Ele conta que haviam poucas escolas no interior com poucos professores e que um professor dava aula para várias séries e várias matérias. Esse professor era muito respeitado por todos os alunos, os materiais escolares eram precários, a merenda era algumas bolachas e na maioria das vezes batata doce. O deslocamento até a escola era a pé ou a cavalo.

A maioria das crianças e jovens estudavam muito pouco pois naquela época o trabalho na roça, que era braçal, era a prioridade. A maioria das escolas hoje não existem mais somente na cidade pois existem poucas e cada vez menos crianças no interior.

Havia sociedades esportivas e recreativas em sua comunidade como time de futebol, grupo de jovens e sociedades com jogos de bocha e baralho que era de costume de todos as famílias da comunidade.

História de Vida

Minha Avó conta que, quando seu pai faleceu, ele tinha apenas 32 anos de idade, muito jovem. Manifestou-se um câncer no esôfago e, após a descoberta da doença, durou apenas dois meses. Foi feita uma cirurgia, o câncer estava em estágio avançado, não havendo mais nada a fazer, pois naquela época não havia recursos como agora e era uma família com poucas condições financeiras.

Ao falecer deixou esposa grávida e cinco filhos pequenos. Após quatro meses de sua morte nasceu o irmão mais novo. Passaram por muitas dificuldades. Minha avó era a mais velha entre os irmãos com apenas doze anos de idade e assumiu a responsabilidade de cuidar dos menores, fazendo os afazeres da casa, pois sua mãe tinha que trabalhar na lavoura para garantir o sustento da família, assim, teve que largar os estudos e dedicar-se aos irmãos e à casa.

Parentes e vizinhos prestaram apoio e auxílio a família, plantavam-se vários alimentos sendo que a maioria dos produtos colocados na mesa eram produzidos na propriedade, como feijão, arroz, milho, soja, carne, entre outros. Tudo era armazenado em tuias em uma peça da casa para não roubarem. Não havia energia elétrica, apenas um rádio a pilha onde, a tardinha, se reuniam para ouvir juntamente com os vizinhos pois era a única família que tinha rádio nas redondezas.

Ela nos conta que seu pai, até construírem o caixão, foi velado em cima de uma tábua, pois era a marcenaria que fabricava. Quando a pessoa falecia, era transportada de carroça pois não existia funerária e muito menos carro. Tudo era feito a pé, andavam-se quilômetros até chegar no cemitério.

Tudo era muito difícil e não havia luxo. As condições financeiras eram precárias, mas parece que as pessoas viviam mais felizes. Não se importavam por bens materiais: o lucro da safra era investido em compra de terras, mas hoje se vive para o consumismo e acúmulo de bens e riquezas.

Origem da Família Marchetti e Stephan

Por volta de 1850 vindo da Itália, Aluísio Stephan, seus pais e seus irmãos vieram para o Brasil à procura de novas terras para ter uma qualidade de vida melhor. Eles vieram de navio para cá e trouxeram poucas coisas da Itália, mas eles tinham muita coragem e vontade de achar um lugar melhor para viver e criar seus filhos.

Aluísio Stephan e sua família foram morar em Nova Prata – RS. Eles começaram a construir sua casa, mas era tudo muito difícil naquela época. Tinha que cortar as árvores, aplainá-las, fazer tábuas e começar a obra. Até que a casa não estava pronta eles contavam muito com a ajuda dos vizinhos. Depois de a casa estar pronta eles começaram a trabalhar no campo, com um arado e um boi. Começavam a virar o solo e, depois de tudo pronto, começaram a plantar um pouco de milho e trigo para fazer farinha e fazer polenta, que era uma comida muito típica para os italianos. Plantavam também feijão, arroz, cevada e criavam animais e, como a comunidade era muito unida, eles trocavam alimentos com os vizinhos.

Se passaram alguns anos e Aluísio Stephan conheceu Amada Lucchesi, os dois se casaram e foram morar em Iraí – RS. Construíram um Hotel com o pouco dinheiro que tinham ganhado de seus pais. Depois de um tempo a família começou a crescer, a consequência disso foram os filhos: tiveram 13. Desses 13 filhos, 8 eram homens e 5 eram mulheres, sendo a mais nova Marina Stephan, que se casou aos 16 anos de idade com um filho de um amigo da família, Ícaro Marchetti que acabava de voltar do Exército Brasileiro. Ícaro foi escolhido pelos pais de Marina, por que era de família boa e tinha uma condição de vida razoável.

Ícaro Marchetti e Marina Marchetti, recém-casados, sem muito recurso compraram um pedaço de terra no interior do município de Iraí, onde construíram uma casa, começaram a criar animais, como galinha, vaca e porco, mas tudo em pequena quantidade e tudo para o consumo próprio. Em 1959 tiveram seu primeiro filho, e logo em seguida tiveram mais 5. Desses 6 filhos, 3 eram homens e 3 eram mulheres.

A Chegada ao Brasil

Meus pais vieram da Alemanha em 1918, fugindo da guerra de navio a vela na procura das terras prometidas do Brasil, no Rio Grande do Sul. Primeiramente se estabeleceram em Santa Cruz, onde eu, Lindomar Arno, nasci e, depois, viemos para Pinheirinho do Vale.

Quando chegamos era um lugar que, para o lado que se olhava, era mato – um verdadeiro sertão. Foi ali onde abrimos um local na capoeira e começamos a derrubar árvores para fazer nossa casa. Começamos a abrir estradas e roçar capoeiras para fazer roças e produzir alimentos para a nossa sobrevivência e, ainda, pescar para o nosso consumo no Rio Guarita que passava bem perto de nossa casa.

Naquele tempo as coisas não eram fáceis como hoje, porque não tínhamos objetos para o plantio e nem para a colheita. O plantio e a colheita eram todos feitos a mão. E com o tempo começamos a adquirir os implementos como arado, carroça, trilhadeira, motor a diesel, e aí usar os animais como tração. Naquele tempo o que mais nos rentava era a soja, que, depois de colhido e debulhado, o grão era trocado por alimentos em uma bodega. Isso dava serviço até porque nós tínhamos que cortar ele de foicinha e fazer os montes para depois carregar ele todo dentro da carroça e levar onde estava a trilhadeira e o motor para debulhar. Também eram criados alguns animais para o nosso próprio consumo, como porcos e galinhas e bois para trabalhar na lavoura puxando carroça e arado.

A vida no passado não era fácil, muito menos na agricultura, pois não havia nem um tipo de agrotóxico para pulverizar no arroz, feijão, soja e milho, o que fazia ter que limpar toda a plantação na enxada ou passar o arado ou arrancar as plantas daninhas a mão. Se uma praga atacasse a plantação, não tinha nada a se fazer a não ser que nós fizéssemos alguma receita caseira para o controle dela.

O negócio se tornava mais difícil ainda porque não tinha energia elétrica, não se podia carrear um animal muito grande porque não tinha como guardar toda aquela carne, então era dividida com os vizinhos ou, se era um porco, nós derretíamos a banha e guardávamos a carne no meio da banha. Fazia charque também, era o único jeito de conservar a carne sem que ela estragasse. Então como passar dos anos as coisas foram mudando, ficando tudo mais fácil com a chegada da energia elétrica tornando a vida muito mais fácil do que no passado.

A Viagem

A minha nona contou pra mim a história da viagem de seus pais, da Itália até Guaporé e depois para São Marcos, onde ela chegou com quatro anos de idade onde ela vive até hoje, com 91 anos.

Meus tataravôs vieram para o Brasil à procura de novas terras para ter uma qualidade de vida melhor. Eles vieram de navio para cá e trouxeram poucas coisas da Itália. Eles tinham muita coragem e vontade de achar um lugar melhor para viver e criar seus filhos. Depois que chegaram a Guaporé viram que já tinha muitos imigrantes naquele lugar, então meu tataravô e minha tataravó juntamente com alguns 3 filhos decidiram procurar outro lugar. Por indicação de seus parentes que estavam ali há mais tempo, eles chegaram em São Marcos.

A minha nona não recorda muito bem de como foi a viagem até São Marcos, ela só disse que eles vieram caminhando e não foi nada fácil. Lá eles começaram a construir sua casa, mas era tudo muito difícil. Naquela época tinha que cortar as árvores, aplainá-las, fazer tábuas e começar a obra, mas até que a casa não estivesse pronta eles contavam muito com a ajuda dos vizinhos. Alguns deram lona para fazer uma cabana outros deram roupas e os que não tinham o que dar ajudavam meu tataravô na construção e assim um ajudava outro, como no ditado que minha nona diz: "uma mão lava a outra e as duas lavam o rosto"

Depois de a casa estar pronta, meu tataravô e minha tataravó decidiram arar o campo. Com um arado e um boi emprestado começaram a virar o solo. Depois plantaram um pouco de milho e trigo pra fazer farinha e fazer polenta, que era uma comida muito típica para os italianos e também uma comida que dava força para eles trabalharem todo dia de sol a sol para ter o que comer.

Depois de um tempo a família começou a crescer, a consequência disso foi que os filhos do meu tataravô, ou seja, a minha nona e seus irmãos, começaram a ajudar mais com os serviços da roça e começaram a criar animais, como galinha, vaca e porco, mas tudo em pequena quantidade e tudo para o consumo próprio. Foi mais ou menos assim que a minha família começou a construir uma história neste pedacinho de chão.

Fogo no Galpão

- “Um dia de manhã chegou visita lá em casa, quando a gente ainda morava na beira do rio em Barra do Guarita. Isso era lá por 1935 ou 1940, mais ou menos. Era um dia muito quente, fazia mais de uma semana que não chovia. Aí convidei meus irmãos e os outros amigos, que foram lá em casa, para irmos brincar no galpão. O galpão ficava longe da nossa casa. Quando chegamos no galpão começamos a brincar de casinha: fizemos fogo embaixo do galpão, daí as meninas cozinhavam barro em latas e diziam que era comida e os meninos brincavam com carrinhos de pau. Brincamos a manhã inteira, aprontamos outras coisas também, até o ponto em que briguei com meu irmão, pois ele tinha machucado uma outra criança que era menor. Durante a briga, peguei um pedaço de madeira que estava no fogo e atirei em meu irmão. Como eu errei de meu irmão, acertei em um monte de palha seca que logo incendiou.

Como o telhado do galpão era de capim, o fogo se alastrou rápido e logo queimou o galpão inteiro. Para apagar o fogo a gente buscava água com latas em um rio que tinha próximo ao galpão. Após apagarmos o fogo, fomos para casa e avisamos os adultos, mas eu não contei que a culpa do galpão ter pegado fogo foi a briga entre mim e meu irmão. Meus pais me xingaram porque, além de quase termos morrido, podíamos ter incendiado todo o mato que tinha ao redor. Tomei uma tunda de rabo de tatu da minha mãe, ela só não me bateu mais porque sai correndo e me atirei no rio, mas, quando saí, estava meu pai me esperando com um relho que ele nem tinha usado ainda: testou em mim mesmo! Depois daquele dia nunca mais brinquei de casinha com minhas irmãs, e até hoje meu pai não sabe que o verdadeiro motivo de o galpão ter pegado fogo foi a briga entre mim e meu irmão.”

Seu José Reinal, 92 anos, munícipe de Vista Gaúcha, e seus irmãos e amigos, alguns já falecidos.

Após o Casamento

Por volta de 1962, Lindóia foi obrigada pelos seus pais a se casar com Viromar na cidade de Lajeado e foi morar com seu sogro e sua sogra.

Os anos passaram e sua sogra faleceu. Neste tempo eles também tiveram 4 filhos. Viromar tinha um irmão que morava em Palmitinho, então ele convidou Lindóia e seu pai para irem morar em Palmitinho, já que o lugar era bom de morar e também eles iriam ficar mais perto.

Lindóia conta que não queria sair de Lajeado pois quase toda a sua família morava lá, mas Viromar não quis saber da opinião dela, pois a opinião feminina não interessava naquele tempo. Então eles foram embora para Palmitinho, juntamente com o sogro de Lindóia, seu cunhado e sua cunhada. A viagem foi feita de caminhão, foi uma viagem longa e cansativa, conta Lindóia. Chegando em Palmitinho eles foram morar um período na casa do irmão de Viromar. Lindóia conta que sofreu muito, pois Viromar não a respeitava, não queria saber de suas opiniões. Ela conta que também chegou a apanhar dele, muitas vezes ele gastava com bebida todo o dinheiro que eles haviam conseguido trabalhando em vez de gastar com a sua família.

Os anos passaram então Lindóia e Viromar receberam uma proposta para irem morar no município de Vista Gaúcha (uma cidade vizinha de Palmitinho), onde compraram a própria casa. O tempo passou, Viromar faleceu e Lindóia conseguiu ter uma vida melhor, diz ela. Lindóia não se casou mais após a morte de Viromar, até hoje mora em Vista Gaúcha com seu filho. Hoje ela tem 84 anos de idade.

A Chegada Não Foi Fácil Para Mariana

Quando a família da Mariana chegou na região de Frederico Westphalen, não existiam aldeias indígenas, existia apenas um pequeno vilarejo onde viviam pessoas pobres que se ajudavam uns aos outros nos trabalhos e deveres. Os trabalhos que eram feitos na época eram todos na agricultura. Eram feitas pequenas plantações de milho, feijão, aipim e batata doce. Era esse o meio que eles tinham para sustentar a família e poder vender coisas para ter dinheiro no fim do mês. Esse dinheiro era dividido para o lazer e para pagar as dívidas que eram feitas.

Nesse tempo em que essas pessoas estavam chegando na região, no início, não foi fácil porque ninguém se conhecia, mas, com o passar do tempo, as pessoas foram se enturmando e fazendo amizades. Ocorriam festas em família e reuniões para debater assuntos dos seus próprios antepassados.

Antigamente as relações que existiam entre as pessoas que já moravam em Frederico eram muito diferentes das de hoje, pois antigamente as pessoas se ajudavam, eram amigos. Já hoje não se vê mais isso, pois a sociedade se dividiu muito pela etnia e pela classe social de cada pessoa.

Nesse tempo em que a região estava em formação ainda não existia luz e os moradores tinham que fazer lampiões para conseguir ver alguma coisa de noite. Água encanada também não tinha e para os moradores conseguir ter uma água para beber eles tinham que fazer poços até achar água. “Se nós quiséssemos ter uma vida melhorada, nós tínhamos que nos virar porque não era fácil conseguir comida e muitas vezes nós passávamos fome, porque não tinha dinheiro e nem comida para matar a fome. Mas acima de tudo, mesmo que era difícil, nós nunca desistia sempre com o pensamento positivo de que um dia a vida nossa iria mudar”, relata Mariana.

APÊNDICE C

O APÊNDICE C apresenta o roteiro dos grupos focais desenvolvidos entre outubro e novembro de 2016 e analisados nesta tese. Os grupos focais foram moderados pelas professoras Raquel e Catarina, minhas colegas na Instituição, a fim de construir um ambiente propício para o diálogo sobre a disciplina de Língua Portuguesa e sobre variação linguística sem minha presença.

Roteiro dos grupos focais

1 Informações iniciais. O **objetivo** dos grupos focais é obter *insights* a respeito de como os alunos interpretam (a) aulas de português, (b) língua e (c) suas aprendizagens ao longo do ano. O roteiro foi elaborado para gerar conversa entre os participantes do grupo focal sobre esses temas. Os **participantes** são encorajados a se manifestar livremente; no entanto, a **moderadora** deve estar atenta para o que dizem os participantes, de modo a explorar suas falas quando expressam suas posições sem explicar seus motivos ou quando são pouco claros com relação ao que “querem dizer”. Além disso, a moderadora pode intervir quando os participantes ficarem silenciosos por longos períodos de tempo ou algum participante impedir os outros de se manifestarem.

2 Apresentação do grupo focal. A moderadora deve apresentar o grupo focal, relacionando-o com a pesquisa na qual está contextualizado. Além disso, a apresentação do grupo deve reafirmar as garantias dos participantes. Um texto possível de ser dito é o seguinte:

Olá, eu sou a professora Catarina e, a pedido do professor César, vou organizar a conversa desse grupo. Meu trabalho vai ser de propor temas e questões para que a gente converse ao longo dos próximos 50 minutos, mais ou menos. Junto comigo, a professora Raquel vai trabalhar tomando notas e fazendo com que os equipamentos eletrônicos funcionem adequadamente. Vocês foram convidados para integrar o grupo porque estão participando da tese do professor César, que é sobre o ensino de língua. Por isso, a gente vai conversar principalmente sobre aulas de língua portuguesa, língua e aquilo que vocês acham que aprenderam ao longo do ano na disciplina de língua portuguesa. Vocês têm liberdade de dizer o que quiserem sobre esses temas: vocês não serão julgados nem penalizados por qualquer um de nós, professores. Para que esta discussão possa ser usada na pesquisa do professor, ela será gravada em áudio. Se quiserem, vocês poderão ouvir os áudios depois.. Basta conversar com o professor. Vocês têm alguma dúvida? Está claro o que vamos fazer?

3 Apresentação dos participantes. [Informação para a moderadora.] Para registrar quem são os participantes do grupo, eles devem se apresentar depois da fala inicial da moderadora. Peça que eles se apresentem, dizendo (a) seu nome, (b) sua idade, (c) sua turma, (d) se é interno ou não, e (e) a cidade onde mora.

4 Sobre aula de Português. [Informação para a moderadora.] Para começar a discussão, a moderadora pode propor as seguintes questões. Se as questões forem pouco produtivas, pode-se avançar para a análise do *handout* e retornar a essas questões posteriormente.

Vamos começar nossa conversa discutindo um pouco as aulas de língua portuguesa que vocês vêm tendo ao longo da experiência escolar de vocês. Vamos discutir as aulas de português que vocês tiveram no passado, mas também as aulas que vocês tiveram ao longo deste ano, com o professor César.

- a) Primeiro, pensem nas aulas de português que vocês tiveram no passado, antes desse ano. Como eram essas aulas? Deem exemplos.*
- b) Vocês identificam diferenças entre as aulas do professor César e as aulas que vocês descreveram? Que diferenças há? Deem exemplos de aulas do professor César em que vocês tenham aprendido algo.*

[Informação para a moderadora.] Em seguida, a moderadora (ou sua auxiliar) pode distribuir o *handout* com material de um livro didático, pedindo que os alunos o leiam e comparem com sua experiência de aulas de Português. Não se espera que as perguntas do livro didático sejam feitas aos alunos. O importante, aqui, é **explorar as perguntas (a) e (b), que se encontram na parte superior do *handout***. Caso haja tempo ou as perguntas do *handout* não tenham provocado a discussão esperada, há outras questões que podem ser mencionadas e discutidas com os alunos, mais abaixo.


Handout. O material abaixo foi copiado de um livro didático de língua portuguesa e trata de um assunto que foi muito abordado nas aulas do professor César, **a variação linguística**. Especificamente, o material abaixo trata das diferenças de sotaques ao redor do Brasil. Leia esse material e pense como esse mesmo conteúdo foi trabalhado ao longo do último ano. Você identifica diferenças entre

- como foi trabalhado o tema da variação linguística pelo professor César e pelo livro didático?
- o que foi dito a respeito do tema da variação linguística pelo professor César e o que está dito no livro didático?

**feriu
iro**

De onde vem o sotaque

As principais contribuições para o jeito de falar em alguns Estados brasileiros.



Pernambuco

Os holandeses permaneceram por um longo período em Pernambuco, onde deixaram forte influência. Veio deles o *r* chamado glotal, pronunciado forte na parte de trás da garganta, como nas línguas germânicas. Já o *r* falado na Bahia é semelhante ao *r* do carioca, aspirado, proveniente da colonização portuguesa.

Rio de Janeiro

O *r* aspirado e o *s* chamado palatal (para pronunciar encosta-se o dorso da língua no céu da boca) são uma herança da transferência da família real portuguesa para a região, em 1808. Como toda a corte falava assim, essa passou a ser a forma mais correta e adotada pelos moradores da época.

Santa Catarina

O Estado foi colonizado pelos açorianos que falavam “cantado”. Depois chegaram os negros, que pronunciavam as vogais de forma mais aberta. A mistura fez a fala dos catarinenses, principalmente os de Florianópolis, ficar mais melodiosa. A influência alemã, tardia, mexeu no vocabulário, introduzindo palavras germânicas. No Rio Grande do Sul, a colonização de portugueses do continente foi intensa, atenuando o falar cantado dos açorianos. O resultado é que os gaúchos “cantam”, mas o pessoal de Florianópolis “canta” muito mais.

São Paulo

No interior do Estado fala-se um *r* bastante acentuado, chamado retroflexo (quando a parte de baixo da língua bate atrás dos dentes), como o *r* dos caipiras. São resquícios da fala dos índios tupis, adotada pelos bandeirantes. Essa pronúncia se espalha ainda pelo sul de Minas e por Goiás. Na capital paulista, a forte influência italiana acentua a letra *t*, chamada alveolar (na pronúncia, a língua fica atrás dos dentes superiores), diferente do *t* chiado dos cariocas.

(Superinteressante, nov. 1996.)

1. Para entendermos como surgiu o sotaque de uma região, precisamos levar em conta não apenas a língua que era falada pelos povos nativos da região. Que outra influência precisamos considerar?
A influência da língua dos povos que migraram para a região, isto é, que passaram a viver com os povos nativos.

2. Os negros bantos exerceram forte influência na língua portuguesa falada em diferentes lugares do Brasil. Por que, em razão da influência da língua banto, algumas pessoas hoje falam **adevogado**, em vez de **advogado**, e **peneu**, em vez de **pneu**?
Porque na língua banto não existem palavras com duas consoantes seguidas.

3. Dependendo da região, o **r** é pronunciado de modo diferente.

a) De que povo sofreu influência o **r**:

- dos pernambucanos? Dos holandeses.
- dos paulistas do interior? Dos índios.
- dos cariocas? Dos portugueses.

b) Dessas pronúncias do **r**, qual é a que mais se parece com a pronúncia dos portugueses que vieram para o Brasil em 1808? A dos cariocas.

4. Em qual cidade brasileira o português sofreu influência da língua alemã?
Florianópolis.

(Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. *Português: linguagens*, 5º ano. São Paulo: Atual, 2007.)

425

[Informação para a moderadora.] **Perguntas extras**, para o caso de as perguntas do *handout* não serem produtivas.

- a) *Observe que no quadrinho sobre Santa Catarina, há uma informação sobre o sotaque dos gaúchos. Podemos ler “No Rio Grande do Sul, a colonização de portugueses do continente foi intensa, atenuando o falar cantado dos açorianos. O resultado é que os gaúchos ‘cantam’, mas o pessoal de Florianópolis ‘canta’ muito mais.” Você concorda que você fala cantado? Quem fala cantado na sua experiência? Por quê?*
- b) *No mesmo quadrinho sobre Santa Catarina, se atribui à imigração alemã a ampliação do vocabulário do estado. Nada se fala sobre a situação do Rio Grande do Sul. Você criticaria essa informação? Como seria sua crítica?*
- c) *Apesar de haver uma ilustração de um pequeno índio ao lado do quadro sobre Santa Catarina no livro didático, não há menção à contribuição indígena na construção do sotaque daquele estado nem do sotaque do Rio Grande do Sul. Considerando que havia muitos indígenas na região até a chegada dos europeus, será adequado ignorá-los na formação da língua portuguesa? Por quê?*
- d) *O que você aprendeu sobre a formação da língua portuguesa aqui na região de Frederico Westphalen?*

[Informação para a moderadora.] Antes de passar para a próxima parte da conversa, a moderadora deve encerrar essa seção com a seguinte pergunta:

Para encerrar essa parte de nossa conversa, uma última pergunta:

- a) *Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esse material didático? O quê? Por quê?*

5 Sobre língua. [Informação para a moderadora.] Para começar essa discussão, a moderadora (ou sua auxiliar) vai passar o vídeo “Entrevista com Maria – BRASIL – #HUMAN”. A entrevistada usa uma variedade muito desprestigiada de Português. Interessa saber como os participantes falam sobre essa variedade e como eles representam língua em seu discurso. Para introduzi-lo, o seguinte texto pode ser usado como guia.

Vocês vão assistir a um vídeo de uma mulher brasileira integrante do MST falando sobre sua vida. Gostaria que vocês prestassem atenção naquilo que ela diz sobre si mesma e sobre as dificuldades que enfrentou na vida, mas também ouvissem a variedade de Português que ela usa para contar sua história. Depois, vamos conversar sobre essas coisas. Enquanto assistem ao vídeo, vocês podem fazer anotações, para que possamos agilizar a conversa depois.



(Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4 >; último acesso em 17 de outubro de 2016.)

- Que língua a entrevistada fala? Como você sabe disso?*
- Como Maria se apresenta ao espectador? Que tipo de pessoa Maria é? Por que você acha isso?*
- Quais as dificuldades relatadas por Maria que mais chamam atenção de vocês? Por quê?*
- Comparando os modos de Maria falar com os modos de vocês falarem, que diferenças vocês ouvem? ([Informação para a moderadora.] Caso os alunos fiquem silenciosos ou tenham dúvidas quanto à pergunta, pode-se mencionar alguns dos seguintes traços linguísticos que talvez chamem atenção dos alunos: (i) concordância verbal variável: *nós cozinhava, nós nem ligava, nós botava, tu é danada, tu disse, meus menino que me ensina eu fazer*; (ii) alteração na vogal temática dos verbos: *nós chegemo, broquemo, queimemo*; (iii) concordância nominal variável: *as roupa minha, os lençol, as redinha nos pau*; (iv) uso de pronome reto em posição de objeto: *o vento levando nós e trazendo; tu disse que ia comprar uma terra pra tu*; (v) uso de [r] em lugar de [v]: *eu inda rô comprá um pedaço de chão, rô trabalhá, mar (mas) é minha*; (vi) deslocamento do [r] dentro da palavra: *probeza*; (vii) uso de [i] em lugar de [lh]: *mio* (para *milho*); entre outros traços.)*

- e) *Como será que se explicam essas diferenças entre os modos de falar de Maria e os de vocês?* ([Informação para a moderadora.] Caso seja necessário, pode-se mencionar algumas das seguintes variáveis, que talvez tenham sido percebidas pelos alunos 427 escolaridade (a entrevistada só agora teve acesso à escola, sendo ainda semianalfabeta), (ii) ruralidade (em oposição à urbanidade, ela viveu em uma comunidade rural [isolada] por um bom tempo), (iii) pobreza (e pouca possibilidade de acesso a direitos como saúde e educação, pouco acesso à comunicação de massa, aos bens culturais - TV, rádio, jornal), (iv) idade (ela é mais idosa que os alunos, isso pode contribuir para diferenças), (v) geografia (a entrevistada é do Ceará) etc.)
- f) *Algumas pessoas diriam que “Maria não sabe falar” ou que “Maria fala Português todo errado” ou que “Maria é burra” porque fala o Português assim. O que vocês diriam sobre o jeito de falar usado por Maria?*
- g) *Então, depois de tudo o que falamos a partir do vídeo, o que vocês pensam que é o Português?*
- h) *Para encerrar essa parte de nossa conversa, uma última pergunta: você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre a variação linguística em língua portuguesa? O quê? Por quê?*

6 Sobre aprendizagens ao longo do ano. [Informação para a moderadora.] Para propor essa discussão, a moderadora pode fazer as seguintes perguntas:

- a) *O que você aprendeu durante o ano?* ([Informação para a moderadora.] Para provocar os participantes, a moderadora pode sugerir alguns dos seguintes conteúdos como
- a. Pronomes, concordância verbal, verbos;
 - b. Ortografia;
 - c. Diferenças e semelhanças entre fala e escrita;
 - d. Diferentes tipos de gramática;
 - e. História da língua portuguesa;
 - f. História da região de Frederico Westphalen;
 - g. História da sua própria família;
 - h. Leitura;
 - i. Literatura;
 - j. Carta de Caminha (Quinhentismo);
 - k. Escrita;
 - l. Produção de entrevistas;
 - m. Apresentação oral;
 - n. Elaboração de narrativas de memórias; etc.)
- b) *Como você aprendeu esses conteúdos? Dê um exemplo de um momento em que você aprendeu algum desses conteúdos. (O que você, um colega ou o professor fez ou disse para que você aprendesse esse conteúdo? Descreva a cena, se possível.)*
- c) *Além dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, você aprendeu alguma coisa sobre*
- a. *você mesmo ou sua família? O quê?*
 - b. *seus colegas ou seu professor? O quê?*
 - c. *como você aprende? O quê?*
 - d. *o funcionamento da escola? O quê?*
 - e. *as relações entre professores e alunos? O quê?*
 - f. *as relações entre alunos e instituição? O quê?*
- d) *Você gostaria de continuar tendo aulas de Português desse tipo? Por quê?*

- e) *Para encerrar essa parte de nossa conversa, uma última pergunta: você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre suas aprendizagens na disciplina de Língua Portuguesa em 2016? O quê? Por quê?*

428

[... para a moderadora.] Para encerrar o grupo focal, a moderadora pode dizer o seguinte texto, incentivando os alunos a dizer ou escrever um recado para o professor César.


Nossa conversa certamente será muito importante para a pesquisa realizada pelo professor César. Deixe um recado para ele. Você pode fazer isso falando agora para o gravador ou escrevendo aquilo que quiser no material disponível.

Handout. O material abaixo foi copiado de um livro didático de língua portuguesa e trata de um assunto que foi muito abordado nas aulas do professor César, a **variação linguística**. Especificamente, o material abaixo trata das diferenças de sotaques ao redor do Brasil. Leia esse material e pense como esse mesmo conteúdo foi trabalhado ao longo do último ano. Você identifica diferenças entre

- como foi trabalhado o tema da variação linguística pelo professor César e pelo livro didático?
- o que foi dito a respeito do tema da variação linguística pelo professor César e o que está dito no livro didático?

**feriu
rio**

De onde vem o sotaque
As principais contribuições para o jeito de falar em alguns Estados brasileiros.



Pernambuco
Os holandeses permaneceram por um longo período em Pernambuco, onde deixaram forte influência. Veio deles o *r* chamado glotal, pronunciado forte na parte de trás da garganta, como nas línguas germânicas. Já o *r* falado na Bahia é semelhante ao *r* do carioca, aspirado, proveniente da colonização portuguesa.

Rio de Janeiro
O *r* aspirado e o *s* chamado palatal (para pronunciar encosta-se o dorso da língua no céu da boca) são uma herança da transferência da família real portuguesa para a região, em 1808. Como toda a corte falava assim, essa passou a ser a forma mais correta e adotada pelos moradores da época.

Santa Catarina
O Estado foi colonizado pelos açorianos que falavam “cantado”. Depois chegaram os negros, que pronunciavam as vogais de forma mais aberta. A mistura fez a fala dos catarinenses, principalmente os de Florianópolis, ficar mais melodiosa. A influência alemã, tardia, mexeu no vocabulário, introduzindo palavras germânicas. No Rio Grande do Sul, a colonização de portugueses do continente foi intensa, atenuando o falar cantado dos açorianos. O resultado é que os gaúchos “cantam”, mas o pessoal de Florianópolis “canta” muito mais.

São Paulo
No interior do Estado fala-se um *r* bastante acentuado, chamado retroflexo (quando a parte de baixo da língua bate atrás dos dentes), como o *r* dos caipiras. São resquícios da fala dos índios tupis, adotada pelos bandeirantes. Essa pronúncia se espalha ainda pelo sul de Minas e por Goiás. Na capital paulista, a forte influência italiana acentua a letra *t*, chamada alveolar (na pronúncia, a língua fica atrás dos dentes superiores), diferente do *t* chiado dos cariocas.

(Superinteressante, nov. 1996.)

1. Para entendermos como surgiu o sotaque de uma região, precisamos levar em conta não apenas a língua que era falada pelos povos nativos da região. Que outra influência precisamos considerar?

A influência da língua dos povos que migraram para a região, isto é, que passaram a viver com os povos nativos.

2. Os negros bantos exerceram forte influência na língua portuguesa falada em diferentes lugares do Brasil. Por que, em razão da influência da língua banto, algumas pessoas hoje falam **adevogado**, em vez de **advogado**, e **peneu**, em vez de **pneu**?

Porque na língua banto não existem palavras com duas consoantes seguidas.

3. Dependendo da região, o **r** é pronunciado de modo diferente.

a) De que povo sofreu influência o **r**:

- dos pernambucanos? Dos holandeses.
- dos paulistas do interior? Dos índios.
- dos cariocas? Dos portugueses.

b) Dessas pronúncias do **r**, qual é a que mais se parece com a pronúncia dos portugueses que vieram para o Brasil em 1808? A dos cariocas.

4. Em qual cidade brasileira o português sofreu influência da língua alemã? Florianópolis.

(Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. *Português: linguagens*, 5º ano. São Paulo: Atual, 2007.)

ANEXO A

O ANEXO A apresenta o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos sobre o projeto de pesquisa, bem como o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos estudantes ou pelas pessoas por eles responsáveis.

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 058/2016

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: N° CEP 16/066 **Versão do Projeto:** 13/06/2016 **Versão do TCLE:** 13/06/2016

Coordenador:

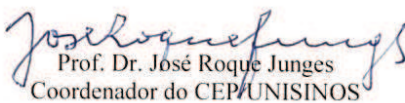
Doutorando César Augusto González (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O pesquisador deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 13 de junho de 2016.



Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezados responsáveis,

sou o professor César Augusto González e dou aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para _____. Estou conduzindo uma pesquisa intitulada **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística** como parte de meu projeto de doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob orientação da professora dra. Ana Maria Stahl Zilles. Gostaria de convidar o estudante sob sua responsabilidade para participar dessa pesquisa.

A pesquisa se justifica uma vez que a língua portuguesa é uma língua muito diversa (há muitos modos de falar e de escrever o Português) e, no Brasil, convivem muitas línguas (como o Italiano, o Alemão, o Kaingang, o Guaraní, etc.). Essa diversidade é raramente abordada pela escola, o que contribui para que as pessoas pensem que “não sabem falar” Português e que o Brasil é um país de uma única língua.

Por isso, o objetivo central da pesquisa é desenvolver aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas quais se reconheça e se valorize a diversidade linguística, ou seja, aulas em que se reconheça e valorize os diversos modos de falar a língua portuguesa e as diversas línguas que existem no Brasil além do Português.

Para atingir esse objetivo, será necessário que o professor:

- (1) registre os planejamentos e o desenvolvimento das aulas por meio de anotações em um diário;
- (2) mantenha cópias dos trabalhos escolares desenvolvidos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira;
- (3) construa grupos de discussão sobre a disciplina, a fim de avaliar se o objetivo da pesquisa foi atingido; tais grupos, constituídos pelos alunos da turma _____ da qual o estudante sob sua responsabilidade faz parte, serão gravados em vídeo e, depois, terão suas discussões transcritas para fins de pesquisa.

Os dados gerados pela participação na pesquisa serão utilizados somente para pesquisa e divulgação científica, nada mais.

Será assegurado aos participantes da pesquisa (isto é, ao estudante sob sua responsabilidade) o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. A qualquer momento e por qualquer motivo, os participantes e seus responsáveis podem pedir acesso aos dados da pesquisa, revisá-los e, se assim o desejarem, vetá-los. Do mesmo modo, se for desejo dos participantes ou de seus responsáveis não mais contribuir com a pesquisa, esse desejo será respeitado e todos os dados gerados por sua participação serão destruídos. Pedir acesso aos dados da pesquisa ou desejar deixar de participar de modo algum prejudicará o estudante ou seus responsáveis.

A pesquisa traz riscos de natureza emocional ou psicológica, pois se entende que os participantes podem se sentir desconfortáveis ou “embaraçados” com registros de aulas, de tarefas e das discussões em grupos. Esses riscos serão reduzidos por meio de constante diálogo com os participantes.

Por outro lado, a pesquisa traz interessantes benefícios aos participantes. Serão implementadas metodologias de ensino inovadoras, mais dinâmicas e significativas que as tradicionalmente adotadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Isso deve qualificar o ensino do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

VERBOS APRESENTAÇÃO
 Data: 14/06/16
 Ass: [assinatura]

participantes. Além disso, as metodologias adotadas devem contribuir para o desenvolvimento de atitudes respeitadas de convívio social e para uma cidadania responsável e solidária. Finalmente, a pesquisa contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre diferentes espaços escolares, diferentes modos de se ensinar e aprender Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, diferentes modos de se lidar com a diversidade linguística na escola. Todos esses temas são muito importantes para melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos podem ser obtidos com o professor César, por meio dos seguintes contatos:

- e-mail pessoal: cesaraugusto.gonzalez@gmail.com
- e-mail de trabalho: cesar.gonzalez@iffarroupilha.edu.br
- celular da operadora TIM: (51) 9953 3589
- celular da operadora VIVO: (51) 9772 0815
- telefone fixo comercial: (55) 3744 8960

Se participar desta pesquisa for do interesse do estudante sob sua responsabilidade e você estiver de acordo com sua participação, peço que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) abaixo. Também peço que o estudante assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Cessão do Uso de Imagem (TCUI)

Eu, _____, fui informado e tive sanadas minhas dúvidas a respeito da pesquisa **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística**. Estão claros para mim sua justificativa, seu objetivo, seus métodos, seus riscos e seus benefícios. Tenho consciência de que eu e o participante da pesquisa podemos acessar os dados gerados durante a pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo; também sei que, se assim se desejar, o participante da pesquisa pode deixar de colaborar sem que isso traga qualquer prejuízo para si ou para mim. Além disso, compreendo que posso solicitar novas explicações acerca da pesquisa a qualquer momento durante seu desenvolvimento. Por isso, consinto em que o/a estudante _____, por quem sou responsável legal, participe da pesquisa. Finalmente, autorizo o uso das imagens registradas durante a pesquisa na sua divulgação, garantida a não identificação do estudante sob minha responsabilidade.

Data: _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do responsável pelo
participante da pesquisa

CPF - UNISINOS
VERSO DA APROVAÇÃO
EJA 14.06.16

Prof. César Augusto González
Pesquisador

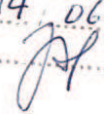
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Cessão do Uso de Imagem (TCUI)

Eu, _____, fui informado e tive sanadas minhas dúvidas a respeito da pesquisa **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística**. Estão claros para mim sua justificativa, seu objetivo, seus métodos, seus riscos e seus benefícios. Tenho consciência de que eu, na condição de participante da pesquisa, posso acessar os dados gerados durante a pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo; também sei que, se assim o desejar, posso deixar de colaborar com a pesquisa durante seu desenvolvimento, sem que isso traga qualquer prejuízo para mim. Além disso, compreendo que posso solicitar novas explicações acerca da pesquisa durante todo o período de sua realização. Por isso, concordo em participar da pesquisa. Finalmente, autorizo o uso das imagens registradas durante a pesquisa na sua divulgação, garantida a não identificação de meu rosto.

Assinatura do participante

Prof. César Augusto González

Pesquisador

CSA - UNISINOS
 V228300 Acad. Val. Sin.
 Est. 14 de 06 de 16


UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****RESOLUÇÃO 057/2016**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 16/068 **Versão do Projeto:** 13/06/2016 **Versão do TCLE:** 13/06/2016

Coordenadora:


Acadêmica Agnes Ludwig Neutzling (Curso de Especialização em Enfermagem Obstétrica)

Título: Avaliação de Indicadores de Qualidade na Assistência Pré-Natal de Mulheres Atendidas em uma Estratégia Saúde da Família em um Município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 13 de junho de 2016.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS