

VARIEDADES LINGUÍSTICAS: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA¹.

Fabrcio de C. Pimenta²

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, que enfoca a abordagem fonético-fonológica dentro de um trabalho com variedades linguísticas realizado numa turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública estadual, tendo por base pesquisas de estudiosos como Bortoni- Ricardo (2004) e Marcos Bagno (2007). Foi realizada uma intervenção em sala de aula como proposição do Mestrado Profissional – ProfLetras – e que ganhou formato de proposta metodológica a partir da experiência vivenciada numa escola do interior do Estado da Bahia. Optei por uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e viés etnográfico, e realizei atividades utilizando o procedimento de sequência didática, seguindo modelo proposto por Dolz e Scheneuwly (2004). Por meio do gênero entrevista, percebeu-se o desenvolvimento de várias habilidades como, por exemplo, tornar o aluno pesquisador e sujeito do processo de aprendizagem, pois desta forma ele assume a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação. O objetivo do trabalho que me propus a realizar como produto de minha experiência no Mestrado não se limitou apenas ao conhecimento sobre variedades linguísticas, mas num letramento do indivíduo a partir delas e que oportunizou a ele variadas práticas sociais de leitura e escrita, ampliando assim o letramento desses alunos e aprimorando sua competência comunicativa. Este trabalho tem o intuito de refletir sobre o ensino de língua portuguesa, enfocando a Sociolinguística Variacionista e a minha prática em sala de aula no firme propósito de unir teoria à prática. Com este trabalho foi possível rever minha concepção de língua e linguagem como prática social, interativa e de construção de sentidos e relacioná-las com o que eu estava a fazer em sala de aula, foi revista também a visão de texto que os alunos tinham, passando a percebê-lo como unidade de sentido ou unidade de interação. Além disso, pude ainda aprofundar a noção de gênero textual, hoje visto por mim como forma de ação social, assim como propõe Marcuschi (2008), e não como conteúdo formal desvinculado de práticas sociais.

Palavras-chave: Variedade Linguística, Ensino, Sociolinguística, Sequência didática, Competência comunicativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de minha experiência no Mestrado e não se limita apenas a abordar o conhecimento sobre variedades linguísticas, mas focar o letramento do indivíduo a partir delas com objetivo de oportunizar a ele variadas práticas sociais de leitura e escrita por meio de atividades práticas em sala de aula, ampliando assim o letramento desses alunos e aprimorando sua competência comunicativa. Sobre isto, escreveu Bortoni-Ricardo (2004, p 73): “...a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar

¹ Este artigo é resultado de projeto de pesquisa do Mestrado na UFBA, financiado pela CAPES.

² Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, bricio.peterpan@hotmail.com

com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” E mais adiante a linguista amplia esta questão afirmando que:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO: 2004, p.75)

Foi pensando nas reflexões acima que uma intervenção surgiu em sala de aula – transformada aqui em artigo – com o objetivo primordial de proporcionar ao educando o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa e o reconhecimento da mutabilidade da língua, possibilitando, por meio das práticas de leitura e escuta (rodas de conversa), o progresso da prática de exposição oral, e a adequação da linguagem de acordo com o contexto em que esteja inserido. Além disso, acredito ser necessário oportunizar ao aluno, por meio de atividades, a percepção do conhecimento linguístico que ele possui, tornando-o mais crítico em relação ao prestígio que é dado a uma das variantes de uma mesma língua.

No trabalho de intervenção realizado numa escola pública, pretendi proporcionar aos alunos, por meio de sequências didáticas, uma reflexão sobre o funcionamento da língua a partir das variedades linguísticas, ou seja, em seu uso real e não da maneira como prescreve a gramática normativa, aquela língua idealizada que não é falada por ninguém. Como bem pontuaram Schneuwly e Dolz (2004, p 92) para fundamentar a sequência didática como princípio teórico: “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica”. Além do que, a mudança de postura em minha práxis pedagógica hoje me dá mais segurança para tratar desta questão.

METODOLOGIA

Após fazer a pesquisa etnográfica, pude caracterizar o público de minha intervenção e o cenário pedagógico onde estávamos inseridos. Foi então que elaborei um questionário a fim de colher informações, por meio de material escrito, a fim de se descobrir a concepção que cada aluno possuía sobre língua, linguagem, gramática e variação linguística. Este questionário foi aplicado e a partir dele começou o processo de intervenção com sequências didáticas (SD). Por meio de questionário elaborado por mim e respondido pelos alunos e com

as SD previamente elaboradas e reelaboradas com supervisão da professora orientadora, desenvolvi o projeto de intervenção em 14 aulas, culminando com uma entrevista realizada pelos alunos, que resultou num quadro ilustrativo dos traços linguísticos graduais e descontínuos do português brasileiro a partir da comunidade em que estamos inseridos (Acajutiba/BA) e isto promoveu uma discussão sobre este tema com o propósito de por um lado oferecer aos alunos uma reflexão sobre a língua viva, falada por eles e pelos seus pares e por sua comunidade e, por outro lado, apresentar uma proposta de SD para o trabalho com variedades linguísticas na disciplina de Língua Portuguesa destinada a alunos do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. Os traços graduais estudados neste trabalho foram: a) a monotongação; b) a ditongação; c) o apagamento do /r/ em final de palavras, principalmente em final de verbos no infinitivo; e os traços descontínuos foram: a) não nasalização de sílabas postônicas; b) o rotacismo; c) eliminação do plural redundante, marcado em geral apenas nos determinantes.

Foi a partir das respostas do questionário aplicado que fui desenvolvendo uma metodologia e decidi aplicar a minha pesquisa por meio das SD como procedimento e a entrevista como gênero textual oral por entender que esta atividade estimula o desenvolvimento da habilidade investigativa, da intuição, da análise crítica, da interpretação, do questionamento de conhecimentos cristalizados, da abertura para o novo.

Percebi, por meio da análise das respostas dadas no questionário, que em sua grande maioria os alunos possuíam uma visão de língua como algo relacionado apenas à gramática normativa e não havia um discernimento sobre algumas questões-chave no aprendizado de língua materna, tais como: o que é falar bem, escrever bem, relação oralidade/escrita, dentre outras. Alguns acreditavam que a forma “correta” de usar a língua é na escrita, demonstrando total desprezo (e preconceito) à modalidade falada. Por outro lado, contraditoriamente, afirmavam alguns saber usar a língua portuguesa muito bem na fala, mas não na escrita.

Eis algumas considerações feitas oralmente por eles:

Depoimento 1: “(...) *todas as pessoas do Brasil falam a mesma língua, mas algumas aprenderam a falar errado e é essa a diferença de falar a mesma língua e não falar: uns falam certo e outros falam errado*”. (aluno de 16 anos)

Depoimento 2: “ (...) *as pessoas que não se formaram, os mais velhos não falam muito bem*”. (aluno de 14 anos)

Depoimento 3: “*Professor, pessoas que estudaram falam melhor que o analfabeto*”. (aluno de 16 anos)

Depoimento 4: *“No meu entender muitas pessoas falam errado a própria língua materna”*. (aluno de 15 anos).

A partir daí perguntei à turma se eles conheciam o gênero oral entrevista. Após ouvir as considerações dos que se pronunciaram, perguntei se eles gostariam de realizar uma entrevista com a comunidade a fim de observar a linguagem das pessoas e trazermos para sala de aula o que eles coletassem para estudarmos e avaliarmos alguns aspectos da língua. Foi assim que elaborei as sequências didáticas³ que norteariam a nossa produção final e na aula seguinte levei um vídeo didático⁴ retirados da internet para exemplificar a variação linguística do Brasil com relação ao sotaque e à semântica, discutimos as ideias apresentadas no vídeo e em seguida expliquei sobre a linguagem utilizada nos diversos tipos de entrevistas e disse que eles precisariam vivenciar esta situação de gênero oral para entendê-lo melhor e fazer um roteiro para executar a entrevista. Este foi o primeiro momento da sequência: **apresentação da situação**, como denominam e propõem Schnewly e Dolz (2004). Aproveitei a situação do preconceito linguístico evidenciado no questionário aplicado para servir de tema para nossa entrevista, já que

as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e produção oral (...) não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos (...) as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. (SCHENEUWLY E DOLZ: 2004, p. 96)

A partir daí surgiram as três etapas seguintes da sequência didática, seguindo o modelo proposto pelos autores anteriormente citados: **a primeira produção** (simulação de uma entrevista com os colegas de sala a partir de um roteiro criado por eles e pelo que já sabem do gênero em questão, tendo como tema a Variação Linguística), **os módulos** (atividades que darão embasamento para domínio do gênero e do conteúdo a ser abordado na entrevista) até chegar à última, que é a **produção final**: a entrevista em si para daí fazermos um quadro comparativo dos traços graduais e descontínuos existentes no português do Brasil e presentes nos falares dos entrevistados.

³ As sequências didáticas encontram-se detalhadas na minha dissertação de Mestrado, que se encontra no repositório institucional da UFBA, disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32010>

⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/08/sotaques-do-brasil-desvendando-diferentes-formas-de-falar-do-brasileiro.html>.

Passamos a construir os critérios da entrevista a ser realizada por eles, selecionamos o corpus do trabalho: coleta de dados (levantamento de material) pela entrevista (evidências da realidade) e dividimos a sala em grupos para que cada um deles pudesse entrevistar uma pessoa das que havíamos selecionado. Elaboramos as perguntas e/ou atividades a serem realizadas e orientei quanto à postura que deveriam ter ao se dirigir ao possível entrevistado, a linguagem que deveriam utilizar, a autorização do entrevistado para gravar e o que deveriam informar sobre a entrevista. Organizamos as questões que fariam parte da entrevista e como a mesma seria realizada. Após várias discussões em sala de aula, enfim, terminamos o roteiro, aplicamos a entrevista que está detalhada na dissertação de Mestrado⁵ e, por fim, chegou a hora de analisar o material coletado. A análise, feita coletivamente com os alunos em sala de aula, só foi possível por causa das aulas e discussões anteriores à realização da entrevista, desenvolvidas nas sequências didáticas. Da análise feita oralmente em sala de aula, tivemos dados que, após discutidos e analisados cuidadosamente, foram expostos no trabalho de conclusão do curso. Lá também estão bem detalhadas a descrição das atividades com toda metodologia do trabalho, as questões utilizadas nas entrevistas, as respostas dos entrevistados, as discussões levantadas sobre os textos, assim como as sequências didáticas e as produções dos alunos.

Para a entrevista, os critérios a serem observados e avaliados pelos alunos com a orientação do professor foram discutidos e decididos conjuntamente em sala, após discussão sobre alguns aspectos fonéticos, morfossintáticos e semânticos da língua. Tomei por base os estudos de Bagno (2007): **Traços linguísticos: descontínuos** (aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros independente de sua origem social, regional, etc) e **graduais do vernáculo geral brasileiro** (que aparecem na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes rurais, etc)⁶

Os grupos de trabalho (GT) foram assim divididos: GT 01 entrevistou 03 pessoas que possuíam a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental: um senhor de idade, uma senhora de idade e uma criança em idade regular. Foi considerada aí a escolarização e a faixa etária, além do turno em que estudavam. GT 02 entrevistou 03 pessoas que possuíam a 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e mais uma vez decidimos que seriam entrevistados também um senhor e uma senhora e mais um estudante em idade regular. GT 03 entrevistou alunos do 1º, 2º e 3º

⁵ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32010>

⁶ Utilizei o agrupamento proposto por Marcos Bagno em seu livro “Nada na Língua é por acaso” (2007), assim como as considerações de Stella Maris Bortoni-Ricardo feitas em seu livro “Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula, 2004.

anos do Ensino Médio da escola onde eles estudam, podendo ser do sexo masculino e feminino. GT 04 entrevistou um grupo de professores da própria escola e que possuem graduação: uma professora licenciada em História oriunda de São Paulo, uma professora licenciada em Letras/Inglês da própria cidade e uma professora licenciada em Letras/Português. GT 05 entrevistou profissionais liberais de outras áreas que não eram a educação: um advogado, um médico (ambos da capital) e uma dentista gaúcha. GT 06 entrevistou 03 membros de casa, todos da zona rural. Foram escolhidos os parentes das pessoas do grupo que iriam ser entrevistados e decidiram fazer a entrevista com a mãe de um, o avô de outro componente e a tia de uma outra componente deste grupo.

Os alunos procuraram as pessoas selecionadas por nós em sala de aula para marcar a entrevista e encontraram um obstáculo para realização da mesma: nenhum dos entrevistados permitiu que gravasse a entrevista, pois foi dito, segundos os estudantes, que se fosse para gravar não concederiam a entrevista. Os alunos, ao trazer a informação para sala de aula, foram orientados como proceder neste tipo de situação, passaram então a fazer o registro por escrito enquanto um dos alunos fazia as perguntas. As entrevistas tiveram duração média de uma hora (no máximo) para cada 3 pessoas entrevistadas, e os alunos transcreveram (na medida do possível sem interromper a fala do entrevistado) o que eles iam falando, desenvolvendo assim uma atividade de *retextualização*.

Sabe-se que em diferentes situações sociais do cotidiano, os indivíduos produzem textos orais que podem se transformar em produções escritas. Durante uma aula, as produções verbais orais realizadas por um professor e anotadas no caderno pelos alunos ilustram tal ocorrência: os alunos transformam texto oral em texto escrito. Nesta atividade de produção de texto, os alunos estarão desenvolvendo uma atividade de retextualização. Entendo como retextualização a produção de um texto a partir de outro. Algumas outras definições tratam da retextualização como a “transformação de um texto em outro”. Muitos teóricos restringem-se a tratar desse fenômeno como passagem do registro oral para o registro escrito, como propõe Marcuschi (2004) e, na transformação de um registro para outro, ocorre a retextualização. Foi isto que tentei fazer com os alunos.

Ressalto ainda que retextualização não visa, a meu ver, à organização do texto oral, pois fala e escrita são duas modalidades de uso interativo da língua com suas características próprias e que mantém semelhanças e diferenças. É engano pensar que o uso formal da língua é característica apenas do registro escrito, assim como o informal ser restrito ao registro oral.

As aulas com explicações teóricas agora faziam sentido, pois partíamos da realidade local para analisar a língua portuguesa falada. Muitas perguntas foram feitas pelos alunos,

muitas dúvidas iam sendo expostas e eu ia, aos poucos, por meio da teoria estudada no Mestrado, fazendo um elo com os exemplos que eles mesmos trouxeram das entrevistas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Refletindo sobre a minha prática docente e de colegas, a partir da troca de experiências por meio dos diálogos e discussões e comparando-a com os estudos mais recentes sobre o ensino da língua portuguesa, surgiram alguns questionamentos vitais que são a tônica deste artigo: como se define na atualidade a competência comunicativa? Como desenvolver em sala de aula a competência comunicativa dos alunos? De que forma pode-se realizar uma prática de ensino da língua que contribua efetivamente para a competência comunicativa do aluno, considerando as variedades linguísticas?

Ao refletir sobre a variação linguística e a interação discursiva, é imprescindível citar Bakhtin (2003) quando menciona que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim como a interação constitui-se como uma realidade primordial da língua, é justamente nesses enunciados concretos que se efetivam as relações intersubjetivas entre os indivíduos.

Conforme assinala Marcuschi (2004), a língua é um fenômeno heterogêneo, variável, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que está situado em contextos concretos tais como o texto e o discurso. Esse caráter dinâmico encontra um campo para aumentar as fronteiras do domínio do repertório linguístico de muitas sociedades. Assim sendo, fico a refletir por que não consideramos, nós professores de língua portuguesa, esta variação nas aulas de língua portuguesa e valorizamos apenas a variedade culta ou norma padrão.

Este texto é uma tentativa de refletir sobre a competência linguística dos alunos e a defesa do trabalho com variedades linguísticas, concebendo a sala de aula como um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa, como sugere Marcuschi (2008) que defende a ideia de que “o conhecimento é elaborado em encontros, trocas e interações”, por isso não pode haver conteúdo antes de se conhecer os sujeitos de aprendizagem, pois os “assuntos”, as aprendizagens são construídas em razão dos interlocutores. Ou como afirma Geraldi (2006) “*A sala de aula é uma oficina de dizer coisas*”. A concepção de língua como processo de interação se faz necessária, afinal o indivíduo não apenas traduz e exterioriza o pensamento, “os interlocutores interagem

enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais” (TRAVAGLIA: 2009, p. 23). E a linguagem que o aluno utiliza é reflexo de sua cultura, de sua identidade e revela a variedade que a língua sofre, inevitavelmente.

Nos PCN constam que uma das funções da escola no que diz respeito à área de língua portuguesa é fazer com que o aluno seja um usuário competente da língua e defende isso como sendo aquele aluno que é capaz de adequar a sua linguagem às diferentes situações comunicativas. Infelizmente, a escola ainda carrega alguns mitos – como aquele de que a escrita é o espelho da fala ou então de que existe uma única maneira certa de falar e esta deve ser equivalente à escrita – que prejudica o desenvolvimento de tal habilidade.

É inegável a importância de se trabalhar com a expressão oral dos alunos, uma vez que sempre estamos em situação comunicativa, o que exige uma adequação do discurso à situação. Contudo, o valor social atribuído aos diferentes modos de falar sofre influência do preconceito, pois as variedades linguísticas de menor prestígio são consideradas, de modo geral, como inferiores. A respeito disso, pontuam os PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação e de interação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas; é saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa; é saber, portanto, quais variedades e registros de língua oral são pertinentes em função da situação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente; é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p31)

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais deslocadas de uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estatisticamente a gramática da língua que falam no cotidiano.

Faraco (2008) enfatiza que seria preciso investir em uma pedagogia que permitia a ampliação do letramento dos alunos e, mesmo que isso represente o desafio, não deverá estar

restrito ao trabalho em Língua Portuguesa, mas, principalmente, de todas as disciplinas escolares, pois só assim transformaríamos a escola em uma instância letradora, ou seja, que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como o principal eixo organizador. O combate aos preceitos da norma curta é de natureza política, pois segundo Lucchesi (2002, p 88), *o estigma sempre recairia sobre a norma popular o que, seria nada mais do que a mais crua manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após várias discussões em sala de aula, enfim, terminamos o roteiro, aplicamos a entrevista como foi exposta acima detalhadamente e, por fim, chegou a hora de analisar o material coletado. A análise, feita coletivamente com os alunos em sala de aula, só foi possível por causa das aulas e discussões anteriores à realização da entrevista, desenvolvidas nas sequências didáticas. Da análise feita oralmente em sala de aula, veremos aqui alguns dos dados obtidos:

GT 01: Optamos por exibir as imagens em vez das palavras, assim como propõe a metodologia da dialectologia, a fim de não induzir os entrevistados a uma pronúncia silabada, o que comprometeria a neutralidade da resposta.

Os três entrevistados pronunciaram as palavras: **bicicleta** e **folha** como são escritas, ou seja, sem variação. Já na palavra **peixe** houve a monotongação na fala de todos os entrevistados, segundo o grupo de alunos. Todos palatizaram a palavra **sandália**; e com a palavra **esmalte**, os três entrevistados transformaram o /e/ átono da primeira sílaba em /i/. No caso da palavra **relógio**, os alunos-pesquisadores dizem ter ouvido apenas o estudante em idade regular pronunciar o /i/ do ditongo; os outros dois monotongaram. Em **botão**, todos transformaram o /o/ átono em /u/.⁷ Comparando este grupo com o grupo 06, composto por entrevistados residentes na zona rural e que tiveram as mesmas ilustrações de palavras, houve algumas alterações interessantes nas pronúncias. Em **bicicleta**, houve a troca do /l/ pelo /r/ (rotacismo) em dois entrevistados. A palavra **folha** foi despalatizada na pronúncia pelos mesmos dois entrevistados anteriores, exceto a tia. Um dado a ser considerado é que a tia de um dos entrevistados frequentou a escola até a 8ª série. Em **peixe**, todos monotongaram, sem

⁷ Os alunos entrevistadores foram orientados a pedir para os entrevistados repetirem as palavras até três vezes, caso não permitissem de maneira alguma a gravação.

exceção. Todos também palatizaram a palavra **sandália**. Com **esmalte** ocorreu o mesmo do GT 01. Com a palavra **relógio** apenas a tia pronunciou o /i/ do ditongo, segundo os entrevistadores. Em botão e arroz ocorreu o mesmo do grupo 01.

Conclusão: A palavra **peixe** monotongada é um traço gradual nos falares de Acajutiba tanto na sede quanto na zona rural, que também monotonga **beijo** e **ameixa**. Assim também o é com a palavra **sandália** palatizada, **esmalte** com som inicial de /i/, botão com o /o / átono pronunciado com som de /u/ e a palavra **arroz** ditongada. Contudo é traço descontínuo as seguintes palavras: **bicicleta, folha, bloco, telha**.

Comparando o GT 06 (pessoas da zona rural) com o GT 03 (estudantes do Ensino Médio), que tiveram uma mesma atividade (a da cartolina em cores), confirmamos que nas palavras **amarela** e **vermelha** houve a metátese e a despalatalização, respectivamente, no grupo 06, constituindo assim um traço descontínuo, já que os alunos entrevistados, (1º, 2º e 3º anos) pronunciaram as palavras como elas são escritas, considerando a representação fonético-fonológica, sem variação.

Na segunda atividade do GT 01 (pessoas que possuem a 4ª série do Fundamental) comparada com a Atividade 01 do GT 04, chegamos às seguintes conclusões: no enunciado “**Nós estamos aqui**”, apenas a professora (paulista) de História não ditongou o “nós”; no enunciado “**A porta está torta**”, apenas a professora de História (paulista) pronunciou o /r/ retroflexo; no enunciado “**Ivete Sangalo irá cantar na festa de Acajutiba**”, todos suprimiram o /r/ final do verbo cantar, mas o /e/ da preposição “de” foi pronunciado fechado apenas pela professora de História; no enunciado “**Eu não gosto de ameixa**”, o ditongo de ameixa foi pronunciado pelos professores talvez pelo fato de estarem numa situação que exigia um estilo mais monitorado.

Quanto ao enunciado “**Eu pus o livro na mochila**” (presente no GT 01) e “**O homem saiu da garagem**”, a palavra mochila foi pronunciada com /o/ fechado pela professora (paulista) de História e com som de /u/ pelas demais. **Homem e garagem** forma pronunciadas pelas professoras com a nasalização final, talvez por estarem fazendo uso de um estilo mais monitorado. Pelos demais (alunos do 5º e do 9º ano) houve supressão do “m” final. Com relação às frases em inglês, do GT 04, ficou claro para a turma que o /r/ “caipira” da professora de História estava presente nas palavras do inglês pronunciadas tanto pela professora de inglês quanto pela professora de português. No GT 02 a palavra **garfo** foi

pronunciada com o /r/ vibrante e não houve troca do /l/; já em **calvície**, **planície** e **cárie**, o /e/ final não foi pronunciado.

As aulas com explicações teóricas agora faziam sentido, pois partíamos da realidade local para analisar a língua portuguesa falada. Muitas perguntas foram feitas pelos alunos, muitas dúvidas iam sendo expostas e eu ia, aos poucos, por meio da teoria estudada fazendo um elo com os exemplos que eles mesmos trouxeram das entrevistas. Os alunos revelaram, por meio de seus comentários, que as pessoas falam diferente daquilo que se ensina na escola, referindo-se à gramática normativa. E lançaram o questionamento chave de toda discussão: Por que se ensina tanta regra gramatical se na prática as pessoas não as usam? Pergunta esta que não ficou sem resposta e que veio por meio de algumas provocações minha: Vocês acham que a escrita é o espelho da fala? Vocês acham que existe uma única forma de se falar determinada coisa? Nós falamos sempre a mesma língua em todas as situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa é significativo pedagogicamente quando consegue redimensionar a práxis do professor, porque se pode rever conceitos e reelaborá-los de forma que norteiem uma prática inovadora em sala de aula no ensino de língua materna: A partir e uma atividade como a descrita (sinteticamente) neste material, pode-se rever a concepção de língua e linguagem como prática social, interativa e de construção de sentidos e relacioná-las com o que se estava a fazer em sala de aula, é possível também rever a visão de texto e percebê-lo doravante como unidade de sentido ou unidade de interação. Desta forma, pode-se ainda aprofundar a noção de gênero textual, hoje visto por mim como forma de ação social, assim como propõe Marcuschi (2008), e não como conteúdo formal desvinculado de práticas sociais.

Diante disso, defendo que o trabalho com língua materna deva partir dos gêneros textuais – assim como defende Antunes (2009), visto que a língua se manifesta em nossa sociedade por meio deles e assim, em contato com eles, os alunos poderão desenvolver melhor sua competência linguística e comunicativa. A linguagem existe para promover a interação e essas coisas acontecem em forma de textos, sejam eles orais ou escritos, mediados entre os interlocutores. Concordo ainda com Silva (2004) quando propõe o trabalho com a oralidade (e com a escuta) como sendo primordial nas escolas e o ponto de partida para o estudo de língua materna, pois assim o aluno se sentirá seguro para entender que sabe usar a

sua língua. O procedimento de sequência didática está dentro de uma perspectiva textual, visto que elas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral.

Com relação à competência linguística e comunicativa, para mim ficou claro que, de acordo com novos estudos da Linguística, a segunda é mais abrangente, pois reformula o conceito da primeira e o amplia, considerando a variação linguística e incluindo o conceito de adequação nas interações verbais.

Acredito que a atividade em si tenha cumprido o seu papel de possibilitar uma relação mais sistemática da teoria com a prática. A pesquisa foi pragmática, teve aplicação prática e concomitante ao estudo das teorias desenvolvidas e abordadas no decorrer do curso de Mestrado.

Com a abordagem dos traços linguísticos graduais e descontínuos foi possível refletir com os alunos sobre alguns processos fonológicos e variações semânticas que ocorrem com a língua portuguesa falada em nosso país, mesmo o Brasil tendo “uma língua” apenas como oficial. Por meio da atividade de pesquisa realizada pelos alunos, foram trazidas questões de uso real da fala da comunidade linguística da qual fazem parte para perceberem que mesmo sendo falantes de uma mesma língua, ela se modifica quando falada por seus diversos usuários em função de vários fatores e que isso não se constitui num erro ou problema, mas que faz parte do dinamismo que é inerente a ela.

Além disso, foi salutar a percepção de que independente de escolaridade ou origem social, algumas palavras são pronunciadas igualmente por todos os falantes de nossa língua e a discussão foi proveitosa quando girou em torno da questão: quando é uma pessoa sem escolaridade que fala tal palavra é vista como ignorante e quando é uma pessoa que possui alta escolaridade nem é percebida a variação. E o mais importante disso tudo foi perceber que nós mesmos não falamos de uma forma o tempo todo; modificamos nossa maneira de falar de acordo com a situação na qual estamos inseridos e em função do interlocutor, dentre outros fatores. E isto pôde ser percebido pelos alunos porque viveram uma situação diferente da que ocorre na sala de aula, ou seja, houve um preparo para uma situação formal de entrevista, mas foi percebido também que, mesmo dentro desta situação, a linguagem variou em função dos entrevistados.

Obviamente este material não está completo tampouco acabado nem aborda todas as questões pertinentes ao tema e também não pretende apresentar uma fórmula para se trabalhar a questão da variedade linguística em sala de aula. É apenas uma proposta. Acredito que há muitas lacunas, assim como há muito ainda o que se acrescentar, melhorar, ampliar, adaptar, mas sem dúvida já é um caminho de uso e ensino/aprendizagem da língua em sala de aula

dentro de uma perspectiva sociolinguística. Uma possibilidade de trabalho que se apresenta com um olhar contemporâneo com pressupostos teóricos recentes e que pode servir de apoio e sugestão de trabalho para os professores de língua portuguesa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 35ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

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

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. & HALLER, Sylvie. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editora, 2008

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **"Produção textual, análise de gêneros e compreensão"**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SILVA, Rosa Virgínia Matos. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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