

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Paula Amaral do Rego

**Educação Linguística: das variantes não prestigiadas para
a variante de prestígio**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Paula Amaral do Rego

**Educação Linguística: das variantes não prestigiadas para
a variante de prestígio**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

**SÃO PAULO
2009**

Banca Examinadora

Aos meus pais,
que sempre apoiaram e tornaram possível
a educação escolar e acadêmica, na minha
vida.

À Lígia,
pelas tantas horas de atenção dedicadas
às discussões sobre o trabalho e ainda pelo
suporte psicológico nas horas de maior tensão
e ansiedade.

Aos meus irmãos,
que, com muita paciência, souberam
respeitar os tempos de silêncio essenciais para
os estudos.

Aos meus avós,
pelo incentivo que deram e por todo o
interesse que demonstraram pelo trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Neusa Bastos, por ter apoiado a realização desta pesquisa, com valiosas sugestões e correções realizadas no curso das orientações; pela compreensão e paciência; por todas as oportunidades que apresentou nestes dois anos e que tanto contribuíram para a minha formação intelectual; e ainda pelo carinho e atenção dedicados à mim e à pesquisa.

À minha eterna orientadora, Prof^a. Dr^a. Nancy Casagrande, que acompanhou minha formação desde os primeiros anos da graduação, passando pela orientação na iniciação científica e chegando à banca examinadora. Pela amizade, pelas portas abertas e por continuar servindo de referência, em meio à prezada comunidade acadêmica.

À querida Prof^a. Dr^a. Regina Helena Pires de Brito, por aceitar fazer parte da banca examinadora e desempenhar sua função de forma séria e competente. Pela grande atenção dedicada à correção detalhada da primeira versão do trabalho e pelas relevantes sugestões apresentadas.

À Prof^a. Dr^a. Dieli Versaro Palma, que despertou em mim o interesse em trabalhar com a Educação Linguística, a partir das discussões que conduziu dentro do Grupo de Linguística Funcional (GP e LF). Pelo incentivo para a realização do trabalho e por todas as contribuições teóricas.

À Prof^a. Mestra Laura Garcia Abrão, grande amiga e companheira de estudos, desde a graduação. Pelas enriquecedoras discussões que se deram no meio acadêmico e fora dele, por toda a ajuda e por servir de modelo na realização de tantos trabalhos.

Aos professores e colegas de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, pelas discussões e contribuições teóricas que muitas vezes surgiram desvinculadas do interesse específico com esta pesquisa, mas que tanto contribuíram para a mesma. Pela troca, que contribuiu para o meu enriquecimento intelectual.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida, que tornou possível a caminhada até aqui.

“Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E um profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
(...)
A língua é minha Pátria
E eu não tenho Pátria: tenho matéria
Eu quero fratria” (Caetano Veloso)

Maria Paula Amaral do Rego

RESUMO

A presente pesquisa vislumbrou responder de que maneira podemos levar os alunos do ciclo básico de ensino a dominarem a variante culta, sem desprestigiar as demais variantes, as quais eles podem, ou não ter mais acesso. Tivemos como objetivo geral, contribuir para a implementação de uma Educação Linguística (EL) eficaz e como objetivos específicos, apresentar a Sociolinguística e a EL e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa; investigar de que maneira o trabalho com as variações pode contribuir para uma EL mais eficaz; e elaborar uma sequência didática que pudesse ser aplicada em uma sala de nono ano do Ensino Fundamental II e que percorresse os caminhos da Educação Linguística, contemplando, então, as variações linguísticas.

Tendo caráter teórico – prático, seguimos como metodologia o levantamento de bibliografia pertinente ao tema, seguido da redação de uma fundamentação teórica ancorada na Educação Linguística e na Sociolinguística. A intenção de trabalharmos partindo de variantes desprestigiadas nos levou ao contato com a Literatura de Cordel, explorada na fundamentação teórica para dar subsídio à elaboração da Sequência Didática pretendida.

Os resultados obtidos contemplaram os objetivos da pesquisa, pois a elaboração da sequência didática se encaixou nos moldes de ensino proposto pela Educação Linguística, contemplando as variações linguísticas e dando ênfase à variante culta, a qual deve ser trabalhada na escola acima de todas as variantes, mas fugindo da antiga metodologia que se assentava na mera memorização de nomenclatura e regras gramaticais.

Palavras-chave: Educação Linguística, Sociolinguística, Literatura de Cordel, Sequência Didática.

Maria Paula Amaral do Rego

ABSTRACT

The present study intended to answer how we can lead the pupils in basic education to master the prestige variant without discrediting the other variants, which they may or may not have more access. The study has as main objective to contribute to the implementation of an effective Educational Linguistics (EL) by presenting the Sociolinguistics and EL and their contributions to the teaching of Portuguese; investigating how the work on variations may contribute to a more effective EL; and developing a teaching sequence that could be applied in a ninth-grade Middle School class following the EL studies and then contemplating the linguistic variations.

In a theoretical and practical disposition, the methodology of the study is based on literature relevant to the issue, followed by the writing of a theoretical substantiation rooted in EL and Sociolinguistics. The work with non-prestige variants led to the Cordel Literature, explored in its theoretical foundation to benefit the development of the teaching sequence previously mentioned.

The results of the study attended the proposed objectives in which the elaboration of the teaching sequence was embedded in the manners proposed by EL, looking at the linguistic variations and emphasizing the prestige variant, which must be worked at the school above all variants although escaping from the old methodology that was based on rote memorization of grammar rules and nomenclature.

Key-words: Educational Linguistics, Sociolinguistics, Cordel Literature, Teaching Sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	16
1.1. Panorama do Ensino do Português e questões relevantes sobre a Educação Linguística.....	18
1.2. Norma Culta x Norma Coloquial.....	20
1.3. As Pedagogias do Ensino.....	22
1.3.1. Pedagogia do oral.....	23
1.3.2. Pedagogia da leitura.....	27
1.3.3. Pedagogia do escrito.....	33
1.3.4 Pedagogia léxico gramatical.....	37
1.4. O papel dos gêneros na Educação Linguística.....	42
2. SOCIOLINGUÍSTICA E O ESTUDO DAS VARIAÇÕES	45
2.1. Entre a linguística e a sociologia.....	45
2.2 Tipos de Variações: fronteiras imprecisas.....	48
2.3. Grupo Social e Identidade Linguística.....	51
2.5 Questões sintáticas e fonéticas da língua portuguesa.....	53
2.5.1. A gramatiquinha de Mário de Andrade.....	54
2.5.2. Metaplasmos.....	59
2.5.3. Variações em <i>Ispinho e Fulô</i>	62
3. LITERATURA DE CORDEL.....	65
3.1. Literatura de Cordel: entre a oralidade e a escritura.....	65
3.2. Breve histórico da literatura de Cordel no Brasil.....	70
3.3 Romances e Folhetos.....	72
3.4. Competências do cordelista.....	73
3.5. O cordel na sala de aula.....	74
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77
4.1. Proposta de sequência didática.....	80
4.1.1. Apresentação da situação inicial.....	81

4.1.2. Produção Inicial.....	81
4.1.3. Módulos.....	82
4.1.3.1. Módulo I.....	82
4.1.3.2 Módulo II.....	83
4.1.3.3. Módulo III.....	84
4.1.3.4. Módulo IV.....	85
4.1.3.5. Módulo V.....	86
4.1.4 Atividade Final.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	94
Anexo I – Ispinho e Fulô.....	94
Anexo II – Como vivem os brasileiros.....	96
Anexo III – Excerto do roteiro do filme “Bicho de sete cabeças”.....	99
Anexo IV – Imagens.....	101

INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se na linha de pesquisa “leitura, escrita e ensino de língua portuguesa” do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a qual abarca o ensino de leitura e escrita, do ponto de vista sociocognitivo interacional, nos diferentes níveis de formação, envolvendo as modalidades presencial, semi-presencial e a distância.

Trabalharemos com a Educação Linguística paralelamente à Sociolinguística como fundamentação teórica que norteará a elaboração de uma sequência didática no moldes em que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem. A opção por trabalhar com a Sociolinguística decorre da intenção de focarmos os nossos estudos na questão das variações linguísticas, revelando a importância do trabalho com as mesmas dentro de sala de aula, a fim de formarmos um indivíduo competente do ponto de vista linguístico.

Para auxiliar na formação do indivíduo competente, optamos pelo trabalho com o Cordel, por ser ele um dos gêneros que possibilita a exploração de diversos tópicos de conhecimento a respeito de língua, tais como os abordados na sequência didática proposta no capítulo quatro. A sequência vislumbrou uma sensibilização do aluno com relação à questão das variações linguísticas e à necessidade de trabalhar a sua própria competência linguística.

Seguindo a proposta da Educação Linguística, devemos trabalhar para formar “políglotas na própria língua” (Bechara, 1989), o que vale dizer, cidadãos dotados da habilidade de adequarem os seus discursos às mais variadas situações de comunicação, dotados, assim, de competência linguística.

O atual panorama da educação em língua, aquela concretizada nas aulas de português do ciclo básico de ensino, nos leva à necessidade de repensar o ensino dentro de novos moldes, obedecendo a novas práticas pedagógicas que estejam de acordo com uma proposta de Educação Linguística realmente eficaz, ou seja, que aborde a questão das variações linguísticas de modo adequado. O abandono do trabalho com as variações linguísticas em prol de um ensino demasiadamente focado na mera memorização de conceitos gramaticais pode estar contribuindo para

o referido panorama da educação em língua, que não têm cumprido com os objetivos aos quais visaria a cumprir.

Apresentamos então como objetivos da pesquisa:

Geral

- Contribuir para uma Educação Linguística eficaz por meio de estudos sociolinguísticos acerca das variações linguísticas.

3.2 Específicos

- Apresentar a Sociolinguística e a Educação Linguística e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa.

- Investigar de que maneira o trabalho com as variações pode contribuir para uma Educação Linguística mais eficaz.

- Elaborar uma sequência didática que possa ser aplicadas numa sala de nono ano do ensino Fundamental II e que percorra os caminhos da Educação Linguística;

A presente pesquisa justifica-se e tem relevância devido ao fato de que atualmente nos deparamos com uma série de pesquisadores preocupados com o ensino de língua portuguesa nos moldes como este se apresenta – demasiadamente focado na gramática normativa – e que trazem, em contrapartida, uma série de diretrizes para o trabalho do professor de português, embasados, principalmente, nas contribuições da ciência linguística.

Tendo em vista essa necessidade de repensar o ensino de língua, a elaboração de trabalhos acadêmicos voltados à discussão dos objetivos da Educação Linguística em sala de aula e às necessárias adequações que devem ser feitas no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com esses objetivos é extremamente relevante justamente pela ponte que se estabelece entre os conhecimentos científicos e a real prática pedagógica do professor de português. Esta ponte, segundo conceito da Educação Matemática a ser aplicado na Educação Linguística, é realizada por meio da transposição didática. Este conceito, bem como outros trabalhados no âmbito da Educação Matemática foram estudados dentro do

Grupo de pesquisa em Linguística Funcional – PUCSP¹, GP e LF, do qual fazemos parte.

Dentro do GP e LF as discussões indicam que o objetivo da Educação Linguística é formar um indivíduo dotado de competência linguística. Segundo Bechara (1989), o foco do ensino de língua deve recair sob a formação “um poliglota na própria língua”, conforme destacamos acima. Ao afirmar isso, o gramático aponta de forma implícita para uma questão que faz parte da realidade educacional com a qual muitos professores devem saber como lidar: a variação linguística.

Um dos pontos de partida da presente pesquisa está ligado a esse objetivo da Educação Linguística. Se temos de formar o “poliglota na própria língua” é entendido como responsabilidade da escola fazer com que seus alunos entrem em contato e passem a dominar uma série de variantes da língua, principalmente, a variante culta. O lugar de destaque dado a esta variante decorre do fato de que o seu domínio é de suma importância para a inserção na sociedade de forma ativa, já que o indivíduo terá necessariamente que lançar mão do uso dessa variante em diversas situações de comunicação ao longo de sua vida.

Mais do que realizar um levantamento de manifestações linguísticas carregadas de variações, apontamos a *pesquisa acerca das possíveis formas de trabalho com este material dentro de sala de aula* (grifo nosso) como algo de valor a ser trabalhado pelo professor de Língua Portuguesa. É a partir desta pesquisa que a língua poderá ser abordada em sua dimensão histórica, como algo que está em constante renovação, da mesma forma que a sua gramática, entendida como um instrumento de estudo da variante culta e não como um guia prático de utilização da língua.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram os seguintes: num primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre Educação Linguística; Sociolinguística e Variações Linguísticas, tópicos que a princípio constituiriam a fundamentação teórica do trabalho. No decorrer da pesquisa, no

¹ O GPLF existe desde de 2006, sob a liderança da profa. Dra. Dieli Versaro Palma, e tem como membros doutores, mestres, mestrandos e estudantes de pós graduação, que se reúnem mensalmente para discutir obras que dizem respeito ao Ensino de Língua Portuguesa e à Educação Linguística em sala de aula.

entanto, foi necessário um novo levantamento bibliográfico acerca da literatura de Cordel e de questões mais específicas acerca da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa. Este segundo levantamento bibliográfico se deu após a escolha criteriosa do texto que seria utilizado como suporte de trabalho para a elaboração da sequência didática: um cordel intitulado “Ispinho e Fulô” de Patativa do Assaré, escolhido segundo critério temático.

O escolha em trabalhar com o Cordel, num primeiro momento, veio da intenção de partirmos de textos carregados de variações linguísticas, para sairmos das variantes prestigiadas e chegarmos à de prestígio, como sugerimos no próprio título. Mas o gênero cordel foi enfatizado também, devido ao fato de ser literário, e nós acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve articular língua e literatura. Somado a esses fatores, a temática dos textos, revelando aspectos sociais, pareceu pertinente para ser trabalhada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental

Tendo selecionado a fundamentação teórica para elaboração das propostas de atividades em sala de aula (a qual se deu nos moldes das sequências didáticas) que abordassem a questão das variações linguísticas, partimos para a redação da fundamentação teórica embasada na bibliografia pesquisada. Após a redação da mesma, elaboramos uma proposta de sequência didática apoiando-nos em um texto da literatura de cordel.

Tendo percorrido o trajeto acima descrito, estruturamos a presente dissertação dividindo o texto em quatro capítulos dispostos de tal maneira:

No capítulo I, apresentamos o conceito de Educação Linguística (EL) e questões relevantes relacionadas a esta área de ensino. Partindo do panorama atual da educação em língua portuguesa, apontamos propostas de trabalho ancorados na EL. Trazemos assim, informações acerca da dicotomia norma culta x norma coloquial e em seguida, apresentamos as pedagogias do oral, do escrito, da leitura e a léxico-gramatical que estão relacionadas à EL. Finalizamos revelando o papel dos gêneros na EL. Finalizamos apresentando a proposta de elaborarmos os nossos programas de estudo nos moldes das sequências didáticas, tal como nos apresenta Schwnewly e Dolz (2004).

No capítulo II, apresentamos a Sociolinguística como uma disciplina dentro da ciência Linguística que apresenta o estudo das variações linguísticas. Os principais conceitos estudados dentro de tal disciplina relacionam-se à articulação entre linguagem e sociedade, grupo social e identidade linguística, marcada muitas vezes com variações. Estas, recebem lugar de destaque no capítulo, de modo que apresentamos a *Gramatiquinha* de Mário de Andrade a fim de apontarmos variações colhidas pelo autor por todo o Brasil, dando ênfase ao intento que Mário tinha de atribuir aos textos escritos fora do padrão culto da língua um valor literário. O capítulo traz ainda um estudo acerca dos metaplasmos, ancorado, principalmente na *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho. Finalizamos analisando as variações sintáticas e fonéticas que aparecem no cordel Ispinho e Fulô.

No capítulo III, apresentamos o cordel como um gênero literário situado entre a oralidade e a escrita, suas principais características, sua relação com a literatura e seu lugar dentro dela, bem como algumas possibilidades de trabalho com o cordel em sala de aula.

No capítulo IV, apresentamos uma proposta de sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schwnewly (2002) toda elaborada com base no gênero cordel a fim de ser aplicada em uma sala de nono ano do ensino fundamental II. Na elaboração da sequência, buscamos contemplar o que foi discutido nos capítulos I e II.

Por fim, apresentamos as considerações finais apontando a pertinência de se trabalhar com a elaboração de sequências didáticas tendo em vista a proposta da Educação Linguística e a necessidade de trabalharmos com as variações linguísticas em sala de aula, sem desconsiderar o papel da Escola de subsidiar o aprendizado da norma culta. Isto posto, apontamos as referências bibliográficas realizadas ao longo da dissertação e os anexos, textos e imagens que foram utilizados na sequência didática apresentada no capítulo IV.

1

A Educação Linguística

A Educação Linguística, campo focado na presente pesquisa, paralelamente à Sociolinguística, deve ser abordada sob duas diferentes perspectivas: apresenta-se, num primeiro momento, como uma nova área de pesquisa em relação aos estudos de educação em Língua Portuguesa. Num segundo momento, apresenta-se como processo de aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena.

Este processo de aprendizagem a que os autores se referem não se dá apenas dentro da Escola. O indivíduo está sujeito à Educação Linguística desde o início de sua vida, quando começa a participar de situações interativas mediadas pela linguagem. Essas situações se dão em interação com diversos grupos, dentre os quais se destacam a família e a comunidade escolar. Ao participar de diferentes situações, seja em contexto escolar ou extraescolar, o indivíduo vai construindo toda uma cultura de linguagem, influenciada pelos meios sociais que frequenta. Assim, retomando a segunda concepção apresentada, “A Educação Linguística deve ser entendida como um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s)”. (Travaglia, 2003, p. 26)

Dentro da primeira perspectiva, o foco do ensino da língua portuguesa passa a recair sob o trabalho com o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, a qual deve ser entendida como “a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa” (Travaglia, 2002, p.26). Dito de outra maneira, “a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro da sua própria língua” (Bechara, 2003, p.14).

Voltados à necessidade de formarmos cidadãos dentro das escolas, é necessário destacarmos o lugar central que deve ser ocupado pela disciplina “Língua Portuguesa”, a qual melhor viabiliza este trabalho de formação, por tratar das questões de comunicação e expressão, ferramentas essenciais para que o indivíduo possa exercer a cidadania. Entretanto, objetivando a questão da formação do “poliglota na própria língua”, é necessário destacarmos a necessidade de se considerar em sala de aula as variações linguísticas (diastráticas, diatópicas ou diafásicas) de uma maneira cautelosa, tomando o devido cuidado para não desmerecer as variantes menos prestigiadas, nem tampouco abandonar o ensino da variante de prestígio.

O ensino da modalidade culta é parte essencial na formação dos falantes. É necessário conhecer a língua por inteira, seu funcionamento, seus padrões, para assim, poder entendê-la em sua infinidade. Tendo isto bem resolvido, os indivíduos tendem a ter liberdade para adequar os seus discursos às diferentes situações formais de comunicação nas quais virão a se inserir ao longo de suas vidas. Mas como realizar este ensino é a grande questão que se nos apresenta.

A Educação Linguística, segundo afirma Bechara, já na década de 80 “se constitui num promissor campo de pesquisa e de resultados para a linguística e para a educação” (1989, p.8). Ao tratarmos da Educação Linguística, somos levados à investigação de uma série de saberes, que ultrapassam a questão da metodologia do ensino de português propriamente dita. Buscamos agregar então, saberes pedagógicos a saberes científicos, aproveitando aquilo que é produzido na academia como recurso para o trabalho dentro de sala de aula.

Motivados pela necessidade de transpormos alguns dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico para a prática de ensino propriamente dita, uma série de estudiosos da linguística apresentam novas diretrizes para o ensino de língua, em concordância com aquilo que é apresentado em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Há, no entanto, um hiato entre o que é apresentado como proposta e o que é feito dentro de sala de aula. Este vazio pode ser preenchido aplicando-se, por exemplo, a transposição didática, que consiste na ponte entre conhecimento

científico e conhecimento a ser ensinado². Ao pesquisador caberia estudar e refletir sobre as manifestações linguísticas para que o educador pudesse aplicar aquele conhecimento na sua prática de ensino. Para viabilizar este trabalho de transposição, o professor deve lançar mão de conhecimentos pedagógicos muito mais focados em permitir ao aluno a construção de tal conhecimento do que se preocupar com o quê ensinar. A exemplo, então, do trabalho que é realizado na área da Educação Matemática, os pesquisadores da Educação Linguística devem aliar os conhecimentos acadêmicos (linguísticos) aos conhecimentos educacionais, sistematizados nas pedagogias do ensino (de língua).

Para dar início a uma pesquisa em que buscamos alternativas para uma melhora tanto da prática docente de professores de língua, quanto do desempenho dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de uma série de competências (sobretudo a comunicativa e todas aquelas a ela inerentes, tais como a interativa, a textual e a gramatical), é necessário investigarmos, primariamente, os moldes nos quais se configura o ensino de língua portuguesa e as principais contribuições das diferentes teorias linguísticas para este ensino.

1.1. Panorama do Ensino do Português e questões relevantes sobre a Educação Linguística

Evanildo Bechara (2003) afirma ter havido um tempo em que o ensino de Língua Portuguesa foi demasiadamente centrado no trabalho com a modalidade culta. Na década de 60, uma reação a esta maneira de ensinar provocou resultados bastante negativos, sobretudo devido ao privilégio que era dado ao código oral. Uma década depois, em 70, nasce uma outra corrente, novamente dando privilégio ao ensino do padrão culto e focado no estudo da gramática normativa.

Dentre tantas mudanças paradigmáticas, o que se pode observar dentro do ensino de português é uma grande inconstância, resultante de uma educação que vem apresentando resultados negativos, quer o foco recaia sobre o estudo da

² A transposição didática, de acordo com Schneuwly (1995) ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino.

modalidade culta da língua, quer recaia sobre estudos de modalidades de menor prestígio social. Uma possível resposta a este insucesso estaria num equívoco da antiga educação, apontado por Bechara (1989). Tal equívoco consistiria na estruturação de um ensino monolíngue, que desconsidera a dimensão histórica da língua, a qual comporta necessariamente variedades diatópicas, diafásicas e diastráticas. Contrários a esta concepção, pretendemos que os responsáveis pela educação (Estado e escolas, políticos e educadores) estruturarem um ensino de natureza plurilíngue que apresente como objetivo, tal como afirmamos logo no primeiro parágrafo, a formação do “poliglota dentro da própria língua”. Para tanto, será necessário apresentar como objeto de estudo não mais a língua, mas sim a linguagem.

Um ensino que esteja centrado no estudo da linguagem, de acordo com Bechara (2003) é fundado em dois elementos: o primeiro é a análise, leitura e produção de textos de diversas épocas e origens para que mediante o contato com a leitura reflexiva, o alunos possam desenvolver suas potencialidades linguísticas; o segundo é o estudo metódico do vocabulário que ampliará o horizonte idiomático do aluno.

Marcos Bagno (2002, p.18) aponta para questões de grande relevância que permeiam a elaboração da ideia de como contribuir para uma nova Educação Linguística dentro das escolas. Para o autor:

A Educação Linguística tem como principais elementos constitutivos:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar, escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos e juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.”

Cabe destacar que Bagno aponta para a questão da heterogeneidade da língua levando-nos à necessidade de abordarmos as variações linguísticas em sala de aula. Aponta também para a relevância de trabalharmos com a metalinguagem, vide item (iii). Este trabalho é realmente necessário, uma vez que o foco do ensino

de Língua Portuguesa não pode ser desviado e se pretende metalinguístico por excelência.

1.2. Norma Culta x Norma Coloquial

Um grande problema da escola apontado por Bechara (1989) como uma verdadeira crise, seria o de dar privilégio ao coloquialismo em detrimento de um trabalho com a tradição escrita culta. Esta postura, no ensino de português, é deflagrada no trabalho estrito com gêneros como, por exemplo, a crônica que vêm substituindo o trabalho com textos nos quais o autor opta pelo emprego de uma variante de língua mais formal, tal como grande parte dos textos de gêneros literários.

Uma possível maneira de trabalhar, obedecendo à premissa de que devemos considerar a dimensão histórica da língua e todas as variações as quais ela comporta, poderia estar na elaboração de atividades que trouxessem diferentes gêneros discursivos - incluindo a crônica, mas não somente - apontando para as variantes linguísticas como manifestações naturais e não aberrações linguísticas. Há de se destacar que as variações são comumente utilizadas em textos de diferentes gêneros, mas não se pode deixar de dar privilégio à modalidade culta, o que pode ocorrer por meio de transposições de textos escritos em variantes não padrão para a variante padrão. Neste caso, seria necessário realizar a atividade de maneira coerente, respeitando o fato de que o discurso é elaborado com base na situação de comunicação na qual está inserido, bem como nos papéis sociais dos interlocutores que o constituem. Assim sendo, seria artificial propor, por exemplo, a escrita de uma carta em registro formal direcionada a uma pessoa íntima, para convidá-la a uma festa. No caso, para a elaboração da atividade, seria necessária a mudança das condições de produção.

O que buscamos enfatizar com vistas a uma Educação Linguística é que ao tratarmos da necessidade de abordarmos uma série de gêneros discursivos distintos e também de apontarmos para as variações linguísticas dentro de sala de aula, não podemos desprestigiar o padrão culto da língua. Formar um “poliglota dentro da própria língua” requer trabalho com diferentes variantes linguísticas paralelamente a variante formal, aquela com a qual o aluno entrará em contato, muitas vezes de

forma integral, apenas na escola. Deixar de trabalhar a norma culta é sinônimo de privar os alunos de algo que lhes é de direito: o acesso a um saber essencial ao exercício de sua cidadania.

Entretanto, é conveniente alertarmos que o estudo do português limitado à mera memorização de nomenclatura e ao uso ditado pelas gramáticas normativas não apresenta resultados positivos, justamente por ser instaurado como consequência da visão de que a língua é um sistema homogêneo e se limita à modalidade culta, a mesma que este tipo de gramática visa a descrever. Decorrente de diferentes propostas de estudo da língua sob abordagens também diferenciadas é que nascem outros tipos de gramáticas tais como a *Gramática de Usos*, a *Gramática Reflexiva*, a *Gramática Teórica* e a *Gramática Histórica* (a qual será explorada no capítulo IV), fora a Normativa, com a qual já estamos mais familiarizados. Esta busca por estudos que contemplem diferentes modalidades de uso da língua portuguesa – presente na *Gramática de Usos* de Moura Neves (2000) - é extremamente positiva e só tem a acrescentar a essa nova proposta de Educação Linguística na escola que, acima de tudo, não se pretende discriminatória, autoritária, preconceituosa, seletiva e injusta, mas capaz de formar cidadãos críticos e ativos.

Qual seria, então, a possível solução para a problemática: como levar o aluno a dominar a norma culta que seja não decorando as regras da gramática normativa? A resposta é bastante difícil de ser encontrada, mas alguns autores apontam para um trabalho muito mais focado na leitura e na escrita que leve o aluno a aprender a manejar os diferentes gêneros discursivos, conscientizando-o da heterogeneidade da língua em todos os níveis e enriquecendo o seu repertório de conhecimentos linguísticos. Esta pode ser uma boa diretriz para um trabalho com diferentes textos, entretanto, há variadas maneiras de fazê-lo e é necessário um amadurecimento das ideias no sentido de como a leitura e a produção de textos devem ser trabalhadas efetivamente. A este respeito trataremos a seguir, levantando algumas questões relacionadas às diferentes pedagogias (do oral, da leitura, da escrita e a léxico gramatical) e, posteriormente, no capítulo IV, quando proporemos a elaboração de uma sequência didática.

É comum observarmos na prática de alguns professores o uso do texto como pretexto para abordar tópicos gramaticais. O trabalho com o texto deve ser bem elaborado de modo que leve o aluno a entender a língua em uso, os porquês do emprego de determinadas formas, o efeito de sentido causado por determinadas escolhas lexicais entre outros aspectos que influenciam na construção do sentido da unidade textual. Além disso, é necessário abordarmos a questão das variações linguísticas, constitutivas da língua histórica e heterogênea, quando estudarmos estes diferentes textos.

Há uma série de publicações que apontam para questões as quais devem ser repensadas no ensino de língua. Obras, como as que exploramos na bibliografia do presente trabalho, trazem a ideia de que o ensino da gramática tradicional deve ser repensado tendo em vista um trabalho mais focado na linguagem em uso, e não apenas na mera memorização de regras gramaticais. Talvez seja esse o ponto de partida para um novo tratamento dos tópicos gramaticais. Desvinculando o ensino de gramática, principalmente da mera prática de memorização, será necessário repensar todo o ensino de língua portuguesa (ou melhor seria um ensino de voltado para a linguagem em uso e não mais para a língua padrão) e talvez dessa maneira a gramática normativa possa servir como ponto de partida para pensarmos possibilidades de comunicar um mesmo conteúdo, de diferentes maneiras, apontando-se para diferenças de sentido.

A Educação Linguística deve ser então estruturada, tendo em vista todas as questões acima apontadas e, tal como nos apresentam Antunes (2003) e Figueiredo (2004) pode ser sistematizada tendo em vista as pedagogias do oral, do escrito, da leitura e a léxico-gramatical.

1.3. As Pedagogias do Ensino

É bastante delicado entrarmos no campo da pedagogia associada ao ensino de uma disciplina específica, tendo em vista a necessidade de uma sistematização de informações dos domínios tanto do conhecimento científico, quanto do pedagógico. No entanto, ao tratarmos de Educação Linguística na escola, o que se busca é justamente a articulação entre esses dois pólos.

Dando ênfase à necessidade de o professor buscar sempre a já referida transposição didática, Figueiredo (2004) propõe uma divisão das pedagogias que estão associadas ao ensino de Língua Portuguesa (do oral, do escrito, da leitura e a léxico-gramatical) destacando que esta divisão se presta exclusivamente a um melhor detalhamento dos estudos, pois na prática de língua não é possível separarmos o ouvir do ler ou o conhecimento do funcionamento da língua do escrever.

Tendo justificado a divisão das pedagogias visando apenas a uma melhor sistematização dos nossos estudos, passamos a tratar especificamente de questões associadas a cada uma delas.

a) Pedagogia do Oral

“Do ponto de vista histórico, a pedagogia do Oral é um produto tardio na cultura escolar” (Figueiredo 2004, p. 49). O fato se deve, principalmente, a concepções equivocadas que se tinha acerca do conceito de língua no paradigma tradicional. Tida como transcrição do pensamento, a língua era trabalhada, na década de 60, em termos de correção. A boa representação do pensamento estaria associada à habilidade de formular discursos respeitando as regras da gramática normativa. A oralidade era tratada, naquele momento, como uma competência diretamente associada a da escrita, ou seja, aqueles que eram capazes de formular discursos escritos, respeitando o critério normativo, seriam capazes de oralizar de maneira correta. Soma-se a este, o fato de a escrita ter sido encarada durante muitos anos como a verdadeira forma de linguagem, enquanto a fala como algo instável e, conseqüentemente, menos propícia a ser objeto de estudo, o que pode representar uma justificativa para o oral ser um produto tardio na cultura escolar.

Com o desenvolvimento da ciência linguística, começa-se a pensar em uma série de conceitos os quais vêm contribuir para os estudos no campo da oralidade, tais como o de aquisição, princípios de cooperação conversacional, atos de fala, comunicação verbal e não verbal, registros do oral e, principalmente, o de competência comunicativa, o qual põe por água a ideia de que só há uma maneira correta de se falar ou escrever, conceitos esses que a escola visaria a ensinar. O falante competente é, pois, aquele capaz de adequar o seu discurso às diversas

situações comunicativas nas quais se insere³. Dentro da nova perspectiva, a língua é entendida “como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma intenção particular” (Antunes, 2003, p.99). A pedagogia do oral deve ser pensada tendo em vista esta concepção de língua, a qual se insere no paradigma sociocognitivo interacional.

Da necessidade de se trabalhar o oral em contextos variados nasce a proposta de levar os alunos a desenvolverem a competência linguística em termos de oralidade por meio do contato com uma vasta gama de gêneros discursivos, sobretudo formais. “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral quotidiana para confrontá-las com outras formas mais institucionais” (Figueiredo, 2004, p.54). Não se pode, no entanto, desprestigiar o conhecimento daquele oral que se adquire espontaneamente em meio familiar. A ideia é levar o aluno ao referido confronto, por meio de uma prática reflexiva que pode ser trabalhada, por exemplo, via “situações quadro”⁴, como propõe Figueiredo.

Antunes (2003) concorda com Figueiredo no que diz respeito à necessidade de se trabalhar com um grande número de gêneros orais dentro de sala de aula e enumera uma série de outras características que o trabalho com a oralidade deve apresentar. São elas:⁵

- “Uma oralidade orientada para a coerência global”, de modo que se destaquem principalmente as questões da orientação temática dos discursos, bem como a necessidade de determinação ou identificação dos objetivos do sujeito produtor dos mesmos);

³ A ideia de adequação de linguagem é apresentada também nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), os quais contribuem para as necessárias mudanças do docente, incorporando ideias trazidas por estudiosos da linguagem.

⁴ Situações quadro são “espaços de diálogo onde é solicitado aos alunos tomar a palavra” (Figueiredo, p.50)

⁵ Cf. Antunes, Irlandé. *Aula de português*, ps. 100-105.

- “Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”, focalizando aspectos coesivos, por exemplo, a análise de elementos como os conectores;
- “Uma oralidade orientada para as suas especificidades”, que só poderá ser comparada com a escrita caso se considere ambos os domínios nos mesmos níveis de registro – formal ou informal;
- “Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais”, na qual os alunos sejam levados a conquistar a competência de saber adequar-se às situações de comunicação, sendo capazes, por exemplo, “de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos fatos”.
- “Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social”, em que se possam destacar os papéis dos interlocutores na interação;
- “Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto”, elementos específicos da oralidade e complementares ao processo de interação verbal;
- “Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas”;
- “Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores”.

São numerosas as implicações pedagógicas do ensino da oralidade trazidas por Antunes (2003), mas julgamos relevante apontá-las uma a uma com nossas paráfrases das explicações, de modo que se possa pensar pormenorizadamente sobre suas particularidades, tendo em vista o grande número de características do ensino da oralidade. Estas características muitas vezes não são levadas em consideração devido justamente ao referido hábito (negativo) de se pensar a oralidade em estreita relação com a escrita, destacando, equivocadamente, seu

caráter de informalidade em oposição ao caráter formal do escrito. É nesse sentido que a referida autora destaca as confusas relações entre fala e escrita, as quais, muitas vezes, comprometem o ensino de língua. Deve-se destacar, segundo Antunes, que tanto a fala quanto a escrita podem ser empregadas em situações formais ou informais, de acordo com o contexto da interação. Acima de tudo, não se pode trabalhar como no paradigma tradicional, quando o oral é ensinado a exemplo do escrito. “Embora nas duas (modalidades oral e escrita) o sistema linguístico seja o mesmo para a construção das frases “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (Marcuschi, 1986. p.62 apud: Fávero et. alii., 1999, p.9) Já é tempo de rompermos com esta dicotomia trabalhando as especificidades das competências a serem conquistadas dentro de cada uma das pedagogias.

A competência oral, de acordo com Figueiredo é a “capacidade de, numa situação de comunicação determinada, adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico discursivas)”. (Figueiredo, 2004, p. 54) Há de se trabalhar habilidades como a de ouvir uma história e reproduzi-la, criar, transmitir informações, argumentar, debater, criticar, etc.. contando com recursos supra-segmentais como os gestos, a prosódia, os olhares, o tom de voz, a postura.

Tendo em vista a vasta gama de elementos pragmáticos que estão em jogo nas situações orais de comunicação, a competência oral deve ser pensada, então, para além dos elementos linguísticos, considerando-se questões (tratadas, sobretudo, nos estudos no campo da análise da conversação) as quais interferem diretamente na maneira de articular os discursos especificamente orais. “Para participar de atividades dessa natureza (produção de textos orais), são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas, pois que as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos” (Fávero et. alii., 1999, p.21).

b) Pedagogia da Leitura

Assim como a questão do ensino da oralidade veio sendo transformada ao longo das últimas décadas devido ao avanço da ciência linguística, o ensino de leitura também sofreu grandes transformações com as mudanças paradigmáticas que houve neste tempo. Destaca-se a contribuição da Psicolinguística para este eixo do ensino de língua, que levou os estudiosos a focarem a questão da leitura na compreensão.

A leitura, de uma mera atividade de decodificação, passou a ser encarada como uma atividade produtiva, que pressupõe a participação de um sujeito ativo, capaz de realizar inferências; selecionar informações de acordo com os seus objetivos; formular hipóteses; construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas; confrontar as novas informações com outras, advindas de outros textos lidos. É este o leitor competente e autônomo, capaz de dialogar com o texto, o qual se vislumbra formar.

Pode-se entender que, com relação à leitura, deixa-se de se privilegiar a atividade de mera decifração dos signos gráficos para entendê-la como um processo de construção de sentidos. Esta nova concepção de leitura, mesmo tendo sido estruturada com base principalmente na psicologia, vem sendo redimensionada no campo da ciência didática e apresentada tanto nos nossos PCNs, quanto nos Programas de Ensino Básico e do Ensino Secundário de Portugal, como mostra Figueiredo (2004, p.62).

Ao entrarmos no domínio da pedagogia, muito se discute acerca do aluno que buscamos formar. Entretanto, é também necessário atentarmos à postura do professor, que deve atuar como um mediador, ou seja, aquele que age no nível de desenvolvimento pessoal do aluno⁶. Esta postura de mediador é cobrada de todo e qualquer professor atuante em qualquer nível de ensino e em qualquer disciplina. No entanto, ao tratarmos do ensino da leitura (que se dá essencialmente nas aulas de

⁶ O nível do desenvolvimento pessoal é apresentado na teoria Vygotskyana como aquele em que a resolução de problemas se dá com a ajuda de outrem. Distingue-se do nível real de desenvolvimento, no qual o indivíduo é capaz de resolver um problema de maneira independente. No ensino, busca-se levar o aluno a atingir o nível real de desenvolvimento, mas antes disso é necessário passar pelo desenvolvimento pessoal, mediado pelo professor.

língua portuguesa) é necessário frisarmos que “ler não é um saber que possa transmitir-se, mas um saber que se constrói” (Sequeira e Sim-Sim, 1989 in: Figueiredo, 2004). Esta afirmação pode gerar muitas controvérsias, pois à medida que entendemos o professor como um mediador, não é possível concebermos qualquer atividade de ensino como uma transmissão de conhecimentos. Em outras palavras, todo conhecimento é construído. Alerta-se apenas para a especificidade do aprendizado da leitura que vai sendo tecido e aprimorado ao longo dos anos por meio de atividades que suscitem autonomia. Nas salas de aula, faz-se necessário levar os alunos a entrar em contato com textos de diferentes gêneros, com diferentes registros de linguagem (do mais formal ao mais informal) e definir os propósitos de leitura, sempre de acordo com a faixa etária.

Antes de observarmos os princípios dos quais devemos partir no ensino de leitura, é interessante apontarmos de que maneira se dá o processamento da informação em termos biológicos.

O processamento do objeto começa pelos *olhos*, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma *memória de trabalho* que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa *memória de longo prazo*. (Kleiman, 2004, p.32)

É importante termos a consciência de como se dá o processamento da leitura para atuarmos de maneira adequada nos diferentes níveis de ensino. A criança em fase de alfabetização, por exemplo, tem dificuldade de organizar unidades significativas maiores na sua memória de trabalho (o adulto organiza o material que lê em unidades sintáticas, segundo regras e princípios de uma gramática implícita, que vem sendo estruturada desde a infância. A criança, começa organizando o material de leitura por unidades menores como as letras e depois as sílabas). O professor deve, então, selecionar textos que não ofereçam obstáculos para a compreensão. Sobre tudo nas séries iniciais, é necessário evitar textos que possuem frases com intercalações, inversões da ordem canônica (SVO), aqueles em que aquilo sobre o que se fala não vem bem explicitado (geralmente em primeiro lugar na ordem escrita), aqueles em que as palavras repetidas não se referem a um

mesmo objeto. Kleiman (2004) aponta uma série de livros didáticos que apresentam textos de autores pouco colaborativos, ou que escrevem de uma maneira que compromete a compreensão dos alunos que são seu público alvo.

São vários os princípios dos quais devemos partir para que possamos levar o aluno a compreender e interpretar textos⁷ de diferentes gêneros. Destaca-se entre esses, o da antecipação (diretamente relacionado com a questão do levantamento de inferências) que “oferece vantagens porque activa os esquemas cognitivos que se consideram úteis para interpretar e dar significado às ideias contidas no texto; prepara e facilita as estratégias de busca de informação; cria expectativas e contribui para a confirmação ou recusa das antecipações realizadas; corrige as interpretações quando as expectativas não são confirmadas” (Figueiredo, 2004, p.66-67). Há de se destacar, também, o papel do conhecimento prévio na leitura (armazenado na memória de longo prazo). Este conhecimento prévio se dá tanto com relação à natureza das informações apresentadas, quanto com relação à estrutura do texto lido, que pode facilitar a aprendizagem por meio da leitura. Destaca-se então a necessidade de levarmos os alunos a decodificarem o texto de acordo com a sua tipologia e os seus gêneros discursivos.

Tendo em vista a necessidade de trabalharmos com textos dos mais variados gêneros, cabe destacarmos a especificidade da leitura do texto literário o qual pressupõe uma competência leitora que difere da que é necessária para a leitura dos demais textos. “O mais importante consiste na combinação de um primeiro nível de construção do sentido (compreensão) com um outro mais complexo (interpretação).” (Figueiredo, 2004, p.71). Este movimento de compreender e interpretar existe em toda e qualquer leitura, entretanto, ao nos depararmos com o texto literário, é necessário outro nível de compreensão, já que a maneira que os autores empregam as palavras é diferenciada, repleta de figuras de linguagens e outros recursos que tendem ao emprego muito mais voltado para sentidos conotativos do que denotativos. A competência literária esbarra também na

⁷ Visando a esclarecer a distinção entre as duas habilidades, destacamos que “Compreender e Interpretar dizem respeito a dois procedimentos de leituras diferentes: uma submete-se aos direitos do texto; a outra aos direitos do leitor” (Figueiredo, 2004, p.72)

capacidade de o leitor deleitar-se com o texto, vivê-lo afetivamente, com sensibilidade.

No parágrafo acima, destacamos os principais objetivos que levam o leitor a buscar um contato com o texto literário. Entretanto, textos de outros gêneros deverão ser trabalhados com os nossos alunos e outros serão os objetivos de leitura a serem apontados. É comum sermos questionados pelos alunos sobre o porquê de os levarmos a realizar tal ou tal tarefa. Com relação à leitura, não podemos deixar de destacar que se trata de uma competência que deve ser conquistada tendo em vista que os instrumentos de poder são manejados por meio da linguagem escrita com a qual entraremos em contato por meio da própria leitura. No sentido contrário, “a atividade de leitura permite, ainda, que se compreenda o que é típico da escrita” (Antunes, 2003, p.75): o vocabulário específico, os padrões gramaticais, etc.. Pode-se destacar também que a leitura favorece a ampliação do repertório de informações do leitor tanto no que diz respeito às características de determinados gêneros, quanto no que diz respeito ao acesso às informações de naturezas distintas.

Tendo destacado a relação da leitura com a escrita, acrescentamos à discussão também a relação da forma escrita com a falada. Muitos reclamam a dificuldade de produção escrita com comparação a uma produção oralizada. O fato se deve em grande parte à comparação desmedida que se faz entre gêneros orais informais e gêneros escritos formais, somada às especificidades de cada registro de linguagem. Na oralidade, “o interlocutor ou a audiência ajudam na construção do texto, pois falante e ouvinte re-significam continuamente o texto do outro” (Kleiman, 2004, p.37). Isto se dá em nome da compreensão que é o objetivo maior da atividade comunicativa. Já na escrita, os interlocutores não têm a possibilidade de rearranjo imediato, além de obedecerem a regras mais fixas. Um bom exemplo revelador das diferenças entre fala e escrita é o uso dos pronomes.

Na escrita (...) a função do pronome anafórico não é a de reconstruir a ordem canônica para evitar distanciamentos que comprometeriam o processamento da fala e, portanto, a compreensão. A função dos pronomes é assinalar para o leitor que a entidade à qual ele se refere trata-se de uma entidade que já foi referida no discurso (seu antecedente) evitando assim a repetição. (Kleiman, 2004, p.43).

Esta e outras especificidades da escrita constituem pistas que ajudam na construção de sentidos.

O foco do trabalho com a leitura deve, então, recair sobre a compreensão, o que não é sinônimo de desprezo com o trabalho de leitura em voz alta (que era, no paradigma tradicionalista, foco das atividades em sala). Ler pausadamente, atentando à pronúncia, aos sinais de pontuação, à entonação deve ser recurso para uma melhor compreensão. A boa pronúncia de leitura está diretamente associada à compreensão, sobretudo porque, quem entende o que lê, tende a ler da forma adequada.

Se o foco das leituras deve recair na questão da compreensão, não podemos desconsiderar os objetivos pretendidos ao realizar cada leitura, os quais vão nortear a compreensão do texto (que por sua vez será diferente para cada leitor). No caso do literário, deve-se ter em vista a possibilidade de deleite, por exemplo. É neste sentido que devemos evitar trabalhar com textos como meros pretextos para tratarmos de tópicos gramaticais. Os elementos gráficos e todo o trabalho com a linguagem, como expõe Antunes (2003), funcionam como instruções do autor, que dão base para uma melhor compreensão do texto pelo seu leitor. O texto deve, pois, funcionar apenas como suporte do ato comunicativo, até porque ele, por si só, é incompleto e deverá ser preenchido de sentido pelo leitor, o qual somará ao seu conhecimento de língua, o seu conhecimento prévio e seus objetivos de leitura (que interferem no modo de hierarquizar as informações) para construir sentidos.

Sintetizando as informações acima, destacamos as implicações pedagógicas relacionadas à leitura, apresentadas por Antunes (2003). O professor de português, segundo a autora deve promover:⁸

- “Uma leitura de textos autênticos”, com real função comunicativa, evitando-se o trabalho com textos elaborados artificialmente para os meros propósitos da aula;

⁸ Cf. Antunes, Irandé. *Aula de português*, ps. 79-85.

- “Uma leitura interativa”, entre autor e leitor, com foco na compreensão que se dá por meio de conhecimentos linguísticos e pragmáticos;
- “Uma leitura em duas vias”, destacando sua relação com a linguagem escrita;
- “Uma leitura motivada”, em que estejam claros os seus objetivos;
- “Uma leitura do todo”, na qual se possa identificar a hierarquização das ideias dentro do texto;
- “Uma leitura crítica”, em que se possa interpretar os aspectos ideológicos que existe em todo e qualquer texto;
- “Uma leitura da reconstrução do texto”, em sentido contrário à compreensão do global, na qual se possa identificar os elementos do texto e a articulação entre os mesmos;
- “Uma leitura diversificada” de textos de diferentes gêneros;
- “Uma leitura por “pura curtição””, de textos literários, desvinculada de avaliação;
- “Uma leitura apoiada no texto”, o qual apresenta os elementos linguísticos como pistas para alcançar a compreensão;
- “Uma leitura não só das palavras expressas no texto”, em que o leitor deverá preencher lacunas com o seu conhecimento prévio, realizar inferências, interpretar elementos implícitos;
- “Uma leitura nunca desvinculada do sentido”, alertando para recursos como boa pronúncia, entonação, observação da pontuação, etc..

É inconcebível pensarmos, hoje, em leitura como um processo meramente centrado no autor, no texto ou no leitor. A leitura deve sim ser encarada como uma atividade interacional (entre autor, texto e leitor) de produção de sentidos para que possamos repensar o ensino da mesma dentro das aulas de língua portuguesa.

c) Pedagogia da Escrita

A escrita tem um papel fundamental, tanto é que, para os historiadores, sua criação, em 3400 a. C., demarca a fronteira entre a história e a pré-história. Entre sua criação e os tempos modernos, foram inúmeras as transformações sociais que interferiram diretamente nos usos da linguagem escrita. A principal mudança a ser destacada é que hoje, não só a elite intelectual, mas pessoas de diferentes classes sociais podem ter acesso ao seu domínio, muito embora possamos supor que exista uma classe privilegiada a qual, culturalmente, acaba tendo maior vivência letrada. São as pessoas desta esfera social que têm acesso aos empregos linguísticos mais qualificados (e muitas vezes também empregos do mercado de trabalho mais valorizados) atestando uma maior competência comunicativa, a qual contempla principalmente a competência leitora e escritora.

A competência escrita, até ser entendida como algo que pressupõe componentes de caráter psicológico e cognitivo do escrevente, já passou por uma série de concepções. Nos anos sessenta “escrever era redigir composições, onde o importante a destacar era a expressão de ideias, dos sentimentos do escrevente” (Figueiredo, 2004, p.78). Segundo a mesma autora, nos anos setenta o foco recaía na produção literária e só nos anos oitenta, o aluno passa a ser entendido como um criador, mais valorizado. Com o avanço da linguística e a contribuição de outras ciências, a escrita passa a ser trabalhada como uma atividade interativa, que pressupõe a participação de, pelo menos duas pessoas, as quais atuam cooperativamente nesta atividade de comunicação, em que é necessário, acima de tudo, ter um conteúdo sobre o qual se discorre (o escrevente deve ter o que dizer). Como atividade comunicativa, a escrita deve ser concebida como um meio para alcançar um objetivo maior que será justamente o propósito de comunicação do escrevente.

No paradigma sociocognitivo interacionista, em que nos situamos, a escrita deve ser entendida como uma atividade complexa, que demanda bastante tempo para a sua realização, já que deve ser realizada em três etapas que constituem atividades básicas a serem realizadas pelo escrevente: a planificação, a

textualização e a revisão, nas palavras de Figueiredo (2000)⁹, ou, planejamento, escrita e reescrita, nas palavras de Antunes (2003). A primeira diz respeito à seleção e organização dos conteúdos e estabelece um guia para a escritura; a segunda diz respeito à transformação daqueles conteúdos em língua escrita de forma organizada; e a terceira diz respeito à confirmação de que o texto é eficiente no sentido de que atende aos objetivos da comunicação que se busca.

Como prática social, a escrita atende às necessidades dos falantes em diferentes momentos. Em decorrência da vasta gama de situações nas quais um indivíduo se insere, diversos tipos e gêneros de textos são produzidos, revelando o caráter dinâmico da linguagem que, por um lado é regida por regras e padrões, e, por outro, é constantemente renovada, segundo a necessidade dos falantes / escreventes. É por isso que Bakhtin (1992) assinala que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Num contexto atual, podemos alertar para a questão dos avanços tecnológicos que vem transformando usos da escrita. “O audiovisual e as novas tecnologias tornam seu uso ainda mais necessário, multiplicam e complexificam seus usos.” (Barré-de-Miniac, 2006, p. 42)

Tendo em vista o caráter cognitivo da escrita, destacam-se algumas operações mentais a serem realizadas pelo escrevente, tais como a realização de inferências, a mobilização de saberes armazenados na memória de longo prazo, a antecipação, a redação de textos tendo em vista objetivos claros, e o domínio da língua. Associado ao saber redacional, encontram-se também os saberes enciclopédicos e referenciais que perpassam as operações descritas. Vale destacar ainda que, no campo do ensino, “as aprendizagens só podem se efetuar se o contexto em que são transmitidos os conhecimentos for objeto de um tratamento cognitivo pelo aprendiz” (Barré-de-Miniac, 2006, p.46)

Partindo da visão interacionista da escrita, devemos ter em mente que a informação, sua quantidade e sua qualidade, será regulada pelo interlocutor, que, ao contrário das situações orais, é indireto, no sentido de que não há copresença e a recepção da informação é adiada. O produtor do texto escrito elabora o seu discurso

⁹ Estas atividades constam também no Programa estruturado do 3º ciclo do Ensino Básico de Portugal.

com maior tempo para a revisão e a articulação das ideias. Decorre disso, e também da necessidade de fazer referência linguística a coisas ausentes (as quais não precisariam ser mencionadas num discurso oral), a especificidade da escrita, que supre alguns recursos da oralidade (supra-segmentais e paralinguísticos) com marcas linguísticas como sinais de pontuação, por exemplo. Há de se destacar que a escrita não deve ser estudada como um registro mais correto do que o falado, até porque não existe um padrão único de escrita, bem como de fala. Assim como tratamos na pedagogia da leitura, há de se comparar situações formais ou informais de ambos os registros em pé de igualdade. Veremos, então, que há apenas especificidades de um de outro e que os padrões (sempre flexíveis, mas mais no registro falado) são diferentes.

Tanto professor quanto aluno devem, acima de tudo, entender a escrita como um processo que envolve várias competências e pressupõe uma série de tarefas a serem realizadas por etapas (planificação, textualização, revisão). Saber diagnosticar em qual das etapas está a maior dificuldade do escrevente, fica a cargo não só do professor, mas também do próprio aluno, o qual deve ser levado a realizar uma auto avaliação formativa que, por sua vez, deverá ser bem instruída após a detalhada explicação do professor acerca do que é relevante atentar na produção textual (i.e. os seus critérios de avaliação). Estas informações tenderão a auxiliar o aluno (produtor do texto) na escolha de uma estratégia de escrita, que irá naturalmente ser pensada de acordo com o gênero que deve ser produzido (e há de se motivar a produção de uma grande variedade deles).

“Houve lacunas na aprendizagem escrita porque no seu processo não se contemplaram todos os seus aspectos de uma forma global” (Figueiredo, 2004,p.82). Presa ao modelo tradicionalista, no qual só se pensa em ensino de língua até o nível da frase, contemplando apenas aspectos gramaticais, a escola deixa de trabalhar a competência redacional que começou a ser pensada em sessenta, quando os linguistas constataram que os estudos focados na frase não davam conta de explicar a produção de sentidos e que o sentido só poderia ser encontrado a partir do texto com referência a um contexto situacional. Também Antunes (2003), destaca o grande equívoco da Escola o qual “tem sido acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos

suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (p.46). Fica evidente a necessidade de aproveitarmos as contribuições das teorias linguísticas associadas à pedagogia para começarmos a pensar em um meio de realizar a transposição didática na Educação Linguística. Os fatores de textualidade¹⁰ devem, pois, ser trabalhados acima de questões gramaticais ao buscarmos o desenvolvimento da competência escritora.

Oferecendo oportunidades para os nossos alunos planejarem e revisarem os seus textos os quais, em primeira versão, deverão preferencialmente aparecer repletos de rasuras¹¹, poderemos, então, alertá-los acerca de questões de apresentação do texto, como a ortografia que é importante, mas não pode ser o foco do ensino de língua.

Uma boa síntese das implicações pedagógicas do ensino da escrita é apresentada por Antunes (2003, p.61-66). Destacamos as características do ensino da escrita, apresentadas pela autora.

- “Uma escrita de autoria também dos alunos”, de modo que possam sentir-se sujeitos;
- “Uma escrita de textos” que circulem de fato no ambiente social onde vivem os alunos e sejam produzidos tendo em vista os fatores de textualidade¹²;
- “Uma escrita de textos socialmente relevantes”, de gêneros que tenham uma real função social demarcada;
- “Uma escrita funcionalmente diversificada”, tendo em vista as diferentes situações de produção que devem ser geradas;

¹⁰ Os sete fatores de textualidade são apontados, sobretudo, pelos estudiosos da linguística textual. São eles: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade.

¹¹ Antunes (2003) aponta para a utilidade das rasuras em demonstrar o esforço do aluno por uma busca à maneira mais adequada de exprimir suas ideias.

¹² São sete os fatores de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981): coesão; coerência; intencionalidade; aceitabilidade; informatividade; intertextualidade e situacionalidade

- “Uma escrita de textos que têm leitores” concretos, que sejam o alvo do texto e que irão regular o que e o como dizer;
- “Uma escrita contextualmente adequada”, que respeite as regras sociais da situação comunicativa na qual se insere o locutor, acima das regras gramaticais;
- “Uma escrita metodologicamente ajustada”, com tempo para o cumprimento das três etapas mencionadas: planejamento ou planificação, escrita ou textualização, reescrita ou revisão;
- “Uma escrita orientada para a coerência global”;
- “Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar”, respeitando a ortografia e o uso da pontuação, por exemplo.

A Escola deve, então, trabalhar com a maior quantidade de gêneros textuais possíveis, tendo em vista a necessidade de formar um escrevente competente em diversas situações de comunicação. Tendo em vista o objetivo primeiro da linguagem, que é comunicar, devemos evitar o trabalho com textos “artificiais” os quais não dão margem para o aluno pensar no quê dizer, para quem, e de que maneira pode melhor fazê-lo.

d) Pedagogia Léxico-Gramatical

A pedagogia léxico-gramatical, assim como as demais outras, sofreu uma série de alterações ao longo do tempo. Entretanto, dentre todas as pedagogias, esta parece ser a mais debatida entre os estudiosos, devido à necessidade de sair ela por si só do foco do ensino de língua, visando a uma articulação com as demais pedagogias.

Tradicionalmente, o entendimento da gramática era encarado como suficiente para o domínio da língua e, tendo em vista esta concepção, todo o ensino era voltado para a gramática normativa desconsiderando-se todas as variantes linguísticas que não fossem a culta, ou aquela utilizada pelos escritores da literatura,

as quais ditavam as regras de bom funcionamento da língua e que, justamente por isso, constavam nos exemplos das gramáticas.

Com o desenvolvimento da ciência linguística, uma série de teorias foi sendo elaborada ao longo dos séculos XIX e XX, a qual deu margem a mudanças significativas no ensino de língua. Dentre estas teorias temos a Linguística Textual, a qual constitui um ramo da Linguística que se veio instituindo a partir da década de 60, quando os linguistas constataram que os estudos focados na frase, tal como vinham sendo realizados até então, não davam conta de explicar a produção de sentidos e que o sentido só poderia ser encontrado a partir do texto com referência a um contexto situacional. Foi nesta década que surgiam, concomitantemente, os estudos das análises transfrásticas, das gramáticas de texto e das teorias de texto. Entretanto, nenhum destes estudos é equivalente ao que foi postulado na Linguística Textual, eles apenas a prenunciam. Igualmente importantes são os estudos nos campos da Teoria da Enunciação, da Análise do Discurso¹³ e da Sociolinguística.

Há de se destacar, no entanto, a necessidade da realização de uma ‘transposição didática’ de todo o saber que veio sendo sistematizado pelos cientistas para um saber a ser construído em sala de aula. Dito de outra maneira, muitas das possíveis contribuições trazidas pelos estudos científicos para o ensino de língua acabam por ficar estagnadas na academia, de modo que ainda hoje “práticas pedagógicas continuam, nos princípios e nos métodos, o seu itinerário tradicional” (Figueiredo, 2004, p.108).

Em termos do ensino de língua, ainda vemos em muitas instituições o ensino da gramática ocorrendo de forma descontextualizada e não ultrapassando os limites da frase, ou ainda um ensino de gramática que não foge da “obsessão pelo estudo da nomenclatura” (Antunes, 2003: 93), quando o relevante seria trabalhar com o aluno o desenvolvimento de sua competência gramatical a qual “vai-se adquirindo na prática da escrita-leitura e na reflexão sobre o funcionamento da língua aquando da produção-recepção de textos, sejam eles orais ou escritos” (Figueiredo, 2004, p.

¹³ Não discorreremos de forma sistemática sobre as principais contribuições trazidas por cada uma das teorias citadas, mas, desde já, esclarecemos que uma série de conceitos da pedagogia léxico-gramatical são estruturados com base nas mesmas.

109). Desta forma, fica evidente a necessidade de levar o aluno ao conhecimento da gramática, mas desde que se tenha em vista que esta gramática é meio para se chegar ao fim de uma boa comunicação (a ser trabalhada nas pedagogias do oral, da leitura, da escrita, entrecortadas por esta pedagogia léxico-gramatical). Como já apontamos no início do capítulo, a grande questão que se apresenta é: como realizar este ensino?

Não há receitas para o trabalho em sala de aula, no entanto, algumas pesquisas dão margem à elaboração de diretrizes para nortear a prática docente. No que diz respeito à pedagogia léxico-gramatical, a primeira noção que os educadores devem ter é a de que os alunos chegam à escola conhecendo uma série de regras de funcionamento da língua apenas com a vivência que possuem. Deste modo, é necessário tomar ciência deste conhecimento prévio dos mesmos, sobre os quais eles deverão apoiar-se para construir outros mais. O incentivo dado aos alunos para explicitarem aquilo que eles trazem como gramática intuitiva pode ser um bom meio para a reflexão metalinguística.

Ora, se os alunos possuem alguns saberes relativos ao funcionamento da língua devido ao simples fato de serem dela falantes, é necessário termos em vista que estes saberes são construídos com base em situações reais de comunicação, mediadas pela linguagem verbal às quais todos nós nos submetemos nos mais variados eventos das nossas vidas. Assim sendo, é partindo de textos reais que o relevante conhecimento gramatical vai sendo edificado, tendo em vista, inclusive, as variações linguísticas e a necessária competência de adequação dos discursos às situações de comunicação. É neste sentido que “a pedagogia da gramática não pode ser concebida como a “ilustração dos capítulos da gramática” (Figueiredo, 2004, p.117), pois acima da necessidade de nomear as questões gramaticais está a necessidade de entender o funcionamento de algumas regularidades que se dão nos domínios das diferentes variantes do português.

Não se pode, então, assumir uma posição demasiadamente radical a ponto de evitar o ensino de gramática em prol de um ensino mais focado no texto, na produção, compreensão e interpretação até porque a competência gramatical é indispensável para as atividades de leitura e escrita dos diferentes gêneros. Seria incoerente desconsiderar a necessidade de se trabalhar as regras gramaticais, mas

é necessário ter clareza acerca do conceito: “Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.” (Antunes, 2003, p. 86). É dentro desta perspectiva que devemos trabalhar, atentando também ao fato de que as regras são flexibilizadas em função da situação de comunicação.

É necessário trabalhar com os alunos também a noção das já referidas variações linguísticas sejam elas diatópicas, diastráticas ou diafásicas, que são inerentes a todas as línguas e que apontam para o fato de que as línguas não são estáticas, nem homogêneas. Ao trabalharmos com as variações linguísticas, buscamos também combater o preconceito linguístico fundamentado, sobretudo, no mito de que há apenas uma maneira de comunicar algo e no purismo de que as línguas não devem sucumbir aos maus usos de falantes, como se pudéssemos julgar quais são os bons usos. A concepção abaixo apresentada vai contra o ideal purista mencionado.

A língua há de ser tratada, na sua realidade multiforme como um patrimônio cultural a ser cultivado. Patrimônio que, no entanto, faz-se e refaz-se constantemente, abriga formas feitas e projeta-se em formas novas, permanentemente a serviço das necessidades de expressão de qualquer falante. (Guimarães, 2001, p.352).

Sabe-se, no entanto, que o ensino daquilo que é considerado o bom uso do português é uma questão de inclusão social, pois aquele que domina a variante de prestígio tem consigo um instrumento de poder que pode auxiliá-lo, sobretudo na sua vida profissional. Ocorre que o ensino da linguagem padrão deve se dar de maneira cautelosa e não preconceituosa de modo que fique claro que “A linguagem padrão é, de um ponto de vista histórico, tão somente o dialeto regional ou social que adquiriu projeção, tornando-se instrumento de administração da educação e da literatura” (Lyons, 1973, p.84 apud: Guimarães, 2001, p. 349). Não se trata, portanto de ser a linguagem correta e única, mas sim a adequada a ser utilizada em situações formais de comunicação. Aponta Guimarães (2001) que “usar bem a

língua é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade” (p. 353)

Os envolvidos no ensino de língua portuguesa já têm a seu favor alguns documentos oficiais, tais como os PCNs e novos moldes de exames (como vestibulares) os quais apontam para a necessidade de trabalharmos segundo os pressupostos sobre os quais tratamos até então. No entanto, sabe-se que, socialmente, concepções tradicionalistas e preconceituosas ainda têm lugar frente a pais de alunos e mesmo alguns membros das instituições de ensino (talvez à mercê dos referidos clientes, no caso das escolas particulares). O problema é agravado quando disseminado nas mídias, como aponta Fiorin (2000) quando critica uma entrevista dada por Pasquale Cipro Neto para a revista *Veja* de 10 de setembro 1997¹⁴. Cabe a nós, buscarmos um trabalho inovador com a gramática segundo os princípios sobre os quais tratamos, os quais podem ser sistematizados nas implicações pedagógicas do ensino de gramática apontadas por Antunes (2003, p.96-99). Segundo a autora, o professor deve levar para a sala de aula:

- “Uma gramática que seja relevante”, que traga regras que auxiliem no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno;
- “Uma gramática que seja funcional”, que aponte para as diferenças de efeitos de sentidos de diferentes usos, acima da nomenclatura;
- “Uma gramática contextualizada”, com base em textos reais;
- “Uma gramática que traga algum tipo de interesse”, com algum elemento motivador;
- “Uma gramática que liberte, “que solte a palavra””, que desmistifique a ideia de que há apenas uma maneira certa de elaborar discursos, que este certo pode estar na transgressão;
- “Uma gramática que prevê mais de uma norma”, apontando que a variante de prestígio é apenas uma das variantes que temos;

¹⁴ É interessante atentar para a mudança de postura de Pasquale Cipro Neto nas recentes entrevistas, nas quais ele já busca uma modalização do seu discurso, tomando o cuidado de apontar para a questão das variações linguísticas de forma menos preconceituosa.

- “Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas”.

Concluimos a abordagem das diferentes pedagogias apontando, com base nas leituras realizadas, que o foco do ensino de língua deve recair sobre as questões relativas à expressão e à compreensão de textos já que “ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos” (Antunes, 2003, p. 92), de modo que todas as pedagogias sobre as quais tratamos dão suporte para o alcance de um objetivo maior: a formação do “poliglota na própria língua” como diz Bechara, remontando Barthes que afirma que “é bom que todos os homens, no interior de um mesmo idioma (...) tenham várias línguas” (Barthes, 197: 24 apud: Antunes, 2003, p. 90). Em outras palavras devemos vislumbrar formar um cidadão dotado de competência comunicativa.

1.4. O papel dos gêneros na Educação Linguística

A competência comunicativa é trabalhada, dentro da EL, no âmbito das competências escrita, oral, leitora e léxico-gramatical. O desenvolvimento destas competências, por sua vez, se dá no trabalho com os diferentes textos organizados em infinitos gêneros discursivos. O conceito de gênero discursivo adotado nesta pesquisa é o mesmo trazido por Bakhtin, para ele “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Suas características estão sempre sujeitas a alterações de acordo com as necessidades comunicativas do sujeito produtor do discurso. O autor aponta, também, para os gêneros como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. Diante de determinadas situações, os falantes têm uma estrutura de gênero implícita, da qual lançam mão, enquadrando o seu discurso. Frente a essa estabilização, podemos afirmar que “a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato à própria organização da sociedade” (Marcuschi, 2008, p.208). Este conceito de gênero foi posteriormente desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

Seria convincente trabalharmos com o conceito de gênero apresentado nos PCNs, uma vez que estamos desenvolvendo um trabalho na área de educação. No entanto, os PCNs trazem Bakhtin na bibliografia mas ao tratarem de gêneros na língua falada e escrita, não fazem “uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e gêneros enquanto formas textuais empiricamente realizadas e

sempre heterogêneas” (*idem*, p.209). O autor ainda observa a confusão entre oralidade e escrita trazida nos PCNs, de modo que, na obra, são apresentados gêneros previstos para a prática da compreensão (associada implicitamente à leitura) e gêneros previstos para a prática da produção (associada implicitamente à escrita). Somada a toda esta confusão conceitual, os PCNs derrapam ainda na falta de uma abordagem clara a respeito de como os professores devem trabalhar com os gêneros em sala de aula.

Hoje, devido a um mau entendimento acerca do conceito de gênero e da maneira de trabalhar com os mesmos em sala de aula, alguns professores vêm focando o ensino de língua na caracterização de textos como sendo exemplares de um gênero ou outro. Este trabalho é desnecessário, uma vez o foco deveria recair no tratamento do gênero como suporte de uma atividade de linguagem, sendo a atividade o meio para o desenvolvimento das competências trabalhadas nas diferentes pedagogias relacionadas à Educação Linguística.

Bakhtin, já na sua definição de gênero, aponta para a questão da relativização de características que o mesmo possa apresentar. Parece necessário tratarmos com os alunos sobre algo que vai além de sua estabilidade, não tão estável. Marcuschi (2002), ao citar Miller (1984), reforça a questão da instabilidade dos gêneros e aponta que os diferentes textos fazem parte da estrutura comunicativa de nossa sociedade, sendo impossível enquadrá-los em modelos estanques e estruturas rígidas; de modo que é necessário os concebermos como formas culturais e cognitivas de ação social.

Partindo da concepção acima destacada, podemos, como Schneuwlye e Dolz (2004, p.74), atentar para a necessidade de entendermos que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” e partirmos para uma abordagem que vise a revelar aos aprendizes que as características dos gêneros são instáveis, justamente porque os produtores dos textos, nas diferentes situações de comunicação, lançam mão dos mais variados recursos, vislumbrando objetivos claros, os quais devem ter ao produzirem os enunciados. Tendo esta concepção em vista, deve-se então introduzir os gêneros na escola estimulando diferentes leituras e produções de textos em situações reais de

comunicação¹⁵. Entretanto, é difícil o trabalho com determinados gêneros dentro da escola em situações reais de comunicação, até porque o trabalho com gêneros mais formais se distancia da realidade dos mesmos e deve ser justamente introduzido pela Escola. É neste sentido que Schneuwlye e Dolz (2004, p. 81) colocam que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo é precisamente este”.

A escola deve, então, como já foi apontado quando tratamos das pedagogias, trabalhar com os mais variados gêneros, tendo em vista uma particularidade.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem. (Schneuwlye e Dolz, 2004, p. 76).

Neste desdobramento, deveremos conscientizar os alunos de que os gêneros correspondem a determinadas práticas de linguagem, nas quais são utilizados como instrumento para atender às exigências comunicativas do produtor, levando-os aos seus domínios como recurso para um melhor exercício da competência comunicativa.

¹⁵ Os autores citados trazem como exemplo o trabalho com o gênero debate, o qual pode ser realizado tendo em vista uma reunião de conselho de classe (situação real de comunicação).

2

Sociolinguística e o estudo das variações

A sociolinguística foi escolhida como área da linguística fundamenta a presente pesquisa, paralelamente à Educação Linguística, devido ao fato de ser ela comumente utilizada em pesquisas que tratam do fenômeno da variação linguística. Isto ocorre porque a Sociolinguística “procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico” (Beline, 2003, p.125). Esta verificação muitas vezes se dá nos moldes de uma pesquisa variacionista quantitativa¹⁶, entretanto, tal como apresenta Tarallo (1989) na terceira parte do livro *Fotografias Sociolinguísticas*, há outras maneiras de se desenvolver uma pesquisa sociolinguística. O que realmente é necessário ter como ponto de partida e a ideia de que a língua é um sistema inerentemente variável, o qual apresenta variantes que “são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido” (Beline, 2003, p.122). Sem uma preocupação em seguir o modelo Laboviano, buscaremos destacar neste capítulo aspectos da sociolinguística que contribuem para a presente pesquisa.

2.1. Entre a linguística e a sociologia

A necessidade da sociedade em geral e, conseqüentemente da escola, de tratar do fenômeno da variação linguística é decorrente de fenômenos sociais como a imigração que se acentuou a partir da década de 60. Também contribuiu para o tratamento da variação em sala de aula, o desenvolvimento da Sociolinguística, que vai contra a pedagogia linguística centrada no erro. Tal desenvolvimento se deu principalmente nas décadas de 50 e 60 devido à ampla divulgação de estudos nas áreas da Linguística e da Sociologia. “Entendida como manifestação da vida em sociedade, o estudo da língua pode ligar-se à sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da sociolinguística” (Prete, 2003, p.12)

¹⁶ A proposta foi realizada por LABOV, W. (1972) em *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

O sociolinguista atua articulando língua e sociedade, relacionando as variações de uma e de outra e comparando suas estruturas.

A sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (Mollica in: Mollica & Braga, 2003, p.9)

Tendo como ponto de partida o caráter heterogêneo das línguas históricas, como é o caso da portuguesa, a sociolinguística se coloca como uma ciência que viabiliza o estudo de equivalentes semânticas de enunciados divergentes nos níveis fonológico, morfológico, sintático ou pragmático discursivo. Bortoni-Ricardo (2004), traz uma série de exemplos de variações linguísticas com as quais convivemos dentro do limite geográfico do Brasil. Dentre os muitos casos, podemos nos lembrar de alguns, que mais chamam a atenção dos que vangloriam a modalidade culta da língua em detrimento das demais:

- a) A queda do prefixo “a” em palavras como (a)juntar; (a)panhado ou (a)ssoprar. Podemos observar a ocorrência das seis possibilidades de uso, entretanto as formas adequadas de emprego de acordo com a gramática normativa seriam: juntar, apanhado, assoprar ou soprar, de modo que, para cada uma das quatro palavras, das quais duas possuem equivalentes semânticas desautorizadas, a regra de adequação é divergente.
- b) O emprego do pronome reto como objeto direto como em: “Ele deixou *nós* irmos”, quando o adequado, de acordo com a gramática normativa, seria “Ele nos deixou ir” ou “Ele deixou-nos ir”.
- c) Rotacismo (troca de “l” por “r”) em grupos consonânticos, que ocorre, por exemplo, na palavra “prantei”; ou a troca inversa que também constitui rotacismo, mas pós vocálico, como em “artura”.

Os diferentes grupos formados na sociedade (etários, sociais, étnicos, etc.) apresentam, portanto, comportamentos linguísticos diferenciados, fato passível de

ser identificado tanto na nossa vivência, quanto nas diferentes pesquisas de cunho sociolinguístico que são realizadas por pesquisadores de diversas universidades. Muitas destas pesquisas, de cunho científico, obedecem a alguns princípios apresentados por Mollica (2003). De acordo com a autora:

Antes de tudo o linguista deve compreender como se caracteriza uma determinada variação de acordo com as variedades da língua, verificar o status social positivo ou negativo, entender o grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e determinar se as variantes em competição acham-se em processo de mudança, seja no sentido de avanço, seja no de recuo da inovação. Em última análise, deve definir se o caso é de variação estável ou de mudança em progresso.”(Mollica apud: Mollica & Braga, 2003, p.10).

Paralelamente a esta tarefa, devemos “verificar se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar de acordo com o lugar em que estão (variação diatópica), de acordo com a situação de fala, ou registro (variação diafásica), ou ainda de acordo com o nível socioeconômico do falante (variação diastrática)” (Beline, 2003, p. 125).

Se por um lado, atentando mais aos aspectos sociais, podemos distinguir variações entre diatópicas, diafásicas e diastráticas, podemos também voltar o olhar para fatores de ordem mais linguística e buscar uma classificação entre variações de ordem lexical, fonética, morfológica ou sintática tal como apresenta Beline (2003). Como exemplo de variação lexical, poderíamos citar o vocábulo mandioca, que apresenta os equivalentes macaxeira e aipim. A variação fonética ocorrida no Brasil é bem exemplificada nas diferentes pronúncias de /r/ que pode ocorrer como uma vibrante simples (mais frequentemente utilizado entre paulistanos), aspirado (mais frequentemente utilizado entre os cariocas) ou retroflexo (mais frequentemente utilizado entre interioranos). Quanto à variação morfológica, Beline (2003, p. 124) aponta para a presença ou ausência do r final marcando verbo no infinitivo. Neste caso a grafia do verbo com ausência de r se dá com acento agudo na última vogal. Teríamos então as equivalentes “andá” e “andar”. A variação sintática, diferentemente das demais outras não é tão facilmente identificada. Atentemos aos exemplos apresentados pelo autor supracitado:

(a) Olha, eu não vou sair agora...

(b) Olha, eu não vou sair agora não;

No caso, as duas frases são apresentadas como construções sintáticas diferentes as quais exprimem o mesmo sentido, mas, analisando-as do ponto de vista semântico, fica claro que a segunda expressão, devido à repetição do advérbio de negação é mais enfática do que a primeira.

Vale frisar o fato de que, se partimos do princípio de que as variações tratam-se de equivalentes linguísticas, não podemos maldizer um uso em detrimento de outro, contudo, é importante ressaltar que o falante competente deverá tomar conhecimento das mais variadas formas de uso a fim de compreender diferentes discursos e, principalmente, de articular o seu próprio, segundo seus interesses em determinada situação, tendo em vista determinado(s) interlocutor(es).

2.2. Tipos de Variações: fronteiras imprecisas

Por mais que seja possível a identificação de algumas variações estáveis, devemos nos conscientizar de que jamais poderemos demarcar as fronteiras nas quais elas ocorrem. A dinamicidade da língua é que propicia a incidência de variações e é justamente ela que não permite uma avaliação precisa deste fenômeno. O uso que um falante faz da língua está diretamente relacionado à situação de comunicação na qual está inserido, dentre outros fatores que determinarão a natureza do discurso. Assim sendo, “as variações socioculturais podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante (ou ao grupo a que pertence), ou à situação ou a ambos simultaneamente” (Preti, 2003, p. 26) O autor aponta como variedades devidas ao falante, questões como a idade, o sexo, a raça (ou cultura), a profissão, a posição social, o grau de escolaridade e o local em que reside na comunidade.

Todas essas questões interferem no uso de uma linguagem mais culta ou mais popular, as quais constituem as mínimas duas variedades coexistentes numa mesma comunidade. Este fenômeno é chamado *diglossia*. Quanto às variedades devidas à situação, destacam-se aquelas que se dão por influência do ambiente, do tema, do estado emocional do falante e do grau de intimidade entre os falantes

envolvidos na situação. Estas questões interferirão no uso de um registro mais formal ou mais coloquial.

Desta forma, um mesmo indivíduo usará a língua de diferentes formas nas diferentes situações as quais vivenciará ao longo dos anos - daí a noção tantas vezes citada do “poliglota na própria língua”, apontada por Bechara (2003). Como poderíamos definir um uso preciso quando tantos fatores variáveis concorrem para a realização do discurso? Podemos tratar de tendências, mas jamais saberemos, com precisão, determinar as regras que permeiam o discurso de um indivíduo, quem dirá de toda uma comunidade linguística. Entretanto, o valor da pesquisa sociolinguística é defendido em função de uma alta frequência de determinadas formas linguísticas dentro de determinados grupos. Algumas marcas dos grupos são mantidas devido ao fato de que “a falta de contato linguístico entre comunidades favorece o desenvolvimento de diferenças linguísticas. Tendemos a falar *como* aquelas pessoas *com quem* falamos” (Beline, 2003, p.129)

Mesmo a alta frequência de variantes apontadas em pesquisas sociolinguísticas não é suficiente para determinar um único uso dentro de uma comunidade linguística, pois não há dois falantes que se expressem da mesma maneira. É neste sentido que “Nem sempre é possível dizer-se com precisão que um indivíduo de determinada região, cultura, posição social, raça, idade, sexo, etc, escolheria estruturas e formas que pudéssemos de antemão prever” (Preti, 2003, p.20) até mesmo porque a variação, podendo chegar ao nível do indivíduo (e isto é constatável quando assumimos a necessidade de identificarmos as variações diafásicas), não poderá ser uniformizada, mesmo tendo em vista os grupos aos quais este indivíduo pertence. Há de se observar, seguindo a afirmação acima, que um determinado indivíduo participa de vários grupos e é justamente no contato com estes diferentes grupos que ele elabora a sua maneira particular de falar. Somado a este fato, poderíamos também atentar para a particularidade até mesmo genética dos indivíduos, a qual aponta para quereres que são próprios, individuais e jamais poderão ser padronizados.

Dentre os tantos fatores variáveis que permeiam a realização do discurso destacam-se aqueles de ordem extralinguística subdivididos por Gadet (apud: Pretti, 2003) em três espécies: variações geográficas, variações sociológicas e variações

contextuais. Uma classificação próxima à que propõe Beline (2003, p.125), quando separa as variações entre diatópicas (geográficas), diafásicas (contextuais) ou diastráticas (sociológicas). Entretanto, não é relevante buscarmos esta classificação precisa dentro do discurso de um indivíduo, até porque, o que se busca “são índices de sua classificação social. Se um traço difere de um indivíduo para o outro o sociolinguista procurará responder a três perguntas: Essa diferença é ocasional ou reaparece sistematicamente? É generalizada numa certa situação ou no interior de um grupo social? Pode-se dar-lhe uma significação social?” (Gadet, apud: Pretti, 2003, p. 17) Assumindo esta postura, fica clara a noção de que interferem também na realização do discurso, antigas questões já apontadas por Jakobson como quem está falando? O quê? Para quem? Por que canal? De que maneira? Usando que código? Em que contexto? e que contribuem com a anulação da possibilidade de uma padronização na classificação do uso de determinada forma linguística.

Ao frisarmos esta necessidade de um grande cuidado no que diz respeito à classificação das variantes linguísticas segundo determinados fatores, o que buscamos é fugir da identificação entre tipos sociais e sua fala, tantas vezes realizada de maneira taxativa nos veículos de comunicação em massa, principalmente nas telenovelas e no cinema. Estes veículos acabam, desta forma, contribuindo para uma visão equivocada acerca do fenômeno das variações além de perpetuarem até mesmo um preconceito linguístico em relação a determinados tipos sociais criados de maneira artificial, em especial no que diz respeito à representação dos usos linguísticos das personagens que estão fora das áreas urbanizadas do Brasil.

Em detrimento de um direcionamento do olhar para tipos sociais, devemos, seguindo os preceitos da sociolinguística, atentar aos diferentes grupos sociais, que podem ser divididos segundo inúmeros critérios - não só o econômico, como é comum a realização fora da esfera dos estudos acadêmicos. Os grupos apresentam diferentes comportamentos linguísticos a fim de uma busca por identidade, assim sendo, apontam para a necessidade de um reconhecimento de variações linguísticas que se dão dentro de uma mesma língua.

2.3. Grupo social e identidade linguística

A identidade linguística das comunidades de fala é marcada por variações que compõem traços distintivos de uma comunidade em relação a outras. Assim, certas variações linguísticas, as quais fogem do uso formal, podem ser entendidas como “signos de grupo”.

A natural identificação entre falantes de mesmos grupos sociais é refletida em questões de ordem linguística que se dão na pronúncia (nível fonético), nas estruturas sintáticas, na alteração de determinados vocábulos (nível morfológico). Como a sociedade apresenta diferentes grupos sociais, é clara a existência de variações em todos os níveis, marcando certa identidade dos grupos, mas podendo também apenas denunciar traços de sua história, como se dá, por exemplo, com a questão dos sotaques, que, comumente apresentam relação com a origem dos povos que se instalaram em determinado lugar, seja no nível de países, estados, cidades ou mesmo bairros.

Se buscarmos uma abordagem sociológica, diversos serão os significados para a palavra grupo. Não cabe neste capítulo discorrermos sobre as diferentes acepções do conceito, nem tampouco, trazer as distinções entre grupos primários e secundários, pessoais e externos (trazida nos estudos de cunho sociológico). O foco aqui é a compreensão de que a variação surge nos diferentes grupos sociais, que, grosso modo, devem ser entendidos como reunião de pessoas que partilham certos interesses. “A essência do grupo social não é a proximidade física, mas a consciência de interação conjunta” (Horton & Hunt, p.128) e dessa interação conjunta vem a necessidade de buscar um traço de identidade o qual, linguisticamente, vem marcado em diversos fatores de ordem linguística, como, por exemplo, na criação de gírias¹⁷ ou no uso recorrente de determinada expressão.

As gramáticas normativas apresentam a norma culta via exemplificação de trechos de textos literários, o que acaba garantindo aos escritores “canônicos”, ou

¹⁷ “Uma gíria é uma **linguagem duma classe** (grifo nosso) e que é caracterizada por se manter intencionalmente secreta, na medida das necessidades, tornando-se assim, ininteligível aos profanos, e podendo ser usada como arma de defesa contra os restantes membros da sociedade” (Castro, 1947, p.22)

consagrados, um lugar privilegiado, aberto a inovações que geralmente são recebidas com respeito. Mas, discursando de lugares sociais menos privilegiados os usos que fogem do padrão são comumente condenados. Buscando fugir de uma visão preconceituosa, devemos nos conscientizar de que as variações dadas, por exemplo, na criação de vocábulos, não são exclusividade dos ditos cultos ou escolarizados. São recursos que estão a serviço de todo e qualquer falante e que devem ser utilizados em situações adequadas de comunicação. “É bastante significativo saber que a classe dos cultos (ou dos pseudocultos) arrogue somente para si mesma o direito da criatividade linguística, pelo qual as formas criadas pela iniciativa de outras classes sociais nascem marcadas por uma espécie de inferioridade biológica, quando não patológica; se é inata ou ocasional, não importa.” (Ferrero, 1972, p.15)

As variações podem ser utilizadas pelos diferentes falantes como recurso de expressividade que pode enriquecer os discursos. Trata-se, portanto, de algo a mais para o falante lançar mão quando pretender comunicar o que for de sua intenção. Isto ocorre, de fato, quando vemos uma série de escritores fazendo uso de determinadas construções que fogem do padrão, buscando um efeito de sentido tal que só poderia ser alcançado com o emprego das mesmas.

Muitas destas construções saem dos pequenos grupos sociais e passam para a linguagem comum, sendo utilizadas por determinado período de tempo. Depois, acabam caindo no esquecimento, dando lugar a novas construções ou vocábulos (alguns poucos são incorporados à língua e acabam sendo dicionarizados), mas podendo voltar a ser utilizados num futuro.

A vulgarização de expressões que trazem variações, a princípio, desprestigiadas, contemporaneamente, vem sendo impulsionada pela mídia, no intuito de buscar uma proximidade com o público das diversas esferas sociais. No entanto, há de se atentar para a questão da tendência à uniformização de hábitos, costumes e usos (inclusive linguísticos) que na mídia são veiculados. Como fenômeno de maior incidência nos grandes centros urbanos (lugar onde há maior quantidade de atividades e grupos sociais), as variantes tendem a surgir na mídia, denunciando usos da região sudeste do Brasil, por onde se pretende buscar a uniformização, em função de fatores políticos e econômicos.

Sendo na mídia ou não, um dos principais fatores que levam ao uso de variações é a busca por expressividade, mesmo fator que viabiliza a transformação de variantes criadas dentro dos pequenos grupos sociais em linguagem comum. O sucesso de veicular bem uma ideia faz com que um grande número de pessoas passe a utilizá-la.

A língua não deve ser entendida como mero instrumento de comunicação. A questão da expressividade deve ser trabalhada cuidadosamente, de modo que estejamos aptos a utilizar os mais variados recursos ao elaborarmos os nossos discursos. Partindo do princípio de que é, principalmente, por meio de palavras que os indivíduos se expressam, não podemos negar o lugar de destaque da função comunicativa da linguagem. “A linguagem serve para comunicar conceitos” (Guiraud, p. 2), serve, portanto, para informar, mas também para expressar. As palavras no seu sentido dicionarizado, entretanto, podem não ser suficientes para que um indivíduo expresse aquilo que sente em determinado contexto. As variações nascem, então, como fenômeno de grupo para fins de expressividade paralelamente a outros fatores como, por exemplo, por próprio desconhecimento da norma culta¹⁸.

A língua vai, ao longo do tempo, se transformando via variações muitas vezes recriminadas. O fato de entendermos que uma variação pode ser considerada como “signo” de grupo, que o fenômeno ocorre mais possivelmente na oralidade (devido à liberdade criativa dos falantes nesta modalidade de discurso), que a liberdade criativa dá margens a possibilidades linguísticas carregadas de expressividade, dentre outros fatores destacados ao longo do capítulo, muito nos ajuda a entender o fenômeno da variação linguística, estudado à luz da sociolinguística.

2.4. Questões sintáticas e fonéticas da língua portuguesa

Buscando voltar o foco desta pesquisa para questões mais estruturais da língua portuguesa, apresentamos um estudo sobre “a gramatiquinha de Mário de Andrade” que revela uma preocupação do autor de apontar variações linguísticas já na década de 1920. Posteriormente seguiremos apontando uma classificação das

¹⁸ E cabe aqui destacar que as Escolas têm a função de promover este conhecimento da norma, para que os indivíduos possam ou não fazer uso dela, de acordo com as suas intenções comunicativas.

variações fonéticas, com os metaplasmos trabalhados na Gramática Histórica de Ismael de Lima Coutinho.

2.4.1. A gramatiquinha de Mário de Andrade

A gramatiquinha de Mário de Andrade é uma obra bastante interessante para nós que abordamos a questão das variações linguísticas, pois traz um estudo sobre a fala brasileira partindo de dados colhidos na observação direta e cotidiana do autor em viagens que fez pelo Brasil, o qual acabou por compor documentos escritos representativos da fala popular. Somados a estes dados, Mário de Andrade apresenta letras de músicas populares, cartas e anúncios que apresentam variações.

A obra não foi publicada pelo autor, foi Edith Pimentel Pinto quem se debruçou sobre os escritos de Mário de Andrade pertencentes hoje ao Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo, e hipotetizou uma possível montagem da Gramatiquinha. Muitos documentos, a estudiosa encontrou sem data, mas tudo indica que a intenção de Mário de elaborar a obra existia desde 1922. A maioria dos documentos datados foi escrita entre 1924 e 1929, paralelamente ao período de elaboração do livro “Macunaíma”.

O estudo da variedade brasileira da língua portuguesa estava de acordo com os ideais modernistas que buscava uma sistematização da norma brasileira. Entretanto, os Modernistas, principalmente Mário de Andrade, não visavam a um embate contra Portugal. Visavam apenas à afirmação de uma identidade brasileira, também por meio da forma de utilizar da língua. Partiam do princípio de que se os falantes da língua usam determinada expressão, pronunciam de determinada maneira, constroem de certo modo, mesmo fugindo do padrão, isso é parte constitutivo da língua, e não deturpação.

O ideal modernista está revelado tanto nos manifestos Pau – Brasil e Modernista, de Oswald de Andrade, quanto nas obras literárias *Macunaíma* (1928) ou na *Escrava que não é Izaura* (1922) de Mário de Andrade. A gramatiquinha viria afirmando o valor literário de determinadas formas linguísticas desprestigiadas. Mas o projeto não foi finalizado. Uma possível justificativa:

Mário de Andrade superestimou suas forças e subestimou a tarefa – que, a ser executada nos moldes entrevistados nos rascunhos da Gramatiquinha, seria quase tão apriorística quanto as tentativas dos lexicógrafos e gramáticos do passado, empenhados em corporificar a língua brasileira. (Pinto, 1990, p.55).

A Gramatiquinha, no entanto, no querer do autor, não deveria ser lida como uma obra científica, mas sim como uma ficção, até porque Mário de Andrade não vislumbrava ocupar o lugar de um gramático. O valor da obra é de fato muito mais descritivo e filosófico do que prescritivo, pois em momento algum se fala em regras ou normas, mas apenas em constâncias. Trata-se mais de um discurso engajado com implicações linguísticas e estéticas do que uma consolidação rígida dos traços peculiares à norma brasileira. Decorre disso, o diminutivo atribuído à palavra “gramática”, empregado no título do livro. Mário de Andrade também não tinha uma metodologia para a elaboração da obra, foi ter um plano tardiamente, com a adesão do modelo da gramática de Said Ali, mas que não bastaria para ser a obra tratada como uma gramática. De qualquer forma, o autor assumia a postura que dentro de uma gramática “os exemplos devem ser tirados dos escritores bons atuais” (Andrade In: Pinto, 1990, p. 329), enfatizando o seu desejo de atribuir valor literário às variantes linguísticas.

Houve algumas críticas a Mário de Andrade no sentido de que ele visaria a criar uma língua brasileira, supervalorizando ainda o dialeto paulista. A estas críticas, o autor respondia na negativa da afirmação, destacando que buscou registros de todo o país e que pretendeu realizar um estudo que seria de grande valor se realizado também por outros escritores.

Se muitos tentarem o que eu tento (note-se que não digo *como* eu tento) muito em breve se organizará uma maneira brasileira de se expressar(...) Essa expressão é muito provável que talvez ainda século se passe sem que ela se diferencie do português a ponto de formar uma nova língua.” (Andrade apud: Pinto, 1990, p. 51)

O estudo de Mário visava muito mais a uma configuração do universal do que a uma catalogação de particularidades, o que revela ser uma boa postura para pesquisadores das variações linguísticas. Subjaz a esta postura a consciência de que a língua não compreende só a modalidade escrita ou ainda o registro culto desta modalidade. Há oralidade e há variações. O estudo das variações que, no querer de Mário de Andrade, delimitaria alguns traços gerais da língua geral do

Brasil, fundamentaria o capítulo sobre formação de palavras da futura gramática brasileira “para que essas vozes deixassem de ressoar com estranheza na língua literária” (Pinto, 1990, p. 53). Esta obra viria, então, em consonância com as atuais ideias dos defensores do valor literário da literatura de cordel, que será trabalhada com maior atenção, no próximo capítulo.

Na Gramatiquinha, Mário de Andrade propõe que “o que a gente tem de fazer é isso: ter a coragem de falar brasileiro sem se amolar com a gramática de Lisboa” (Andrade apud: Pinto, 1990, p. 49), pois a língua “falada do jeito brasileiro e gramaticalmente à portuguesa é uma coisa falsa, desonesta e duma feiúra morna” (*idem*, p. 322). Falando brasileiroamente, seria previsível que Mário sofresse críticas, quanto à possibilidade de constar nas suas obras efetivos “erros”¹⁹, por desconhecimento da gramática. Mas, para ele, falar e escrever certo não é sinônimo de trair o uso geral, mas assumi-lo. No mais, o autor já revelara o domínio da norma culta em livros que havia publicado até então, até porque estudou a língua e teve grande vivência leitora. Suas escolhas devem ser entendidas, nas palavras dele próprio, como intencionais. A Gramatiquinha seria destinada, então, aos que têm domínio da norma e não seria um instrumento de estudo dentro das escolas, muito menos que substituísse as gramáticas normativas tradicionais. Em momento algum deixamos de enfatizar que a Escola é um lugar que deve privilegiar o ensino da norma culta.

No fragmento abaixo, o autor coloca uma metáfora que reflete a sua visão em relação a alguns escritores e a sua postura como escritor.

Sucede que a maioria, para escrever veste fraque, alguns casacas e o resto o paletó de domingo, ao passo que eu me dispo até do paletó semanal”. (Andrade apud: Pinto, 1990, p.327)

Mário de Andrade alertava então para o descompromisso em escrever obedecendo à norma padrão, que, em contrapartida resultava numa escrita repleta de variantes. As personagens dos livros de ficção, por exemplo, deveriam fazer uso de uma linguagem que, de fato, refletia o falar do brasileiro da época, podendo haver

¹⁹ A partir do momento que entendemos a língua como um fenômeno que sofre influência do meio, devemos repensar os conceitos de certo e errado, passando a entender variações como adequadas ou inadequadas para determinada situação.

alterações de acordo com o lugar em que viviam, a idade que tinham, a situação em que estavam ao enunciar. Não haveria por quê o autor de literatura desconsiderar esta heterogeneidade da fala brasileira.

Mário de Andrade foi além da ficção no intento de organizar a Gramatiquinha, pois apresentou um estudo sobre as variações nos diferentes níveis de língua (sintático, fonético, morfológico). Focaremos a abordagem na exposição de questões sintáticas e fonéticas da língua portuguesa, destacando as variações apontadas pelo autor nestes dois eixos, a fim de direcionarmos os nossos estudos para as variações que ocorrem com maior incidência no anexo I, um texto da literatura de cordel, que dará subsídio para a elaboração da sequência didática.

As variações sintáticas estão mais estampadas em questões como (Andrade apud: Pinto, 1990, p. 400):

- A variação dos pronomes (“pra mim sentar” por “pra eu sentar”);
- Exclusão de pronomes nos verbos pronominais (sente por sente-se);
- A flexão verbal com o uso do “tu” (“tu vai” por “tu vais”);
- Emprego de “enquanto que” no povo analfabeto;
- A concordância de coletivos em geral; do coletivo da primeira pessoa “a gente” (“A gente vai com ele”) e da terceira pessoas (“aquela gente andam com coisa”);
- Emprego do presente do indicativo pelo futuro (“Si você for lá, fecha o tempo”, por “fechará o tempo”) e outras observações sobre a ausência da noção exata do tempo futuro e sua confusão com o presente na linguagem popular analfabeta;
- Emprego do imperfeito do indicativo pelo condicional (“Si você fosse lá, fechava o tempo”);

- Emprego do imperativo nos imperativos negativos (“Não demora não”).²⁰

Quanto às variações fonéticas o autor aponta, entre outras questões para (Andrade apud:Pinto, 1990, p. 343):

- Encurtamento das palavras proparoxítonas (“chacra” por “chácara”; “abobra por “abóbora; princ’pe por príncipe);
- Timbre, ritmo, volume - propriedades do som;
- Troca de consoantes, de vogais (“Hispanho” por “espanhol”; “ingrêis” por “inglês”;
- Substituição do *r* pela vogal *i* (“poico” por “porco”);
- A pronúncia do *lh* (“recolher” e “recoiê”);
- A transformação do *ô* em *u* e vice-versa (“mucambo” por “mocambo”; “fonção” por “função”);
- Manifestações de epêntese (“adevogado” por “advogado”);
- Manifestações de assimilação regressiva (“inlustre” por “ilustre”);
- Manifestações de síncope (“meidia” por “meio-dia”);
- Variações de para (pra, prá, prô).

Vale destacar que muitas variações fonéticas podem se transformar em variações morfológicas, a medida que o usuário, talvez na intenção de escrever reproduzindo o que ouve ou pronuncia, leva a variação para a grafia.

Dentre os tantos fatores apontados por Mário de Andrade, os quais deveriam ser observados nas suas viagens pelas diferentes regiões do Brasil, o autor acabou revelando alguns fenômenos fonéticos que ocorrem, de fato, em todas as línguas,

²⁰ Optamos pela apresentação de alguns tópicos apontados pelo autor, tendo em vista a nossa observação dos cordéis e as variações comuns entre as encontradas nos mesmos e as apresentadas por Mário de Andrade. O mesmo se dará com as questões fonéticas.

por todos os tempos, para os quais, posteriormente, foram dadas denominações específicas tal como a epêntese e a síncope. Tratam-se de metaplasmos, que apresentaremos com base na Gramática Histórica, de Ismael de Lima Coutinho (2004).

2.4.2. Metaplasmos

“Metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução” (Coutinho, 2004, p. 142). Os metaplasmos históricos apresentam três características básicas

1ª. São inconscientes. Assim sendo, não são fruto de escolha dos falantes. Acabam ocorrendo em função de uma melhor acomodação do aparelho fonador, de modo que o indivíduo busca economia de força fisiológica.

2ª. São graduais. Ocorrem paulatinamente e acabam sendo observáveis após uma constância de uso.

3ª. São constantes. Repetem-se em igual situação fonética, ou seja, um som, na mesma circunstância em palavras diferentes terá sempre o mesmo comportamento. Exemplos: *Tenere* > *Tener* > *Ter* ou *Corona* > *Corõa* > *Coroa*. Em ambos os casos o “n” que cai está intervocálico.

Já os metaplasmos literários, normalmente nomeados de licença poética, são intencionais e, portanto, não são inconscientes, não são graduais, pois são frutos de uma escolha e não são constantes, pois o poeta os usa quando houver interesse.

É a constância que faz da diacronia uma perspectiva, pois possibilita a generalização, a formação de leis. No caso dos metaplasmos históricos apontados na Gramática Histórica, eles foram identificados dada a frequência que ocorriam. Os pesquisadores, nos moldes positivistas (buscando a verdade por meio da observação), partiram então do método indutivo para elaborar os estudos sobre estas variações fonéticas.

Os metaplasmos dividem-se em quatro grupos:

1) Metaplasmos por permuta (nos quais há troca de um fonema por outro).
Dentre os quais temos:

- a) Sonorização (de um fonema surdo por um sonoro homorgânico). Em português, os fonemas latinos *p, t, c, f*, quando mediais intervocálicos, sonorizam-se em português, em *b, d, g, v*. Por exemplo: *acuto* > *agudo*.
- b) Vocalização ou conversão de uma consoante em um fonema vocálico. Vocaliza-se em *i* ou *u* a primeira consoante dos grupos *ct, lt, pt, lc, lp, bs, gn*. Por exemplo: *factu* > *feito*.
- c) Consonantização, que é a transformação de um som vocálico num consonantal. É comum as semivogais *i* e *u*, tornarem *j* e *v*. Por exemplo: *uagare* > *vagar*.
- d) Assimilação, que é a aproximação de dois fonemas, resultante da influência que um exerce sobre o outro. Pode ser vocálica, consonantal, total, parcial, progressiva ou regressiva. Um exemplo de assimilação vocálica: *caente* (arc.) (<*calente*) > *queente* (arc.) (> *quente*).
- e) Dissimilação, que é a diversificação ou queda de um fonema por já existir fonema igual ou semelhante na palavra. Como a assimilação pode também ser vocálica, consonantal, total, parcial, progressiva ou regressiva. Um exemplo de dissimilação consonantal: *an(i)ma* > *alma*.
- f) Nasalação ou nasalização de um fonema oral, tornando-se nasal. Por exemplo: *Mac(u)La* > *mancha*.
- g) Desnasalação o desnasalização. Ao contrário do que ocorre na nasalação, o fonema nasala passa a ser oral. Por exemplo: *pessoa* (arc.) (<*persona*) > *pessoa*.
- h) Afonia ou deflexão, que é a modificação que sofre a vogal da sílaba inicial de uma palavra, quando se lhe junta um prefixo. Por exemplo: *per* + *factu* > *perfectu* > *perfeito*.

- i) Metafonia, que é a modificação de som, ou mais propriamente do timbre de uma vogal, resultante da influência que sobre ela exerce a vogal ou semivogal seguintes. Por exemplo: debita > dívida.
- 2) Metaplasmos por aumento são os que adicionam fonemas à palavra. A esta classe pertencem:
- a) A prótese ou prótese, que é o aumento do som no começo do vocábulo. Por exemplo: stare > estar.
 - b) A epêntese que é o acréscimo de fonema no interior da palavra. Por exemplo: area (< arena) > areia.
 - c) A anaptixe ou suarabácti que é um tipo de epêntese especial pois consiste em desfazer um grupo de consoantes pela intercalação de uma vogal. Por exemplo: cranguejo > caranguejo.
 - d) Paragoge ou epítese é a adição de fonema no fim do vocábulo. Por exemplo: ante > antes.
- 3) Metaplasmos por subtração são os que tiram ou diminuem fonemas à palavra. Fazem parte desta classe:
- a) A aférese, que é a queda de fonema no início da palavra. Por exemplo: inamurare > namorar.
 - b) A síncope é a subtração de fonema no interior do vocábulo. Por exemplo: malu > mau.
 - c) A haplologia é a síncope especial que consiste na queda de uma sílaba medial, por haver outra idêntica ou quase idêntica na mesma palavra. Por exemplo: idololatria > idolatria.
 - d) A apócope é a queda de fonema no fim do vocábulo. Por exemplo: legale > legal.
 - e) Crase é a fusão de dois sons vocálicos contíguos. Por exemplo: avoo (<* aviolu) > avô.

- f) Sinalefa ou elisão é a queda da vogal final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal. Por exemplo: de + um > dum.
- 4) Metaplasmos por transposição são os que consistem na deslocação de fonema ou de acento tônico da palavra.

a) Metátese é o nome que se dá para a transposição de um fonema. Pode se verificar na mesma sílaba ou em sílabas diferentes. Por exemplo: pigritia > pegriça (arc.) > preguiça.

b) Hiperbibasmo é o nome que se dá para a transposição de acento tônico. Compreende

b.1) A sístole, que é a transposição do acento tônico de uma sílaba para a sílaba anterior. Por exemplo: erámus > éramos.

b.2) A diástole é a deslocação do acento tônico de uma sílaba para a posterior. Por exemplo: júdice > juiz.

2.4.3. Variações em “Ispinho e Fulô”

À título de exemplificação, observamos os metaplasmos que aparecem no cordel *Ispinho e Fulô*, de Patativa do Assaré (anexo 1). As tabelas abaixo estão organizadas entre os quatro grupos de metaplasmos trabalhados. A saber:

Grupo 1 – Metaplasmos por permuta

Vocalização	Consonantização	Rotacismo	Troca de "o" por "u" ou "u" por "o"	Troca de "e" por "i" ou "i" por "e"
Ispaia	muntas	inframa	puê	ispinho
Veio			omentando	infrentá
trabaiá			churá	misquinha
			tulera	disanda
				dispida

Grupo 2 – Metaplasmos por aumento:

Só foi observada uma ocorrência:

Anaptixe	fulô
----------	------

Grupo 3 – Metaplasmos por subtração

Aférese	Síncope	Apócope	Haplologia
Rebenta	quexá	nascê	propa
omentando	pôca	vivê	
Ta	derradêra	Morrê	
	inocença	obedecê	
	infança	tê	
	tesôro	queixá	
	bêjo	pudê	
	iguamente	quá	
	trapêro	fulô	
	dotô	qué	
	intero	mé	
	pra	maió	
	misera	muié	
	famia	infrentá	
		trabaiá	
		repará	
		casá	
		dô	
		rigô	
		dotô	
		churá	
		tá	

Grupo 4 – Metaplasmos por transposição:

Também neste grupo, só foi observada uma ocorrência:

Metátese	presseguindo
----------	--------------

Podemos classificar as variações destacadas nas tabelas como fonéticas porque o Cordel é escrito para ser lido, e no momento que o leitor respeita a grafia utilizada, ele estará proferindo essas variações. Mas se partirmos do ponto de vista que estas variações estão grafadas, podemos interpretá-las também como morfológicas.

As renovações, no entanto, não se dão apenas no campo da morfologia e da fonética, com os metaplasmos. No próprio texto analisado, podemos encontrar variações de ordem sintática, todas elas de concordância:

- “Todos tem”
- “Vê muntas fulô caída / Machucada pelo chão”
- “nós vamo penando”
- “Todos diz”
- “todos vem”

- “duas ferida”
- “Ispaia as pobre famia”
- “Seca as água”

Com base nas observações do texto da literatura de cordel, apontamos alguns casos de variações que se deram no decorrer da história da língua portuguesa, a fim de observarmos que se trata de um fenômeno que sempre ocorreu e é observável nas diferentes pronúncias existentes em todo o eixo lusófono. O mesmo ocorre com os outros tipos de variações.

É justamente devido ao fato de sempre ter ocorrido na história da evolução das línguas, que as variações linguísticas têm de ser conhecidas pelo professor de português. Já os alunos devem ter conhecimento da existência do fenômeno sem o compromisso em decorar toda a classificação e a nomenclatura que acabamos de apresentar.

Buscaremos na sequência didática agregar este conceito a fim de que levemos os alunos a entender que a língua é dinâmica e variável e que mesmo as variações que se dão na oralidade, em função de um uso continuado, podem vir a se tornar padrão de uso, depois de algum tempo, podendo os vocábulos serem dicionarizados e as sentenças normatizadas.

3

Literatura de Cordel

No último capítulo, realizamos um levantamento de variações ocorridas em um texto específico da literatura de cordel. Este texto (anexo 1) será explorado também na sequência didática proposta no próximo capítulo. A sequência didática elaborada seguindo os moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deveria estar centrada no trabalho com um determinado gênero. O gênero que optamos por trabalhar foi o Cordel.

A escolha em trabalhar com o Cordel se deu, num primeiro momento, porque o gênero apresenta exemplares com variações linguísticas, e o que buscamos no trabalho é justamente partir de variantes desprestigiadas para chegar à variante de prestígio. Levar os alunos ao reconhecimento das variações linguísticas (as quais ele pode ou não fazer uso em seu dia a dia, a depender da situação em que se encontra), bem como de suas “equivalentes” na norma padrão, é um objetivo que acreditamos dever cumprir, realizando atividades que comporão a sequência.

Num segundo momento, outros fatores nos levaram a trabalhar com o cordel, como a relevância dos temas e a intenção de atribuir a estes textos, um valor literário, buscando concomitantemente uma articulação entre língua e literatura.

A partir do momento que optamos por focar o trabalho em um determinado gênero, faz-se necessário apresentarmos um breve estudo sobre o mesmo. Seguiremos apresentando este estudo.

3.1. Literatura de Cordel: entre a oralidade e a escrita

Como vimos no capítulo anterior, o oral é um campo mais aberto às inovações, justamente pelo fato de, grosso modo, não haver uma sistematização como há no escrito (dada pelas gramáticas e dicionários), mas ainda assim é comprovada a existência de inovações que ocorrem na fala e que, com o passar do tempo, acabam sendo incorporadas ao sistema. É o caso dos metaplasmos, apontados na gramática histórica, sobre os quais tratamos no último capítulo.

As variações devem ser tratadas com o devido cuidado, para que não assumamos uma postura preconceituosa, apontando apenas para os desvios da norma. É necessário extrair dos textos o que for de valor, um valor que não necessariamente estará atrelado ao simples fato do texto estar escrito no padrão culto da língua.

O maior desafio que se nos apresenta é levar os alunos a entrarem em contato com manifestações escritas que fogem do padrão culto, entendendo que as mesmas devem se dar em situações específicas de comunicação, como é o caso de determinados textos da literatura de cordel, os quais trazem marcas de variações principalmente diatópicas (uma vez que o berço desta literatura está justamente no Nordeste do Brasil) e diastráticas (dado o estrato social ao qual pertencem a grande maioria de cordelistas, ao menos no início de sua carreira). À título de exemplificação, trouxemos dois cordéis (anexos I e II) que foram escritos por escritores do Nordeste. Patativa do Assaré, do Ceará e Otávio Maia, da Paraíba, embora tenha vindo para o Sudeste, quando criança.

O segundo cordelista escreve obedecendo à um registro mais formal, o que pode estar relacionado com sua ida para o Sudeste, lugar de prestígio linguístico. Mas mesmo Patativa do Assaré tem muitos textos em que respeita o padrão. Talvez isso se dê em função de um preconceito linguístico sofrido pelas pessoas que optam pelo registro de suas manifestações discursivas fora do padrão, o que ocorre também com cordelistas.

Talvez este preconceito tenha levado alguns cordelistas a se preocuparem com o trato dado a linguagem obedecendo a padrões mais formais. De fato, encontramos muitos cordéis escritos na variante culta a ponto de se poder afirmar que “é também característica do cordel uma verdadeira obsessão pelo aprimoramento da linguagem” (Meyer, 1980, p.93). Dentre os cordelistas que apresentam esta preocupação, destacamos José Pacheco da Rocha e Leandro Gomes de Barros. Seus textos apresentam poucas marcas de oralidade; em contrapartida, acabam por viabilizar um contato da grande massa com a norma culta, o que não pode deixar de ser considerado um fator positivo.

Zé Maria da Fortaleza, segundo vice-presidente da Associação Brasileira de Cordel (ABC), natural de Aracoiaba, Ceará, é outro cordelista que prima pela correção na escrita de seus versos. Sua preocupação fica mais evidente no folheto “Gramática em Cordel”, em que o autor traz uma série de definições de conceitos gramaticais, de fonética e morfologia, em versos e respeitando o padrão.

Sendo escrito em uma ou outras variantes, o texto deve ser valorizado e não deve haver preconceitos também daqueles cordelistas que escrevem obedecendo ao padrão culto com relação aos demais. Fato denunciado na denominação atribuída aos que fogem do padrão. São estes chamados de “matutos”, com sentido depreciativo.

A literatura de cordel, também chamada de literatura popular em verso ou literatura de folhetos, é a “poesia popular impressa e herdeira do romanceiro tradicional, da literatura oral” (Haurélio, 2007, p. 15). Vale destacar com Luciano (2007) que “todas as literaturas nacionais têm a sua formação no conjunto de lendas e histórias contadas pelo seu povo, repassadas oralmente”, até porque o acesso ao escrito era privilégio de poucos e o valor dado à oralidade e à memória era grande. Estes fatores contribuem para justificar as variantes incultas encontradas nos cordéis.

O cordel, “Esta forma poética, que se situa entre a oralidade e a escritura, insere-se no que Paul Zumthor denomina oralidade mista, isto é, oralidade marcada pela coexistência com uma cultura escrita” (Matos, 2007, p.8). Trata-se de um texto pertencente a um gênero que embora escrito, tal como todos os outros gêneros poéticos, deve ser oralizado no momento da leitura. E muitas vezes esta leitura em voz alta conta com o auxílio de algumas pistas no texto escrito. Estas pistas acabam sendo grafadas de uma maneira que não está convencionada. Se acaso se tratam de tentativas intencionais de recriação de uma linguagem particular que marca a identidade do cordelista frente o seu grupo, ou apenas de uma concepção equivocada acerca de como deve se dar a grafia de determinados termos ou a construção de determinadas estruturas sintáticas, não poderemos precisar, no entanto o que podemos identificar são variações que comumente se dão no nível oral e acabam passando para a escrita no texto de cordel.

“O poeta de cordel, poeta a meio caminho entre a oralidade e a escritura, exerce efeito encantatório sobre seus leitores/ouvintes, um encanto transmitido pela palavra viva, grafada no papel e inscrita na voz” (Matos, 2007, p. 9) e muitas vezes encenada, de modo que o leitor (não necessariamente autor) se vale também do corpo para comunicar os sentidos do texto. O cordel é fruto vivo de uma longa tradição oral. “À grande tradição da literatura escrita culta correspondeu sempre, em todas as culturas, a pequena tradição oral de contar” (Meyer, 1980, p. 3), quando havia possibilidade de escrita pelo contador ou por alguém que o auxiliasse, isto era realizado, mas apenas com as máquinas impressoras é que o texto pôde ser mais amplamente divulgado.

Os textos eram escritos em versos, no princípio (entre os séculos XV e XVII), para que o público, em sua grande maioria analfabeto, pudesse decorar. Entretanto tal característica ficou latente no gênero até hoje e talvez seja, de fato, sua característica mais marcante, até porque é principalmente no modo versificado que os textos pedem uma leitura em voz alta. Vale destacar, no entanto que esta literatura popular versificada não se deu exclusivamente no Brasil, embora hoje o cordel brasileiro apresente uma unidade que lhe garante identidade. “Na França é chamada de literatura de *colportage* (mascate); na Inglaterra, *chapbook* ou balada; na Espanha, *pliego suelto*; em Portugal, **literatura de cordel** ou **folhas volantes**” (Meyer, 1980, p.3).

A comprovação de que herdamos a denominação do gênero de Portugal está no fato de que “o vocábulo “Cordel” foi registrado pela primeira vez no *Dicionário Contemporâneo*, de Francisco Júlio Caldas Aulete (1823-1878), editado em Portugal, em 1881.” (Ângelo, 2007, p. 22). O termo em português não foi criado em função de alguma característica específica do texto ou do seu contexto de criação. Segundo Matos (2007), o nome decorre do fato de que o material era vendido pendurado em cordéis.

Assim como no dicionário, muitos, ao denominarem o cordel, o fazem desvinculando-o do termo “literatura”. Ao que tudo indica, o seu caráter “popular” (no sentido de que é produzido por pessoas de estratos menos privilegiados e consumido em sua maioria também por pessoas desta esfera social) tira do cordel o

status de texto literário, para alguns. Talvez os cordelistas não escrevam de maneira suficientemente difícil para entrarem no cânone da literatura brasileira.

Tida como ingênua, rude e tosca pela história literária, a literatura popular, na realidade, é um tipo de manifestação ficcional imaginativa bastante próxima daquela que se costuma chamar propriamente de literatura, não existindo diferenças de essência entre um e outro tipo de produção, já que possuem de modo análogo, aquilo que é comum a qualquer obra, seja qual for a tradição a que esteja vinculada: sua capacidade de criar formas significativas, expressivas e reveladoras da existência humana” (Matos, 2007, p. 10)

Não há razão, então, para relegarmos a literatura de cordel à arte de segunda categoria, já que tal postura é adotada em função de sua origem sócio-racial. Assim como buscamos não ser preconceituosos do ponto de vista linguístico, não há meios de o ser do ponto de vista social.

É certo que o debate acerca do que é literatura é bastante denso e não encontramos nem mesmo entre grandes estudiosos uma definição precisa, entretanto, há algumas características comuns que apontam para uma possível avaliação dos textos tidos como literários. Antônio Cândido (1997), afirma que a existência de uma literatura pressupõe produtores, um conjunto de receptores de diferentes tipos de público e um mecanismo transmissor. “A literatura (...) aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade” (Candido, 1997, p. 23) O cordel, como se pode observar, apresenta tais características e não pode ser desconsiderado como literatura em função de sua base popular.

“O encontro da literatura de cordel com o cangaço nordestino foi como o estabelecimento do caminho a ser seguido. O assunto, gerado a partir de problemas sócio-econômicos e culturais, transformou-se no ponto decisivo da criação de uma identidade literária”. (Luciano, 2007, p.35) Justamente em função desta identidade que concomitantemente marca a identidade do próprio povo brasileiro, é que o cordel deve ser entendido como literatura e, ao contrário do que ocorre hoje, ser trabalhado em sala de aula, de modo que conste nos livros didáticos e estudos acadêmicos que compõem o repertório do professor de língua portuguesa.

3.2. Breve histórico da literatura de Cordel no Brasil

De acordo com Meyer (1980), foi entre as décadas de 30 e 50 que a literatura de cordel consolidou-se no Brasil. A princípio havia uma versificação de lendas e exemplos de moral vindos de antiga tradição, mas à medida que o tempo passou os poetas passaram a fixar-se na escritura de temas que refletiam a realidade nordestina, até porque, no início, a área de produção do cordel correspondia à Pernambuco e Paraíba. Com a instalação das primeiras gráficas o cordel passou a ser mais amplamente produzido e difundido. Entre 1904 e 1930 já havia vinte e uma tipografias que imprimiam os folhetos. O cordel chegou então à Zona da Mata e às grandes cidades principalmente em função das migrações nordestinas para o centro sul.

Em 1940 o interesse das pessoas dos estratos menos favorecidos por política impulsionou uma grande tiragem de folhetos tratando principalmente do então presidente Getúlio Vargas. Já entre 1960 e 1970, em função da inflação, houve uma queda significativa na publicação que acabou sendo ponto de partida para uma chamada crise do cordel dada por consequência de outros fatores paralelos à inflação como, por exemplo, a censura e a concorrência com outros meios de comunicação, como a televisão.

A crise não vingou e em 1970 se deu um aumento nas tiragens “não porque houvesse um substancial aumento do público tradicional do cordel, mas devido ao crescente interesse por esse gênero literário – principalmente como objeto de estudo – por parte dos universitários brasileiros e estrangeiros. E este interesse avulta na medida em que o cordel entremostra as raízes de uma cultura nacional” (Meyer, 1980, p. 92). Vale, então, destacar que, acima do preconceito houve de fato uma valorização do gênero por indivíduos de estratos mais favorecidos. Esse interesse ao qual Meyer se refere, já na década de 1980, parece ter crescido à medida que nos deparamos com um grande número de eventos relacionados ao cordel, como a semana do “Cordel na Cortez”²¹ que oferece oficinas de xilogravura, palestras com cordelistas e venda de uma ampla gama folhetos, anualmente.

²¹ Trata-se de um evento organizado anualmente em uma das lojas da livraria Cortez, em São Paulo, no Bairro de Perdizes.

Já há algum tempo, é clara a influência do cordel em diferentes manifestações artísticas. A título de exemplificação, podemos citar as personagens Severino, de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto; e Chicó e João Grilo, do “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna.

Focamos o nosso breve histórico do cordel apenas no Brasil em função de uma melhor sistematização do conteúdo em função dos nossos objetivos na presente pesquisa. Não podemos desconsiderar todo o cenário literário mundial o qual aponta para características comuns entre o cordel brasileiro e outras manifestações artísticas que se deram ao redor do mundo.

O poeta que faz verso na hora (...) lembra o folheteiro de grito, lembra o jogral da Idade Média. (...) Um divulgava a literatura francesa em seu princípio, quase que exclusivamente cantada ou recitada, outro difundia um gênero literário que, pela circulação organizada e ampliada de sua produção, firmava e preservava a oralidade impressa nos folhetos. (Kunz, 2007, p.26)

Há um intercâmbio entre Brasil e Europa, entre a tradição arturiana e a memória sertaneja, no livro de Fernando Vilela, *Lampião e Lancelote*, que não é cordel, mas remete ao gênero devido ao fato de ser ilustrado com gravuras e escrito em sextilhas e septilhas. “O texto *Lampião e Lancelote* é mesmo um passo de dança com troca recíproca e simultânea de lugar e de situação. Pois no final, *Lampião* dança a gavotte, enquanto *Lancelote*, o xaxado e o xote” (Kunz, 2007, p. 30) O paralelo da obra com o cordel se dá também nesta atmosfera divertida já que o cordel é tido por alguns como “uma forma única que mistura poesia, humor e epopéia” (Luciano, p. 33).

Mesmo quanto à temática mais tradicional há “histórias maravilhosas, situadas em países longínquos, onde os costumes são estranhamente... nordestinos” (Meyer, 1980, p.93). Estas histórias aparecem mais comumente entre os romances, os quais têm extensão maior do que os folhetos. Nos romances, os textos podem ter vinte e quatro ou trinta e duas páginas, já nos folhetos o texto apresenta quatro, oito, dezesseis páginas ou uma folha chamada *volante*.

3.3. Romances e Folhetos

Meyer (1980) propõe uma classificação dos romances e folhetos, que julgamos relevante reinterpretar a fim de que estejamos mais familiarizados com a temática mais comumente adotada pelos cordelistas. Temos: a) os romances inspirados nos “livros do povo”, nos quais se enquadram os do parágrafo anterior; b) os contos da carochinha, ou histórias de tradição popular; c) os romances de animais encantados, ou fábulas; d) os de tradição religiosa; e) os de anti-heróis; f) os de valentia; g) os que tematizam a mulher difamada; estes últimos subdividem-se entre romances de amor e romances de sofrimento. “O romance de sofrimento desta literatura de cordel parece ser uma reminiscência do folhetim francês” (Meyer, 1980, p. 98), outro aspecto pelo qual se pode aproximar o cordel da literatura européia.

Quanto aos folhetos, pode-se propor uma subdivisão entre a) as pelejas, as que podem ser escritas reproduzindo um desafio; b) as discussões, quase um tipo de peleja, mas que reproduzem um debate entre duas partes com visões de mundo distintas; c) os folhetos de acontecido, que apresentam a visão de mundo do nordestino narrando histórias de seus hábitos e costumes. Estes folhetos de acontecido são denominados por Matos como “folhetos de ocorrido, circunstanciais ou biográficos (...) e são considerados um jornal do povo” (2007, p. 11), jornal para o qual a população costuma dar mais credibilidade do que aos vendidos nas bancas.

O que é latente na maioria das histórias seja nos romances ou nos folhetos é a “tendência maniqueísta – ou seja, a grande divisão entre o Bem e o Mal” (Meyer, 1980, p.99) a qual aparece também em outros gêneros narrativos e deve ser interpretada criticamente no cordel, no sentido de uma revelação acerca de costumes que são fruto de uma educação muito ligada à questão da religiosidade.

Esta bipolaridade é marcada nas histórias que tratam dos valentes e do bandido-herói Lampião, tendo como pano de fundo o espaço geográfico do Nordeste, circundado por mitos e acontecimentos trágicos. “Os versos lembram a fome, a seca, as enchentes, a carestia e a fé” (Kunz, 2007, p. 27), denunciando a realidade nordestina.

Os temas tratados nos cordel são hoje diversos, mas há toda uma trajetória vivida pelos nossos cordelistas do Brasil, desde meados da década de trinta. Os

autores refletiram e refletem espíritos de dadas épocas e por isso a temática tratada em seus textos acaba também se transformando. Uma boa síntese do histórico:

Os temas cantados por ela (literatura de cordel), em seus princípios, eram temas ibéricos. Versões populares para os poemas épicos franceses e espanhóis. Mas essa (...) busca de identidade, que moveu escritores cultos, levou-a a cantar (ou contar) fatos sociais recentes transformando-se numa espécie de imprensa sertaneja” Luciano (2007, p.33)

O autor aponta então para a grande produção de folhetos de acontecido (ocorrido ou circunstanciais), que, de fato, se destaca em quantidade em relação aos demais “subtipos de cordel”.

3.4. Competências do cordelista

O escritor de cordel deve trabalhar com uma série de competências que concorrem para a produção da obra. Deve saber qual é a estrutura da narrativa; que recursos pode utilizar para prender a atenção dos seus leitores; como pode “criar climas” de humor, drama, suspense, etc.; imaginar o momento em que os ouvintes poderão interpelar o leitor (que pode ou não ser ele); pensar na moral que permeia a história; como colocar o embate entre o bem e o mal; obedecer ao limite de paginação e criar uma métrica e uma rima que estejam de acordo com o que é dado como estrutural do gênero cordel.

Em termos de métrica e rima, a estrutura do cordel apresenta-se da seguinte maneira: pode haver sextilhas seguindo o esquema ABCBDB (2º, 4º E 6º versos rimados – e é mais comum que as sextilhas tenham sete sílabas), ou décimas, no esquema ABBAACCDDC (1º, 4º E 5º versos rimados, além do 2º com o 3º; o 6º com o 7º e o 10º; e o 8º com o 9º), ou ainda septilhas, muito menos utilizadas, as quais apresentam o esquema de rima ABCBDDDB (diferindo das sextilhas apenas no acréscimo de um penúltimo verso com rima igual ao seu anterior). Principalmente nas pelejas o cordelista pode se valer também do formato martelo (verso em décima, com linhas de dez sílabas) ou podem ser agalopados (em que há troca de métrica e rima no meio do texto). Assim, podemos afirmar que a prática poética do autor de cordel, que é ao mesmo tempo oral e escrita, incorpora princípios de um conhecimento poético tradicional, com a métrica e a rima obedecendo a padrões já bastante conhecidos. (Matos, 2007, p.10) A classificação proposta é a mais comum,

mas não se pode descartar a possibilidade de encontrarmos cordéis principalmente com rimas que fogem do esquema típico. Longe de ser um desvio, tratam-se de inovações pertinentes que surgem em decorrência dos propósitos comunicativos do autor do cordel.

Os folhetos classificados como pelejas (os quais podem ser escritos reproduzindo um desafio) acabam por confundir algumas pessoas com relação a não diferenciação entre o cordel e o desafio ou do repente. O cordelista difere-se do repentista no sentido de que constrói o seu texto com planejamento, vislumbrando uma leitura futura. Já os repentistas criam no improviso, considerando uma desfeita se o cantador decorar os seus versos antes de cantar.

A tradição oral que veio com o cordel desde o século XIX aqui no Brasil foi mantida. As pessoas naquela época se encontravam nos momentos de lazer, a fim de ouvir um leitor de cordel. Ainda hoje, o cordel é lido por cantadores, normalmente com voz anasalada, que costumam começar pronunciando “Eu vou cantar folheto”. Esta leitura chama-se “lida”. Trata-se de uma forma especial de leitura - uma leitura realizada em grupo, de textos simples destinados ao consumo e à fruição imediata por parte do povo, de gente simples e comum. Uma leitura de prazer, como sugerimos na pedagogia do oral, que permeia a Educação Linguística.

3.5. O cordel na sala de aula

Com o desenvolvimento industrial, a prática de contar histórias ficou de fato ameaçada. O isolamento do indivíduo, dado principalmente pelos atrativos advindos da informatização e pela consequente possibilidade de comunicação por meios virtuais, acaba por restringir o seu contato pessoal com outros. Esta é uma realidade que, no entanto, afeta muito mais os residentes dos grandes centros urbanos. É sabido que, no Nordeste, berço da produção do cordel, ainda hoje há muitas pessoas que não têm sequer como lidar com a fome, com a sociedade letrada da qual estão excluídos, quem dirá com a tecnologia moderna, com os computadores e internet.

Se a tendência é mudar o panorama acima referido, não se pode precisar quanto tempo isso levará, entretanto, não será necessariamente a informatização que acabará com a produção do cordel. Talvez, em alguns casos, possa haver uma

adaptação de modo que os folhetos passem a ser editados e impressos, como já ocorreu no Recife, por exemplo. Mas ainda assim, não podemos apontar para uma extinção da prática da “lida”, até porque há quem tenha interesse em ouvir as histórias, seja por apreciação de tal prática, seja por falta de acesso à modalidade escrita da língua.

Outro fator positivo é que “já foram comprovados casos de pessoas que aprenderam a ler e escrever com os folhetos de cordel” (Meyer, 1980, p. 3). A alfabetização poderia se dar com textos de diversos gêneros, mas destaca-se no cordel a questão de que é uma literatura barata e acessível para as pessoas de menor poder aquisitivo. O cordel é um gênero que se destina, como afirmou Matos (2007) ao consumo de gente simples e comum.

Com relação à acessibilidade dos folhetos, podemos destacar que outros autores já lançaram mão do recurso para divulgar suas obras, mesmo não sendo autores de cordel. Nomes da literatura portuguesa como Eça de Queiroz e Antero de Quental publicaram obras poéticas no formato de folhetos, viabilizando o acesso aos leitores.

Fora a “lida”, há outro recurso que auxilia o público iletrado. Tratam-se das imagens que aparecem nos folhetos, normalmente xilogravadas²². A lida e a leitura das imagens do folheto de cordel poderiam então ser introduzidas na escola, nas salas de Ensino Fundamental ou mesmo Médio, de modo que a leitura das imagens xilogravadas poderia ser aproveitada, somadas à leitura do texto escrito, a fim de levar o aluno a entender que há outros fatores para além do texto escrito (o chamado texto produto por estudiosos da linguística textual) que concorrem para a interpretação de tal manifestação discursiva.

Outra questão que pode ser explorada no trabalho com o cordel em sala de aula é a interdiscursividade que se dá entre histórias dos folhetos. “Pode-se perceber a heterogeneidade discursiva dessa produção através das marcas, explícitas ou não, de outros discursos presentes nas narrativas dos folhetos de

²² A xilogravura é uma técnica de gravura, em que o artista usa um instrumento cortante para fazer uma imagem na madeira, de modo que após colocar a tinta sobre a madeira e imprimir a figura em um papel (a exemplo do que ocorre com os carimbos) a madeira em relevo aparece em preto e o que foi cortado em branco.

cordel” (Evaristo, 2002, p.135). O conceito de interdiscursividade pode ser trabalhado como recurso para prender a atenção do leitor, caso haja alusão a uma história ou a uma personagem de seu conhecimento, por exemplo.

Também a interdisciplinaridade pode ser trabalhada em vários sentidos. No diálogo entre cordel e música, podemos apontar para a métrica de determinados poemas, favorecendo a composição de determinadas melodias, a exemplo do que fez Luiz Gonzaga, com o texto “A triste partida” de Patativa do Assaré. No diálogo do cordel com as artes plásticas, a elaboração de xilogravuras coerentes com os textos pode ser uma atividade interessante. No diálogo com história, temos uma série de textos de cordel trazendo informações relevantes de fatos históricos.

Entretanto, dentre as tantas propostas que poderíamos sugerir no trabalho com o cordel dentro de sala de aula, destacam-se para nós aquelas atividades nas quais apontamos para algumas variantes linguísticas que fogem do padrão culto. Há de se tratar das variações de maneira não preconceituosa revelando que já ocorreram muitas mudanças ao longo da história da língua portuguesa, o que indica que nem todos os falantes de uma mesma língua falam ou escrevem da mesma maneira. Mas vale destacar que há um padrão culto a ser seguido em determinadas situações de comunicação, o qual está revelado nas gramáticas e dicionários e que, de certa maneira, mantém uma ordem na comunicação entre todos os falantes de uma mesma língua (no caso da portuguesa, falada em quatro continentes e sete países – sendo a terceira mais falada do mundo). A opção pelo registro numa modalidade que foge ao padrão pode ser negativa em algumas situações decisivas pela qual o indivíduo deve viver ao longo de sua vida dentro desta sociedade e é função da escola dotar o indivíduo deste recurso de saber utilizar a língua em diferentes situações.

O estudo das variações, a nosso ver, contribui para uma melhor compreensão acerca de como a língua efetivamente funciona, abrigando diversidades de indivíduos que partilham o fato de falar uma mesma língua. “Parece ser fundamental o estudo do cordel no contexto multicultural das cidades brasileiras, heterogêneas e multifacetadas, abrigos de diversidades que, para serem abarcadas, requerem uma ampliação do contato e o conhecimento de universos distintos” (Evaristo, 2002, p. 139), os quais são revelados também na linguagem.

4

Sequência Didática

De acordo com a proposta realizada no primeiro capítulo, que revela a importância do trabalho com diferentes gêneros discursivos dentro de sala de aula, apresentaremos um possível procedimento de trabalho a ser utilizado pelo professor de português proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwlye (2004). Trata-se da elaboração de uma sequência didática que, desde já vale destacar, não funciona como um manual a ser seguido, mas sim como um procedimento possível de ser utilizado e flexível, a ponto de impor mudanças em relação àquilo que fora planejado primeiramente, no caso de uma melhor adaptação aos objetivos a serem alcançados com determinado grupo de aprendentes.

Tendo como ponto de partida a ideia de que o aluno deve ser capaz de escrever e expressar-se oralmente em diferentes situações públicas, escolares e extraescolares, os autores propõem ao professor a elaboração de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwlye, 2004, p.97). A este conjunto de atividades chamamos sequência didática. O trabalho é realizado com o intuito de levar os alunos a conhecerem um determinado gênero, dando-lhes subsídios para a elaboração de um texto pertencente a este gênero o qual será utilizado em uma situação específica de comunicação.

Em um primeiro momento, recomenda-se que se apresente uma situação em que os alunos terão de realizar a produção de um texto oral ou escrito, tarefa que deverá ser minuciosamente explicada. Depois de realizada esta apresentação, os alunos partiriam para uma primeira produção, que serve de subsídio para que avaliem os seus próprios conhecimentos com relação à produção de um texto do gênero selecionado e serve, também, como um instrumento de avaliação formativa para o professor, o qual, partindo das dificuldades dos alunos, pode pensar numa sequência de atividades que estejam relacionadas à produção do texto pertencente ao gênero determinado.

Na apresentação da situação, que se dá antes mesmo da produção inicial, um exemplar do gênero a ser trabalhado deve ser apresentado aos alunos. Após a leitura, apresentamos ou discutimos a quem se dirigiria a produção, a forma que ela assumiria e seus participantes. O conhecimento interdisciplinar é valorizado no sentido de que os alunos devem realizar um trabalho de pesquisa acerca dos conteúdos sobre os quais devem tratar.

A sequência de atividades, realizada entre a produção inicial e a produção final, compõe os diferentes módulos que servem para instrumentalizar os alunos, tendo em vista a vasta gama de conhecimentos que eles devem mover para a elaboração da sua produção final. É nos módulos que a atividade de produção textual é decomposta, já que se visa a trabalhar separadamente em cada uma das atividades, as habilidades relacionadas à produção.

Inspirando-nos nas abordagens da psicologia da linguagem, podemos distinguir quatro níveis principais na produção de textos: representação da situação de comunicação; (...) elaboração dos conteúdos; (...) planejamento do texto e realização do texto seguindo um vocabulário apropriado para a situação de ocorrência do mesmo(...). (Dolz, Noverraz e Schneuwlye, 2004, p.104)

Vale destacar a necessidade de as atividades que compõem a sequência serem variadas. Há de se alternar momentos de trabalho individual e trabalho em grupos; atividades que visam à manifestação em registro oral ou escrito; o trabalho com diferentes gêneros relacionados ao selecionado para compor a produção final²³. Ao longo destas atividades, o aluno entra em contato com uma linguagem técnica relacionada ao conhecimento do gênero.

É na produção final que os alunos põem em prática as habilidades desenvolvidas nos trabalhos propostos nos módulos, de modo que se possa avaliar a melhora em relação à produção inicial. Neste momento, deve-se frisar a necessidade de um texto ser revisto como parte de sua produção.

²³ Os autores da proposta sugerem um agrupamento de gêneros relacionados a um dado domínio social de comunicação e uma capacidade de linguagem dominantes a fim de que sejam os de mesmo grupo aproveitados dentro de uma mesma sequência, em função das possibilidades de transferência que permitem.

Os princípios teóricos que fundamentam a proposta da elaboração das sequências didáticas revelam aspectos positivos, no sentido que vêm em concordância com o que trabalhamos dentro da educação linguística e das pedagogias a ela vinculadas. Trata-se de um projeto que dá motivação ao aluno para se expressar nas modalidades oral e escrita, garantindo-lhe uma consciência em relação ao seu comportamento linguístico, além de que “ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de (...) se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino” (Dolz, Noverraz e Schneuwlye, 2004, p.109)

Outro aspecto positivo das sequências é a possibilidade de revelar aos alunos que há gêneros relativamente estáveis, que são usados em situações de comunicação específicas sobre os quais eles devem ter conhecimento para que lancem mão em situações reais, sejam elas escolares ou extraescolares. Gêneros orais ou escritos que diferem principalmente na condição de produção, tal como apontamos quando tratamos da pedagogia do oral. O oral é espontâneo e deve ser corrigido antecipadamente a uma apresentação planejada; já o escrito dá margem a revisões e a autoanálise do comportamento de linguagem. No intercâmbio de um texto individual com o texto de um colega, ou com um modelo exemplar há a possibilidade de comparação e crítica visando a um melhor desenvolvimento da competência escritora.

Quanto às questões gramaticais, os autores apontam que “é essencial reservar tempo para um ensino específico da gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (Dolz, Noverraz e Schneuwlye, 2004, p.116), um tempo que não é previsto dentro da sequência. Entretanto, vale abordar questões específicas relacionadas à produção dos alunos. O mesmo vale para questões relacionadas à ortografia, destacando-se a orientação para a qual a abordagem dessas questões deve se dar no final da sequência, após a análise minuciosa de cada um dos textos dos alunos com relação à coerência do conteúdo, organização textual, coesão entre frases, adaptação à situação de comunicação.

Tendo elucidado a maneira como as sequências didáticas devem ser elaboradas, esclarecemos desde já que nos valeremos destes estudos para realizar uma proposta de trabalho com o cordel.

4.1. Proposta de Sequência Didática

Neste momento, apresentaremos uma proposta de sequência didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, se dará em torno do gênero discursivo *cordel*, o qual se situa entre o oral e o escrito. As atividades são destinadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, os quais já devem ter certa vivência leitora e escritora com gêneros do tipo narrativo e com os mais variados textos argumentativos.

Um dos grandes motivos, que nos levou a trabalhar com os textos da literatura de cordel, é o de realizar um entrelaçamento entre língua e literatura, pois acreditamos que estes dois eixos do ensino devem ser trabalhados conjuntamente para dar suporte à educação voltada para a formação de um cidadão dotado de competência linguística. A escolha dos textos obedeceu ao critério temático, de modo que optamos por selecionar dois que apontassem para questões sociais, cumprindo, assim, mais uma função que inúmeros textos literários apresentam. “Recentemente, podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade” (Pinheiro e Lúcio, 2001, p.56).

A sequência didática que seguiremos apresentando foi elaborada tendo em vista uma dupla preocupação. Em um primeiro momento, tentamos contemplar todas as orientações traçadas nas diferentes pedagogias relacionadas à Educação Linguística; num segundo momento, buscamos trabalhar seguindo os pressupostos da Sociolinguística, ou seja revelando a articulação que existe entre linguagem e sociedade, partindo de um texto (“Ispinho e Fulô”) carregado de variações diastráticas e diatópicas, já apontadas no capítulo 2.

4.1.1. Apresentação da Situação Inicial

Neste primeiro momento apresentaremos dois textos da literatura de cordel para os alunos: “Ispinho e fulô”, de Patativa do Assaré (Anexo I) e “Como vivem os brasileiros”, de Otávio Maia (Anexo II). O primeiro traz muitas marcas de variações linguísticas (fonéticas e sintáticas, como destacamos no capítulo 2) e o segundo é escrito com mais obediência à norma culta, o que nos leva a destacar que há dois tipos de cordelistas, ou duas maneiras de se fazer cordel. A primeira, sem compromisso em escrever, obedecendo ao padrão culto de linguagem e a segunda, primando por um aprimoramento da linguagem culta.

Após realizar a leitura de ambos os textos em voz alta pelo professor, será feita uma discussão com a classe, enfatizando os dois aspectos acima mencionados: a maneira que se dá este registro escrito e a temática, abordando questões sociais. Depois desta discussão, partiremos para a produção inicial que será entregue ao professor e posteriormente aos colegas.

4.1.2. Produção Inicial

Os alunos produzirão um texto de cordel individualmente, tendo liberdade para fazê-lo da maneira que julgarem mais conveniente, abarcando o tema e o registro que lhes for mais interessante. Com base na leitura dos dois cordéis, os alunos deverão inferir que o gênero obedece a certos padrões não tão fixos, mas que devem ser considerados. A escrita em sextilhas ou décimas será orientada, bem como a necessidade de se rimar.

Como estamos esboçando a proposta da sequência didática sem realmente aplicá-la em sala de aula, não poderemos saber com precisão de que maneira se daria a produção dos alunos, mas é possível projetarmos possíveis dificuldades que podem vir a ser encontradas pelos mesmos, destrinchando todas as habilidades que estão em jogo na produção do cordel.

4.1.3. Módulos

4.1.3.1 Módulo I

Tema: características do cordel.

Objetivo da Proposta: Compreender as principais características formais do gênero cordel, bem como os principais temas abordados nas produções já publicadas.

Descrição da Atividade: Partindo das produções realizadas na atividade inicial, orientamos os alunos a realizem uma pesquisa acerca do cordel, colhendo todo e qualquer tipo de informação que diga respeito ao gênero nos mais diferentes meios, sejam eles virtuais ou não. Os alunos serão orientados a visitarem sebos, livrarias e bibliotecas e conversarem com os atendentes. Poderão pesquisar em meios digitais todos os eventos relacionados ao cordel realizados nos mais diversos ambientes e deverão trazer para a classe um cordel de seu agrado.

Esta pesquisa deverá ser realizada individualmente e orientada após a realização da atividade inicial. Em classe, os alunos apresentarão oralmente, tendo um tempo de cinco minutos, as informações colhidas as quais julgaram mais interessantes.

Depois de realizadas todas as apresentações, os alunos deverão escrever uma ficha síntese com as informações apresentadas por todos os colegas, a qual será avaliada pelo professor e arquivada como parte de um projeto maior.

Resultados Esperados:

- Conscientização acerca do que é o cordel e suas principais características;
- Instrumentalização para a realização de trabalho de pesquisa;
- Socialização de informações por meio da oralidade.

4.1.3.2. Módulo II

Tema: Cordel e norma culta

Objetivo da Proposta: Exercitar a escrita obedecendo ao padrão culto, revelando consciência acerca da existência de outras variantes linguísticas.

Descrição da Atividade: Os alunos deverão, partindo da observação do cordel *Ispinho e Fulô*, apresentado na situação inicial, realizar uma “tradução” do texto para a norma culta, tomando conhecimento de que a escolha do autor em escrever de tal maneira é intencional, de modo que a “tradução” compromete principalmente a estrutura formal do texto. Vale destacar neste momento, que o cordel *Ispinho e Fulô* foi escrito por um autor que já escreveu muitos cordéis obedecendo à norma, os quais estão publicados na mesma obra de onde foi extraído este em análise.

Os alunos devem ser orientados a fazer uma tabela com as variações da norma, a qual fatalmente apresentará metaplasmos, justificados pelo fato de ser o cordel um gênero que se situa entre a oralidade e a escritura. Após a apresentação desta tabela, o professor pode revelar alguns poucos exemplos de metaplasmos de palavras que vieram do latim e sofreram alteração, entrando na norma da língua portuguesa oficial, traçando um paralelo com os metaplasmos observados no texto de apoio.

Resultados Esperados:

- Entendimento de que o registro a ser utilizado no cordel pode ou não ser culto, o que não invalida o seu valor literário e que depende da intenção do autor na obra.
- Reconhecimento de variações que fogem da norma padrão.

4.1.3.3. Módulo III

Tema: Gêneros que se situam entre a oralidade e a escrita.

Objetivo da Proposta: Apresentar gêneros escritos que têm marcas de oralidade.

Descrição da Atividade: Os alunos deverão realizar a leitura de um fragmento de roteiro de teatro ou cinema selecionado pelo professor. A título de exemplificação, apresentaremos um excerto do roteiro do filme *“Bicho de sete cabeças”*, no anexo III.

Depois de realizada a leitura, os alunos, organizados em trios, deverão apontar as marcas de oralidade presentes no texto e anotá-las a fim de exporem para a classe. Cada grupo deverá apontar uma marca.

Resultados Esperados:

- Conhecimento acerca de variações orais que são parte constituinte de determinados textos escritos;
- Conhecimento de que estas variações estão adequadas para o gênero em questão.

4.1.3.4. Módulo IV

Tema: Questões sociais presentes na literatura de cordel.

Objetivo da Proposta: Suscitar a reflexão acerca de problemas sociais atuais e redigi-los nos moldes do cordel.

Descrição da Atividade: Serão apresentadas imagens (anexo IV) que dão margem ao debate acerca de problemas sociais, os quais poderiam naturalmente ser abordados em um cordel. Os alunos deverão sugerir títulos para as fotos apresentadas. Após um sorteio dos títulos, cada aluno deverá escrever uma estrofe inicial para um cordel que poderia ter como título aquele que foi proposto pelo colega e como imagem de capa aquela apresentada na foto.

Num segundo momento um terceiro produtor deverá terminar o cordel, dando ao texto uma coerência global, após realizar uma pesquisa em casa acerca do tema sobre o qual irá redigir, revelando assim um conhecimento interdisciplinar. A produção será entregue para o professor avaliar e devolver para os produtores.

Resultados Esperados:

- Conhecimento acerca de problemas sociais atuais;
- Percepção da relação entre título, imagem e texto;
- Maior familiarização com a escrita em verso.

4.1.3.5 Módulo V

Tema: A prática da Lida.

Objetivo da Proposta: Conscientizar sobre a prática da leitura do cordel a ser realizada nos moldes da “lida”.

Descrição da Atividade: Será convidado um cordelista para realizar a leitura de um cordel de autoria própria. A exemplo do que fará o autor, os alunos (últimos produtores da atividade descrita no módulo anterior) deverão ler os cordéis para a turma e para o convidado, que poderá apresentar sugestões acerca de como a *lida* deverá ser praticada.

Ao final de todas as apresentações, os alunos poderão fazer perguntas ao cordelista, acerca de sua vida, obra e questões relacionadas à produção do cordel.

Resultados Esperados:

- Conhecimento acerca de como se dá a prática da lida e experimentação.
- Desinibição e autonomia para a exposição oral individual.

4.1.4. Atividade Final

Tema: O dia do Cordel na Escola

Objetivo da Proposta: Produzir, apresentar e divulgar a literatura de cordel.

Descrição da Atividade: Os alunos saberão desde a apresentação da situação inicial, que haverá um evento a ser realizado em determinado dia dentro da escola para o qual serão convidados pais e todos os profissionais que trabalham na escola.

Para o evento será produzido um cordel por aluno, com tema livre, mas obedecendo à norma culta, a exemplo do que fez Otávio Maia no cordel *“Como vivem os brasileiros”*. A primeira produção será realizada em casa e entregue para o professor que deverá fazer as correções, de acordo com critérios previamente estabelecidos, e devolver para que os alunos finalizem também em casa. Caso seja possível, será requisitado ao professor de artes que viabilize a elaboração das xilogravuras a constarem nas capas. A impressão será realizada na escola e os folhetos deverão ter quatro páginas.

Tendo elaborado os folhetos, os alunos treinarão a lida em classe para que apresentem os seus cordéis no dia do evento. Serão eles que organizarão o espaço onde os cordéis serão pendurados e apresentados.

Resultados Esperados:

- Desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de um cordel e para a prática da lida;
- Interação entre a classe na organização do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelaçamento da Sociolinguística e da Educação Linguística nos serviu como suporte para pensar em novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa. Um ensino que deve abarcar as diferentes variantes linguísticas sem perder de vista a necessidade de trabalhar a norma culta. Esta ideia parece ter grande aceitação tanto entre os atuais estudiosos da ciência Linguística, quanto entre os educadores, porém há um desafio muito grande a ser enfrentado por todos aqueles envolvidos com o ensino: Como levar o aluno a dominar a norma culta de uma maneira diferente da que vinha sendo realizada nos moldes tradicionais?

Não há receitas de como devemos trabalhar em sala de aula, até porque a Educação é plural e os indivíduos são completamente diferentes uns dos outros. Desta forma o trabalho do professor não poderá ser padronizado, mas sim abarcar toda a diversidade. No entanto, no decorrer da história da educação em Língua Portuguesa, muitos enganos já foram cometidos e reconhecidos. O ponto de partida para buscar a inovação é dado então pelo abandono da insistência no erro. A mera memorização de nomes e classificações apresentados na gramática normativa já se revelou insuficiente. O que buscamos agora são outras formas de trabalho.

Estas novas formas de trabalho estão ancoradas nos pressupostos das diferentes pedagogias de ensino relacionadas à Educação Linguística. Concretamente, buscamos contemplar aquilo que é proposto, hipotetizando uma sequência didática, que se mostrou coerente com a pedagogia do oral, da leitura, do escrito e da léxico-gramatical, bem como com as reflexões sociolinguísticas. Nela foram explorados momentos de trabalho individual e trabalho em grupos; atividades que visassem à manifestação em registro oral ou escrito e o trabalho com diferentes gêneros, não delimitando as atividades ao trabalho específico com Cordel.

No âmbito do oral, pudemos idealizar situações visando a momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores cordelistas. As habilidades de ouvir história e reproduzi-la, criar, transmitir informações, argumentar, debater, criticar, também foram vislumbradas, à luz do conceito de leitura como atividade interacional (entre autor, texto e leitor) de produção de sentidos. Já a escrita, foi tratada em sua completude, atentando-se

para a coerência global e reservando-se o tempo necessário para as atividades de planificação, textualização e revisão.

Na sequência didática elaborada, ganha destaque a questão da escrita pelo fato de investirmos no desenvolvimento da competência redacional em detrimento de um trabalho focado na memorização de regras e conceitos gramaticais, que constituía a prática tradicional, reformulada na pedagogia léxico gramatical, a qual trabalha a competência gramatical atrelada à prática de escrita e leitura de textos, orais e escritos.

Ao propormos a atividade final, com apresentação oral de todos os cordéis escritos pelos próprios alunos para a comunidade escolar, buscamos incentivar uma escrita de textos que possam circular, de fato, no ambiente social onde vivem os mesmos. Estes textos seriam escritos com respeito a norma padrão, que deve ser trabalhada na escola, e cabe para a escrita desse gênero. Um gênero que apresenta, como identidade literária, a tematização de problemas socioeconômicos e culturais, e ainda na forma versejada, que deve ser trabalhada, tendo em vista as suas particularidades.

Mas o Cordel é tido também como um gênero que pode apresentar uma série de variações. Morfológicas, se partirmos do pressuposto que estão grafadas, ou fonéticas, se partirmos do pressuposto que serão enunciadas; e ainda sintáticas. Estas variações, identificadas no texto *Ispinho e Fulo*, de Patativa do Assaré (Anexo I) são identificadas como diatráticas e diatópicas, devido à origem econômica e o lugar de onde falam a grande maioria dos cordelistas, ou, ao menos, os percussores do Cordel, residentes das regiões Norte e Nordeste do país. O conhecimento acerca da existência de diferentes variações é importante no sentido de quebrarmos preconceitos linguísticos e sociais e tomarmos conhecimento das diferentes formas que existem para veicular uma mesma ideia.

Apresentando ou não variações, o Cordel é um gênero literário que deve ser reconhecido de modo que possamos extrair dos textos, em sala de aula, o que for de valor, um valor que não necessariamente estará atrelado ao simples fato do texto estar escrito no padrão culto da língua. O que se extrai de mais positivo no

cordel á a possibilidade de ampliação do contato e conhecimento de universos distintos que compõem o “contexto multicultural das cidades brasileiras, heterogêneas e multifacetadas, abrigos de diversidades que, para serem abarcadas, requerem uma ampliação do contato e o conhecimento de universos distintos” (Evaristo, 2002, p. 139)..

Longe de esgotar a questão, o que buscamos foi esboçar apenas uma dentre tantas propostas de trabalho em sala de aula. Uma proposta que buscou contemplar as variantes linguísticas, sem deixar de reconhecer a necessidade da escola trabalhar a norma padrão. Buscamos também abordar diferentes gêneros do discurso e contemplar as diretrizes dadas nas diferentes pedagogias do ensino. Julgamos que, a partir desta pesquisa a língua pôde ser abordada em sua dimensão histórica, como algo que está em constante renovação.

Os objetivos propostos inicialmente foram, então, alcançados, de modo que esperamos com o trabalho abrir novas perspectivas de estudos, sobretudo no campo da Educação Linguística em seu entrelaçamento com a Sociolinguística. Estudos estes, que devem compor o repertório dos professores de Língua Portuguesa, interessados em transformar a prática docente, atendendo às constantes transformações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGELO, Assis. Uma breve história do cordel. In: *Literatura de Cordel* – Revista cultural da apropuc-sp, nº6 – 2º semestre de 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. “Saber ler e escrever numa dada sociedade”. In: *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. (Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Françoise Boch – orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 37-57.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BELINE, Ronald. A variação Linguística. In: FIORIN, José Luiz. (org.) *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 121-140
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman, 1981.
- CASTRO, Amílcar Ferreira de. *A gíria dos estudantes de Coimbra*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1947.
- COUTINHO, Ismael de lima. *Pontos de gramática histórica*, Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 2004.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLYE, Bernard;; “Os gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: *Gêneros orais e escritos na escola*.

(Bernard Schneuwlye e Joaquim Dolz colaboradores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (p. 71-91).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLYE, Bernard; “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. (Bernard Schneuwlye e Joaquim Dolz colaboradores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do Discurso na escola*. São Paulo, Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O., AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 9-30.

FERRERO, Ernesto. *I gerghi della malavita*. Verona: Mondadori, 1972.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna – dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA, 2004.

FIORIN, José Luis. “Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito Linguístico”. In: *O Direito à Fala: a questão do preconceito linguístico*. (Fábio Lopes da Silva, Heronides Maurílio de Melo Moura – orgs.). Florianópolis: Insular, 2000, p. 23-37.

GUIMARÃES, Elisa. “Correção linguística”. In: *DINO PRETI e seus temas – Oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 345-354.

HAURÉLIO, Marco. A trajetória do Cordel no Brasil, em prosa e verso. In: *Literatura de Cordel* – Revista cultural da apropuc-sp, nº6 – 2º semestre de 2007.

HORTON, Paul B. & HUNT, Chester. Grupos Sociais. In: *Sociologia*. São Paulo: Makron Books do Brasil Ltda.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura – teoria & prática*. 10ª edição. Campinas. SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 2004, capítulo 3, p.31-47.

KUNZ, Martine. Cordel, criação mestiça. In: *Literatura de Cordel* – Revista cultural da apropuc-sp, nº6 – 2º semestre de 2007.

LUCIANO, Aderaldo. Literatura de cordel, literatura brasileira. In: *Literatura de Cordel* – Revista cultural da apropuc-sp, nº6 – 2º semestre de 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATOS, Edilene. Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética. In: *Literatura de Cordel* – Revista cultural da apropuc-sp, nº6 – 2º semestre de 2007.

MEYER, Marlise. *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINHEIRO, Hélder e LÚCIO, Ana Cristina Marinho. *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas cidades, 2001. – (Coleção literatura e ensino; 2)

PINTO, Edith Pimentel. *A gramatiquinha de Mário de Andrade* – texto e contexto. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria de estado da Cultura, 1990.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Sociolinguística – Os níveis de fala*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

TARALLO, Fernando (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas/SP: Pontes – Editora UNICAMP, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Anexo I – Ispinho e Fulô

ISPINHO E FULÔ

É nascê, vivê e morrê
Nossa herança naturá
Todos tem que obedecê
Sem tê a quem se quexá,
Foi o auto da Natureza
Com o seu pudê e grandeza
Quem traçou nosso caminho,
Cada quá na sua estrada
Tem nesta vida penada
Pôca fulô e muito ispinho.

Até a propa criança
Tão nova e tão atraente
Conduzindo a mesma herança
Sai do seu berço inocente,
Se passa aquele anjo lindo
Hora e mais hora se rindo
E algumas horas chorando,
É que aquela criatura
Já tem na inocência pura
Ispinho lhe cutucando.

Fora da infança querida
No seu uso de razão
Vê muntas fulô caída
Machucada pelo chão,
Pois vê neste mundo ingrato
Injustiça, assassinato
E uns aos outros perseguindo
E assim nós vamo penando
Vendo os ispinho omentando
E as fulô diminuindo.

Nosso tempo de rapaz
Quando a gente ama e qué bem
Tudo que é bom ele traz,
Tudo que é bom ele tem,
Nossa vida é um tesôro,
De bêjo, abraço e namoro
De fantasia e de canto

De ilusão e de carinho
Não se vê nem um ispinho,
É fulô por todo o canto.

Depois vem o casamento
Trazendo a lua de mé,
O maió contentamento
Que goza o home e a muié
Mas depois que a lua passa
Já vão ficando sem graça
Pois é preciso infrentá
A obrigação que eles tem
Porque Deus não faz ninguém
Pra vivê sem trabaia.

Mais tarde chega a criança
Que o casal tanto queria,
Rosinha como a esperança
Enche a casa de alegria,
No dia da sua vinda
Todos diz: Ô coisa linda!
Pra repará todos vem
A criancinha mimosa
Tão linda iguamente a rosa,
Mas traz ispinho também.

Quando um casá se separa
Rebenta duas ferida,
Ferida que nunca sara,
Pois a dô é repartida,
Cumprindo a sorte misquinha,
Nem mesmo uma fulôzinha
Aos desgraçados acompanha,
Cada quá no seu caminho
Topa toceira de ispinho
Que o chique-chique não ganha.

A vida tem um tempero
De alegria e de rigô
Derne o mais pobre trapêro
Ao mais ricaço dotô
Na roda desta ciranda

O mundo intero disanda,
Não ficou pra um sozinho,
O sofrimento é comum
A estrada de cada um
Sempre tem fulô e ispinho.

Sem churá ninguém tulera
De uma sêca a tirania
O rapapé da misera
Para o veio que ficou
Sem coragem e sem assunto
Só resta as triste fulô
Com que se enfeita difunto,
Vem a doença e lhe inframa
E ele recebe na cama
Na sua eterna partida
Sem tá sabendo de nada
A derradêra furada
Do ispinho da nossa vida

Ispaia as pobre famia,
O ispinho da precisão
Fura em cada coração,
Seca as água no regato,
A mata fica dispida,
Não se vê fulô no mato.

Fonte: Silva, Antonio Gonçalves da. *Ispinho e Fulo*. São Paulo: Hedra, 2005.

Anexo II – Como vivem os brasileiros

COMO VIVEM OS BRASILEIROS

A vida do brasileiro
Está desequilibrada;
Somos muito desiguais,
Uns com muito, outros sem nada,
Por promessa a classe pobre
Sempre viveu enganada

Muita gente escravizada
Pelo patrão empresário.
Mora o rico em palacete,
E o pobre do operário
Continua vegetando
Num casebre proletário

Par viver de salário
É preciso ser artista;
A renda mal dividida
Deixa o pobre pessimista,
É assim que vive o povo
Num país capitalista.

Lá no campo o lavorista
É quem menos tem dinheiro;
Não existe lei agrária
Que favoreça o roceiro
É desse jeito que vive
O grande herói brasileiro.

O cantador violeiro
Ergue a voz, brada e reclama;
Por ser tão discriminado
Vive num constante drama,
E tantos sem qualidade
Nadando em dinheiro e fama.

Pobres se ardem na chama
Do infernal egoísmo;
Muitos brasileiros vivem
Cheios de idealismo,
Sendo, no entanto, vítimas

Do brutal capitalismo.

Até mesmo o otimismo
Já fugiu dos nossos planos,
Tudo ficando pior
Na caminhada dos anos
As esperanças se foram,
Ficaram só desenganos.

Vê-se entre os soberanos
Um ladrão dissimulado;
Um pobre pede clemência
Por ter sido injustiçado,
Assim vivem brasileiros
Num país mal governado.

Lá na câmara e no senado
O grande afronta os pequenos,
vê-se desordem nos campos,
Nas invasões de terrenos,
É desse jeito que vivem
Quem pode mais chora menos.

Os nossos direitos plenos
Estão perdendo valor;
Tem alguém que discrimina
Pela raça e pela cor,
Não há lei que favoreça
O homem trabalhador.

Fala-se tanto de amor,
Mas pouca gente é fiel;
Não se tem mais segurança,
Nem que more num quartel,
Hoje os justos convivem
Com matador de aluguel.

Aqui quem é coronel
Não pode ostentar poder.
Para combater o crime

Nada se pode fazer,
Vê-se até magistrados
Marcados para morrer.

É arriscado dizer,
Mas é a pura verdade.
Vivemos ameaçados
Pela marginalidade,
É assim que vive o povo
Na pátria da liberdade.

Há muita desigualdade
Nas camadas sociais;
Os que possuem riqueza
São menos racionais,
Além do muito que têm
Prosseguem querendo mais.

As multinacionais
São pela crise abaladas,
as nossas grandes potências
Muitas estão fracassadas.
As pequeninas indústrias!
Muitas de portas fechadas.

As contratações paradas
No nosso setor fabril.
Poucos são admitidos
Para a construção civil,
Milhões de desempregados
Vivem hoje no Brasil.

Chegou o ano dois mil
E nada modificou-se.
O nosso setor agrícola
Foi o que mais abalou-se,
Caiu o produto externo,
Tudo desequilibrou-se.

O novo milênio trouxe
Desespero e frustração,
O Brasil para ser hoje
Uma gigante nação
Teria que investir

Na área da educação.

Mas há quem diga que não,
Que está muito bem assim.
Se para alguém está ótimo,
Mas não está para mim.
As diferenças de classes
não sei se hão de ter fim.

Se para uns é ruim,
Para outros tem vantagem;
Governantes são omissos
Agindo assim como agem.
Uns sonham com liberdade,
Outros com libertinagem.

Os que podem não reagem,
Acham que se prejudicam.
No cumprimento da ordem
São poucos que se dedicam,
Mas quando existir empenho
As coisas se modificam.

Os responsáveis não ficam
Ai de braços cruzados.
Em defesa dos direitos
Continuam emprenhados,
Mas infelizmente são
Menos privilegiados.

Os mais bem aventurados
São felizes pela crença.
Mas crença com fingimento
Às vezes serve de ofensa.
Num país de muitas raças
Só Deus não vê diferença.

Quem sempre nos pobres pensa
Há coisas que lhe flagela.
O rico sendo orgulhoso
Mora numa casa bela,

Indiferente àqueles
Que moram numa favela.

Quem é ator de novela
Tem fama pela façanha;
No país das maravilhas
A diferença é tamanha!
Quem mais faz menos merece,
Quem pouco faz muito ganha.

Quando é época de campanha
O político enganador
Anda com cara de santo
Atraindo o eleitor,
Garantindo para o povo
Que tudo faz por amor.

Finge-se de pregador,
Mostrando o bem contra o mal
Põe uma máscara escondendo
O seu jeito original.
Como fazem foliões
Nas festas de carnaval.

Não digo: tudo é igual!
Não vou generalizar
Porque ainda tem homem
Digno de se confiar
Não é como erva daninha
Que tem em qualquer lugar.

Aqui se vive a sonhar,
Não se pode desistir;
Se quem entrar no poder
Algum erro corrigir,
Podemos ter esperança
Nos dias que hão de vir.

Temos direito a sorrir,
Isso nos faz muito bem.
Esperança no futuro
Todo brasileiro tem,
Se merecermos troféus

Cedo ou tarde ainda vêm.

Ter pressa não nos convém,
A pressa às vezes condena.
Correr muito é perigos,
Lembremos Ayrton Senna.
Comodismo não é lícito,
Mas às vezes vale a pena.

Soprando uma brisa amena
Trará paz para o país.
Mesmo sem ter recompensa
Por tudo quanto já fiz,
Ainda tenho esperança
De meu povo feliz. Ver

Fonte: Maia, Otávio. Como vivem os
brasileiros. São Paulo, SP, 2008

Anexo III

Fragmento de Texto – Roteiro do filme *Bicho de sete cabeças*.

Sequência 6 – externa/dia/saída da escola

Fachada da escola.

Bel do outro lado da rua, olhando para a escola ansiosa.

Um grupo de alunos começa a sair. Neto, Lobo e Alex entre eles.

Neto a vê, atravessa a rua e vai direto até ela.

Logo atrás, vêm Lobo e Alex (a câmera – na mão – passeia em um plano sequência durante todo o diálogo).

Neto (estranhando);

- E aí, Bel, por que cê matou aula?

Bel não responde. Chegam Lobo e Alex.

Alex (querendo descontrair):

-Que cara de prova de química!

Bel (irônica):

- Quase isso... Tô grávida.

Neto fica atônito e olha para Lobo, que permanece estático olhando para Bel sem piscar.

Alex (titubeante):

-Cê sabe de quem?

Alex olha para Lobo disfarçadamente. Lobo continua olhando nervoso para Bel.

Bel: (indo pra frente brava):

- Claro que sei, tá pensando o quê? – olhando para Lobo... – Aquele cara da vídeo-locadora...

Lobo foge aliviado do olhar de Bel, pegando um cigarro no bolso da camisa de Alex.

Neto (passado):

- Aquela locadora do lado da minha casa?

Bel (firme):

- É.

Alex (indignado):

- Não acredito, Bel, que vacilo. Como você foi cair na conversa daquele babaca?

Bel não responde, com nó de choro na garganta.

Alex (querendo se mostrar solícito):

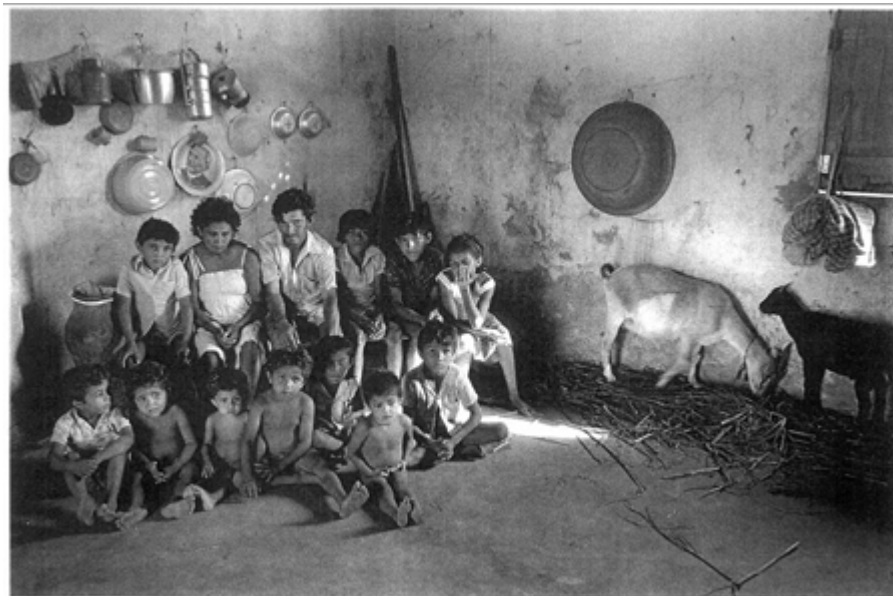
-Cê não vai ter né, Bel? Esse cara vai ter que resolver essa parada...

Fonte: Bolognese, Luiz. Bicho de 7 cabeças - Roteiro do filme dirigido por Laís Bodanzky. São Paulo: Editora 34, 2002.

Anexo IV – Imagens



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/_GoMsNFF2QNo/SI-KWFaONCI/AAAAAAAAAh0/SrQPQ9q-1YQ/s400/chinelo.jpg



Fonte: SALGADO, S., *Terra*, 1997, p.98.

Título: Família com onze filhos. Sertão de Tauá, Ceará, 1983.



Fonte: <http://curitibafiles.wordpress.com/2008/02/291201.jpg>



Fonte: <http://www.fatosenoticias.com/wp-content/uploads/2009/05/revolver-294x300.jpg>