



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de Carvalho

“Você [não] é o que fala – a escolha é sua”: a construção de um livro
paradidático interativo para diagnose e desconstrução do preconceito
linguístico

Rio de Janeiro
2021

Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de Carvalho

“Você [não] é o que fala — a escolha é sua”: a construção de um livro paradidático interativo para diagnose e desconstrução do preconceito linguístico

Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C331 Carvalho, Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de.
“Você (não) é o que fala — a escolha é sua”: a construção de um livro
paradidático interativo para diagnose e desconstrução do preconceito
linguístico / Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de Carvalho. – 2021.
314 f.: il.

Orientador: Ricardo Joseh Lima.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Sociolinguística - Teses. 2. Linguagem – Teses. 3. Preconceitos –
Teses. 4. Livros didáticos – Teses. 5. Língua portuguesa – Português escrito
- Brasil – Teses. 6. Pedagogia crítica – Teses. I. Lima, Ricardo Joseh. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.86

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

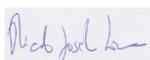
Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de Carvalho

“Você [não] é o que fala — a escolha é sua”: a construção de um livro paradidático interativo para diagnose e desconstrução do preconceito linguístico

Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 28 de janeiro de 2021.

Banca examinadora:



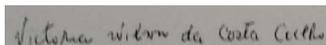
Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima (Orientador)

Instituto de Letras – UERJ



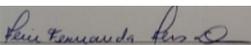
Prof.^a Dra. Janáina da Silva Cardoso

Instituto de Letras - UERJ



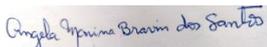
Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho

Faculdade de Formação de Professores - UERJ



Prof.^a Dra. Aline Fernanda Alves Dias

Instituto Nacional de Educação de Surdos



Prof.^a Dra. Angela Marina Bravin dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

A meu papaizinho, o herói que me ensinou a escalar muros.

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi escrita durante os últimos suspiros de vida de meu pai: troquei computador e livros por hospital e remédios.

Esta tese foi escrita durante a pandemia de Covid-19: despi-me de coragem e de esperança para vestir-me de máscara e de medo.

A vida não paralisa para que uma tese nasça, portanto, precisamos lembrar que todo ser acadêmico é também ser humano. Toda tese conta, nas entrelinhas, uma história oculta de perdas, de renúncias, de superações, de lágrimas e de risos. No final, tudo que nos constitui está, de alguma forma, representado nessas páginas, ainda que tentemos negar, somos humanos e tal humanidade está na tese também, e é isso que a torna real e palpável.

A Deus agradeço pelo sopro de vida que se tornou ainda mais valioso diante da ameaça constante de um vírus desconhecido. Sou grata a Ele por renovar as minhas forças diante das perdas e do medo, por fortalecer a minha fé, por me dar coragem para não desistir, por atender as minhas súplicas na hora da angústia, por me guiar a cada palavra escrita.

A meu paizinho, Carlos Alberto Rodrigues Paulo, agradeço por me ensinar o valor de lutar por aquilo que se deseja. Ele sempre dizia que o que nos separa dos nossos sonhos é um muro e que a vida nos dá duas opções: bater, eternamente, de cara com o muro ou escalar o muro para desfrutar do que está do outro lado. Tenho certeza que ele estaria muito feliz por me ver chegando do outro lado. A dor de te perder me fez pensar em desistir, mas o amor por você me deu forças para prosseguir.

À minha mãezinha, Solange Teixeira de Azevedo Paulo, por abdicar de tantas coisas em prol de prover o necessário para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos. Agradeço também pelo amor e carinho incondicionais dedicados a mim, por compreender as minhas ausências e por orar pelas minhas vitórias.

Ao meu amado esposo, Bruno Martins de Carvalho Paulo, pelo companheirismo e parceria diários. Agradeço por ser meu melhor amigo, por me acolher nos momentos de angústia; por me alegrar nos momentos de tristeza; por cuidar de mim nos momentos em que

o tempo era escasso. Obrigada por entender minhas ausências e apoiar todas as minhas escolhas. A minha vida é muito mais leve e divertida porque sei que posso sempre contar com seu apoio amoroso.

Aos meus familiares pelo amor e carinho dedicados a mim. Em especial, agradeço a meu irmão, Rodrigo de Azevedo Rodrigues Paulo, por ser, para mim, um modelo de excelência e dedicação.

Aos meus irmãos em Cristo que oraram incessantemente pelos meus estudos, animando-me sempre com palavras de fé. Em especial, aos meus amados sogros, Andrea Martins de Carvalho e Denison Carvalho, e a meus leais amigos Márcia Cristina Araújo Nobrega, Emílio Thorpe Nobrega e Pedro Nobrega.

Às minhas amadas amigas, Gabrielle Silva Barbosa e Renata Silva Barbosa, por terem sempre as melhores histórias e me proporcionarem as risadas mais sinceras nos momentos em que eu mais precisei de refúgio. Sou grata por ter podido contar com vocês quando precisei desabafar e por tê-las sempre torcendo por mim.

Ao meu afilhado Joseh Alves de Oliveira Lima por, com sua inocência e alegria, trazer mais esperança e amor para minha vida. Agradeço também por ter tornado os dias de orientação muito mais leves e prazerosos.

Às minhas siamesas amadas, Monique Débora Alves de Oliveira Lima e Thayane Antunes Siqueira, que com seus incentivos constantes e “puxões de orelha” me fizeram seguir a diante nos momentos em que eu sentia não ter forças para continuar. Obrigada por estarem sempre disponíveis para tirar minhas dúvidas; para enviar a foto de um livro que eu não tinha; para me emprestar um artigo que eu precisava. Sou grata por terem me ajudado a ver que era possível mesmo quando tudo parecia nebuloso.

Às minhas maravilhosas companheiras de doutorado, Maria Hermínia Vieira, Elza Mello, Paola Brasil e Luciana Leão Junqueira, pelas trocas e parcerias. Foi um privilégio vivenciar com vocês a sororidade entre pesquisadoras. Obrigada por contribuírem de maneira tão generosa com a construção desta tese.

Ao meu orientador, Ricardo Joseh Lima, pela paciência e compreensão durante o longo processo de orientação. Devo a ele a minha iniciação na Linguística e a minha

permanência na Sociolinguística. Torço para que sua paixão por tornar a ciência acessível à sociedade continue afetando a formação dos estudantes e impactando a educação.

À UERJ, por oportunizar que mulheres façam ciência, e que a ciência aprimore a educação. Agradeço ao excelente corpo docente, a quem devo minha formação desde a graduação, e aos funcionários que compõem a secretaria da pós-graduação, pelo atendimento prestativo e pelo suporte dedicado aos alunos dessa instituição.

Às professoras Janaína da Silva Cardoso, Victoria Wilson da Costa Coelho, Aline Fernanda Alves Dias e Angela Marina Bravin dos Santos, por aceitarem compor a minha banca examinadora; e às professoras Sandra Pereira Bernardo e Marli Hermenegilda Pereira por aceitarem o convite para serem membros suplentes. É um orgulho ser avaliada por grandes professoras e pesquisadoras que não medem esforços para contribuir com a formação de seus alunos e para aprofundar as pesquisas linguísticas.

À escola em que a pesquisa foi realizada. Sou grata à direção por permitir que o projeto fosse realizado e aos colegas professores que contribuíram de alguma forma com esta pesquisa. Em especial, agradeço aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II que se dedicaram ao projeto, participando de maneira ativa.

A todos que apoiam o desenvolvimento da ciência e a educação de qualidade no nosso país.

RESUMO

CARVALHO, Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de. “*Você [não] é o que fala — a escolha é sua*”: a construção de um livro paradidático interativo para diagnose e desconstrução do preconceito linguístico. 2021. 314 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese foi impulsionada pelo caminho da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) pelo desejo de criar, no meio acadêmico, um material de divulgação sociolinguística inovador que ecoasse não apenas a voz da universidade, mas que dividisse o protagonismo com a sociedade. O método de colaboração dialogada transformou alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro em participantes da pesquisa, assim, exerceram papel ativo na identificação da demanda; na busca pela solução e em sua implementação. Com o diálogo, detectou-se a lacuna relacionada ao ensino de língua materna diante da visão preconceituosa dos educandos quanto a variantes estigmatizadas, que é perpetuada pela escassez de materiais didáticos que fomentam a reflexão sobre diversidade linguística, predominando textos empregando normas prestigiadas que limitam o fazer pedagógico (VIEIRA; DURVAL, 2017; MORAIS *et al.*, 2017). Diante dessa lacuna, idealizou-se, em parceria com os discentes, a construção do livro “*Você [não] é o que fala — a escolha é sua*” a fim de contribuir com a demanda por propostas e materiais didáticos que cumpram ao designo de integrar a pedagogia da variação linguística ao cotidiano escolar (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO; ZILLES, 2015; BRASIL, 2017). A legitimidade de um livro paradidático enquanto produto de uma tese é garantida pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) posto que o livro é o fruto de uma pesquisa acadêmica realizada tanto na universidade quanto na sociedade, com o foco de contribuir com o ensino. “*Você [não] é o que fala — a escolha é sua*” se caracteriza não apenas como um livro de divulgação sociolinguística, mas, principalmente, como um instrumento de diagnose através do qual o professor poderá tanto fazer uma análise do registro escrito de seu aluno quanto de suas crenças linguísticas. Por ser um livro interativo, o leitor tem a autonomia de decidir as reações dos personagens, orientando os rumos da narrativa. Tais decisões são sinalizadas e justificadas nos *espaços do conselheiro*, páginas reservadas para a interação do leitor com a obra. Todas as escolhas propostas nesses espaços surgem mediante conflitos em que um personagem precisa reagir ao ser exposto a atitudes de preconceito linguístico motivadas pelo emprego de determinada variante linguística. Portanto, a partir da análise das escolhas e das justificativas feitas pelo discente, propôs-se um modelo de diagnose através do qual o docente poderá identificar suas crenças linguísticas (CYRANKA, 2007) e aplicou-se o modelo de diagnose criado por Bortoni-Ricardo (2005) a fim de identificar aspectos linguísticos a serem inseridos no planejamento pedagógico. Além de servir como material de diagnose e de divulgação sociolinguística, a obra apresenta ainda um papel secundário de material paradidático através do qual o educador poderá implementar a pedagogia da variação linguística no cotidiano escolar ao (a) orientar reflexões sobre a língua, abordando alguns conceitos sociolinguísticos presentes, de maneira sutil, nas falas dos personagens, como o reconhecimento da diversidade e da identidade linguísticas, a desmitificação de pensamentos do senso comum, e a desconstrução do preconceito linguístico; e (b) incluir a análise contrastiva em sua prática pedagógica de maneira que o ensino de língua parta das variantes linguísticas identificadas na escrita discente.

Palavras-chave: Divulgação sociolinguística. Pedagogia da variação linguística. Diagnose de crenças linguísticas. Diagnose de registro escrito.

ABSTRACT

CARVALHO, Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo de. *“You are [not] what you speak — the choice is yours”*: the construction of an interactive paradigmatic book for the diagnosis and deconstruction of linguistic prejudice. 2021. 314 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis was driven by the path of action research (TRIPP, 2005) by the desire to create, in the academic environment, an innovative sociolinguistic divulgation material that echoed not only the voice of the university, but that shared the protagonism with society. The method of collaborative dialogue transformed students from the final years of elementary school who attend a municipal school in the west of Rio de Janeiro into research participants, thus, they played an active role in demand identification; in the search for some solution and in its implementation. With the dialogue, the gap related to mother tongue teaching was detected by the manifestation of the students' prejudiced view regarding stigmatized variants; which is perpetuated by the scarcity of didactic materials that foster reflection on linguistic diversity, with predominant texts employing prestigious norms that limit pedagogical practice (VIEIRA E DURVAL, 2017; MORAIS *et al*, 2017). Considering these gaps, in partnership with the students, the construction of the book *“You are [not] what you speak - the choice is yours”* was conceived in order to contribute to the demand for proposals and teaching materials that integrate the pedagogy of linguistic variation to the school routine (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO E ZILLES, 2015; BRASIL, 2017). The legitimacy of a paradigmatic book as a product of a thesis is guaranteed by the principle of inseparability between teaching, research and extension (BRASIL, 1988) since the book is the result of academic research carried out both at the university and in society, with a focus to contribute to teaching. *“You are [not] what you speak - the choice is yours”* is characterized not only as a book of sociolinguistic divulgation, but mainly as a diagnostic tool through which the teacher can make an analysis of the written record of their student and their linguistic beliefs. As it is an interactive book, the reader has the autonomy to decide the reactions of the characters, guiding the direction of the narrative. Such decisions are signaled and justified in the advisor's spaces, pages reserved for the reader's interaction with the work. All the choices proposed in these spaces arise through conflicts in which a character needs to react when exposed to attitudes of linguistic prejudice motivated by the use of a certain linguistic variant. Therefore, from the analysis of the choices and justifications made by the student, a diagnostic model was proposed through which the teacher can identify his linguistic beliefs (CYRANKA, 2007) and the diagnostic model created by Bortoni-Ricardo (2005) was applied in order to identify linguistic aspects to be inserted in the pedagogical planning. In addition to serving as diagnostic and sociolinguistic divulgation material, the work also presents a secondary role of paradigmatic material through which the educator will be able to implement the pedagogy of linguistic variation in the school routine (a) guiding reflections on the language, presenting some concepts sociolinguistics subtly present in the characters' statements, such as the recognition of linguistic diversity and identity, the demystification of common sense thoughts, and the deconstruction of linguistic prejudice; and (b) include contrastive analysis in their pedagogical practice in such a way that language teaching starts from the linguistic variants identified in student writing.

Keywords: Sociolinguistic divulgation. Pedagogy of linguistic variation. Diagnosis of linguistic beliefs. Diagnosis of written record.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2004)	56
Figura 2 – Esquema do contínuo de oralidade/letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004)	56
Figura 3 – Esquema do contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004)	57
Figura 4 – Apresentação das características do gênero textual meme no terceiro slide do apêndice A	78
Figura 5 – Problematização de uma situação real de preconceito linguístico proposta no quinto slide do apêndice A	79
Figura 6 – Introdução à Sociolinguística através de um meme no décimo terceiro slide do apêndice A	81
Figura 7 – Desconstrução do preconceito linguístico através de um meme no décimo oitavo slide do apêndice A	82
Figura 8 – Fluxograma centrado na Sociolinguística	82
Figura 9 – Fluxograma de oposição entre senso comum e Sociolinguística	83
Figura 10 – Meme de divulgação sociolinguística criado por um participante do projeto Desconstruindo preconceito, construindo inovação	84
Figura 11 – Apresentação das características do gênero textual história em quadrinhos no terceiro slide do apêndice B	85
Figura 12 – História em quadrinhos representando a variação de registro no décimo segundo slide do apêndice B	86
Figura 13 – Definição de variação de registro no décimo terceiro slide do apêndice B	86
Figura 14 – Página quatro do “Diário do escrito” destinada ao registro das características de um dos personagens do livro	92
Figura 15 – Fluxograma da primeira parte do livro (capítulos 1, 2 e 3) e seus acontecimentos centrais	96
Figura 16 – Fluxograma dos capítulos intermediários do livro (capítulos 4, 5, 6, 7 e 8) e seus acontecimentos centrais	97
Figura 17 – Fluxograma do desfecho do livro (capítulos 9 e 10) e seus acontecimentos centrais	98
Figura 18 – Continuação do capítulo dez redigido por 5C	262

Figura 19 – Continuação do capítulo dez redigido por 30C	262
Figura 20 – Continuação do capítulo dez redigido por 22C	263
Figura 21 – Continuação do capítulo dez redigido por 13C	264
Figura 22 – Esquema do contínuo de crenças linguísticas	265
Figura 23 – Localização de 12C no contínuo de crenças linguísticas	269
Figura 24 – Localização de 25C no contínuo de crenças linguísticas	271
Figura 25 – Localização de 8C no contínuo de crenças linguísticas	272
Figura 26 – Localização de 27C no contínuo de crenças linguísticas	273
Quadro 1 – Apresentação ao leitor	103
Quadro 2 – Espaço do Conselheiro nº4	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de “erros” da gramática tradicional no nível morfofonêmico propostas por Bortoni-Ricardo (2005)	58
Tabela 2 – Cronologia das atividades do projeto <i>Desconstruindo preconceito, construindo inovação</i>	76
Tabela 3 – Resposta dos alunos para a pergunta “ <i>Raôxis e peleumonia</i> existem?”	80
Tabela 4 – Planejamento das etapas para a escrita do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”	91
Tabela 5 – Noções sociolinguísticas abordadas no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”	108
Tabela 6 – Cronograma ideal de aplicação do livro	256
Tabela 7 – Cronograma real de aplicação do livro	257
Tabela 8 – Frequência dos alunos durante a aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”	258
Tabela 9 – Comparação entre as justificativas de dois participantes	259
Tabela 10 – Relação entre espaço do conselheiro (EC) e traço de crença linguística	266
Tabela 11 – Escolhas do leitor 12C	268
Tabela 12 – Justificativas do leitor 12C em cada espaço do conselheiro	270
Tabela 13 – Escolhas do leitor 25C	270
Tabela 14 – Justificativas do leitor 25C em cada espaço do conselheiro	271
Tabela 15 – Escolhas do leitor 8C	272
Tabela 16 – Justificativas do leitor 8C em cada espaço do conselheiro	273
Tabela 17 – Escolhas do leitor 27C	273
Tabela 18 – Justificativas do leitor 27C em cada espaço do conselheiro	274

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REVISÃO DA LITERATURA	19
1.1	Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	19
1.2	Pedagogia da variação linguística	25
1.3	Pesquisa-ação	28
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	Sociolinguística: origem e contribuições teóricas	33
2.2	Descrição de variantes linguísticas e suas contribuições para a construção do material de diagnose pedagógica	47
2.2.1	<u>Variantes lexicais</u>	47
2.2.2	<u>Variantes morfossintáticas</u>	49
2.2.3	<u>Variantes sintáticas</u>	52
2.3	Contínuos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005) e suas contribuições para a diagnose pedagógica	54
2.4	Testes de crenças e atitudes linguísticas e suas contribuições para a diagnose pedagógica	61
3	DESCRIÇÃO DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM PROL DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	69
3.1	Metodologia dialogada de construção de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística: características gerais	70
3.2	Metodologia dialogada de construção de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística: características particulares	75
3.2.1	<u>Oficina 1: conhecendo a Sociolinguística e o preconceito linguístico</u>	77
3.2.2	<u>Oficina 2: conhecendo a variação linguística e refletindo sobre preconceito linguístico</u>	84
3.2.3	<u>Oficina 3: produzindo um esquete sobre diversidade e preconceito linguísticos</u>	88
3.2.4	<u>Oficina 4: a voz do leitor no processo criativo de um livro paradidático de divulgação sociolinguística</u>	90
3.3	Construção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”	94
3.3.1	<u>O livro e seu título: identidade linguística x preconceito linguístico</u>	95
3.3.2	<u>O livro e sua estrutura</u>	96

3.3.3	<u>O livro, seu enredo e seus personagens</u>	98
3.3.4	<u>O livro e as escolhas do leitor</u>	102
3.3.5	<u>O livro e suas variantes linguísticas</u>	104
3.3.6	<u>O livro e suas noções sociolinguísticas</u>	107
3.3.7	<u>O livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”</u>	109
3.4	Aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”	255
4	PROPOSTA DE DIAGNOSE A PARTIR DO LIVRO “VOCÊ [NÃO] É O QUE FALA — A ESCOLHA É SUA”	261
4.1	Diagnose do registro escrito de acordo com Bortoni-Ricardo (2005)	261
4.2	Diagnose de crenças linguísticas	265
4.2.1	<u>Metodologia de análise quantitativa</u>	265
4.2.2	<u>Modelo de diagnose de crenças linguísticas: análise quantitativa e qualitativa</u>	269
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	276
	REFERÊNCIAS	279
	ANEXO A — Assertivas utilizadas no teste de crenças linguísticas aplicado por Cyranka (2007)	283
	ANEXO B — Teste de crenças linguísticas de Antunes (2013)	284
	ANEXO C — Teste de atitudes linguísticas de Antunes (2013)	285
	ANEXO D — Teste de crenças e atitudes linguísticas aplicado por Marques e Baronas (2015)	287
	ANEXO E — Propostas dos discentes de temas a serem abordados no projeto	288
	ANEXO F — Resposta dos alunos para a pergunta “ <i>Raôxis e peleumonia existem?</i> ” existem?”	289
	ANEXO G — Opinião dos alunos sobre a postagem do médico no <i>Facebook</i>	290
	ANEXO H — <i>Memes</i> contra o preconceito linguístico criados pelos alunos	291
	ANEXO I — Lista de fenômenos do PB que representam as diferentes formas de usar a língua produzida pelos alunos	295
	ANEXO J — Modelo de autorização para participar do projeto “Desconstruindo preconceito, construindo inovação”	297
	APÊNDICE A — <i>Memes</i> como meio de divulgação sociolinguística.....	298
	APÊNDICE B — História em quadrinhos como meio de divulgação sociolinguística	303
	APÊNDICE C — Esquete contra o preconceito linguístico	306
	APÊNDICE D — Diário do escritor	311

INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesta tese tem como base teórica a Sociolinguística, mais especificamente as suas colaborações para o ensino posto que propõe uma visão de língua baseada na heterogeneidade de normas e propicia a observação da percepção do falante diante da diversidade linguística. Atualmente, há muitos trabalhos descritivos que registram a presença da variação de normas linguísticas regendo o falar do brasileiro, como Duarte e Soares da Silva (2019). Diante dos dados linguísticos já analisados por tantos pesquisadores, torna-se improdutivo preservar a prática pedagógica de ensino de língua materna centrada em uma norma idealizada tão distante das normas reais empregadas pelos falantes.

A reflexão sobre o cenário pedagógico baseado em uma norma ideal propiciou o surgimento da Sociolinguística Educacional, que tem por objetivo buscar caminhos para que as colaborações dos estudos sociolinguísticos sejam de fato considerados para a realização de um ensino de língua mais eficiente e abrangente. Nesse contexto, a presente tese foi motivada pela urgente necessidade, já denunciada por Bagno e Rangel (2005) e garantida pela atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC¹, de que a variação linguística seja objeto de conhecimento adotado no conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Na projeção da presente tese com vista a desenvolver uma pesquisa acadêmica em um ambiente externo ao da universidade com o foco na contribuição com o ensino, foi necessário lançar mão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal princípio está previsto no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL 1988) e, a partir desse, vem sendo possibilitado que muitos trabalhos acadêmicos atravessem o espaço restrito da universidade e expandam sua abrangência ao gerarem benefícios efetivos a diferentes grupos da sociedade² (cf., entre outros, HADDAD, 2014; TORRES, 2014; ANTUNES, 2015; PAULO, 2015).

O grupo social selecionado para participar deste trabalho acadêmico foi formado por alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona

¹ Apesar da BNCC ser passível de críticas em alguns aspectos, não é objetivo deste trabalho realizar uma análise deste documento.

² Oliveira, 2017, reforça o papel do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - de aproximar o universo acadêmico e a prática educacional. Nesse contexto, podem-se citar algumas pesquisas realizadas em Sociolinguística Educacional, tais como Almeida, 2018; Rissato, 2018; Oliveira e Philippsen, 2016.

oeste da cidade do Rio de Janeiro³, assim, o espaço externo abarcado foi uma escola. O fato de tal comunidade ter participado ativamente de importantes processos da pesquisa, que tinha por objetivo auxiliar na resolução de uma demanda do próprio grupo, caracteriza o aspecto extensionista da tese.

Logo nos primeiros contatos com esses alunos, observamos uma demanda relacionada ao ensino de língua materna, tendo em vista que eles apresentavam uma visão preconceituosa sobre variantes linguísticas estigmatizadas, ainda que, em muitos casos, tais variantes compusessem o falar desses mesmos indivíduos. Além disso, detectamos uma escassez de materiais didáticos que fomentassem a reflexão sobre a diversidade linguística, predominando textos empregando normas prestigiadas que limitam o fazer pedagógico (VIEIRA E DURVAL, 2017; MORAIS *et al*, 2017). Em síntese, esta é uma pesquisa pensada com a comunidade e para a comunidade a fim de contribuir de maneira eficiente com uma demanda real. Nesse contexto, a principal contribuição desta tese é a construção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”: material paradidático voltado para o público adolescente cujo enredo foi idealizado a partir de um método de colaboração dialogada entre pesquisadora e participantes da pesquisa, no caso, adolescentes cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental II. Na obra, a diversidade linguística presente na fala dos personagens movimenta a trama, motivando a reflexão sobre o preconceito linguístico. Além disso, é um livro interativo na medida em que, em algumas páginas, dispõe do *espaço do conselheiro*, campo em que é oportunizado ao leitor decidir o rumo da narrativa, justificando, por escrito, as suas escolhas.

As produções textuais discentes registradas na obra são fundamentais para que o livro cumpra sua finalidade principal, qual seja servir como um instrumento de diagnose de (a) registro escrito dos alunos, de acordo com o modelo de diagnose de “erros” proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e, principalmente, (b) observação docente das crenças dos alunos a respeito de diferentes normas de uso (CYRANKA, 2007). Instrumentos de diagnose são de grande valia para profissionais de educação, pois estão sempre em busca de identificar os conhecimentos prévios de seus educandos antes de traçar uma estratégia pedagógica para

³ As atividades desenvolvidas com esses alunos ocorreram, em um primeiro momento, no projeto escolar *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*. O projeto era mediado pela pesquisadora devido à necessidade de completar sua carga horária de quarenta horas semanais como regente de turma em seu local de trabalho. Em um segundo momento, houve a aplicação do livro, produto do projeto citado, que ocorreu durante aulas regulares da disciplina Língua Portuguesa, ministradas pela própria pesquisadora. Assim, a pesquisa-ação foi inserida nas práticas do cotidiano escolar, sem que houvesse prejuízo gerado pelo contato entre professora-pesquisadora e aluno.

determinado conteúdo programático, assim, torna-se essencial que professores de Língua Portuguesa tenham acesso a instrumentos de diagnose que antecedam à abordagem da variação linguística.

A metodologia da pesquisa-ação norteou nossos passos desde a identificação da demanda até a testagem do material de diagnose produzido. Nesse tipo de pesquisa, as ações são constantemente reavaliadas e reformuladas, o que propicia o surgimento de diferentes questões, hipóteses e objetivos ao longo do trabalho. De modo geral, nossa pesquisa-ação pode ser dividida em dois momentos: (1) construção do material de diagnose no projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, da qual participaram apenas alunos do oitavo ano; (2) aplicação do material de diagnose, da qual participaram apenas alunos do nono ano. As questões que permearam a pesquisa estão listadas a seguir:

- Há uma lacuna relacionada à abordagem do tema variação linguística no ensino da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro?
- Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro podem ser protagonistas na produção de materiais originais de divulgação sociolinguística e comprometer-se em um projeto de escrita criativa de um livro com fins paradidáticos?
- Um livro paradidático de divulgação sociolinguística, desenvolvido em parceria com alunos, pode ser um instrumento eficiente de diagnose que propicie ao educador traçar o perfil discente de acordo com os aspectos gramaticais identificados em seu registro escrito e com suas crençaslinguísticas?

A partir das questões citadas, formulamos três hipóteses:

- Alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro não assimilaram, ao longo de sua vida estudantil, conhecimentos que lhes permitam reconhecer a legitimidade de variedades linguísticas estigmatizadas, sendo essa uma lacuna em seu processo de aprendizagem escolar de língua materna.

Observando o envolvimento dos alunos em projetos escolares de diferentes temas, ao longo de nossa experiência profissional, há a expectativa de que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro estejam dispostos a se engajarem na produção autoral de materiais de divulgação sociolinguística, incluindo sua participação na idealização de um livro paradidático original.

- Reconhecendo a importância da realização de uma diagnose que anteceda ao planejamento pedagógico, um livro paradidático de divulgação sociolinguística que disponha de espaços para registro escrito sobre a narrativa pode ser um instrumento eficiente para que o docente (a) trace um panorama do registro escrito dos alunos e (b) observe suas crenças linguísticas, norteando, assim, a estratégia de ensino de Língua Portuguesa.

Diante das questões e hipóteses formuladas, estabelecemos os objetivos da pesquisa.

Objetivos gerais:

- Realizar divulgação sociolinguística;
- Promover a desconstrução do preconceito linguístico através da construção de um livro paradidático interativo de divulgação sociolinguística;
- Dar voz a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos

- Auxiliar no planejamento de propostas pedagógicas para a abordagem do tema variação linguística;
- Incentivar a reflexão sobre as regras que permeiam diferentes normas linguísticas e as legitimam, as quais podem servir como ponto de partida para que docentes introduzam normas mais formais do registro escrito;
- Propor um modelo de diagnose de crenças linguísticas a partir do livro paradidático;
- Aplicar o modelo de análise proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para realizar a diagnose do registro escrito discente fomentado pelo livro didático.

Tendo em vista os objetivos e as hipóteses estabelecidos no projeto de pesquisa, fica claro que o trabalho desenvolvido se caracteriza por um grande cunho prático e educacional para os quais foi dedicada grande parte da tese. Em vias de defender a importância da ação extensionista voltada para o ensino em uma pesquisa acadêmica, apresentaremos, no primeiro capítulo, aportes teóricos que não apenas nortearam as práticas realizadas, mas que também serviram de justificativa para tais. No segundo capítulo, apontaremos estudos advindos da Sociolinguística como fundamentos teóricos para o trabalho realizado. No capítulo três,

descreveremos os procedimentos da pesquisa-ação que desenvolvemos, objetivando contribuir com a implementação da pedagogia da variação linguística. No capítulo quatro, proporemos um modelo de diagnose que viabiliza ao professor traçar o perfil discente a partir do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, serão apresentados os aportes teóricos que sustentam a relevância da produção e aplicação de um livro paradidático interativo de divulgação sociolinguística, enquanto ferramenta de diagnose do registro escrito (BORTONI-RICARDO, 2005) e de crenças linguísticas (CYRANKA, 2007), como resultado de uma tese de doutorado em Linguística. Na seção 1.1, trataremos da legislação que garante legitimidade a todas as atividades realizadas, no meio acadêmico, que vinculam a tríade ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável (BRASIL, 1988).

Na seção 1.2, a tese será contextualizada em uma subárea da Sociolinguística que investiga estratégias de ensino pautadas na variação linguística: Pedagogia da Variação Linguística. Enquanto objeto de conhecimento a ser inserido na educação básica, a variação linguística é legitimada em documento oficial: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O fato de esse ser um objeto que carece de materiais de apoio didático que o explorem justifica a necessidade de criação de um livro, desenvolvido com bases científicas no meio acadêmico, que auxilie professores a realizarem uma educação linguística eficaz, cumprindo as normas oficiais.

Na seção 1.3, a pesquisa-ação será apresentada como ferramenta metodológica para a realização de uma pesquisa acadêmica que se relaciona diretamente com a prática e tem seu cronograma flexibilizado de acordo com as necessidades e soluções expressas pelos participantes da pesquisa. Dessa maneira, os participantes cooperam com a tese desde o início, momento em que é identificada a demanda, passando pelas discussões e propostas para a resolução do problema, até a verificação da eficácia da solução projetada. Assim, o livro surgiu como resposta (divulgação sociolinguística) a uma demanda (desconhecimento quanto à variação linguística) manifesta por alunos do projeto escolar *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*.

1.1 Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Para refletir sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (doravante EPE) é necessário primeiramente conhecer o artigo 207 da Constituição Brasileira,

de 1988, que dá a tal medida obrigatoriedade garantida no rigor da lei. Logo, é importante salientar que unir EPE não é uma opção, mas sim uma obrigatoriedade destinada a todas as universidades.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa (BECHARA, 2019), *indissociável* é característica do que não se pode separar, não sendo possível, assim, existir um sem a presença do outro. Estendendo esta definição ao termo *indissociabilidade* do artigo 207, entende-se que as universidades não devem separar ensino, pesquisa e extensão, sendo proveitoso, desse modo, que, ao realizar uma pesquisa acadêmica, como o desenvolvimento de uma tese, contemple-se conjuntamente o ensino e a extensão.

Indissociável (in.dis.so.ci.á.vel) **adj.2g.** Que não se pode dissociar; inseparável. [Pl.: indissociáveis.] (BECHARA, 2019, p.501).

O alcance social do fazer acadêmico se expande ao inserirmos a indissociabilidade nas práticas cotidianas da universidade de modo que as atividades realizadas no meio universitário, desde aulas de graduação até defesas de tese, oportunizem a união entre ensino, pesquisa e extensão. Essa união, muitas vezes, é dificultada devido ao protagonismo atribuído à pesquisa ao longo do tempo, pois, de acordo com a análise exposta por Tauchen (2009) em sua tese de doutorado, historicamente, a universidade “estava mais para guardiã dos saberes e dos poderes tradicionais do que instituição problematizadora e inovadora desses saberes” (TAUCHEN, 2009, p. 111). A citação denuncia que, ao longo dos anos, foi se construindo um muro que tornou os conhecimentos acadêmicos inacessíveis à sociedade como se fossem um bem de que somente a academia deveria desfrutar, isto é, historicamente, os saberes circulam no interior da instituição sem, muitas vezes, chegarem aos ouvidos da população como também, frequentemente, não é autorizado ao Outro ter sua voz ouvida na busca por novos saberes.

Por conseguinte, no Brasil, há ainda hoje um costume de se desenvolver pesquisas que se servem de coleta de dados de cidadãos, mas que não retornam a eles os resultados obtidos, nem mesmo oportunizam que contribuam de modo consciente com as questões das pesquisas, caracterizando-os apenas como objetos passivos e não como participantes ativos. Um caminho para transformar o panorama unidirecional da pesquisa acadêmica, em que a universidade se alimenta dos dados fornecidos pela sociedade sem, necessariamente, dar-lhe um retorno, é agregar-lhe a extensão, dando voz ao outro no processo de construção do

conhecimento e suprindo-lhe alguma demanda, constituindo, assim, o que Valêncio (1999) chama de “projeto coletivo de ação”.

A Extensão não pode, todavia, significar um ato unidirecional de doação do conhecimento da Universidade para o Outro, mas uma reelaboração compartilhada do mundo aspirado, refletido e vivido por ambos, a partir do que se pode constituir um projeto coletivo de ação (VALÊNCIO, 1999, p. 79).

Se a universidade não se dispuser a incluir a população em suas práticas de pesquisa e ensino, por meio da extensão, estará desprezando o seu papel funcional de contribuir com a sociedade, isolando-se em si mesma e tornando-se irrelevante no contexto social. Valêncio (1999) defende que o ideal do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é passível de se concretizar, mas, para tanto, é necessário, segundo a autora, que a universidade mude o paradigma de apenas “pensar *sobre* a sociedade” e mova-se a convidar os indivíduos ao diálogo e, assim, “pensar *com* a sociedade”.

(...) a instituição universitária (...) tem que ser vista como parte da sociedade e, mais ainda, parte da sua sociedade, da história nacional de onde foi parida. É com essa história que terá que interagir. É com os problemas dessa sociedade que terá que, quotidianamente, se defrontar. E estes problemas deverão ser a base para suas escolhas em termos do Ensino/Pesquisa/Extensão. (VALÊNCIO, 1999, p.79).

O discurso que põe em debate a relevância da universidade no contexto social busca colocar em equilíbrio os três eixos do princípio da indissociabilidade, de modo a atribuir ao ensino e à extensão o mesmo valor já associado historicamente à pesquisa, como demonstrado por Resende (2015) em sua pesquisa com profissionais da área da saúde, tentando evitar a depreciação de um em relação ao outro. Assim, na contramão da tradição acadêmica focada integralmente na pesquisa, há um grupo de autores refletindo sobre o desafio de concretizar o princípio da indissociabilidade entre EPE. Além de Valêncio (1999), também está integrada nesse grupo Gonçalves (2015) que, em seu estudo, destaca as novas funções atribuídas à universidade após a promulgação do artigo 207: “o maior diálogo com distintos setores da sociedade, a produção de conhecimentos socialmente relevantes e a formação acadêmica articulada com demandas sociais e pesquisa.” (GONÇALVES, 2015, p. 1229). Um aspecto essencial a ser observado na citação da autora é que na formação acadêmica, abrangendo aqui os níveis de graduação e pós-graduação, a pesquisa e as demandas sociais devem ser exploradas de modo a manter um vínculo equiparado entre os segmentos. O meio de viabilizar essa junção é através do tripé ensino, pesquisa e extensão, que, de acordo com a autora, deve ser a missão da universidade.

Em conformidade com o referido pensamento, já em 1996, Botomé defendia que a missão da universidade não é somente produzir conhecimento, mas também oferecer à

população acesso aos saberes a fim de que estejam munidos de ferramentas para agirem conscientemente diante dos desafios presentes na vida em sociedade. Vendo a universidade por esse prisma, questionamo-nos sobre a relevância hoje de uma tese acadêmica em um momento em que as ferramentas online de pesquisa, como *Google*, são acessadas diariamente por internautas em busca de informação, que, muitas das vezes, não resultam em fontes confiáveis, vide a proliferação de *fake news* na contemporaneidade. Esse é o alerta irrefutável de que a academia precisa repensar suas práticas para atender à sociedade sedenta por informação e não mais guardar os saberes como um bem precioso do qual apenas o meio universitário pode desfrutar, até porque a maior parte da população nunca frequentou tal ambiente⁴.

Com esse objetivo de atender à sociedade ao prestar conta dos saberes e práticas desenvolvidos na academia, diversas iniciativas vêm surgindo pelo país. Citaremos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, anualmente, promove um evento aberto à comunidade: UERJ SEM MUROS. Há dois espaços que se destacam quanto à participação coletiva através da extensão: Feira de Prestação de Serviço e Espaço Ciência. A feira “é a modalidade de apresentação dos resultados dos projetos por meio do oferecimento de serviços à comunidade externa e interna à Universidade”⁵. Nesse espaço, por exemplo, é possível observar a presença de EPE nas ações promovidas pelos pesquisadores da área da saúde, pois através da extensão beneficiam a sociedade tanto pelo uso de instrumentos criados a partir de pesquisas científicas, como os utilizados para vacinação, medição de pressão e doação de sangue, quanto pelo ensino de práticas importantes para os cidadãos preservarem um estilo de vida saudável. Já o Espaço Ciência, além de também apresentar os resultados dos projetos desenvolvidos na universidade, promove a “interação junto à comunidade interna e externa à Universidade, sobretudo com as escolas visitantes do evento”⁶. Nesse espaço, é proporcionado aos visitantes o contato com a ciência de maneira acessível através de atividades dinâmicas, divertidas e atrativas. Apesar de predominarem, nesse local, trabalhos sobre as ciências da natureza, Paulo (2015) montou a exposição nomeada *Labirinto da fala*,

⁴ Segundo levantamento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos jovens brasileiros, entre 25 e 34 anos, apenas 21% concluiu o Ensino Superior.

⁵ Página do site da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sr3.uerj.br/usm/4.php>>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

⁶ Página do site da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sr3.uerj.br/usm/4.php>>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

fruto de sua bolsa de extensão na área de Linguística, com o objetivo de desconstruir a noção de erro na língua e romper com o preconceito linguístico através de atividades lúdicas e interativas.

Nesse contexto, a presente tese busca contribuir com alguns trabalhos que vêm sendo construídos a partir da união de EPE. Dentre esses, Haddad (2014) desenvolveu uma pesquisa com pacientes afásicos que desencadeou na construção de uma cartilha informativa para ensinar familiares a respeito dos desafios linguísticos desses indivíduos. Já Torres (2014), Paulo (2015) e Antunes (2015) dedicaram suas dissertações de mestrado para a concretização de iniciativas que popularizassem saberes desenvolvidos pela Sociolinguística tanto para alunos e professores através de ações escolares quanto para o público em geral através de plataformas virtuais.

Diante das questões expostas a respeito do princípio da indissociabilidade entre EPE, pontuaremos como tais ideias se inserem nesta tese, levando-nos a repensar a pesquisa acadêmica e o que a torna relevante para a sociedade. Inicialmente, reforçamos que nosso objetivo geral é promover a desconstrução do preconceito linguístico através da divulgação sociolinguística realizada por meio da construção de um livro paradidático interativo que, em seu processo de criação e de aplicação, cede espaço para a voz de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro. Fica, assim, estabelecido o propósito de realizar divulgação de conhecimentos científicos a indivíduos que não estão inseridos no meio acadêmico. Para tanto, deparamo-nos inicialmente com dois obstáculos possíveis: como abordar temas sociolinguísticos de maneira (i) acessível e (ii) atraente ao público-alvo?

Primeiramente, (i) a acessibilidade relaciona-se com a linguagem. O princípio da indissociabilidade viabiliza que trabalhos acadêmicos exerçam um papel significativo na comunidade de divulgação de saberes científicos quando empregam uma linguagem mais acessível de maneira que esses textos não fiquem apenas armazenados em bancos de dados, mas também sejam lidos (e compreendidos) pela população em geral. Por essa razão, o produto desta tese, isto é, o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, foi redigido em linguagem acessível com o intuito de que (a) professores com diferentes formações sejam atraídos a ler a tese com o objetivo de conhecer o processo de construção do material e assimilar as questões nele discutidas, além de se apropriar de saberes científicos proveitosos a sua prática pedagógica; (b) adolescentes reflitam sobre diferentes usos da língua através da narrativa do livro e se conscientizem a respeito do preconceito linguístico. Assim, adolescentes, professores, e demais indivíduos interessados terão um material de fonte segura

para refletir sobre variação linguística em oposição a tantas páginas virtuais que tentam deslegitimar as normas linguísticas e reforçar o preconceito.

Em segundo lugar, (ii) a atratividade está diretamente relacionada ao reconhecimento do público-alvo do livro, no caso, adolescentes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Uma pesquisadora nascida em 1989 em uma realidade social diferente da vivida por esses adolescentes poderia sentar em seu escritório e tentar imaginar um enredo que seria atrativo para o público-alvo do material, contudo, certamente, haveria maior eficiência em dar protagonismo para que eles expusessem os temas que lhes interessam ao invés de tentar supor os assuntos que seriam pertinentes. Assim, nesta tese, o outro não serviu apenas de objeto passivo de pesquisa, mas atuou como participante ativo ao colaborar com a construção de saberes em um panorama bidirecional em que não apenas a pesquisadora levou conhecimento ao grupo, mas oportunizou uma troca de saberes entre pesquisadora/alunos da qual originou-se o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Com essa prática, abandonamos a ideia de que somente a universidade possui atributos para contribuir com a sociedade e optamos por, conforme defendido por Valêncio, desenvolver um “projeto coletivo de ação” ao “pensar com a sociedade” (VALÊNCIO, 1999).

Para superar os dois obstáculos, lançamos mão do princípio da indissociabilidade entre EPE. O tripé, por vezes, se une de tal forma que se torna difícil desmembrar de maneira a indicar o espaço de cada segmento. Diante do fato da pesquisadora ter incluído o desenvolvimento deste trabalho em sua prática docente, o ensino esteve presente na motivação do trabalho, em sua realização e avaliação. Mais precisamente, a motivação para a construção de um livro paradidático de divulgação sociolinguística surgiu das discussões realizadas em um projeto extraclasses intitulado *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, com alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental II. Neste mesmo projeto, nasceu o enredo original do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, que, após ser concluído, foi aplicado em uma turma de nono ano da mesma escola para testar sua adequação.

O aspecto extensionista verifica-se fisicamente pelo espaço escolhido para a realização das atividades, uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro; pelo intuito de gerar melhorias a uma parcela da sociedade, e também pela dinâmica bidirecional de construção de conhecimento em que os discentes tiveram voz ativa tanto na sinalização da demanda, quanto na proposta de solução e na avaliação da eficácia. Por fim, a pesquisa esteve presente em todo momento, desde a delimitação dos conteúdos teóricos e da metodologia abarcados no projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* e empregados no processo de construção e

de aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, até a análise da adequação do material.

1.2 **Pedagogia da Variação Linguística**

Todo professor da disciplina Língua Portuguesa precisa optar por uma definição de língua que irá direcionar suas estratégias pedagógicas. Atualmente, já é reconhecido, no meio acadêmico, que adotar uma visão homogênea de língua regida pelas regras estáticas e, algumas das vezes, ultrapassadas, registradas nos manuais de gramática normativa, ao invés de gerar o efeito de aproximar os alunos das normas cultas reais tem os afastado cada vez mais da compreensão do que seria a norma-padrão idealizada que se tenta ensinar (BORTONI-RICARDO, 2005; DIAS, 2011).

Apesar do avanço nos estudos sociolinguísticos, ainda é possível identificar na sociedade em geral, e, em específico, entre professores de diversas disciplinas, um discurso preconceituoso que propaga uma visão limitante da língua, preconizando o uso da norma-padrão como se desse uso dependesse o aprendizado de História, Ciências, Matemática, entre outras disciplinas. Desse modo, exercem, até mesmo, uma atitude de desvalorização de trabalhos escolares de educandos, motivada não por estarem insuficientes em seu conteúdo, mas por não empregarem a norma linguística tradicionalmente esperada pela comunidade escolar: a norma-padrão.

Como resultado dessa prática docente, alunos reverberam a visão de língua como entidade pura e inatingível ao afirmarem que não sabem falar português ou que português é muito difícil. Disso resulta um sentimento de resistência quanto à disciplina Língua Portuguesa por considerarem algo muito árduo de se aprender. Unido a tal discurso, surgem os atos de preconceito linguístico exercidos não apenas entre discentes, mas motivados pelas falas e práticas pedagógicas dos próprios professores.

Diante dessa realidade, diversos estudiosos detectaram a necessidade de desenvolver trabalhos que buscassem estratégias pedagógicas mais eficientes para o ensino de Língua Portuguesa as quais se beneficiassem dos estudos sobre variação linguística, assim, surgiu a Pedagogia da Variação Linguística, conforme definida por Faraco e Zilles (2015). Dentro desse quadro, aparecem outros linguistas, como Bagno e Rangel (2005) e Bortoni-Ricardo (2005), que discutem a urgente necessidade de suprir essa demanda do ensino e formulam

propostas de ações escolares para inserir o tema variação linguística de forma constante nos planejamentos da disciplina Língua Portuguesa. Para tanto, adota-se uma visão de língua heterogênea, pois, de acordo com Faraco (2008), não existe uma norma linguística absoluta e correta, mas sim um conjunto de normas linguísticas que constituem a língua.

A visão de língua na qual se baseia a Pedagogia da Variação e a partir da qual esta tese está sendo desenvolvida foi estabelecida pela Sociolinguística: área da Linguística que teve origem na elaboração do modelo de estudo da mudança de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) no qual investigaram os fatores linguísticos e extralinguísticos que desencadeiam a mudança linguística. Em seus estudos, comprovaram que a variação linguística é um fenômeno legítimo de qualquer língua e não ocorre de maneira caótica, pelo contrário, é conduzido por regras que são passíveis de organização. A concepção de língua descrita é reconhecida também pelo Ministério da Educação que na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece a variação linguística como objeto de conhecimento da disciplina Língua Portuguesa do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental II.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p.77).

Fica, assim, estabelecido pelo órgão competente que as aulas de Língua Portuguesa não devem se ater apenas à norma-padrão, mas devem propiciar a observação de diferentes variedades linguísticas em seus diversos contextos de uso, motivando a reflexão sobre o valor social dessas variedades e desconstruindo preconceitos. Todavia, há ainda duas barreiras para que a orientação oficial se concretize no ambiente escolar: (a) capacitação de professores e (b) disponibilização de materiais de apoio didático.

Deve-se reconhecer que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem promovido cursos de capacitação para seu corpo docente, entretanto o acesso a esses cursos ainda é restrito, não sendo estendida a participação a todos os profissionais da área devido à necessidade de não deixar os alunos sem professor na ocasião da realização da formação. Além disso, diante de tantas demandas, a inserção da variação linguística nas práticas pedagógicas cotidianas não tem figurado como tema emergencial, o que se verifica também na abordagem limitada que se faz desse objeto de conhecimento nos cadernos pedagógicos da prefeitura do Rio de Janeiro (VIEIRA, 2017).

Diante dessas duas barreiras, esta tese intenta colaborar com a resolução dessa

demanda ao (a) conceder embasamento para que professores estejam munidos de conhecimentos teóricos que os auxiliem no cumprimento do que estabelece a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II; e (b) disponibilizar um livro paradidático interativo que serve como instrumento de diagnose do registro escrito e de crenças linguísticas dos alunos, além de auxiliar na abordagem do tema variação linguística e na reflexão sobre o preconceito linguístico.

Na escrita do livro paradidático, “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, foram inseridas, nas falas dos personagens, variantes linguísticas representativas de algumas variedades do português brasileiro (doravante PB) com o objetivo de oportunizar a observação das regras que motivam esses usos e promover a discussão a respeito da legitimidade de diferentes normas linguísticas. Assim, o material estaria de acordo com a iniciativa da BNCC ao traçar diretrizes para que os conhecimentos linguísticos relacionados à variação linguística sejam contemplados.

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p.79).

Ao livro paradidático cabe apenas servir como material de apoio para que docentes criem estratégias pedagógicas coerentes com o previsto pela BNCC. Para tanto, o material fornece páginas de diagnose (*espaço do conselheiro*) em que o leitor registra por escrito sua percepção das atitudes dos personagens ao reagirem perante a diferentes normas linguísticas. Esse espaço de escrita opinativa, além de propiciar ao educando momentos de reflexão individual a respeito do valor atribuído àquelas normas, também permite que o docente faça uma diagnose das crenças linguísticas de seus alunos e, após constatado o panorama inicial do grupo, busque meios eficientes para desconstruir o preconceito linguístico caso seja detectada essa demanda. Cumprindo, assim, com uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estabelecida pela BNCC: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p.83).

Na próxima seção, apresentaremos a pesquisa-ação como caminho metodológico para a produção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, tendo em vista que a participação de alunos do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Rio de Janeiro

foi essencial para a criação de seu enredo, unindo o fazer pesquisa acadêmica com o agir na Educação.

1.3 Pesquisa-ação

Uma pesquisa-ação surge da reflexão sobre uma prática conduzida em prol de uma pesquisa, realizada com bases científicas no meio acadêmico. Tripp (2005) defende que pesquisa-ação não é qualquer reflexão sobre a prática, nem tão pouco pode ser desenvolvida sem lançar mãos de técnicas de pesquisa acadêmica já consagradas, pois o autor afirma ser necessária uma base teórica que dirija a elaboração de ações para a melhoria da prática, ou seja, em uma pesquisa-ação, reflexão/pesquisa e teoria/prática são aliadas no desenvolvimento de resultados benéficos à sociedade.

Tripp (2005) enumera cinco modalidades de pesquisa-ação, dentre as quais esta tese identifica-se com a pesquisa-ação socialmente crítica e com a pesquisa-ação educacional. Inicialmente, trataremos da primeira modalidade.

A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado (TRIPP, 2005, p. 458).

Esta pesquisa-ação caracteriza-se como socialmente crítica considerando que, na perspectiva de grande parte dos falantes brasileiros, a norma-padrão se mantém até hoje com status de único uso correto da língua mediante a uma tradição histórica de dominação que se iniciou com a imposição dos colonizadores portugueses sobre a língua dos nativos brasileiros, e se perpetua até hoje como instrumento de distinção social entre as classes mais ricas e as mais pobres. Tal perspectiva, além de injusta no panorama social brasileiro, é comprovadamente equivocada do ponto de vista científico. Perante essa conjuntura, a presente tese surgiu com o intuito de pensar em estratégias para romper com o referido contexto de injustiça social, em que as normas empregadas pelas classes mais pobres não são valorizadas, mas sim estigmatizadas e classificadas como ignorância e erro linguístico, enquanto as normas do falar dos mais ricos é socialmente valorizada, ou seja, prestigiada, mesmo que, ironicamente, não se enquadrem na norma-padrão, já que essa é uma norma idealizada.

Assim, pretende-se, com esta pesquisa-ação, contribuir com a propagação da valorização de *todas* as normas linguísticas, o que irá desencadear a valorização social dos

próprios falantes, gerando tolerância e compreensão, além de aumento de igualdade e oportunidade. Desse modo, no momento, não buscamos a exclusão do “modo de ver e agir ‘dominante’”, isto é, a exclusão do ensino da norma-padrão, visto estar prevista como objeto de conhecimento na BNCC (BRASIL, 2017). Contudo, exigimos que a variação linguística enquanto objeto de conhecimento reconhecido pela mesma base curricular também esteja presente nas práticas pedagógicas, proporcionando que as normas linguísticas do corpo discente sejam reconhecidas, e, a partir dessas, seja ampliado seu conhecimento de outras normas, concedendo ao aluno recursos para adequar-se a inúmeras situações comunicativas.

A segunda modalidade citada, a pesquisa-ação educacional, segundo Tripp (2005), é uma estratégia em que a pesquisa é utilizada a fim de melhorar o ensino. Ele a caracteriza como um tipo de investigação-ação, pois o aprimoramento do ensino é obtido a partir de um ciclo entre ação/investigação da ação, em que as etapas se repetem e se refazem a cada sequência, sendo reelaborada a partir da sua reanálise. A noção cíclica da pesquisa-ação demonstra seu caráter ininterrupto uma vez que está em constante desenvolvimento: a ação é aprimorada a partir da pesquisa, que é composta pela descrição, avaliação, reelaboração, e reaplicação da ação num processo contínuo. Tais procedimentos de pesquisa são fundamentais para a elaboração da ação porque concedem meios para a compreensão do panorama geral que envolve o problema que a pesquisa-ação permite identificar e se propõe a resolver.

A pesquisa-ação educacional é uma ferramenta em destaque nos trabalhos de Cyranka no contexto da Pedagogia da Variação Linguística, estando presente na aplicação, no ambiente escolar, de suas propostas didáticas de abordagem da variação linguística, como descrito no artigo em coautoria com Barroso (CYRANKA E BARROSO, 2013) e com Oliveira (CYRANKA E OLIVEIRA, 2013). No primeiro artigo, as autoras relatam uma pesquisa-ação na qual desenvolveram estratégias pedagógicas em que associavam o aspecto heterogêneo dos gêneros textuais e das variantes linguísticas. Seu público-alvo foi um grupo formado por alunos com defasagem idade/ano escolar, de uma escola pública de Juiz de Fora (MG), que integravam um projeto em que, no período de dois anos, concluíam o Ensino Fundamental II. Durante a pesquisa-ação, elas constataram a necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos teóricos para serem capazes de praticar a Pedagogia da Variação.

Já no segundo artigo, os autores defendem que os alunos obtêm uma maior ampliação de sua competência de uso da Língua Portuguesa quando há espaço, em sala de aula, para a discussão de temas referentes à Sociolinguística, por isso optaram por trabalhar a variação

linguística a partir dos pronomes relativos em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular de Juiz de Fora (MG). Como resultado da pesquisa-ação, criaram uma proposta de ensino em Pedagogia da Variação com a finalidade de levar os alunos a respeitarem e compreenderem a diversidade linguística, as diferentes manifestações da língua e seus falantes; além de romperem com o preconceito linguístico e saberem se adequar linguisticamente.

O principal diferencial desta tese em contraponto com os trabalhos descritos a cima é o reconhecimento de que existe um grande distanciamento entre a vivência do pesquisador e a vivência de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: realidade social e econômica; idade; formação acadêmica; interesses; dentre outros fatores. Por esse motivo, um livro elaborado apenas a partir da perspectiva do acadêmico provavelmente não teria tanto impacto para os discentes, conseqüentemente, seria facilmente exposto ao risco de não cumprir com seu objetivo. Pensando nisso, durante a elaboração do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, aplicamos uma estratégia fundamental para encurtar a distância entre a pesquisadora e o público-alvo: o diálogo contínuo. Essa estratégia surgiu da compreensão de que escrever o livro isoladamente apenas com o olhar acadêmico para só então levá-lo à consulta pública seria propagar um discurso unidirecional em que se desconsidera os saberes da população, os quais podem enriquecer a construção de conhecimentos vários. Portanto, o mecanismo de produção do material funcionou em via de mão dupla na qual a voz da pesquisadora, de maneira uníssona, dividiu espaço com a voz dos alunos, gerando, assim, o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” como produto de uma construção cooperativa e dialogada entre universidade e escola.

A escolha pelo diálogo contínuo direcionou a tese para a pesquisa-ação por ser uma ferramenta de investigação-ação através da qual conseguimos agir no ambiente escolar com o intuito de investigar se havia uma demanda para a abordagem de conteúdos provenientes de estudos sociolinguísticos e criar estratégias, em parceria com os participantes da pesquisa, para a solução da demanda. Uma característica latente desse tipo de pesquisa é a preocupação em, primeiramente, conhecer a comunidade para, em seguida, buscar formas de desencadear transformações manifestamente necessárias ao grupo (FRANCO, 2005), não podendo, desse modo, ser uma imposição do pesquisador aos indivíduos, mas sim resultado da cooperação dialogada entre as partes envolvidas na pesquisa-ação.

A cronologia de nossas ações ocorreu da forma descrita, considerando que iniciamos a pesquisa-ação em um projeto escolar intitulado *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, em que o diálogo contínuo com alunos de oitavo ano propiciou a identificação de

uma demanda — *desconhecimento do objeto de conhecimento variação linguística* —; e a busca conjunta por soluções — *produção de materiais de divulgação sociolinguística*. Desse modo, nosso público-alvo, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro, foram destituídos de seu papel passivo de receptor de conhecimento e de fornecedor de dados para serem convidados a se tornarem participantes ativos na construção de novos saberes. Isso foi viabilizado pela pesquisa-ação, pois, nessa modalidade, o participante também atua na pesquisa, ultrapassando a função de simples objeto e tornando-se participante da pesquisa. Como exemplificação do papel ativo que devem exercer os participantes dessa modalidade de pesquisa, no capítulo 3, relataremos a iniciativa desse grupo de educandos ao propor, como solução para a conscientização da escola a respeito da diversidade linguística e para a desconstrução do preconceito linguístico, a montagem de um esquete teatral, que foi roteirizado em parceria com os discentes, os quais encarnaram os personagens ao encenarem a narrativa para outras turmas da escola.

A ideia de que os resultados obtidos na pesquisa devem retornar à comunidade e não servir apenas de material exploratório da universidade é uma das bases da pesquisa-ação. Ao refletir sobre o legado que esta tese deixaria, não conseguimos desassociar nosso papel de pesquisadora e de professora, pois reconhecemos, em nosso cotidiano escolar, que a prática pedagógica tem muito a ser beneficiada com os conhecimentos fomentados pela universidade. Portanto, diante da necessidade urgente de se agir em prol da implementação da Pedagogia da Variação Linguística, optamos por desenvolvermos uma pesquisa-ação a favor da prática pedagógica, pois, ao focar no aperfeiçoamento da prática, é possível causar grande impacto na Educação Básica e é esse o legado que queremos deixar.

Com o livro esperamos causar impacto na Educação Básica no que diz respeito ao ensino de língua materna ao gerar benefícios aos dois indivíduos que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem:

- Ao aluno o livro servirá como material para desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual; para estudo do gênero textual romance; para identificação dos elementos (personagens, narrador, tempo, espaço e enredo) e da estrutura (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) da narrativa; para prática de escrita; para análise de fenômenos linguísticos e reconhecimento da diversidade linguística; para a desconstrução do preconceitolingüístico.

- Ao professor o livro servirá como material de diagnose para traçar o perfil da turma e, a partir desse, planejar estratégias pedagógicas eficientes para o ensino de Língua Portuguesa. Esse perfil considerará a análise do registro escrito da classe em via de, primeiramente, identificar aspectos gramaticais que caracterizam a escrita discente; e, posteriormente, identificar suas crenças linguísticas (CYRANKA, 2007). A partir desse panorama, o docente saberá

quais conteúdos gramaticais deverá inserir em seu planejamento para acarretar melhorias nas produções escritas dos discentes e se existe a necessidade de um aprofundamento sobre adequação linguística a fim de que aprendam a se adaptar linguisticamente de acordo com o registro (escrito/oral) e com a situação (mais/menos monitorada). Ademais, ao observar as crenças linguísticas expressas pelo grupo, o professor identificará os caminhos pedagógicos que serão necessários percorrer a fim de desconstruir o preconceito linguístico caso constate ser necessário.

Nos aspectos desta pesquisa-ação já descritos, demonstramos a noção extensionista de democratização do conhecimento que prevê um fluxo bidirecional de informação entre universidade e sociedade, sendo essa uma característica que orientou a produção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Após ter sido concluído o livro cujo enredo foi idealizado no projeto escolar *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* com a participação colaborativa de educandos do oitavo ano, demos continuidade ao fluxo de informação ao retornamos à mesma escola em que ele foi concebido para não apenas testá-lo, na prática, com alunos pertencentes àquela comunidade escolar, mas também para suprimir a demanda verificada no projeto de que havia uma lacuna com relação à abordagem da variação linguística naquele espaço, democratizando, assim, o conhecimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sociolinguística: origem e contribuições teóricas

A Sociolinguística é uma área da Linguística que surgiu na década de 60, momento em que linguistas encararam a necessidade de focar o aspecto social nos estudos linguísticos. De acordo com Calvet, seu surgimento é marcado historicamente por uma conferência, organizada por William Bright e realizada em maio de 1964, na Universidade da Califórnia em Los Angeles, que reuniu vinte e cinco pesquisadores a fim de tratar sobre a própria Sociolinguística (CALVET, 2002 [1993], p. 22). Bortoni-Ricardo (2019) relata que, nesse encontro, por estarem cientes do baixo rendimento escolar de crianças de grupos étnicos e sociais minoritários, os pesquisadores buscaram traçar uma metodologia para estudar a variação linguística presente nos centros urbanos, de modo a identificar a relação entre o rendimento escolar e o uso da língua. No evento, palestrou William Labov, o qual, posteriormente, em 1966, trouxe grande contribuição a essa nova área da Linguística ao publicar um estudo pioneiro sobre a estratificação social do /r/ empregado por falantes, em atividades do cotidiano, em grandes lojas de departamento de Nova York (LABOV, 2008 [1972]). As pesquisas de Labov não apenas fomentaram o desenvolvimento da Sociolinguística, como, segundo Calvet (2002 [1993], p. 25), originaram a corrente conhecida como Linguística Variacionista.

Desde a consolidação da Sociolinguística, o olhar para o fator social tem sido cada vez mais apontado como essencial para os estudos linguísticos, de tal forma que Calvet defende que o “social” deva ser o próprio objeto de estudo da ciência da linguagem e, assim, propõe que a área seja grafada, provisoriamente, deste modo: (socio)linguística, com o intuito de que, no futuro, o termo Linguística, como um todo, enfoque o estudo da “comunidade social em seu aspecto linguístico.” (CALVET, 2002 [1993], p.145). Afinal, de acordo com o autor, uma língua existe mediante a existência de falantes que a utilizam, assim não é possível desassociar a língua de seu caráter social (CALVET, 2002 [1993], p.12). Esse posicionalmente vai ao encontro da resistência de Labov quanto ao termo “Sociolinguística”: “Por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social.” (LABOV, 2008 [1972], p.13).

Percebe-se, portanto, que a Sociolinguística parte do entendimento de que as línguas,

devido a seu caráter social, não são estáticas e estão suscetíveis não apenas a influências internas ao seu sistema linguístico, mas também externas, relacionadas ao meio, tais como contato com outras línguas e pressões de avaliação linguística. Tanto as influências internas quanto as externas são plurais e contribuem para o processo de mudança da língua, que é um processo natural pelo qual todas as línguas passam à sua maneira. Esse processo implica no fato de não haver estaticidade nas línguas visto que estão em constante mudança.

Ao contrário do que outras vertentes, como o Estruturalismo, propunham, essas influências não tornam a língua empregada na fala um sistema caótico e sem regras, pelo contrário, as pesquisas sociolinguísticas comprovam que a fala é conduzida por regras que podem ser sistematizadas e descritas. Calvet (2002[1993]) opõe a visão de Saussure a de seu contemporâneo Antoine Meillet que considerava que a metodologia de pesquisa linguística não poderia desprezar a noção de língua enquanto um “fato social”, e, por isso, em seus estudos do léxico, por exemplo, seu olhar também esteve voltado para a história, isto é, para elementos externos ao sistema linguístico, ao analisar estrutura. Calvet (2002[1993], p.15, grifo do autor) aponta alguns aspectos de divergência entre os dois pesquisadores:

[...] a afirmação do caráter social da língua que se verifica em toda a obra de Meillet implica ao mesmo tempo a convergência de uma abordagem *interna* e de uma abordagem *externa* dos fatos da língua e de uma abordagem *sincrônica* e *diacrônica* desses mesmos fatos. Enquanto Saussure opõe linguística interna e linguística externa, Meillet as associa; enquanto Saussure distingue abordagem sincrônica de abordagem diacrônica, Meillet busca explicar a estrutura pela história.

A respeito de Meillet, Coelho *et al.* (2015, p.57) destacam sua “concepção efetivamente social de língua” e sua visão da língua enquanto entidade heterogênea e evolutiva, perspectiva que estava na contramão de grandes nomes da Linguística moderna, como o gerativista Chomsky e o estruturalista supracitado, Saussure. Por considerar a língua um fato social, Meillet defendia que toda variação linguística decorria de fatores sociais, portanto sua compreensão deveria partir da análise desses fatores. Devido ao fato do pesquisador analisar, em seus trabalhos, as condições de produção da fala, tais como o contexto sociocultural e a comunidade de fala, Bortoni-Ricardo o aponta como um pensador que, antes da consolidação da Sociolinguística na década de 60, já manifestava, em seus trabalhos, “[...] teorias de natureza claramente sociolinguística [...]” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 11).

O sociólogo Basil Bernstein também é citado como referência por Calvet (2002[1993], p. 17) por ser o primeiro a “[...] levar em consideração, ao mesmo tempo, as produções linguísticas reais [...] e a situação sociológica dos falantes” e a publicar trabalhos em que

diferenças linguísticas foram descritas a partir de diferenças sociais. Os trabalhos de Bernstein se enquadram no contexto das primeiras pesquisas desenvolvidas em Sociolinguística que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2019, p. 12), eram motivadas pela observação da relação entre o domínio linguístico de crianças de diferentes classes sociais e seu desempenho escolar. Como resultado de suas pesquisas, em 1975, Bernstein publicou o livro “*Language et classes sociales*”, em que distinguiu dois tipos de códigos: restrito e elaborado, sendo o primeiro dominado por crianças de meios desfavorecidos e favorecidos; e o segundo apenas por crianças de classes favorecidas. De acordo com Calvet (2002[1993], p. 19), Labov se opôs a alguns aspectos do trabalho de Bernstein na publicação “*Le parler ordinaire*”, de 1978, em que apontou que a descrição do sociólogo seria de estilos e não de códigos. Além disso, posteriormente, as classificações binárias de código, como a proposta por Bernstein, ou a oposição simplificada entre norma-padrão/norma não-padrão, deram lugar a proposta de um contínuo linguístico no qual se distribuem diferentes manifestações da língua, como a exemplo dos contínuos descritos por Bortoni-Ricardo (2005).

As divergências relacionadas aos pressupostos das correntes linguísticas predecessoras, segundo Coelho *et al.* (2015, p.57), motivaram Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (doravante WLH) a proporem um debate no simpósio “Direções para a Linguística Histórica”, realizado em 1966, nos Estados Unidos. Alguns pontos dessas divergências ficam claros no trecho de “*Empirical Foundations for a Theory of Language Change*” (“Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística”) em que WLH defendem que a diversidade linguística manifesta por falantes reais é relevante para os estudos linguísticos, pois a heterogeneidade de um sistema linguístico não é, necessariamente, decorrente de um erro de desempenho, podendo, assim, ser descrita e analisada. Essa ideia vai de encontro à perspectiva de grandes linguistas como Paul, Bloomfield, Saussure e Chomsky, que não incluíam em sua agenda de pesquisa a busca por metodologias para o estudo da diversidade real presente no comportamento linguístico.

Procedimentos para ultrapassar a diversidade real observada no comportamento linguístico não são sugeridos, tanto quanto não são na obra de Paul ou Bloomfield; em harmonia com Saussure, porém, mais explicitamente, Chomsky declara que tal diversidade é teoricamente irrelevante. Assim, ele tem toda razão ao dizer: “Esta me parece ter sido a posição dos fundadores da linguística geral moderna”; mas não podemos concordar com sua afirmação seguinte de que “não se tem oferecido nenhuma razão convincente para modifica-la”. [...] encontramos razões convincentes para modificar essa posição nos fatos confirmados de que os desvios de um sistema homogêneo não são todos eles erros aleatórios de desempenho, mas são num alto grau codificados e parte de uma descrição realista da competência de um membro de uma comunidade de fala (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 60).

Coelho *et al.* (2015, p.58) enumera alguns fundamentos da Teoria da Variação e Mudança Linguística estabelecidos por WLH no debate de 1966: (a) “a mudança é regular”, noção herdada dos neogramáticos; (b) “língua como sistema”, conceito adotado dos estruturalistas; e (c) “a língua é um sistema abstrato de regras”, postulado emprestado dos gerativistas. Além desses pontos de convergência, a Teoria também retoma a concepção de Miller, citada anteriormente, de que a variação linguística deve ser estudada sem ignorar os fatores sociais, ou seja, fatores externos ao sistema linguístico, que a influenciam. Os fundamentos para o estudo da mudança linguística propostos por WLH foram sistematizados em sua obra de 1968 e têm como ponto de partida o entendimento de que a mudança linguística, muitas vezes, é socialmente motivada, de modo que o caráter social da língua não pode ser desprezado nos estudos linguísticos.

A sistematização de princípios para o estudo da mudança linguística só foi possível devido ao caráter ordenado dessa mudança, pois, se fosse absorvida pelo sistema linguístico de maneira caótica e desordenada, não seria possível observá-la e descrevê-la. Ao propor a Teoria da Variação e Mudança Linguísticas, WLH adotam uma visão de língua heterogênea e dinâmica, sendo suscetível a mudanças. Além disso, os autores estudam a língua a partir de manifestações concretas de falantes reais, distanciando-se assim de um objeto de estudo idealizado e abstrato, conforme o exemplo citado anteriormente da pesquisa em que Labov desenvolveu uma análise contrastiva entre uma variedade do inglês prestigiada e outra estigmatizada, a partir de dados linguísticos reais, a fim de investigar a estratificação social do /r/ (LABOV, 2008 [1972]).

A Teoria da Variação e Mudança Linguísticas tem como um de seus aspectos centrais a ideia de que a heterogeneidade é um aspecto inerente a todas as línguas. Diante dessa característica, Labov faz uma reflexão sobre como as pessoas continuam se utilizando da língua enquanto essa está passando por um processo de mudança e argumenta que tal fato é possível devido à heterogeneidade ser estruturada e ordenada, sendo passível de descrição:

A solução, argumentaremos, se encontra no rompimento da identificação de estruturalidade [*structuredness*] com homogeneidade. A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. Argumentaremos que o domínio de um falante nativo [*nativelike command*] de estruturas heterogêneas não tem a competência linguística monolíngue. Um dos corolários de nossa abordagem é que, numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a *ausência* de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional (LABOV, 2008 [1972], p.16, grifo do autor).

Embora a Sociolinguística tenha emergido nos Estados Unidos, Coelho *et al.* (2015, p. 58) apontam que, na década de 70, essa corrente começou a ser explorada também no Brasil

por alguns pesquisadores, destacando-se Anthony Naro como precursor das pesquisas sociolinguísticas no país, pois foi sob sua orientação que as primeiras pesquisas na área se desenvolveram, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao descrever um método de análise da mudança linguística, Naro ressalta que o processo de mudança ocorre de modo gradual, isto é, há um período em que formas linguísticas permanecem em competição até que a mudança se estabeleça no sistema linguístico. O autor aponta, ainda, que fatores externos ao sistema linguístico, ou seja, de ordem social, como escolarização, sexo e idade, podem influenciar na manutenção ou substituição de determinada forma linguística.

Esta mudança a longo prazo, através dos séculos, não se processa de maneira instantânea ou abrupta, como se numa determinada manhã a população inteira acordasse falando de maneira diferente da do dia anterior. De fato, as mudanças linguísticas normalmente se processam de maneira gradual em várias dimensões. Nos eixos sociais, por exemplo, os falantes mais velhos costumam preservar mais as formas antigas, o que pode acontecer também com as pessoas mais escolarizadas, ou das camadas da população que gozam de maior prestígio social, ou ainda de grupos sociais que sofrem pressão social normalizadora, a exemplo do sexo feminino de maneira geral, ou das pessoas que exercem atividades socioeconômicas que exigem uma forma mais conservadora numa situação formal, preferindo outra forma mais atual em conversa informal (NARO, 2012, p.43).

Afirmar que a língua é heterogênea implica em defender que seja um sistema constituído por formas linguísticas variáveis, conhecidas como *variantes linguísticas*, portanto, a língua é regida não apenas por regras categóricas, mas também por regras variáveis. Um exemplo de regra categórica, citada por Coelho *et al* (2015, p. 60), é o emprego do artigo antes do nome. Por ser uma regra categórica, ao tentar formular uma sentença que a desrespeite, no exemplo (ii), gerou-se uma sentença agramatical.

- (i) “O Lucas ficou te esperando ali no *game space*.” (p.86L)⁷.
- (ii) *Lucas o ficou te esperando ali no *game space*.

Assim como as regras categóricas, as regras variáveis também organizam o sistema linguístico, confirmando a noção de que as variantes linguísticas são empregadas de maneira ordenada e não caótica: “(...) heterogeneidade não necessariamente exclui a noção de sistema; ao contrário, sistematicidade e heterogeneidade equacionam-se entre si, em um tipo de relação de 1=1.” (TARALLO, 2007, p. 81). Segundo Cesáreo e Votre (2011), a variação pode ocorrer em todos os níveis da língua. Em Bortoni-Ricardo (2019, p. 68), vê-se um exemplo de variante morfossintática: “[...] as formas ‘nós fomo’, ‘nós fomos’, ‘nós foi’ e ‘nós fumu’ são quatro variantes da mesma forma verbal, no português do Brasil.”. Os exemplos a seguir são

⁷ A letra L será inserida após a numeração da página para indicar que se trata de um trecho extraído do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, o qual pode ser lido na íntegra na seção 3.3.7.

de variantes linguísticas de natureza (iii) lexical; (iv) sintática e (v) morfossintática, retirados do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”.

- (iii) “⁸Eu já vim de olho, no caminho todo, na conversa das pessoas pra te ajudar a *desarnar...*” (p.41L).
“Eu já vim de olho, no caminho todo, na conversa das pessoas pra te ajudar a *ensinar...*”.
- (iv) “*Deixa eu ver* os exercícios do seu caderno.” (p.61L).
“*Deixe-me ver* os exercícios do seu caderno.”
- (v) “*Ele*, andando de quatro e latindo, *e a Clara*, interpretando a dona, puxando o garoto pela coleira, *corria* por uma praça procurando...” (p.53L).
“*Ele*, andando de quatro e latindo, *e a Clara*, interpretando a dona, puxando o garoto pela coleira, *corriam* por uma praça procurando...”.

As variantes linguísticas distinguem manifestações da língua empregadas por diferentes grupos, chamadas de *variedades linguísticas*. Cada grupo de falantes possui características próprias que influenciam seu modo de falar, constituindo, assim, uma *comunidade de fala*, que é um conjunto de “indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.” (ALKMIM, 2011, p.31). Devido à particularidade de cada comunidade de fala, a variedade linguística empregada em uma conversa informal entre adolescentes de uma escola pública da zona oeste do Rio de Janeiro será diferente da empregada por professores da mesma escola em uma apresentação formal durante uma reunião pedagógica. Não apenas a distinção entre a situação (formal/informal) será responsável pelas diferenças entre as variedades empregadas, mas também as características pessoais dos falantes, como classe social, grau de escolaridade, faixa etária, entre outros que influenciam no uso da língua. Esses elementos particulares que identificam o falante somados à relação com a língua ao longo de sua vivência formam sua *identidade linguística*.

A situação de fala e as características particulares dos falantes envolvidos na comunicação caracterizam três tipos de variação linguística: regional, social e de registro. A

variação regional diferencia o falar de diferentes regiões geográficas, como, por exemplo, as

⁸ Os fenômenos linguísticos inseridos nos exemplos desta seção serão detalhados em 2.2.

variantes lexicais *jerimum* e *abóbora*, empregadas para nomear o mesmo alimento em estados diferentes, a primeira na Bahia e a segunda no Rio de Janeiro. Já a *variação social* está relacionada às características particulares do falante como classe social, faixa etária, grau de escolaridades, entre outras que o associam à determinado grupo socioeconômico. Como exemplo desse tipo de variação, podemos citar a variante fonética-fonológica *framengo* que, por ser uma forma estigmatizada na sociedade (CESÁREO; VOTRE, 2011, p. 145), sofre uma pressão que a mantém na fala de classes sociais desfavorecidas. Por fim, a *variação de registro* ocorre mediante as especificidades da situação comunicativa, como grau de formalidade e tipo de registro falado/escrito. Esse tipo de variação é percebido ao se observar construções de tempo composto na fala e na escrita. Na fala, é crescente o emprego do verbo auxiliar *ter* em construções de tempo composto, como na sentença “A pesquisadora *tinha analisado* os dados.”; enquanto, no registro escrito formal de falantes com maior grau de escolaridade, ainda é preservada a variante com o verbo *haver*: “A pesquisadora *havia analisado* os dados.” (PAULO, 2015). A seguir estão enumeradas algumas falas que foram inseridas no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” com o propósito de conduzir o leitor da obra à compreensão das variações (vi) regionais, (vii) sociais e (viii) de registro.

(vi) “Desculpa, é que tô meio *abestada* hoje.” (p.39L).

(vii) “Desculpa o atraso, mas *as cena demorou* muito pra terminar.” (p.53L).

(viii) “*Deixa eu ver* os exercícios do seu caderno.” (p.61L).

A variante lexical *abestada*, no exemplo (vi), faz parte da fala da personagem cearense Débora e representa uma variação regional por ser empregada comumente por falantes do Ceará, sendo substituída por diferentes variantes em outras regiões do Brasil (SOUZA, 2013). No item (vii), a variação social é representada pela variante morfossintática “as cena demorou” que decorre de uma forma estigmatizada de concordância verbo-nominal, comumente empregada por grupos socioeconômicos desfavorecidos (BORTONI-RICARDO, 2008). Por último, a expressão “deixa eu ver” foi classificada como variação de registro devido ao contexto em que foi utilizada no livro já que, na situação, a personagem opõe essa variante, empregada por ela na fala informal, a “Deixe-me ir, ‘professor’!” (p.69L), utilizada em uma fala formal. A partir dos exemplos apresentados, torna-se evidente o caráter heterogêneo do português falado no Brasil visto que não é possível reduzir essa língua a uma entidade uniforme e imutável, pelo contrário, de acordo com Faraco (2008, p.31), a língua é um conjunto de variedades linguísticas que está em constante processo de mudança:

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro[...] empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea (FARACO, 2008, p. 31).

Apesar da Linguística demonstrar, através de pesquisas científicas, a inexistência de uniformidade intrínseca à língua de uma nação, há grupos que defendem essa unidade por razões políticas e culturais, considerando que a pureza e a homogeneidade da língua são indispensáveis para a unidade nacional. Contudo, Faraco aprecia que essa unidade linguística só existe no plano da idealização, o que fortalece o imaginário de unidade político-cultural do país, enquanto o que está materializado no plano real são as diversas manifestações da língua: normas linguísticas⁹.

É possível, então, conceituar norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p. 35).

A noção idealizada de língua se identifica com a chamada *norma-padrão*, pois não corresponde ao uso de língua real dos falantes. Faraco (2008, p. 79) relata que a norma-padrão foi construída de maneira extremamente artificial no Brasil, durante o século XIX, já que teve como base a escrita de alguns autores portugueses do romantismo. Desse modo, além dessa norma não considerar o uso concreto dos falantes portugueses, também não refletia as normas linguísticas realmente empregadas pelos brasileiros, sendo marcada por estruturas que, normalmente, não são encontradas em situações espontâneas e nem mesmo em monitoradas. Assim, ao longo dos anos, as normas linguísticas brasileiras foram cada vez mais se afastando dessa norma-padrão. Ao estabelecer essa norma idealizada, a elite conservadora tentava se distanciar das *normas populares*, empregadas por grupos socioeconômicos desfavorecidos e rurais/*rurbanos*. Essa oposição pode ser percebida ao comparar os exemplos (ix) e (x): no primeiro há o emprego do pronome relativo *cujo*, retomando o sintagma *uma certa amiga* e agregando uma noção de posse, conforme regra da norma-padrão; enquanto no segundo é utilizada uma forma variante, observada na norma

popular, que é realizada a partir da junção do pronome relativo *que* e do pronome possessivo

⁹ Com relação aos conceitos de norma e variedade linguísticas, Faraco (2008, p.35) afirma que “[...] se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguística ou dialetológico), será produtivo equiparar norma e variedade”.

dela para retomar o sintagma *certa amiga*, atribuindo também uma noção de posse.

- (ix) “Eu precisava resgatar da caverna da timidez uma certa amiga *cujo* nome eu não posso falar.”
- (x) “Eu precisava resgatar da caverna da timidez uma certa amiga *que* o nome *dela* eu não posso falar.” (p.15L).

A norma-padrão possui interseções com a *norma gramatical*, que, de acordo com Faraco (2008), é composta pelo conjunto de regras previsto por manuais gramaticais tradicionais que têm a autoria atribuída a filólogos renomados. Contudo, a norma-padrão caracteriza-se por estruturas que normalmente não são encontradas em situações monitoradas e muito menos em manifestações espontâneas, como o uso do pronome *cujo*, empregado no exemplo (ix), que, apesar de estar presente em livros didáticos e no ensino escolar, muitas vezes, não tem suas regras de uso assimiladas pelo aluno, o qual abandona o uso dessa variante (CORRÊA, 1998)¹⁰. Por outro lado, a norma gramatical é composta por variantes que podem ser mais expressivas em manifestações linguísticas de falantes letrados, como o emprego do verbo *haver* existencial que, devido à pressão escolar, passa muitas vezes a compor a escrita e até mesmo a fala monitorada do indivíduo letrado (PAULO, 2015), como pode-se observar no exemplo (xi). Esse exemplo foi retirado da narração do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, ou seja, é uma sentença produzida pelo narrador, o qual está contextualizado no registro escrito de um material paradidático e, por isso, mantém maior grau de monitoramento, apesar de, em alguns momentos, lançar mão de algumas informalidades para se aproximar de seu interlocutor, alunos dos anos finais do ensino fundamental II. Em contraste, o exemplo (xii) mostra o verbo *ter* se manifestando como uma variante do verbo *haver* existencial em uma sentença proferida pela personagem Carol que se realiza em uma fala espontânea na qual o interlocutor é seu irmão.

- (xi) “Não *há* nada que não se possa descobrir sobre um adolescente apenas dando um *click* no seu perfil *on-line*.” (p.34L).
- (xii) “Só *tem* um problema.” (p.73L).

¹⁰ Correa (1998) realizou um estudo apurado sobre o emprego das orações relativas no português brasileiro em que apresenta e explica as suas diferentes manifestações.

Ao definir norma-padrão e norma popular, Faraco (2008) ressalta a idealização da primeira e a comunidade de fala da segunda para distingui-las da *norma culta*, que se caracteriza pelas manifestações linguísticas concretas de falantes letrados de regiões urbanas, especialmente em situações mais monitoradas. A norma culta apresenta interseções tanto com a norma gramatical quanto com a norma popular, ou seja, em alguns contextos compartilha as regras da primeira e em outras as da segunda. Por exemplo, com relação à concordância verbal na primeira pessoa do plural, o falante culto empregará a forma estruturada pela regra da norma gramatical, como em *nós fomos*, enquanto a norma popular emprega, predominantemente, as formas *nós fomo/ nós foi*. Por outro lado, quando se trata da concordância entre sujeito e verbo anteposto (ordem VS), assim como na norma popular, há uma tendência na norma culta para a preservação do verbo na forma singular: *Chegou mais bilhetes pra você*.

Outro exemplo de fenômeno da norma culta é a chamada oração relativa cortadora: (xiii) “Lucas era o namorado *que* eu sempre sonhei”. Para esse tipo de sentença, a norma gramatical prevê o emprego da preposição “com” anteposta ao pronome relativo “que”, visto que a regência do verbo *sonhar* implicaria na presença da preposição, conforme a sentença da narração inserida no exemplo (xiv). Entretanto, de acordo com Correa (1998), os processos mentais do falante da norma culta licenciam a “queda” da preposição, gerando uma sentença em que é possível estabelecer relação entre o sintagma “namorado” e o verbo “sonhar” apenas com o pronome relativo “que”, conforme a fala da personagem Débora no exemplo (xiii).

(xiii) “Hoje eu descobri que o Lucas era o namorado *que* eu sempre sonhei.” (p.90L)

(xiv) “Ele corrigiu a menina duas vezes, definitivamente, esse não era o encontro *com que* Carol sonhava.” (p.85L).

Além da norma-padrão, da norma popular, da norma gramatical e da norma culta, Faraco (2008) trata da *norma curta*, que é formada por estruturas gramaticais dúbias e contraditórias que são defendidas por alguns autores e condenadas por outras fontes. Para Faraco (2008), a norma curta se encontra no plano da idealização no que diz respeito à fala; apesar de aparecer realizada, algumas vezes, em colunas de jornais e em questões de concurso público. Os exemplos a seguir são representativos da divergência quanto ao uso das expressões “em mão” e “em mãos”. Alguns estudiosos como Sacconi (2005) defendem o emprego da expressão no singular, conforme o exemplo (xv); entretanto, muitos falantes que se avaliam como cultos condenam esse uso e consideram certa a expressão no plural, como

em (xvi). Ao defenderem o uso da variante “em mãos”, os falantes estão atribuindo valor positivo a uma expressão que nem mesmo é validada por uma fonte legítima de estudos linguísticos. A sentença (xvi) foi retirada de um trecho do narrador do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, o qual traz em suas manifestações linguísticas marcas do falante culto.

(xv) “Na manhã seguinte, Carol correu para ser a primeira a entrar na sala de aula porque não queria entregar o bilhete *em mão*.”.

(xvi) “Na manhã seguinte, Carol correu para ser a primeira a entrar na sala de aula porque não queria entregar o bilhete *em mãos*.” (p.75L).

A ideia de as contradições linguísticas estarem representadas em uma *norma curta* comprova a improdutividade que há em pautar o ensino de Língua Portuguesa apenas no reforço de regras gramaticais sobre as quais, muitas vezes, não há nem mesmo consenso entre os estudiosos da língua. Haveria maior ganho para o ensino se o reforço dessas regras de uma norma idealizada cedesse lugar para a leitura e escuta de materiais que ampliassem a competência linguística do aluno a partir do acesso à diversidade do PB e que oportunizassem a produção escrita e oral em que essa diversidade se manifestasse.

Ao propor as cinco nomenclaturas citadas, Faraco (2008) demonstra que o par norma-padrão/norma popular tornou-se limitado ao apenas tentar estabelecer uma distinção entre as manifestações linguísticas de grupos favorecidos/desfavorecidos, considerando a pluralidade de normas linguísticas e de realidades que compõem o Brasil. O autor promove uma ampliação do entendimento das cinco nomenclaturas ao ressaltar a possibilidade de entrecruzamentos e influências entre elas. É possível perceber esse entrecruzamento ao tomar como ponto de partida um indivíduo de uma área rural que, nos primeiros anos de vida, é exposto a norma de sua região, a partir da qual inicia a formação de sua identidade linguística. Ainda criança, esse falante ingressará na escola e passará a participar de uma nova comunidade, na qual terá contato com uma norma mais prestigiada. Além disso, ele pode ainda, ao longo dos anos, começar a frequentar uma igreja, um local de trabalho, um centro cultural, ou seja, outros ambientes que proporcionarão a ele contato com novas variantes linguísticas. Esses diferentes grupos frequentados pelo falante são chamados de *comunidades de prática*, definida assim por Faraco (2008, p.40):

“[...] pode-se entender comunidade de prática um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc. Uma mesma pessoa dessa coletividade, bem como cada um de seus pares, pertence simultaneamente a diferentes comunidades de prática.”.

Assim, ao longo de sua vida, o falante formará sua identidade linguística a partir de suas vivências, podendo, ao participar de diversas comunidades de prática, ter acesso e dominar¹¹ diferentes normas linguísticas. Portanto, o uso de cada norma linguística traz em si valores socioculturais que identificam o seu falante como integrante de determinado grupo, isto é, as normas estão intimamente ligadas à identidade, gerando ao indivíduo um sentimento de pertencimento motivado pela identificação de semelhança entre seu uso da língua e o de outros falantes das comunidades das quais faz parte. O acesso a diferentes normas propicia ao falante ampliar sua competência linguística, tornando mais abrangente o seu desempenho de modo a ser capaz de se adequar linguisticamente a variadas situações comunicativas, selecionando determinada variante de acordo com elementos que compõem essa situação, como o tipo de registro oral/escrito e o grau de monitoração.

A mobilidade do falante em diversas comunidades de prática propicia o contato entre diferentes normas linguísticas, gerando influências entre elas. Diante disso, Faraco (2008) declara que não existe norma pura, mas que todas são híbridas devido às sobreposições, aos desdobramentos e aos entrecruzamentos característicos do contato entre elas. Como não há fronteiras nítidas que separem as normas, torna-se uma tarefa difícil delimitar cada uma, por isso o autor cita o modelo de contínuos linguísticos propostos por Bortoni-Ricardo (2005)¹² como uma alternativa adequada para dar conta da diversidade linguística.

As normas linguísticas são organismos estruturados e organizados que funcionam em obediência a determinadas regras linguísticas. Isso equivale a dizer que todas as normas linguísticas são manifestações legítimas e corretas de uso da língua. Faraco (2008) defende que não podemos condenar determinada norma linguística a partir das regras de estruturação de uma outra norma: não podemos considerar erradas sentenças da norma culta tendo como base as regras de funcionamento da norma gramatical, por exemplo.

Sendo a heterogeneidade um aspecto inerente a todas as línguas, haveria incoerência em definir que determinada norma linguística seja superior a outra visto que ambas são manifestações legítimas da língua. A respeito da valorização de diferentes normas, Bortoni-Ricardo (2019, p.12) lança mão do conceito de Franz Boas de *relativismo cultural* a partir do

¹¹ Faraco (2008) emprega o vocábulo “dominar” nesse contexto não apenas com o sentido de ser capaz de usar diferentes normas, mas também apontando para a habilidade do falante de identificar e compreender essas normas (ainda que não seja capaz de reproduzi-las).

¹² Os esquemas de contínuos linguísticos propostos em Bortoni-Ricardo, 2005, serão abordados na próxima seção.

qual entende-se que toda manifestação cultural, incluindo a língua, de qualquer grupo étnico ou social, deve ser considerada legítima sem que lhe seja atribuída grau de inferioridade.

O ato de inferiorizar, discriminar ou constranger um indivíduo por atrelar um julgamento negativo a sua norma linguística é chamado de preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito, muitas vezes, é motivado por um preconceito social que precede ao século XIX, ocasião em que se estabeleceu uma norma-padrão como instrumento intensificador de desigualdades sociais. Nesse cenário, o ato preconceituoso não é gerado tão somente por uma variante linguística que não se enquadra na norma-padrão, mas pela condição socioeconômica do falante. Assim, o preconceito linguístico continua, ainda no século XXI, sendo utilizado, com o disfarce de “simples correção” ou de “brincadeira”, como instrumento de segregação entre as classes favorecidas e desfavorecidas. Diante da realidade brasileira em que muitos não têm acesso a uma educação de qualidade, ao estabelecer como modelo para correção linguística a idealizada norma-padrão, reforça-se o “silenciamento” de uma enorme quantidade de brasileiros que têm suas vozes desprezadas porque seu interlocutor está mais preocupado com a forma do que com o conteúdo de sua mensagem.

Bagno (2007) desconstrói oito mitos que permeiam o imaginário dos falantes, motivando o preconceito linguístico. Cinco desses mitos foram selecionados para serem ilustrados, de maneira sutil, no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”: “A Língua Portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (BAGNO, 2007, P.15); “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (BAGNO, 2007, P.40); “O certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, 2007, P.52); “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 2007, P.62); “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (BAGNO, 2007, P.69). O autor relaciona o preconceito linguística à injustiça social e se utiliza de argumentos linguísticos para combater essa realidade.

Em suma, a Sociolinguística é uma corrente da Linguística que estuda a língua associando-a ao seu caráter social, desse modo, pesquisadores da área desenvolvem trabalhos de análise de variação e mudança linguísticas a partir de critérios científicos legítimos, considerando fatores internos e externos ao sistema linguístico. Além da descrição de fenômenos em variação, a Sociolinguística abriu espaço para investigações e discussões a respeito de outros aspectos que relacionam a língua à sociedade, como as relações de poder constituídas a partir da instituição de uma norma-padrão idealizada que tem sido adotada como referência no ambiente escolar, aumentando seu prestígio social e agravando o distanciamento com relação às normas estigmatizadas.

Desse modo, constata-se um posicionamento crítico em muitos trabalhos pautados na

Sociolinguística ao denunciarem, a partir de embasamento científico, atitudes preconceituosas nas quais a língua é utilizada como meio de discriminação e dominação, tais como Calvet (2002[1993]); Bagno (2007); Faraco (2008). Por ser a escola uma peça-chave no processo de desconstrução do preconceito linguístico, surgiu uma subárea da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional, na qual linguistas, como Bagno e Rangel (2005); Zilles e Faraco (2015); Martins, Vieira e Tavares (2020), têm se dedicado a propor meios para a realização de um ensino de língua materna mais eficaz a partir da compreensão da língua em sua natureza heterogênea, disseminando o respeito e a valorização de todas as normas linguísticas

Além da escola, é necessário convidar todos os cidadãos à reflexão, apresentando, de maneira acessível, conhecimentos sociolinguísticos com o objetivo de desconstruir o preconceito linguístico. Para tanto, alguns pesquisadores têm se empenhado na produção de materiais para divulgação sociolinguística como a novela sociolinguística “A língua de Eulália”, de Bagno (1997), que trata de questões sociolinguísticas de maneira leve, conduzindo o leitor à desconstrução do preconceito linguístico através de argumentos científicos. Apesar de ser um material enriquecedor e inovador, seu alcance tende a ser limitado a pessoas da área acadêmica. Voltado ao público em geral, surgiram iniciativas nas plataformas virtuais, como a página do *Facebook* “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu”¹³, administrada por bolsistas de um projeto de extensão orientado pelo professor Ricardo Joseh Lima (UERJ), que, através de *memes* e posts divertidos, engaja seus seguidores no compartilhamento de postagens em prol do combate ao preconceito linguístico (VELOSO, 2014).

A pesquisadora Thayane Antunes (2015) também tem contribuído com o debate e a conscientização sobre preconceito linguístico ao ampliar o alcance de sua pesquisa acadêmica através do site www.pelofimdopreconceitolinguistico.com¹⁴ e da página do *Facebook* homônima. A relevância de seu trabalho de divulgação sociolinguística, iniciado ainda na graduação através da publicação de uma cartilha virtual para a desconstrução do preconceito, foi atualmente reconhecida pela editora Parábola que repostou um *meme* de sua página no *Facebook*; pela editora Dublinense que fez uma postagem indicando os trabalhos da autora; e

¹³ Página do Facebook “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/FaleiErradoOPobremaNaoEMeuESEu/>>. Acesso em 07 de abril de 2020.

¹⁴ Página do Facebook “Pelo fim do preconceito linguístico”. Disponível em: <<http://www.pelofimdopreconceitolinguistico.com/>>. Acesso em 15 de junho de 2020.

pela banca de um processo seletivo da Universidade Federal de Roraima que se utilizou de uma de suas tirinhas para elaborar uma questão sobre preconceito linguístico. Diante da urgente necessidade de realizar divulgação sociolinguística visando a realização de uma educação linguística eficaz, a presente tese intenta contribuir com os pesquisadores supracitados através da construção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha”.

2.2 Descrição de variantes linguísticas e suas contribuições para a construção do material de diagnose pedagógica

Nesta seção, serão abordados alguns fenômenos linguísticos que foram inseridos no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” a fim de identificar as reflexões discentes geradas a partir da exposição a algumas normas do português brasileiro e a atitudes de preconceito linguístico. Os fenômenos escolhidos ocorrem no nível lexical, morfossintático e sintático. Nos exemplos apresentados, será possível perceber que as personagens Débora, Bruna, Alice e Carol empregam variantes linguísticas que diferem quanto ao grau de estigma social, contudo, excluindo algumas variantes regionais que são legitimadas por dicionários, todas estão em desacordo com o que prescreve a gramática tradicionalmente ensinada na escola. Para observar a reação dos alunos diante dessa oposição, após a fala de cada uma, o personagem Matheus as repreende, utilizando a forma legitimada nos livros de gramática; ou, no caso das variantes lexicais que não conhece, reivindicando a substituição do léxico para que ele possa compreender a frase.

2.2.1 Variantes lexicais

A personagem Débora é de origem cearense e já mora com sua família no Rio de Janeiro há alguns anos e, por isso, conserva algumas variantes lexicais de sua terra natal. No exemplo (i), Débora utiliza a expressão *mainha*, que é seguida pela fala de Matheus sugerindo a substituição desse item lexical por *mãe*. O uso saliente de *mainha* no Ceará é registrado por Guimarães (2014) em seu estudo sobre formas variantes de tratamento empregadas em

Fortaleza.

- (i) “— Já são seis horas! Tenho que ir ajudar *mainha* a preparar o jantar.
MÃE!!!! — gritou Matheus, corrigindo-a. — Lá vai minha pupila sem ter
aprendido nada.” (p.42L).

Aragão (2013) lista exemplos de variantes lexicais cearenses retirados do romance “Dona Guidinha do Poço”, de Oliveira Paiva; de obras de Patativa do Assaré; e de “dicionários” que se propõem a registrar expressões típicas do Ceará. A expressão (ii) *botar boneco* foi empregada na fala de Débora conforme a definição da autora, isto é, com o sentido de *fazer confusão*.

- (ii) “— Deixe de *botar boneco*, menino. — Débora aproximou-se e regulou o equalizador rapidamente. — Pronto!
Deixe de quê?
De *botar boneco*, de tentar arrumar confusão ao invés de aceitar logo a ajuda.”(p.37L).

Souza (2013) descreve o léxico do Ceará a partir da análise de sete obras da autora cearense Rachel de Queiroz. Na lista redigida pela autora, figuram as definições das variantes lexicais *abestado* (“que se bestificou ou embruteceu”); *desarnar* (“ensinar”) e *aperrear* (“aborrecer”). Essas variantes foram inseridas na fala espontânea de Débora que, após ser repreendida por Matheus, as substitui por sinônimos, como pode ser visto, respectivamente, nos exemplos (iii), (iv) e (v).

- (iii) “— Desculpa, é que tô meio *abestada* hoje.
— *Abestada*? Acho que você não tá bem hoje mesmo, na moral! Fala direito, aê! — o rapaz repreendeu-a com tamanha naturalidade que nem mesmo parou de dedilhar a guitarra para olhar para a menina.
— Abobada, distraída... Foi mal, vou tentar ser mais clara na próxima vez.”
(p.39L).
- (iv) “— Pode apostar! Eu já vim de olho, no caminho todo, na conversa das pessoas pra te ajudar a *desarnar*...
— *Desarnar*? Que treco é esse? — replicou Matheus — Mas aí já começou mal... Cadê a dedicação?

— Ah sim, desculpa! Eu quis dizer “ensinar”, deixa pra lá... Vamos começar a aula!”(p.31L)

(v) “— Num *aperreia*! Aprender palavras novas não vai fazer mal, vai?

— “Ape...” o quê?

— *APERREAR*! Significa chatear, perturbar! — a menina esboçou um sorrisinho. — Viu? Já despertei seu interesse!” (p.45L).

Além dos vocábulos já citados, o narrador cita três expressões cearenses as quais a personagem Débora ensinou para Matheus, que estão reproduzidas no exemplo (vi). Segundo Souza (2013), *sustança* significa “vigor, força”; *dar fé*, “perceber”; ao passo que *bufo* pode ser definido como “murro, bofetada”.

(vi) “Em poucos minutos, a menina ensinou várias expressões cearenses para o rapaz: *sustança*, *dei fé*, *bufo* e muitas outras.” (p.45L).

2.2.2 Variantes morfossintáticas

Para representar a variação linguística no nível morfossintático, foram utilizadas formas distintas de realização da concordância verbal e nominal. Em sua “Moderna Gramática Portuguesa”, Bechara (2009, p. 194) prescreve as regras que estabelecem a concordância entre nome e seus adjuntos, ou seja, a concordância nominal; e entre sujeito e verbo, isto é, a concordância verbal.

A flexão de número, em português, pelo mecanismo da concordância, se estende ao adjetivo (e demais adjuntos do substantivo) e ao verbo, quando este entra em concordância de número com a pessoa do sujeito (BECHARA, 2009, p. 98).

Quanto à concordância nominal de número, o autor prevê que o plural deve ser formado pelo acréscimo do morfema pluralizador –s em substantivos que terminam em vogal, como em “cena/cenas” (BECHARA, 2009, p.98). Desse modo, o morfema –s, que indica flexão de número, deveria estar presente não apenas no determinante *a*, mas também no nome *cena*, conforme o exemplo (viii). A fala registrada em (vii) foi proferida por Bruna e,

imediatamente, corrigida por Matheus (viii).

(vii) “— Desculpa o atraso, mas *as* *cena* *demorou* muito pra terminar.” (p.53L).

(viii) — Já pode parar aí! — interrompeu Matheus, com ar de professor. — Se foi mais de uma *cena*, ou seja, “as *cen*as”, então precisa usar o plural no verbo também: *as cen*as *demoraram!*” (p.53L).

Com relação à concordância verbal de terceira pessoa do plural, a norma-padrão prescreve que o verbo no pretérito perfeito do indicativo deve ser acrescido da desinência número-pessoal –m (BECHARA, 2009, P.194). Portanto, em (viii), ao verbo da 1ª conjugação “demorar”, foi adicionado o morfema –m para estabelecer a concordância com o sujeito em 3ª pessoa do plural “as *cen*as”, além da desinência indicativa de modo e tempo –ra. De igual modo, em (x), o verbo da 3ª conjugação *correr* recebeu o morfema –m, concordando com o sujeito composto *ele e a Clara*, e manteve a desinência modo-temporal -ia.

(ix) “— *Ele*, andando de quatro e latindo, *e a Clara*, interpretando a dona, puxando o garoto pela coleira, *corria* por uma praça procurando...” (p.53L).

(x) “— Preciso te interromper mais uma vez! “*Ele e a Clara corriam!*”! Presta atenção nos plurais, Bruna! — Enfim, o que eles estavam procurando?” (p.53L).

Nos exemplos (vii) e (ix), observam-se formas variantes de realizar as concordâncias nominal e verbal que divergem das regras prescritas pela norma-padrão. Em (vii), a concordância nominal de número é realizada apenas pela flexão do determinante *a* ao qual é adicionado o morfema pluralizador –s, assim, evita-se a redundância com uma marcação duplicada de plural já que, ao flexionar o determinante, o falante estabelece que todo o sintagma nominal *as cena* está no plural. Esse mesmo princípio é aplicado na realização da concordância verbal de terceira pessoa do plural em (vii) e (ix) visto que a noção de plural presente no sujeito viabilizou a não marcação de plural no verbo, ocasionando uma economia linguística.

Economia linguística é um termo que recobre uma gama de processos que se caracterizam por representar mecanismos de mudança que tentam reagir positivamente a dois impulsos: (a) poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando os aspectos redundantes e as articulações mais exigentes; (b) preencher lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa (BAGNO, 2011, p. 147).

Através da análise de dados linguísticos do português brasileiro, vários sociolinguístas, como Rodrigues (2007); Brandão e Vieira (2012); Santos (2015) e Chagas (2016), têm identificado a ocorrência das formas variantes descritas nos exemplos (vii), (viii), (xi) e (x). Tais pesquisadores têm investigado os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam o falante a usar determinada variante. Brandão e Vieira (2012) estudaram a concordância nominal e verbal em dados coletados no Brasil e em São Tomé de falantes urbanos, e, além de constatarem que as regras para a concordância são variáveis nos dois países, também identificaram significativas similaridades nas motivações para que seus falantes usem a variante sem o morfema indicador de plural. Com relação à realização da concordância nominal de número no português brasileiro, as pesquisadoras observaram a posição linear e relativa dos constituintes no sintagma nominal; a saliência fônica; a animacidade do núcleo; o nível de escolaridade e a faixa etária como fatores relevantes para o cancelamento ou não da marca de plural. Quanto à concordância verbal da terceira pessoa no português brasileiro, a posição no nível oracional; a saliência fônica; a animacidade do núcleo; a posição do sujeito em relação a verbo; o paralelismo oracional; o nível de escolaridade e a faixa etária foram indicados como aspectos que influenciam na ausência/presença de marcação do plural.

Rodrigues (2007), ao analisar a concordância verbal em normas populares empregadas na cidade de São Paulo, confirmou, entre outras hipóteses, que há maior probabilidade para a ausência de marca de plural quando há menor saliência fônica, isto é, quando a diferença material entre as formas singular e plural é menos robusta. Em concordância com o defendido por Rodrigues (2007), Santos (2015) verificou que a variante mais utilizada por menores carentes de entidades filantrópicas de Maceió é a que apresenta ausência de marcação de plural e que esse uso é motivado pelo baixo grau de escolaridade, a distância entre o sujeito e o verbo, a natureza do sujeito e o paralelismo formal. Além disso, a pesquisadora observou haver grandes semelhanças entre essa realização de concordância na fala e na escrita desses menores. A saliência fônica juntamente com a posição do sujeito são os principais fatores encontrados por Chagas (2016) para a não marcação do plural na concordância em terceira pessoa em redações produzidas por alunos cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental II em uma escola estadual da cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

2.2.3 Variantes sintáticas

A variação no nível sintático foi ilustrada no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” com formas variantes de realização da colocação pronominal no PB. Para uma perspectiva da Gramática Tradicional, lançamos mão da “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Cunha e Cintra (2008). Um dos usos prescritos pelos autores diz respeito ao emprego de pronomes após o vocábulo *entre*, que classificam como preposição. Segundo os autores, é aconselhável utilizar formas oblíquas tônicas nesse contexto: *entre mim e ti*, conforme a correção feita por Matheus no exemplo (xii). Contudo, eles reconhecem que, além de predominar na “linguagem coloquial”, o emprego das formas retas em construções como a que foi inserida na fala de Bruna em (xi) *entre tu e eu* já está presente na “linguagem literária”.

(xi) “— Esse lance pode ficar só *entre tu e eu*.” (p.50L).

(xii) “— Talvez se fosse *entre MIM e TI*, eu toparia, mas “entre tu e eu” acho melhor não. — o rapaz reagiu soltando a mão da menina.” (p.50L).

Bagno (2009) defende que *entre* se diferencia dos demais pronomes visto ser o único que exige a presença de, no mínimo, dois elementos posteriores — *Esse lance pode ficar só entre mim e ti* —; de um complemento no plural — *Esse lance pode ficar só entre nós* —, ou de uma palavra no singular com sentido coletivo — *Esse lance pode ficar só entre a gente*. De acordo com o pesquisador, essa característica pode ter conduzido os falantes a não interpretarem *entre* como uma preposição típica, motivando-os a se apropriarem da forma variante em que figura o pronome reto em lugar do pronome oblíquo prescrito pela Gramática Tradicional. Essa motivação é reforçada quando há a presença da conjunção aditiva *e* que conecta os elementos posteriores. O autor destaca que esse não é um fenômeno recente, mas que está presente no português brasileiro há décadas, inclusive em obras literárias e artigos jornalísticos.

Formas variante de colocação pronominal também aparecem nas falas de Carol, registradas em (xiii) e (xiv). Cunha e Cintra (2008, p.32), em uma seção nomeada “Equívocos e incorreções”, tecem recomendações a respeito da construção de sentenças em que o pronome exerce função de objeto direto. Apesar de reconhecerem que a estrutura em que o

pronome reto *ele* é empregado como objeto direto é frequente no que chamam de “fala vulgar e familiar”, conforme aparece na fala de Carol no exemplo (xiii) *eu vi ele*, recomendam que esse uso seja evitado, substituindo o pronome reto *ele* pelo pronome oblíquo *o*, conforme a sentença proferida por Matheus em (xv) *eu o vi*. Por outro lado, a indicação de uso se altera quando há na sentença o pronome indefinido *todos* já que prescrevem que, após esse elemento, deve-se empregar o pronome reto *ele*, conforme estruturado por Carol no exemplo (xiv) *eu vi todos eles*. O personagem Matheus, além de proferir um discurso preconceituoso, incorre em hipercorreção ao sugerir que o correto seria (xv) *eu vi-os todos*, considerando que essa estrutura estaria em desacordo com o que defendem Cunha e Cintra (2008, p.32-33).

(xiii) “— *Eu vi ele* sim, mas eu queria ver de novo com você.” (p.84L).

(xiv) “— Eh... é que eu...eu sou apaixonada por essa série de filmes, *eu vi todos eles* na pré-estreia.” (p.84L).

(xv) “— Não! Eu tô decepcionado é com o seu português mesmo. Acho que você não entendeu ainda que o correto é “*Eu o vi*.” e não “*Eu vi ele*.”; “*Eu vi-OS todos*” e não “*Eu vi todos eles*.”. Ai, até me dói repetir isso.” (p.84L).

Tendo por base diversos estudos sociolinguísticos, Santana (2016) inclui na lista de formas variantes de retomada anafórica no PB o emprego de pronome lexical com função acusativa, como em (xiii) *eu vi ele*. Além disso, a autora destaca que, apesar de ser frequentemente utilizado por falantes brasileiros, principalmente na oralidade e em falas espontâneas, o emprego do pronome lexical nessa estrutura recebe maior estigma, sendo associado a um menor prestígio social, talvez por abrigar maior saliência fônica. Em contrapartida, segundo a pesquisadora, o emprego do pronome clítico, como em (xv) *eu os vi*, possui maior prestígio social, especialmente, por estar de acordo com o uso vernacular do Português Europeu.

Nas falas de Alice replicadas em (xvi) e (xviii), foram inseridas outras estruturas de colocação pronominal. Cunha e Cintra (2008) apontam que o pronome oblíquo átono, por vezes, pode exercer duas funções concomitantes em uma sentença: objeto direto de um verbo no modo indicativo, e sujeito de um verbo no infinitivo. Nesse contexto, os autores indicam o uso de hífen para ligar o pronome ao verbo no indicativo, no caso de ênclise, conforme proposto por Matheus em (xvii) *deixe-me ver*, ou a colocação do pronome em posição anterior a esse verbo, no caso de próclise, como proferido pelo personagem em (xix) *me faria sacudir*.

A próclise citada é motivada pela presença da conjunção *que*, a qual atrai o pronome para uma posição anterior ao verbo *faria*. Entretanto, o fato desses pronomes agirem como sujeitos dos verbos no infinitivo tem motivado o uso da estrutura variante em que figura o pronome reto, como nas falas de Alice em (xvi) *deixa eu ver*, e em (xviii) *faria eu sacudir*.

(xvi) “— *Deixa eu ver* os exercícios do seu caderno.” (p.61L).

(xvii) “— *DEIXE-ME VER* onde está a revisão.” (p.61L).

(xviii) “— Pensei que você *faria eu sacudir* você pra voltar pro planeta Terra.”
(p.62L).

(xix) “— Pensei que você *ME faria sacudir*... Pelo visto você precisa tanto de aulas de português quanto eu de matemática...” (p.62L).

Bagno (2009) cita exemplos de textos jornalísticos em que aparece a forma variante com pronome reto, similar a (xvi) *deixa eu ver*, e defende que essa estrutura está de tal forma inserida no PB que não causa mais estranhamento nem mesmo entre falantes escolarizados. Dentre algumas hipóteses possíveis para explicar o que motiva o falante a optar pelo emprego do pronome reto, o autor apresenta a valorização atribuída à função de sujeito na hierarquia sintática do PB, o que conduz o indivíduo a priorizar o preenchimento dessa posição, transportando o complemento verbal ao lugar do sujeito. Ademais, o pesquisador aponta a tendência do falante de, por uma questão de afetividade, dar preferência a sujeitos [+humanos]. Essa visão está em consonância com Lima (2017) que afirma que o traço citado é uma das razões para o favorecimento do emprego do pronome lexical, na fala e na escrita, em estruturas nas quais o acusativo é sujeito de oração reduzida de infinitivo.

2.3 Contínuos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005) e suas contribuições para a diagnose pedagógica

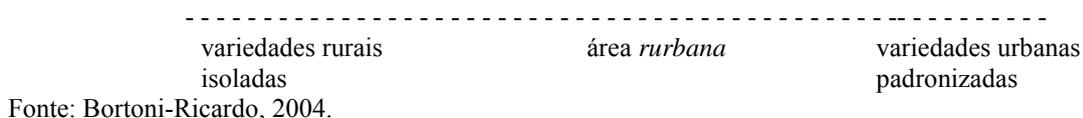
Bortoni-Ricardo (2004, 2005) propõe três contínuos linguísticos a partir dos quais traça sua metodologia de análise e diagnose de “erros”¹⁵, que tem por objetivo identificar o

¹⁵ Em substituição ao termo “erro” empregado pela autora, será utilizado desvio da gramática tradicional devido ao entendimento de que toda sentença gramatical formulada por um falante em sua língua materna deva ser considerada uso legítimo da língua, não constituindo, assim, um erro. Afinal, como afirma Bagno, “Ninguém

perfil discente e investigar os aspectos linguísticos que necessitam de maior ênfase no planejamento pedagógico. Primeiramente, serão apresentados os contínuos de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística a partir dos quais a autora desenvolve um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. Em seguida, os conceitos de regras variáveis categóricas, graduais e descontínuas serão exemplificados com dados coletados durante a aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” a fim de ilustrar a aplicabilidade da metodologia de diagnose da pesquisadora.

O *contínuo de urbanização* (FIGURA 1) distribui, em sua ponta esquerda, as normas empregadas por falantes residentes de regiões rurais isoladas do país que, por questões geográficas e até mesmo sociais, como acesso restrito à educação, não foram modificadas pelo contato com outras normas. Já no outro extremo estão as normas empregadas por falantes de regiões urbanas que sofreram influência de pressões normatizantes advindas da escola; da exposição à mídia; e das práticas sociais, como as que ocorrem no comércio, na indústria e em organizações religiosas; onde a cultura do letramento impõe uma maior monitoração estilística não apenas na escrita como também na oralidade. No centro desse eixo, encontram-se as normas típicas do processo de *rurbanização*, motivado, principalmente, pelo movimento migratório que levou muitos brasileiros a deixarem a área rural e partirem para centros urbanos. Nessa mudança, foram preservados traços de normas rurais que passaram a conviver com novos traços do falar urbano, formando, assim, normas *rurbanas*. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa convivência também ocorreu em zonas interioranas semirurais por influência do acesso à mídia e/ou a apropriação de novas tecnologias para a agropecuária. Assim, ao tentar localizar a fala de um indivíduo em um ponto desse contínuo é necessário compreender não apenas sua origem, mas também se houve mobilidade geográfica e se pressões da cultura de letramento lhe agregaram traços de normas urbanas. Esse panorama amplo se faz necessário devido à característica fluida que está presente não apenas no contínuo de urbanização, mas também no de oralidade/letramento e de monitoração estilística, já que as fronteiras dos três contínuos não são bem delimitadas, propiciando a ocorrência de sobreposições.

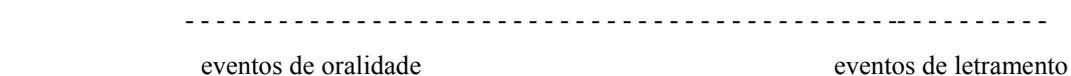
Figura 1 – Esquema do contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004.

O contínuo de oralidade/letramento (FIGURA 2) é desenhado com vista à identificação das características do registro utilizado na comunicação, considerando os traços de oralidade e de letramento. Desse modo, quanto mais traços de letramento houver, mais à direita do contínuo estará localizada a norma linguística empregada pelo falante, assim, um livro didático estaria mais à direita do que um cordel que, por sua vez, estaria mais à direita do que uma conversa entre amigos em uma lanchonete. Os traços de letramento não estão presentes apenas em textos escritos, mas também em eventos de oralidade previamente roteirizados ou fundamentados em algum texto escrito, como é o caso de um sermão religioso, de uma aula, de um recital de poesias, dentre outros. De igual modo, em um evento de letramento, como uma conversa através de uma rede social ou mesmo a escrita de um cordel, pode haver influência de traços da oralidade. Portanto, a característica fluida desse contínuo permite que um evento de oralidade, como uma conversa durante um jantar de família, receba influências de um evento de letramento, como a oração do “Pai nosso” antes da refeição. Da mesma forma, a explanação de um palestrante enquadra-se como um evento de letramento já que segue um roteiro previamente elaborado, entretanto, pode haver momentos em que ele desenvolva diálogos espontâneos com a audiência, incluindo traços de oralidade.

Figura 2 – Esquema do contínuo de oralidade/letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004)

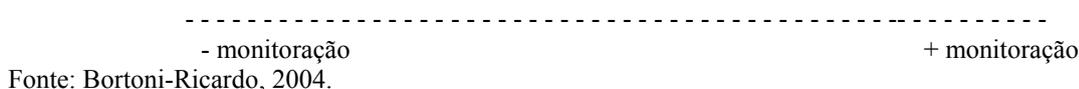


Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004.

O contínuo de monitoração estilística (FIGURA 3) propicia a análise do português brasileiro a partir das características do estilo da norma linguística usada pelo falante. Estarão mais à esquerda as normas utilizadas em interações espontâneas, ao passo que situações mais formais fomentarão o uso de normas empregadas com mais atenção e planejamento, que estarão localizadas mais à direita no eixo. Bortoni-Ricardo (2004) cita três fatores que levam o indivíduo a aumentar seu nível de monitoração: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Uma entrevista de emprego, por exemplo, é um evento comunicativo com alto grau de monitoração devido ao ambiente profissional; à relação que se estabelece entre

entrevistador e candidato; e ao tópico focado na qualificação do candidato à vaga. Nesse contínuo, também ocorrem sobreposições por causa da possibilidade de mudança de estilo ao longo da situação comunicativa. Em uma reunião de professores, por exemplo, a coordenadora pedagógica lançará mão de um estilo com maior grau de monitoração ao transmitir as orientações para os docentes, entretanto, ela poderá alterar seu estilo se desejar trazer descontração à situação e fazer alguma brincadeira ou dinâmica com o grupo, assim, mudando a natureza de sua interação.

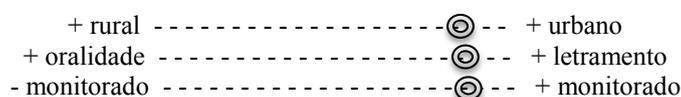
Figura 3 – Esquema do contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo(2004)



Os esquemas propostos por Bortoni-Ricardo serão ilustrados a seguir através da localização do registro escrito de dois participantes da aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”: 25C e 30C. O livro possibilita ao aluno decidir como a narrativa deve se desenvolver e, a cada escolha, é requerido que registre, por escrito, a justificativa para tal.

A atividade se desenvolveu em um contexto urbano, o que pode ser observado pela ausência de variantes rurais e *rurbanas* nos exemplos. Além disso, esse evento de letramento foi desenvolvido durante a aula de Língua Portuguesa, desse modo, era esperado um maior grau de monitoração estilística, como pode-se observar na justificativa redigida pelo participante 25C, em (i).

- (i) 25C: “Eu escolhi a opção B por que acho que ela não deve pedir desculpas por falar da maneira que fala e se ele não sabe das gírias cearenses ela pode falar mais sobre elas.”¹⁶



É possível que um mesmo falante realize manifestações linguísticas que se localizem em pontos diferentes dos contínuos. Isso ocorre na justificativa redigida por 25 C, em (ii), pois, apesar de se tratar de um evento de letramento, inseriu traço de oralidade em seu texto:

¹⁶ Os exemplos utilizados nesta seção foram extraídos das justificativas redigidas pelos participantes da aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, portanto, cada sentença será antecedida pela identificação do participante que a produziu.

eu heim, além do uso da expressão de baixo calão “escroto”. O participante 30C também agrega ao seu texto traço de oralidade através do uso da expressão “e tals”. Essas ocorrências demonstram menor grau de monitoração, conforme representado no esquema que os sucede.

(ii) 25C: “Por que esse garoto é *escroto* e merece saber que estragou o momento, *eu hein*.”.

(iii) 30C: “foi uma boa assim ela sabe porque ele é assim *e tals*”.



A visão ampla da língua enquanto um conjunto de normas linguísticas que se localizam em diferentes pontos dos três eixos descritos é bastante produtiva para o ensino de Língua Portuguesa, pois, a partir dessa sistematização, Bortoni-Ricardo (2005) traçou uma metodologia para análise e diagnose de desvios no nível morfofonêmico¹⁷. A metodologia oferece recursos para que o professor compreenda tais tipos de desvios cometidos na escrita discente de modo a organizá-los em quatro categorias de natureza sociolinguística, utilizando como critério a motivação para suas ocorrências. Ao identificar essas motivações, o educador terá um direcionamento para os conteúdos e estratégias a serem inseridos no planejamento pedagógico. Bortoni-Ricardo (2005) apresenta uma tabela em que descreve as quatro categorias de desvios supracitadas.

Tabela 1 – Categorias de “erros” da gramática tradicional no nível morfofonêmico propostas por Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54.

Na categoria (1), são contemplados os desvios que ocorrem devido à natureza do sistema de convenção da escrita que, por ser arbitrário, exige do falante o conhecimento da grafia dos vocábulos. Muitas das vezes, esse tipo de desvio ocorre por motivações fonológicas geradas pela pluralidade de correspondência entre fonemas e grafemas, como no exemplo (iv) em que o grafema *s* foi empregado no lugar de *c*, no vocábulo *persebe*, por uma motivação

¹⁷ A autora destaca a importância de haver uma ampliação do modelo de diagnose que contemple outras variantes além das morfofonêmicas (BORTONI-RICARDO, 2005, P. 54).

sonora. A ausência de diacríticos, como em *nitido*, na sentença (iv), e *implicancia*, em (v), também pertence à categoria (1).

- (iv) 20C: “Carol deixa *nitido* (1) que gosta de matheus e ele não *persebe* (1) que ela ama ele”.
- (v) 8C: “ele está ficando chato já.com a *implicancia* (1).”.

Na categoria (2), estão inseridos os desvios motivados por *regras categóricas*, isso é, regras que estão estabelecidas no sistema linguístico e que se manifestam em todas as normas do português brasileiro, independente da identidade linguística do falante. Desse modo, as regras fonológicas categóricas não estão relacionadas a um modo específico de falar de um grupo ou de alguns grupos restritos, mas sim de todos que utilizam alguma variedade do PB. É o que ocorre, por exemplo, quando, na escrita, o falante une duas formas livres ou dependentes criando um único vocábulo mórfico devido à interferência fonológica gerada pela união do fonema final do primeiro e do fonema inicial do segundo, como na união do pronome demonstrativo *o* com o pronome relativo *que*, em (vi); do verbo *conhece* com o pronome *la*, em (vii); e do verbo *ten* com a conjunção *que*, em (viii). Nos dois últimos, observamos ainda dois desvios da categoria (1): ausência de diacrítico em *conhecê* e substituição do grafema *m* em *tem*. Também estão inseridos na categoria (2) casos em que há a segmentação de uma palavra motivada pelos traços fonológicos de suas sílabas a exemplo da separação em “da qui”, em (viii).

- (vi) 3I: “ele tem que entender e se acostumar com *oque* (2) as pessoas falam e como elas falam.”.
- (vii) 18I: “eu ia ler o livro para *conhecela* (1,2) melhor a fala cearense até porque caso eu viajasse para o Ceara eu já ia conhecendo a fala.”.
- (viii) 22C: “Eu não me arrependi por que o Matheus *tenque* (1,2) intender o lado dela. isso ia se resolver se ela fala-se um pouco do ceará para ele e ele fala um pouco *da qui* (2) pra ele”.

Em oposição à categoria (2), que é influenciada por regras categóricas, as categorias (3) e (4) agregam desvios motivados por *regras variáveis*, ou seja, que são aplicadas a depender de fatores intra ou extralinguísticos. As regras *variáveis graduais* estão em crescimento quanto à frequência de uso em diferentes comunidades linguísticas; já as *variáveis descontínuas* regem normas de comunidades específicas. É importante salientar que a avaliação dessas variáveis influencia na sua categorização, portanto, uma variável mais

estigmatizada será descontínua e por isso sofre pressão para permanecer restrita a determinadas comunidades, ao passo que as variáveis graduais são menos estigmatizadas o que propicia o aumento de sua frequência em grupos diversos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 56-57) reforça essa distinção ao comparar estratégias de concordância. A autora afirma que, em casos nos quais há pouca diferença perceptível entre a forma singular e plural, a variável pode ser considerada gradual, como no exemplo (ix) em que a concordância verbal foi realizada sem o acréscimo do sufixo número pessoal de terceira pessoa /m/ no sintagma “as palavras *era* estranhas”, caracterizando um desvio da categoria (3). Por outro lado, defende que, quanto maior a saliência fônica, maior é a tendência para a estigmatização de uma variante, como ocorre no exemplo (x) em que, segundo a gramática tradicional, a concordância nominal ocorreria através da forma nominal flexionada no plural, substituindo o /m/, em “linguagem”, por /ns/. Desse modo, o sintagma nominal “as linguagem” seria um desvio da categoria (4) por ser influenciado por uma regra variável descontínua.

- (ix) 35C: “ele resolve querer saber as gírias cearenses e depois ficou falando que *as palavras era estranhas* (3)”.
- (x) 34C: “Eu acho que ela não falou logo, porque ela ainda não estava acostumada com *as linguagem* (4) do Rio de Janeiro.”.

Bortoni-Ricardo (2005, p.56) lista outros exemplos de desvio na categoria (3) como a despalatização das sonorantes palatais (olhar >> oliar); monotongação de ditongos decrescentes (beira >>bera); desnasalização das vogais átonas finais (homem >> homi); assimilação e degeminação do /nd/ (mostrando >> mostrano). Além desses, aponta a ausência do morfema /r/ no verbo no infinitivo, como ocorre no verbo *aceitar*, em (xi); e da aférese, ou seja, supressão da sílaba inicial do verbo *está*, como acontece em (xii).

- (xi) 4C: “Porque ele prefere outra, ela não deve *aceita* (3)”.
- (xii) 9I: “*tá* (3) ficando bom, só não é o que eu esperava.”.

A categoria (4) abarca não apenas as variantes mais estigmatizadas, como as metáteses (xiii) pereconceituoso, (xiv) insurpótavel e (xv) aninda, mas também manifestações típicas de comunidades linguísticas rurais. Bortoni-Ricardo (2005, p.57) enumera alguns desvios dessa categoria: semivocalização do /lh/ (velho >> veio); epítese do /i/ após sílaba final travada (paz >> pazi); troca do /r/ pelo /l/ (sirva >> silva); monotongação do ditongo nasal (muito >> muntu); supressão do ditongo crescente em sílaba final (veio >> vei; padrinho >> padrim) e

simplificação dos grupos consonantais no afixação da sílaba com a supressão da segunda consoante (dentro >> dentu).

- (xiii) 17I: “Não mudaria mas achei que Lucas foi muito *pereconceituoso* (4).”.
- (xiv) 23C: “Carol não deve aceitar correção de um garoto *insurpótavel* (4).”.
- (xv) 29C: “Eu gostaria de mudar por que eu não gosto de preconceito *ainda* (4) mais da personagem que eu gosto.”.

Bortoni-Ricardo (2005, p.59) tece algumas considerações a respeito do seu modelo de diagnose de “erro”. Primeiramente, ela aponta que os dados encontrados pelo docente estão condicionados à identidade linguística de seus alunos, desse modo, se estão inseridos em uma comunidade urbana, provavelmente, não haverá alguns traços graduais como a epítese do /i/ supracitada. Esse fato foi constatado durante a aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, pois, por ter sido realizada em um contexto urbano, não foram identificadas ocorrências de variantes rurais ou rurbanas. Ademais, a autora ressalta que esse modelo se alimenta de descrições sociolinguísticas, carecendo ainda de pesquisas mais detalhadas que façam distinção entre traços graduais e descontínuos. Por hora, é possível aplicar tal modelo para identificar o perfil sociolinguístico do aluno que orientará a elaboração de estratégias e matérias didáticos eficientes ao ensino de Língua Portuguesa.

2.4 Testes de crenças e atitudes linguísticas e suas contribuições para a diagnose pedagógica

Testes de crenças e atitudes linguísticas têm sido utilizados para identificar a avaliação que o falante faz de diferentes normas linguísticas. Ao submeter os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a esses testes, é possível observar características subjetivas dos docentes e discentes voltadas para o julgamento de tais manifestações linguísticas que, muitas vezes, implicam em um julgamento do próprio falante. Essa coleta de dados traz grandes benefícios para o ensino de língua materna, pois, a partir desses, o pesquisador é capaz de traçar um panorama da turma e do corpo docente, compreendendo se há crenças e/ou atitudes preconceituosas que podem estar prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e que precisam ser desconstruídas, além de identificar como essas se manifestam.

O estudo das atitudes e das crenças linguísticas é uma das tarefas que a Sociolinguística se propõe, sendo mesmo uma das suas cinco questões fundadoras (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968/2006), e se refere ao problema da avaliação, relativo aos julgamentos subjetivos do usuário quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores (CYRANKA, 2007, P.17).

Cyranka (2007) desenvolveu um teste de atitudes linguísticas que foi aplicado a cento e trinta e cinco alunos, na faixa etária entre 14-17 anos, cursando a oitava série, que corresponde, atualmente, ao nono ano. Ao selecionar as escolas onde atuaria, a pesquisadora optou por cinco realidades distintas, considerando a localização geográfica e a natureza da instituição: uma pública federal em um bairro central; uma pública estadual em um bairro central; uma municipal em uma região periférica, próxima à zona rural; uma municipal em uma zona rural; e uma particular em uma zona nobre, localizada no centro da cidade. A pesquisa tinha por objetivo investigar o julgamento desses alunos com relação a três variedades linguísticas localizadas em pontos distintos do contínuo de urbanização. Para tanto, eles foram expostos a seis gravações da fala de três pessoas de perfis diferentes:

- Falante I: 56 anos; professora de português da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com mestrado em Linguística em andamento; nascida em Juiz de Fora (MG), onde sempre residiu. Sua fala tem traços predominantes da variedade urbana padronizada.
- Falante II: 76 anos; analfabeta; nunca frequentou a escola; residente na zona rural de Juiz de Fora (MG). Sua fala tem traços predominantes da variedade rural isolada.
- Falante III: 41 anos; completou o primeiro segmento do Ensino Fundamental através de Supletivo; filha de pais analfabetos procedentes da zona rural do Município de Mar de Espanha (MG); sempre residiu em bairros característicos de classes desfavorecidas de Juiz de Fora (MG); possui contato frequente com falantes da variedade culta por trabalhar nos serviços gerais da UFJF. Sua fala tem traços predominantes da variedade *rurbana*.

O teste foi iniciado com um aviso de que o seu foco era o estudo da linguagem e com uma orientação, por escrito, de que, após a escuta de cada gravação, os alunos atribuissem uma nota de 7 a 1 para aquele falante nas seguintes categorias: inteligente; honesto; competente; simpático; rico e boa pessoa. Esses adjetivos foram escolhidos para observar o julgamento dos educandos quanto àquelas variedades linguísticas de acordo com critérios de poder (inteligente, competente e rico) e de solidariedade (honesto, simpático e boa pessoa). Através dos dados, a pesquisadora constatou que os alunos relacionavam a variedade urbana/culta com a dimensão de poder, enquanto a *rurbana* e a rural eram associadas à ideia

de solidariedade. Os estudantes da escola pública federal, localizada na região central, expressaram maior identificação com o falar urbano/culto ao conceder-lhe maiores notas. No sentido contrário, essa variedade foi avaliada negativamente pelos participantes da zona rural, o que apontaria para um distanciamento desses falantes com relação a tal variedade. Quanto à variedade rural, observou-se que, enquanto os educandos residentes da área rural atribuíram-lhe as melhores notas, demonstrando maior identificação com tal variedade; os discentes da escola particular avaliaram-na com as piores notas, reforçando o seu distanciamento.

Os estudantes que moram em bairros adjacentes e desfavorecidos e frequentam a escola pública estadual, localizada na região central, foram os que avaliaram de maneira mais uniforme as três variedades linguísticas, demonstrando menor contraste no comparativo entre suas notas. A pesquisadora aponta como uma possível razão para esse resultado o convívio desses alunos com uma variedade mais próxima da rural no bairro em que residem e a exposição a uma variedade urbana na região em que estudam.

Houve consenso apenas na avaliação da variedade *rurbana*: todos os alunos demonstraram identificar-se com essa. Segundo a autora, isso se deve ao *prestígio encoberto* que leva o falante a se identificar com variedades linguísticas que não são normatizadas pelo ensino formal, mas que fazem parte de suas interações comunicativas espontâneas. Os professores não devem estar alheios a essas informações visto que a avaliação linguística feita pelos alunos traz implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os resultados obtidos contribuem com o ensino de língua materna ao passo que propiciam a identificação de atitudes dos discentes que poderiam influenciar no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, que são estimuladas no ambiente escolar. Em um contexto escolar em que um grupo de alunos atribui uma avaliação negativa a variedades identificadas como pertencentes à variedade culta, por exemplo, poderá haver maior resistência para a assimilação de conteúdos relacionados a essa norma. Desse modo, o teste permite ao docente identificar as variedades com as quais os alunos estabelecem uma relação de proximidade e das quais eles se distanciam, obtendo, assim, um direcionamento para seu planejamento pedagógico.

Além do teste de atitudes, Cyranka (2007) desenvolveu um teste de crenças linguísticas que foi aplicado a um grupo maior, composto pelos mesmos alunos do teste anterior, acrescidos de vinte e dois professores de Língua Portuguesa de suas escolas e de trinta e três formandos do curso de Letras da UFJF. O teste era composto por vinte e cinco assertivas de três tipos: relacionadas à fala; relacionadas à escrita; relacionadas à fala e à escrita (ANEXO A). Cada uma deveria ser avaliada pelo participante como “falsa” ou

“verdadeira”. Por meio desse teste, a pesquisadora intentava verificar se havia relação entre as crenças linguísticas de alunos e seus professores, e se essas poderiam interferir em uma das atribuições da disciplina Língua Portuguesa que é desenvolver competências para o uso da variedade culta.

Os resultados demonstraram que muitos professores (40,9%) ainda condicionam o bem escrever ao domínio da variedade culta. A pesquisadora pondera que, provavelmente, essa crença influencia na avaliação negativa que os alunos fazem dessa variedade, considerando que não falam nem escrevem bem já que para isso acreditam que deveriam dominar as regras de gramática e ortografia. Para ela, isso gera uma baixa autoestima que torna os alunos mais resistentes à norma culta, prejudicando a ampliação de seu desempenho linguístico; além de motivar o preconceito linguístico mediante à crença de que a sua fala é errada em comparação à escrita. Desse modo, propõe a inclusão de uma pedagogia que minimize o distanciamento entre a variedade culta e a empregada pelo discente, sugerindo atividades que valorizem diferentes manifestações linguísticas.

Nesse caso, creio, o professor pode desempenhar um papel importante no apoio ao aluno no sentido de levá-lo a desenvolver uma boa auto-estima, acreditando na possibilidade de se tornar um usuário competente de sua língua, capaz de transitar tanto pelas situações de maior formalidade quanto por aquelas de total descontração (CYRANKA, 2007, p.124).

Em concordância com o proposto por Cyranka (2007), Antunes (2015) desenvolveu um teste de crenças e atitude em uma plataforma virtual do qual participaram cento e doze alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior¹⁸. O teste de crenças é composto por cinco perguntas cujas opções de respostas são “sim” e “não” (ANEXO B). Através das perguntas, a pesquisadora buscou identificar os indivíduos que tinham crenças forte sobre os temas variação linguística e preconceito linguístico, ou seja, que tinham interesse ou conhecimento sobre o assunto. As pessoas que responderam “sim” para todas as perguntas ou “não” apenas para uma questão foram consideradas como tendo fortes crenças sobre o assunto e, por isso, apenas os seus testes de atitudes linguísticas foram analisados pela pesquisadora (ANEXO C).

O teste de atitudes aplicado por Antunes (2013) é formado por doze questões, cada uma com três opções de escolha. As perguntas 1 e 12 são distratoras, ao passo que as demais são de avaliação e variam no grau de gravidade da afirmação apresentada. De acordo com as atitudes expressas, os informantes foram classificados com um perfil com orientação preconceituosa, amigável ou neutra. O perfil com orientação preconceituosa foi mais

¹⁸ Teste de crenças e atitudes desenvolvido por Antunes (2013). Disponível em: <<http://migre.me/eiCF1>>. Acesso em 07 de abril de 2020.

expressivo no grupo de alunos do Ensino Médio, por outro lado, os alunos de Ensino Superior, em sua maioria, demonstraram um perfil com orientação amigável. A pesquisadora atribuiu esse resultado ao fato de a universidade ser um ambiente de disseminação de conhecimentos aos quais os discentes do Ensino Médio, muitas vezes, não têm acesso. Com o objetivo de ampliar o alcance de conhecimentos relacionados à variação linguística e preconceito linguístico, Antunes (2013) criou uma cartilha de divulgação sociolinguística disponibilizada em uma página virtual, tornando, assim, esse assunto mais acessível aos adolescentes: *A Cartilha Contra o Preconceito Linguístico*¹⁹.

Marques e Baronas (2015) também defendem meios para inserir o tema variação linguística nas escolas. Para tanto, as autoras defendem a importância de o professor estar ciente das crenças e atitudes linguísticas de seus alunos a fim de desenvolver propostas mais compatíveis com o contexto escolar em que atua para a melhoria do aprendizado na disciplina Língua Portuguesa. A partir dessa motivação, essas autoras aplicaram um teste de crenças e atitudes a dezoito adolescentes cursando o último ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Londrina: uma localizada na região central e a outra em área rural. A pesquisa tinha por objetivo identificar o julgamento de valor atribuído a diferentes normas linguísticas e observar as influências desse julgamento na inserção do tema variação linguística no ambiente escolar. Para tanto, os participantes foram entrevistados a partir de treze questões relacionadas à fala e à escrita (ANEXO D), que foram elaboradas com base em um questionário do *Projeto Crenças e Atitudes Linguísticas: um estudo da relação do Português com línguas de contato*.

Ao analisar os dados, as autoras identificaram que todos os alunos declararam que a língua que falam e escrevem é o “Português”. Segundo elas, tal resposta seria resultado da pressão histórica de normatização linguística que faz com que os educandos não reconheçam as diferenças entre as normas linguísticas que de fato utilizam e a norma linguística estabelecida como padrão oficial do Brasil. Ademais, observaram que alguns participantes, ao descreverem o que achavam da língua que falam e escrevem, afirmaram ser o “Português” uma língua difícil e relacionaram essa característica à complexidade de suas regras. Quatro discentes opuseram a língua escrita (difícil/correta) à língua que falam (fácil/errada). Marques e Baronas defendem que essa oposição seria um indício de que há, ainda que inconscientemente, certa percepção da existência de uma variedade de normas linguísticas por

¹⁹ A Cartilha Contra o Preconceito Linguístico (ANTUNES, 2013) e outros materiais de divulgação sociolinguística da autora estão disponíveis no link: ><http://www.pelofimdopreconceitolinguistico.com/><. Acesso em 07 de abril de 2020.

parte desses adolescentes, o que foi reforçado pelo fato de quatorze informantes terem afirmado que, em Londrina, existem pessoas que falam diferente deles. Ao justificarem suas afirmações, dois deles atribuíram essa diferença ao sotaque, demonstrando reconhecerem a variação regional.

Ao serem perguntados em que lugares ouviam modos diferentes de falar o Português, os discentes lançaram mão de exemplos que demonstraram a percepção de variação diacrônica, referindo-se a pessoas mais velhas terem um falar diferente; e de variação social, atribuindo até mesmo valor negativo à fala de pessoas de classes sociais desfavorecidas. Após observar que alguns alunos reconheciam a existência da variação linguística, analisando as respostas dadas às questões 1 a 6, as pesquisadoras buscaram observar o julgamento de valor dos participantes com relação às diferentes normas. Desse modo, através da questão 7, constataram que 94% dos discentes acreditavam que existe uma maneira melhor de falar, isto é, que há pessoas que falam melhor do que outras e, ao apontar quem seriam essas pessoas, classificaram-nas por seu grau de escolarização, fazendo referência a profissões que exigem um estudo formal (“advogados”; “professores”; “jornalistas”); por sua localização em grandes centros urbanos (moradores de “São Paulo”); e por sua faixa etária (“pessoas mais velhas”). As autoras consideram que, ao realizar essas distinções, os educandos demonstram ter a percepção de que a língua varia, e, a partir dessa constatação, o docente poderia introduzir a noção de heterogeneidade linguística, utilizando os exemplos dados pelos alunos para apresentar as características das normas cultas e populares.

Nas questões 8, 9 e 10, foi analisado se os alunos acreditam que os fatores extralinguísticos sexo, faixa etária e escolaridade influenciam na maneira de falar, além da valoração atribuída por eles no contexto desses fatores. Constataram que 56% dos participantes acreditam que homens e mulheres não falam igualmente. Na comparação entre homens e mulheres, 78% afirmaram que a mulher tem uma fala mais bonita e, ao justificarem suas respostas, atrelaram o falar da mulher a uma maneira mais educada e calma de se expressar. Os dois discentes que declararam que a fala do homem é mais bonita relacionaram-na ao emprego da norma prescritiva (“Já o homem, ele fala mais correto”). Entretanto, 5,5% declararam que a fala mais bonita depende mais da escolaridade do que do sexo e, ao exemplificar, um deles demonstrou relacionar profissões de prestígio (“advogado”) com o uso de uma norma prestigiada.

Devido aos informantes terem vivências diferentes que propiciaram a construção de crenças específicas, as pesquisadoras observaram que houve uma diferença expressiva nas respostas dadas na escola central e na rural ao serem perguntados quanto à faixa etária. Na

área urbana, boa parte dos alunos atrelaram maior escolaridade a indivíduos de mais idade, o que levou a muitos deles declararem que os idosos falam melhor que os jovens, apontando ainda que esses utilizam muitas gírias. Por outro lado, grande parte dos alunos da região rural acreditam que os jovens falam melhor do que os idosos porque frequentam a escola, oportunidade que muitos de seus familiares mais velhos não tiveram. Apenas um informante da escola central apontou que a fala melhor seria de quem tivesse maior conhecimento e, assim, não dependeria da idade.

A questão 10 confirmou o que já vinha se observando nas questões anteriores: a maioria dos alunos acredita que pessoas mais instruídas falam melhor. Em suas justificativas, pode-se observar que, para eles, a escola fomenta o ensino do falar correto e o contato de alunos com pessoas que falam corretamente (os professores), portanto quem a frequenta desenvolve uma fala melhor, pois essa fala seria resultado da aprendizagem formal do Português. As pesquisadoras salientam a necessidade de aplicar a pedagogia da variação linguística nas escolas ao observarem que os informantes relacionam a noção de erro a desvios de regras prescritivas da língua, assim atribuindo um valor negativo a normas que não se enquadram no padrão que a escola se propõe a ensinar, o que pode desencadear em preconceito linguístico.

Apesar de relacionarem o falar bem ao conhecimento de regras prescritivas do Português, 61% dos participantes expressaram, na questão 11, que falar diferente não é errado. Um entrevistado, em sua justificativa, acionou o aspecto cultural da língua ao defender que todas as culturas devem ser respeitadas; outros diferenciaram falar errado (“com letras trocadas”) e falar diferente (“com sotaque”). Somente 22% defenderam que falar diferente é o mesmo que falar errado, justificando que isso poderia causar incompreensão entre os interlocutores. Na questão 12, essas noções foram confirmadas quando surgiram três tipos de respostas a pergunta “o que é falar errado?”: (i) falar diferente não é errado; (ii) falar errado é falar diferente, isto é, em desacordo com a norma-padrão; (iii) não existe falar errado, pois o falante pode se adaptar de acordo com a situação.

A maioria dos entrevistados expressaram, na última questão, uma atitude positiva diante do uso de diferentes normas linguísticas ao afirmarem que tentariam dialogar com a pessoa que fala diferente para tentar compreender o que ela quis dizer. Entretanto, um informante disse que sua reação diante de alguém que fala diferente seria considerar a pessoa burra e com uma fala errada.

Marques e Baronas (2015) avaliam que há uma grande parte de alunos que demonstram uma boa receptividade para a abordagem do tema variação linguística, enquanto

um pequeno grupo se mostra mais resistente, reproduzindo o discurso coercitivo que promove o preconceito linguístico. Desse modo, as pesquisadoras concluíram que há uma lacuna com relação ao tratamento da variação linguística na escola que precisa ser preenchida com propostas pedagógicas que insiram, nesse ambiente, os saberes fomentados em trabalhos acadêmicos no ramo da Sociolinguística.

3 DESCRIÇÃO DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM PROL DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, serão descritos os procedimentos que compuseram nossa pesquisa-ação. Em 3.1, apresentaremos os aspectos metodológicos gerais para a construção de materiais paradidáticos com o intuito de colaborar com a implementação da pedagogia da variação linguística nas escolas. Em 3.2, trataremos das características metodológicas particulares deste trabalho, o qual se iniciou na idealização de um projeto escolar e resultou na produção e aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Tendo como fundamento os pilares da pesquisa-ação, desenvolvemos, em 2017, um projeto escolar denominado *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* cujo objetivo foi proporcionar um ambiente em que a voz de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da zona oeste do Rio de Janeiro, nosso público-alvo, tivesse espaço no processo criativo de materiais de divulgação sociolinguística. A necessidade de cumprirmos tal objetivo foi detectada já nos primeiros encontros em que os alunos demonstraram o desconhecimento a respeito do objeto de conhecimento variação linguística. Ao longo do projeto, sugerimos a ideia de estender a produção colaborativa com alunos para a escrita de uma narrativa, no gênero textual romance, que comporia um livro paradidático. A voz dos discentes foi fundamental no processo de criação do livro, pois, dessa forma, garantimos que os temas secundários ali abordados seriam atrativos para os leitores da obra e o tema central, variação linguística, seria assimilado.

Concluído o projeto, seguimos, em 2018, para a continuação da escrita do livro a partir das ideias dos alunos e de sua avaliação dos capítulos iniciais. Originalmente, o enredo do livro se desenrolaria de maneira tradicional em um fio contínuo de acontecimentos segmentados em capítulos. Contudo, inspirados no episódio “*Bandernatch*”, da série “*Black Mirror*”, em que o público interage com a história, decidindo as ações do personagem principal, que podem conduzi-lo a cinco finais diferentes; e na coleção de livros “*Escolha sua aventura*”, publicado por Verus Editora, em que as decisões do leitor podem traçar diferentes enredos e finais, optamos por inserir em nosso livro um enredo de escolhas, por isso o caracterizamos como um livro interativo. No item 3.3, serão apresentados os aspectos que compõem o livro, sua metodologia e o texto na íntegra.

Valendo-nos do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

seguimos para o momento seguinte da pesquisa-ação: aplicação do livro. Assim, com o produto do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* finalizado, isto é, com o livro concluído, retornamos, em 2019, para a mesma escola em que o processo criativo se originou a fim de que a pesquisa contribuísse diretamente com a parcela da sociedade que participou de sua idealização: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da zona oeste do Rio de Janeiro. No item 3.4, a aplicação do livro será descrita.

3.1 Metodologia dialogada de construção de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística: características gerais

A metodologia de construção de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística traduzida nesta tese surgiu de maneira orgânica diante da incompatibilidade entre as discussões suscitadas nas salas de aula da pós-graduação e a prática docente cotidiana na sala de aula do segundo seguimento do Ensino Fundamental. Para os estudantes de pós-graduação com foco no estudo da língua, está evidente a importância da implementação da pedagogia da variação linguística nas escolas para que os discentes se apropriem de seu falar e sejam protagonistas no uso de sua língua; e também para que a escola seja um ambiente democrático em que a língua não seja instrumento de discriminação e de aumento da desigualdade social. Essa importância está claramente expressa na Base Nacional Comum Curricular em que a variação linguística figura nos eixos que organizam as práticas da linguagem, inclusive no eixo de produção de textos (BRASIL, 2017, p. 159). O documento estabelece como uma competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p.87); e propõe que sejam fomentadas reflexões sobre o sistema linguístico de modo a abordar os preconceitos sociais atrelados a esse.

Diante da incontestável urgência em tornar aquela competência e essas reflexões elementos presentes no ambiente escolar, percebemos a necessidade de elaborar um material paradidático que desse subsídio para que os professores fizessem valer na prática o estabelecido pela BNCC. Em um primeiro momento, a constatação da demanda foi observada pela pesquisadora no exercício de sua profissão enquanto professora do segundo seguimento

do Ensino Fundamental, motivada pelas discussões com seus pares nas atividades da pós-graduação e pelo uso diário dos materiais pedagógicos oferecidos pela instituição em que atua. Tal constatação precisaria ser confirmada, através do diálogo com a comunidade, para que a pesquisa não fosse uma imposição advinda de alguém da universidade, mas uma necessidade expressa pela parcela da sociedade que seria beneficiada com a pesquisa: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse contexto de pesquisa nos direcionou para a metodologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação põe em destaque a voz da sociedade, tornando o pesquisador um articulador entre conhecimentos/necessidades da academia e conhecimentos/necessidades dos cidadãos. O professor-pesquisador, ao se propor a realizar uma pesquisa-ação, admite que os caminhos de sua pesquisa não estão completamente em seu controle, estando condicionados aos direcionamentos de seus participantes. Desse modo, uma pesquisa-ação é moldada pelos seres que dela participam, isto é, por um grupo único de indivíduos com características particulares, portanto, seria impossível sua reprodução de maneira integral. Até mesmo se reuníssemos esse mesmo grupo em um momento posterior, não seria possível sua reprodução exata tendo em vista que os seres humanos mudam o tempo todo, e os participante, em particular, já estariam munidos de conhecimentos e de reflexões que, antes do projeto escolar, não faziam parte de suas realidades. Assim, apesar de a pesquisa-ação sugerir etapas metodológica gerais, a maneira como essas etapas se concretizam na prática é moldada de acordo com o contexto único em que o trabalho é desenvolvido. Portanto, nesta seção, a fim de que possam ser reproduzidas em contextos similares, descreveremos as características metodológicas gerais deste trabalho: (a) o impacto do diálogo contínuo no ciclo da pesquisa-ação; (b) a imprevisibilidade do tempo; (c) a importância do espaço acolhedor; (d) os mecanismos para a manutenção do vínculo entre pesquisador e participantes; (e) as estratégias para promover o protagonismo dos participantes; (f) a fusão entre motivações pessoais e motivações de pesquisa; (g) o retorno de benefícios à sociedade. Já os aspectos metodológicos específicos, que foram tomando forma ao mesmo tempo em que a pesquisa acontecia, serão descritos a partir da idealização e concretização do projeto escolar, em 3.2, passando pela criação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, em 3.3, até a aplicação do material, em 3.4.

As etapas metodológicas da pesquisa-ação formam um ciclo — ação, descrição, avaliação, reelaboração e reaplicação da ação — o qual foi concretizado através do (a) *diálogo contínuo* entre professora-pesquisadora e participantes. Devido ao caráter dinâmico do cotidiano escolar e a opção por dar protagonismo aos participantes, muitas vezes, esse

ciclo se completava e recomeçava em um único encontro com os alunos. Isso porque, além de serem ativos na ação, eles também participavam da avaliação e da reelaboração da ação. Em certo momento do projeto escolar *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, por exemplo, a professora-pesquisadora propôs que fossem criadas histórias em quadrinhos para divulgação sociolinguística. Após algumas tentativas, o grupo avaliou, por limitações particulares e por discernimento quanto ao alcance que gostariam que sua divulgação obtivesse, que aquela ação não seria a mais adequada para eles, e sugeriram uma reelaboração da ação que, após momentos de diálogo e reflexões, nos conduziram à criação coletiva de um esquete teatral, e, assim, reelaboramos e reaplicamos a ação de divulgação sociolinguística. Esse processo contínuo esteve presente em todos os encontros com os alunos, pois, através da escuta, o planejamento inicial da professora-pesquisadora era mantido ou reelaborado. O convite ao diálogo também afeta o (b) *tempo* de duração da pesquisa, pois, mantendo o exemplo citado, ao inserir o gênero esquete, que não estava previsto na ação inicial, foi necessário destinar muitos encontros à escrita do texto, ao ensaio e à apresentação do esquete. Logo, ainda que o pesquisador tenha o objetivo de concluir sua pesquisa em determinada data, a pesquisa-ação pode demandar um tempo maior ou menor do que o previsto. Em especial, ao optar por realizar uma pesquisa-ação realizada no ambiente escolar, é preciso estar ciente de que os fatores peculiares que permeiam essa realidade afetam o tempo da pesquisa, tais como férias escolares, feriados, passeios culturais, eventos pedagógicos, provas, entre outros.

Por ser esta uma pesquisa com objetivos pedagógicos, criamos um (c) *ambiente acolhedor* na escola em que os alunos tivessem espaço e liberdade para expressarem suas opiniões, oportunizando o diálogo contínuo. Quase todos os encontros do projeto escolar, realizado em 2017, aconteciam na sala de leitura, alguns poucos precisaram ser feitos em salas de aulas por aquele ambiente estar ocupado com outra atividade escolar. Os alunos tinham liberdade para sentarem onde queriam, mas o formato natural que se formava era de círculo, o que propiciava a participação de todos no diálogo. A fim de conservar a constância quanto à presença dos alunos daquele grupo, havia a preocupação em (d) *manter o vínculo entre pesquisadora e participantes* de modo a despertar o interesse deles no projeto, para isso, a professora-pesquisadora procurava estar em contato com eles diariamente, nos corredores da escola, sempre mantendo os laços e conversando informalmente sobre o que havia sido combinado para o próximo encontro, além de lembrá-los constantemente da importância da presença deles. O laço afetivo que se formou entre os discentes e a professora-pesquisadora foi fundamental para manter o interesse do grupo em participar do projeto.

Como as reuniões aconteciam no contraturno, iniciando ao meio-dia e tendo duração

de cerca de duas horas, e o almoço escolar era servido às dez horas da manhã, a professora-pesquisadora iniciava o encontro oferecendo um lanche, normalmente composto por sanduíches e sucos. Esse momento inicial durava cerca de quinze minutos e fortalecia a união do grupo, pois era um momento de confraternização e acolhimento que os preparava para a construção coletiva que ocorria ao término do lanche. Já a aplicação do livro, em 2019, por ser destinada a uma turma completa e não a alunos voluntários como no projeto, ocorreu durante o horário de aula na sala da própria turma participante. Apesar do contexto físico e temporal um pouco diferente, o convite à participação também era feito diariamente e o diálogo contínuo também esteve presente ao oportunizar aos alunos o registro oral e escrito de suas avaliações da obra e sugestões de reelaboração. Nos dois primeiros encontros para a aplicação do material, a sala foi organizada em forma de U, contudo, devido ao espaço limitado da sala de aula e a grande quantidade de alunos, foi necessário dispor a cadeira em dois U's o que fez com que os alunos ficassem muito próximos uns dos outros, gerando dispersão em alguns momentos. Por isso, nos encontros posteriores, as carteiras foram dispostas em fileiras.

O foco da pesquisa-ação é ouvir e contribuir com a sociedade, assim, (e) *os alunos foram protagonistas* em todas as etapas, desde a verificação da demanda até a aplicação do material produzido. Tal protagonismo esteve em destaque desde o primeiro momento, pois os discentes puderam sugerir temas que gostariam de discutir no projeto escolar que estávamos iniciando (ANEXO E) e que foram contemplados posteriormente. As estratégias usadas para que eles externassem suas opiniões e interesses eram simples, partiam de comandos e atividades que já fazem parte do cotidiano escolar:

- Perguntas diretas a serem respondidas verbalmente como, por exemplo, “O que vocês pensam sobre isso?”; “O que vocês fariam nessa situação?”; “O que vocês prefeririam?”; “O que deveria acontecer nessa parte da história?”.
- Registro escrito individual ou coletivo de alguma opinião/reflexão/sugestão sobre algum tema específico.
- Reflexão em dupla ou em pequenos grupos sobre alguma questão específica cuja conclusão deveria ser apresentada a todos para o debate coletivo.
- Rodas de conversa.
- Produções textuais em diferentes gêneros em que fossem expressas as reflexões individuais e coletivas propiciadas pelos debates.

O protagonismo dos participantes esteve presente também na própria verificação da necessidade de ser desenvolvido um projeto escolar que abordasse variação e preconceito linguísticos. Eles foram expostos a textos em que foram utilizadas variantes linguísticas estigmatizadas e a algumas situações de preconceito linguístico, em seguida, expressaram suas opiniões por escrito e oralmente. Por meio dessas atividades, constatamos que havia uma lacuna, naquela realidade escolar, quanto à competência específica da Língua Portuguesa prevista pela BNCC que trata da compreensão do fenômeno da variação linguística e da rejeição ao preconceito linguístico, citada anteriormente, e a necessidade de elaboração de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística

O forte protagonismo discente também marcou a criação dos materiais de divulgação sociolinguística ao longo do projeto escolar, pois foram construídos em meio ao diálogo constante que permitiu que cada opinião individual fosse ouvida e gerasse um produto coletivo que traduzisse as ideias do grupo. Desse modo, é possível perceber o toque pessoal nas escolhas feitas pelo grupo no processo criativo dos materiais. Como exemplo, citaremos o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, os educandos participaram ativamente na idealização dos personagens, do roteiro, da organização dos capítulos, e da avaliação dos primeiros capítulos. O grupo que participava do projeto era composto, em sua maioria, por um grupo de amigas e era possível perceber que havia interesses românticos entre elas e alguns garotos. Talvez essa realidade tenha motivado a ideia que originou o enredo do livro: um grupo de amigas interessado romanticamente por um mesmo menino. Essa ideia foi sugerida por uma participante e aprofundada, através de debate e votação, pelo grupo. Com o propósito de que o preconceito linguístico fosse tematizado na obra, os alunos decidiram que o personagem masculino seria preconceituoso e que os conflitos da narrativa seriam motivados por seu preconceito. Essas decisões foram tomadas em apenas um encontro.

O encontro seguinte à definição do enredo foi dedicado para a composição dos personagens. Mais uma vez as alunas do grupo foram protagonistas e sugeriram que as personagens femininas tivessem características físicas; idade e personalidades similares as suas; e que os personagens masculinos fossem parecidos com os seus interesses amorosos reais. As motivações pessoais também estiveram presentes na escolha dos nomes dos personagens, que foram uma homenagem a amigos dos alunos; nas escolhas dos nomes das escolas, que foram uma junção de sobrenomes de alunos, e do centro cultural, que foi uma referência ao nome da rua da escola em que o projeto foi realizado. Em uma pesquisa em que a voz dos participantes é o elemento condutor das ações, (f) *as motivações pessoais se misturam com as motivações de pesquisa.*

O protagonismo dos educandos esteve presente também na aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, produto principal que nasceu do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*. O momento de aplicação serviu a duas etapas distintas da pesquisa-ação. Por um lado, ao aplicar o livro em uma turma de nono ano, em 2018, pretendíamos testar o material, de modo a propiciar que essa ação fosse avaliada coletivamente através do diálogo constante com os alunos e reelaborada a partir das reflexões do grupo se necessário. Além disso, a aplicação cumpriu com o papel da pesquisa-ação de (g) *retornar benefícios à parcela da sociedade que dela participou*, assim, foi possível utilizar o livro para oportunizar àquela turma de nono ano o desenvolvimento da competência que diz respeito à compreensão do fenômeno da variação linguística e da rejeição ao preconceito linguístico.

3.2 Metodologia dialogada de construção de materiais paradidáticos para a implementação da pedagogia da variação linguística: características particulares

O projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* foi desenvolvido, em 2017, em uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, com o objetivo principal de propiciar a reflexão sobre diversidade linguística e como ela é percebida na sociedade. O grupo iniciou com cerca de trinta alunos que faziam parte de quatro turmas distintas de oitavo ano. Alguns alunos foram convidados por seu interesse em leitura e produção textual; outros por serem envolvidos em diferentes projetos escolares; e os demais se voluntariaram para participar. Para que os alunos pudessem frequentar o projeto, foi exigido que os responsáveis assinassem uma autorização disponibilizada pela escola (ANEXO J). Não houve obrigatoriedade em participar do projeto nem tão pouco houve compromisso com angariar pontos para compor nota. Durante todo o ano letivo, as reuniões aconteceram semanalmente no contraturno.

Logo nos primeiros encontros, identificou-se uma lacuna com relação ao conhecimento da variação linguística enquanto objeto de conhecimento previsto na BNCC (BRASIL, 2017). Diante dessa demanda, após discussões e reflexões sobre o tema, foi proposto aos alunos que desenvolvessem materiais de divulgação sociolinguística a fim de combater o preconceito linguístico, o que resultou na criação de *memes* e de um esquete

teatral. O esquete foi sugerido pelos próprios discentes como uma opção mais eficiente de combate em comparação à história em quadrinhos proposta pela professora-pesquisadora. Como foi abordado no capítulo 1, a pesquisa-ação deve surgir de uma construção de cooperação entre pesquisador e participante da pesquisa, sem que se sobreponha a voz da universidade, calando a voz da sociedade. Desse modo, a professora-pesquisadora refez seu planejamento focado no gênero história em quadrinhos para atender à sugestão dos participantes, mudando a orientação para o gênero esquete teatral.

Em discussão com os participantes, chegou-se ao consenso de que o maior legado que o projeto poderia deixar seria a produção de um livro, assim, iniciamos o processo criativo de um material paradidático de divulgação sociolinguística que gerasse efeito positivo na forma de olhar para a diversidade linguística presente na escola. Até o término do projeto naquele ano letivo, o livro contou com a colaboração dos alunos na idealização do enredo e na avaliação das páginas dos capítulos iniciais ao passo em que eram escritas pela professora-pesquisadora.

O projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* foi estruturado em quatro oficinas nas quais eram relacionados temas sociolinguísticos com algum gênero textual como meio de divulgação. Por exemplo, na oficina 1, realizamos dinâmicas de pertencimento emocional, conceituamos Sociolinguística e discutimos a noção de “certo e errado” na língua; além disso, trabalhamos o gênero textual *meme* como meio de divulgação sociolinguística. Por diversos momentos, foi necessário reavaliar e replanejar as atividades de acordo com a demanda, portanto não apresentaremos um planejamento de atividades, mas sim a cronologia real das atividades concretizadas no projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*.

Tabela 2 – Cronologia das atividades do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*

OFICINA	PERÍODO	ATIVIDADES
Oficina 1	Fevereiro Março	Acolhimento: desenvolvendo o <i>pertencimento emocional</i> (BARCELOS, 2016). Entender para divulgar: conhecendo a Sociolinguística e o preconceito linguístico. Gênero textual de divulgação: <i>memes</i> . Culminância: produção de <i>memes</i> contra o preconceito linguístico.
Oficina 2	Abril Maio	Entender para divulgar: conhecendo a variação linguística (regional, social e de registro) e refletindo sobre preconceito linguístico. Gênero textual de divulgação: histórias em quadrinhos. Culminância: produção de histórias em quadrinhos contra o preconceito linguístico

Oficina 3	Junho Julho (recesso) Agosto	<p>Gênero textual de divulgação: texto para o teatro.</p> <p>Elaboração de material: produção de um esquete sobre diversidade e preconceito linguísticos.</p> <p>Culminância: apresentação do esquete na sala de leitura para outros alunos da escola.</p>
Oficina 4	Setembro Outubro Novembro	<p>Gênero textual de divulgação: romance.</p> <p>Elaboração de material: discussão de ideias para compor os personagens e traçar um enredo para um romance de divulgação sociolinguística.</p> <p>Culminância: produção das primeiras páginas de um romance com a participação dos alunos no processo criativo do enredo e na avaliação dos capítulos iniciais.</p>

3.2.1 Oficina 1: conhecendo a Sociolinguística e o preconceito linguístico

A oficina 1 aconteceu durante os meses de fevereiro e março, começando com duas reuniões de acolhimento que tinham por objetivo desenvolver o *pertencimento emocional* (BARCELOS, 2016). Diante da concomitância entre o início do ano letivo e o início do projeto, achamos ser propício dedicar os dois primeiros encontros para o acolhimento do grupo. Nessa primeira oficina, além de temas relacionados à Sociolinguística e ao preconceito linguístico, foi trabalhado o gênero textual *meme* como meio de divulgação sociolinguística.

No primeiro e segundo dia da oficina 1, era importante que os alunos conhecessem melhor uns aos outros e à professora-pesquisadora, criando laços afetivos que fizessem com que cada um se sentisse um membro importante do grupo que teria sua opinião valorizada e respeitada. Após a apresentação da proposta geral do projeto, foi utilizada a música “Trem bala”, de Ana Vilela, como motivação para que os discentes falassem com liberdade sobre suas experiências de vida e expressassem opiniões sobre temas diversos. Todo o grupo ouviu com atenção e respeito cada história pessoal relatada. Em meio a lágrimas, palavras de conselho e conforto, a atividade fez com que os alunos e a professora-pesquisadora criassem um vínculo único. Eles sentiram que ali havia um espaço especial em que podiam ser livres para desabafar sem serem julgados, mas sim acolhidos.

A música de Ana Vilela trata sobre valores da vida: a vida não é sobre ser rico, não é sobre ser melhor do que ninguém; a alegria da vida pode estar na simplicidade de um sorriso ou de um abraço. Motivados pela música, os alunos foram conduzidos a refletirem sobre o projeto: seria algo muito além do que ganhar nota ou apenas cumprir com uma obrigação determinada pelos pais ou pela escola. Com isso em mente, foi pedido que escrevessem, anonimamente, em um papel, o que significava aquele projeto para eles, como gostariam que

fossem as reuniões, quais temas poderiam ser tratados. Nos registros (ANEXO E), verificamos alguns temas como adolescência/juventude, amizade, sentimentos e valores, e, por isso, esses temas foram retomados na oficina 4 para serem contemplados na produção do livro. Ao se encerrar a primeira reunião, alguns alunos foram à coordenação elogiar o encontro e relatar a importância desse tipo de projeto para a escola.

A terceira reunião teve como suporte didático uma apresentação de slides (APÊNDICE A) que foi desenvolvida em coautoria com as colegas doutorandas Elza Mello, Maria Hermínia Vieira e Paola Brasil, pois fez parte do trabalho final da disciplina *Estudos em Linguística e Ciências afins: a contribuição da Sociolinguística para inovações didáticas e metodológicas*, ministrada pelo professor doutor Ricardo Joseh Lima. Essa apresentação de slides foi utilizada no projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* com o objetivo de introduzir a Linguística e a Sociolinguística de maneira lúdica, através do uso de *memes* e postagens das páginas do *Facebook* “Isso não é uma gramática”²⁰ e “Falei errado? O problema não é meu, é seu”²¹. Além disso, também utilizamos os slides para trabalhar as características do gênero textual *meme*, preparando os discentes com os conhecimentos necessários para fazerem a leitura adequada dos materiais a que seriam expostos ao longo da reunião e para, ao final da reunião, confeccionarem *memes* de divulgação sociolinguística (FIGURA 4).

Figura 4 – Apresentação das características do gênero textual *meme* no terceiro slide do apêndice A



Fonte: a autora.

²⁰ Página do *Facebook* “Isso não é uma gramática”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Issonaoemagramatica>>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

²¹ Página do *Facebook* “Falei errado? O problema não é meu, é seu”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/FaleiErradoOPobremaNaoEMeuESEu/>>. Acesso em 07 de abril de 2020.

Antes de apresentarmos a Sociolinguística, realizamos uma atividade motivadora com o objetivo de fomentar a reflexão sobre as variantes linguísticas e as atitudes dos falantes diante do uso de variantes estigmatizadas. Para tanto, propusemos um debate a partir da foto que um médico postou, em sua página no *Facebook*, na qual ele aparece segurando um receituário com a frase “Não existe peleumonia e nem raôxis”. No debate, a professora-pesquisadora não emitiu nenhuma opinião com relação à atitude do médico, nem mesmo utilizou a expressão “preconceito” para não induzir a avaliação dos alunos. Assim, nesse primeiro momento, seu papel foi apenas de mediadora da discussão, cedendo o protagonismo aos alunos e organizando os turnos de fala entre eles.

Figura 5 – Problematização de uma situação real de preconceito linguístico proposta no quinto slide do apêndice A



Fonte: Matéria do jornal eletrônico G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/medico-debocha-de-paciente-na-internet-nao-existe-peleumonia.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

Após os alunos dialogarem sobre o fato, responderam individualmente, por escrito, a pergunta: “*Raôxis e peleumonia* existem?”. Houve maior incidência para a resposta negativa já que 77% dos alunos responderam que “não” (ANEXO F). As justificativas dos discentes, listadas na tabela 3, foram fundamentais para o planejamento dos próximos encontros do projeto, pois confirmaram que havia, naquele contexto escolar, uma demanda por estratégias que viabilizassem a implementação da pedagogia da variação linguística naquela realidade visto que o grupo demonstrou não dominar a competência prevista na BNCC que prevê que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sejam capazes de “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p.87).

Tabela 3 – Resposta dos alunos para a pergunta “*Raôxis e peleumonia* existem?”

RAÔXIS E PELEUMONIA EXISTEM?	JUSTIFIQUE
Não	Porque o correto a se escrever é raio-x e peneumonia.
Não	Porque essas palavras não estão no vocabulário.
Não	Porque eu nunca ouvi falar assim, só raio-x e pneumonia.
Não	Porque essas palavras estão escritas de forma errada.
Não	Não porque não tem no dicionário.
Não	Porque no dicionário não mostra essa palavra
Não	Porquê são palavras escritas de forma errada.
Não	Porquê não tem no dicionário. A gente que começa a criar coisas que não existe.
Não	Não existe peleumonia e raôxis.
Não	Porque não são encontradas no dicionário
Não	Porque não existe no dicionário e em lugar nenhum
Não	Está escrito errado.
Não	O fato dê as palavras estarem erradas, existe “raio-x” e “peneumonia”
Sim	Porque de qualquer jeito as pessoas falam. Mas não existe no dicionário.
Sim	Porque eu acho que sim
Sim	Para ajudar as pessoas que estão mal
Sim	Porque peleumonia é uma doença. Mas está errado.

Na atividade seguinte, foi pedido para que eles conversassem com um colega do grupo sobre a publicação do médico no *Facebook* para, em seguida, escreverem em um papel a opinião da dupla sobre a atitude do profissional (ANEXO G). As opiniões se dividiram: (i) alguns defenderam que o ato do profissional seria apenas uma brincadeira; (ii) outros que haveria a intenção de ensinar como escrever a palavra; (iii) já um terceiro grupo desaprovou a atitude. O objetivo tanto das tarefas escritas quanto do debate foi fomentar o reconhecimento da existência de atos de preconceito linguístico e a reflexão sobre suas motivações.²²

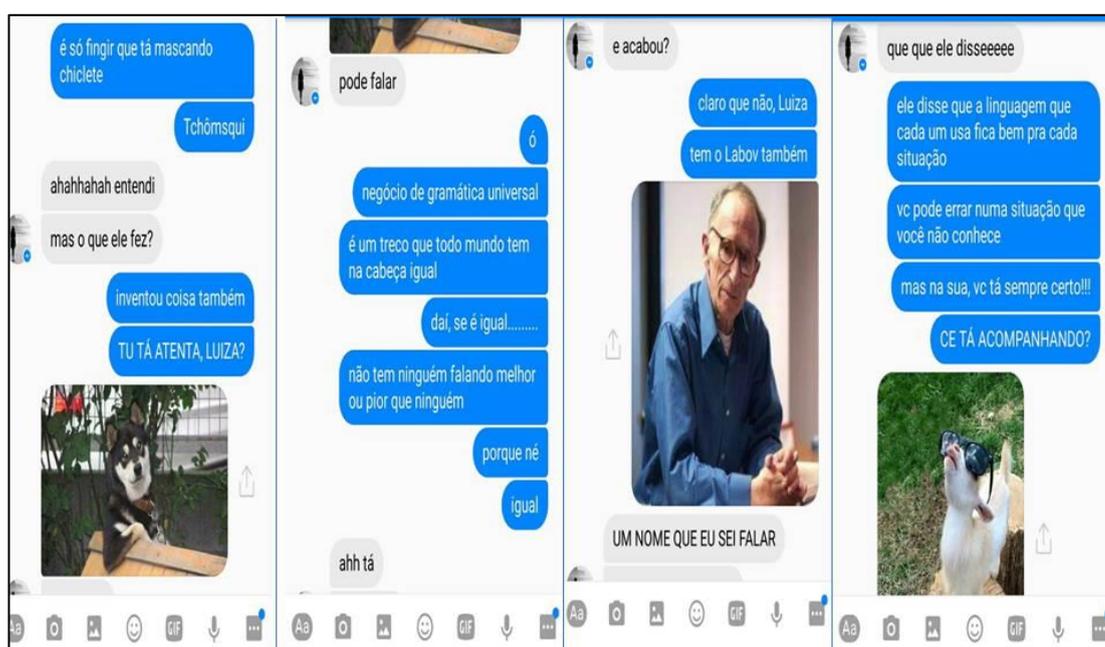
- (i) “A gente acha que o médico não deveria ser pulnido por isso, porque ele só fez uma brincadeira que não deveria ser levada tão a sério. E ele quis apenas ensinar e divertir.”;
- (ii) “Realidade de muitos que falam e tem dificuldade em falar e escrever errado. Atitude em ajudar e alertar.”;

²² Neste trabalho, transcreveremos os registros dos alunos da maneira em que foram escritos, isto é, sem realizar alterações ou correções.

- (iii) “Noisachamo que a atitude do medico foi errada. Porque mesmo que ele esteja errado ele não tinha o direito de posta algo assim, antes dele por algo nas redes sociais ele tem que presta a atenção no tipo de brincadeira que ele faz.”.

As atividades motivadoras despertaram a curiosidade dos alunos pelo tema e mobilizaram seus conhecimentos e opiniões prévios sobre o assunto, preparando-os para conhecer a variação linguística pelo olhar da ciência. A perspectiva da Linguística foi inserida através de um *meme* popular da época que, em uma linguagem acessível e em um formato atraente, apresenta as ideias de importantes nomes como Saussure, Chomsky e Labov (FIGURA 6). Por ser o *meme* um gênero tão familiar aos alunos, eles mantiveram a atenção o tempo todo e acharam tão curiosa a pronuncia do primeiro linguista que, por diversos encontros posteriores, seguiram repetindo o nome Saussure.

Figura 6 – Introdução à Sociolinguística através de um *meme* no décimo terceiro slide do apêndice A.



Fonte: Página do *Facebook* “Isso não é uma gramática”. Disponível em: <https://www.facebook.com/Isonaoeumagramatica/posts/943967815734031>. Acesso em: 30 out. 2020.

Os materiais de divulgação linguística retirados das páginas de *Facebook* citadas anteriormente foram utilizados como recurso didático para abordamos, de modo leve e descontraído, os temas variação e preconceito linguísticos. O *meme* a seguir, por exemplo, oportunizou que os alunos contrastassem as formas variantes estigmatizadas e prestigiadas, e listassem oralmente outras formas variantes que fazem parte da fala deles ou de pessoas

conhecidas. Ademais, propiciou a reflexão sobre as atitudes de preconceito motivadas pelo julgamento a determinado falante devido às variantes que emprega.

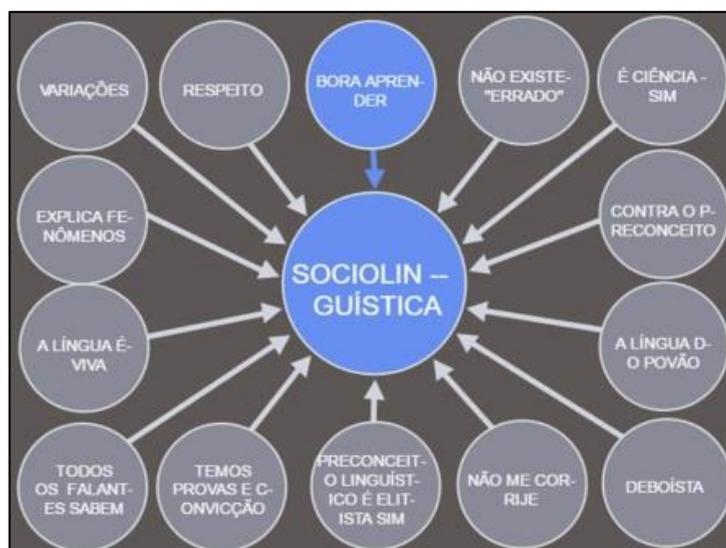
Figura 7 – Desconstrução do preconceito linguístico através de um *memé* no décimo oitavo slide do apêndice A



Fonte: Página do *Facebook* “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu!”. Disponível em: <https://www.facebook.com/FaleiErradoOPobremaNaoEMeuESeu/photos/a.163335490495075/480640848764536>. Acesso em: 30 out. 2020.

Como incentivo para que os alunos se tornassem produtores de material de divulgação sociolinguística, apresentamos para eles a página do *Facebook* “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu” que é administrada por bolsistas de um projeto de extensão orientado pelo professor Ricardo Joseh Lima (UERJ). Na página são compartilhadas diversas postagens e *memes* com o objetivo de combater o preconceito linguístico. Em uma das publicações, aparece o fluxograma da figura 8 cujo centro é a Sociolinguística e as ramificações são suas características.

Figura 8 – Fluxograma centrado na Sociolinguística



Fonte: Página do *Facebook* “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu!”. Disponível em: <https://www.facebook.com/FaleiErradoOPobremaNaoEMeuESeu/photos/a.163335490495075/63938114289055/>. Acesso em: 30 out. 2020.

Inspirados por essa publicação, problematizamos o preconceito linguístico e sugerimos que os discentes montassem dois fluxogramas que colocassem em oposição as características da língua pela perspectiva do senso comum e da Sociolinguística. A professora-pesquisadora disponibilizou os cartazes e os balões com as frases; coube aos alunos escolher onde inserir cada declaração a respeito da língua.

Figura 9 – Fluxograma de oposição entre senso comum e Sociolinguística



Fonte: a autora.

O objetivo da montagem dos fluxogramas foi esclarecer a diferença que há entre propagar uma ideia apenas por fazer parte do pensamento do senso comum e propagar uma ideia comprovada por pesquisas científicas. Dessa maneira, a atividade proporcionou aos alunos o reconhecimento das variedades linguísticas enquanto uso legítimo da língua, dissociando-as da noção de erro difundida pelo senso comum. De forma lúdica, com a exposição de *memes* e com o estímulo à reflexão, foram apresentados à definição de preconceito linguístico. Ao contextualizarmos e problematizarmos os atos de preconceito linguístico, abrimos espaço para a argumentação oral dialogada que culminou em produções coletivas e individuais. Como culminância das discussões da primeira oficina, os participantes colaboraram com a produção de materiais de divulgação sociolinguística ao criarem individualmente, em suas casas, *memes* contra o preconceito linguístico (ANEXO H).

Figura 10 – Meme de divulgação sociolinguística criado por um participante do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*



Fonte: participante do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*.

3.2.2 Oficina 2: conhecendo a variação linguística e refletindo sobre preconceito linguístico

A segunda oficina ocorreu nos meses de abril e maio. Como objetivo central, pretendia-se conscientizar os alunos sobre a existência de variações de uso da língua decorrentes de diversos fatores: geográficos, sociais, profissionais, culturais e situacionais. Ademais, esperava-se que os discentes compreendessem que não há um modo certo e outro errado no que se refere ao uso da língua, mas sim uma convenção que estabelece normas de conduta linguística. Naquele momento, o gênero textual trabalhado visando à divulgação sociolinguística foi a história em quadrinhos.

Como atividade motivadora, iniciamos a oficina propondo uma discussão sobre diferentes fenômenos linguísticos que compõem o português brasileiro e solicitamos que, individualmente, os alunos fizessem uma lista de variantes do PB que ilustrassem diferentes possibilidades de uso da língua. Em seguida, cada um apresentou para o grupo os itens de sua lista e, para cada exemplo, a professora-pesquisadora levantava, brevemente, considerações sobre as regras e motivações para a existência de tal fenômeno. A seguir, estão enumerados alguns exemplos de (i) variação fonológica; (ii) lexical; (iii) morfológica e (iv) morfossintática extraídos dessas listas. No anexo I, estão registrados todos os fenômenos citados pelos discentes, que foram revisitados, posteriormente, durante a escolha de variantes linguísticas a serem inseridas no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”.

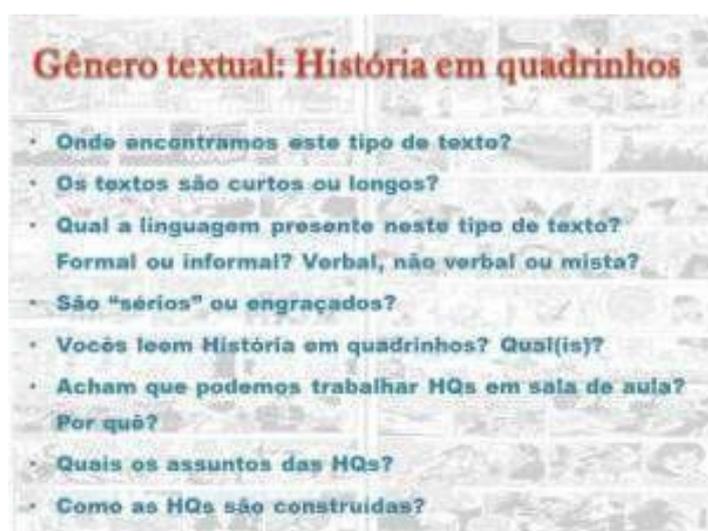
- (i) “Pobrema”; “mortandela”; “bliiblioteca”; “vrido”; “mulé”.

- (ii) “Guria”; “oxe”; “mano”; “dindin/sacolé”; “biscoito/bolacha”.
- (iii) “Mais maior”; “chinelo/chinela”; “abaixei um jogo”.
- (iv) “Eu vou ir”; “A gente fomo”; “Nós vai”; “Mim deixa”.

A finalidade da atividade era levar os alunos a refletirem sobre a diversidade linguística que se manifesta ao nosso redor. Além disso, serviu como motivação para a reunião seguinte em que demonstramos, através dos exemplos dos próprios alunos, que os fenômenos produzidos pelos falantes são legitimados por regras, ou seja, fazem parte de um sistema linguístico organizado. Observamos que os fenômenos mais perceptíveis aos alunos se enquadram na variação social, especialmente as variantes motivadas foneticamente. Em segundo lugar, houve destaque para a variação regional tanto em relação a variantes semânticas quanto fonéticas. Apesar de bastante estigmatizadas, as variantes sintáticas não foram citadas de maneira expressiva.

Na segunda reunião dessa oficina, utilizamos uma apresentação em slides (APÊNDICE B) como recurso didático para trabalhar o gênero história em quadrinhos e explanar sobre variação regional, social e de registro, conduzindo os alunos à reflexão sobre preconceito linguístico. Como os materiais utilizados para ilustrar os temas abordados eram histórias em quadrinhos e a atividade final era uma proposta de produção textual nesse gênero, iniciamos a oficina apresentando suas características.

Figura 11 – Apresentação das características do gênero textual história em quadrinhos no terceiro slide do apêndice B



Fonte: a autora.

Os slides seguintes foram formulados com o propósito de apresentar a variação

regional, social e de registro, por isso foram organizados em uma mesma estrutura: história em quadrinhos representando um desses tipos de variação linguística, conforme a figura 12, seguida de uma definição daquele tipo de variação, figura 13. A história em quadrinhos “O cara” (FIGURA 12), por exemplo, foi utilizada para apresentar a variação de registro visto que as expressões “não viaja”; “cara” e “isso aqui ficou nada a ver” são, normalmente, utilizadas em conversas informais, indicando certa proximidade entre os falantes. Entretanto, nessa história, tais variantes são empregadas de maneira inadequada tendo em vista o contexto formal de um escritório e a relação de poder estabelecida entre funcionário e chefe. A partir dessas reflexões e dos exemplos citados, introduzimos a noção de variação de registro e de adequação linguística.

Figura 12 – História em quadrinhos representando a variação de registro no décimo segundo slide do apêndice B



Fonte: Tirinha “O cara”. Disponível em <<http://ospromovidos.blogspot.com/2009/11/tirinha-meu-chefe.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

Figura 13 – Definição de variação de registro no décimo terceiro slide do apêndice B



Fonte: a autora.

Após tratarmos de tipos de variação linguística, lançamos mão de três histórias em quadrinhos para falar de alguns tipos de preconceito: social, racial e linguístico. As histórias da Mafalda e do Chico Bento, expostas nos últimos slides (APÊNDICE I), serviram de exemplo de material de divulgação contra o preconceito. A partir da leitura e reflexão sobre esses textos, foi solicitado aos participantes que criassem uma história em quadrinhos em prol do combate ao preconceito linguístico. Os discentes foram divididos em três grupos, assim, cada um pensaria em um enredo que exemplificasse cada um dos três tipos de variação abordados naquela ocasião.

Nos encontros que se seguiram, eles criaram os enredos de suas histórias e começaram a traçar os desenhos. Contudo, sentiram dificuldade com a parte artística da produção, o que resultou em desmotivação para concluir o material. Resumimos os enredos a seguir:

- (i) Variação regional: Uma menina paraibana é aprovada no vestibular para estudar em uma faculdade do Rio de Janeiro. Ao chegar à nova cidade, encontra resistência ao seu modo de falar.
- (ii) Variação social: Um empresário demite seu funcionário após constrangê-lo por sua forma de falar. A crise no país leva o empresário a declarar falência de sua empresa e a se mudar para o mesmo bairro onde mora seu ex-funcionário. Sentindo-se desanimado por ter que construir uma nova vida, encontra forças e apoio em seu ex-funcionário, que, logo, se torna um amigo. Ao conviver com novos amigos neste bairro, o empresário percebe o quanto era preconceituoso e que a forma de falar não determina o caráter e a inteligência das pessoas.
- (iii) Variação de registro: No primeiro dia letivo, um aluno está no ônibus com um grupo de amigos quando entra uma idosa e pede para sentar em seu lugar. Ele, usando diferentes gírias, chamando-a inclusive de “véia”, cede o lugar. Ao chegar à sala de aula, o garoto percebe que a mulher era sua nova professora e se sente envergonhado por não ter se referido a ela com mais respeito na situação anterior. Ao final da aula, o menino se desculpa e a docente explica que a língua nos dá inúmeras possibilidades de uso, e que é necessário conhecer essa diversidade para nos adequarmos à situação de fala, inclusive considerando quem é nosso interlocutor. No final do dia, os dois pegam o mesmo ônibus de volta para casa. De forma respeitosa, o aluno oferece seu lugar, substituindo “véia” por “senhora”.

3.2.3 Oficina 3: produzindo um esquete sobre diversidade e preconceito linguísticos

Na realização de uma pesquisa-ação, é importante ser receptivo a mudanças, abandonando planejamentos que não forem totalmente bem-sucedidos e considerando as propostas dos participantes da pesquisa. A oficina 3 surgiu como resultado de um momento de escuta e colaboração com os discentes, pois, apesar de a oficina 2 ter gerado discussões riquíssimas não resultou na produção de materiais de divulgação sociolinguística (histórias em quadrinhos), como foi proposto inicialmente. Contudo, durante aquelas reuniões, os participantes se organizaram e propuseram que criássemos uma peça teatral para apresentar à escola tudo que eles estavam aprendendo sobre preconceito linguístico.

Os meses de junho, julho e agosto foram marcados por criação, montagem, ensaio e apresentação do esquete contra o preconceito linguístico. Cada detalhe foi feito com a participação direta dos alunos, desde a criação do enredo e das falas (APÊNDICE C), até a escolha do figurino e do cenário. A narrativa tinha como fio condutor pequenos conflitos gerados pelo uso de variantes linguísticas que representavam os três tipos de variação vistos na oficina 2 — (i, ii) regional, (iii) social e (iv, vi) de registro —; e se passava em dois cenários — uma praia e uma loja de roupas. O primeiro conflito acontece (i) quando uma cliente de origem portuguesa utiliza o vocábulo “rapariga” para se referir à vendedora da loja; a qual interpreta esse termo como um xingamento; enquanto o segundo ocorre (ii) quando outra vendedora corrige uma cliente paraibana. Os desentendimentos continuam no momento em que (iii) um terceiro vendedor destrata uma cliente por utilizar a variante “brusinha”.

- (i) Cliente portuguesa: — Rapariga, não estais a ver que estas tamancas não me servem?

Vendedora 1: — Você me chamou de quê?

Amiga da Portuguesa: calma, ela não é daqui, moça.

Vendedora 1: — E daí? Não to nem aí d’onde ela é. Ela não pode me xingar nem aqui nem na China!

- (ii) Cliente paraibana: — Ô, bichinha, tu visse se tinha um tamainho menor?

Vendedora 2: — Não! Esse é o menor número que temos, e, por favor, tente se corrigir para não machucar meus ouvidos: “TU VIU SE TEM UM TAMANHO MENOR”.

- (iii) Cliente: — Curicença, to procurando uma brusinha preta pra resenha de hoje.
 Vendedor 3: — Uma BLU-SI-NHA?
 Cliente: — Isso, menino! Uma brusa preta, de alcinha, justa....
 Vendedor 3: — Olha, acho que a senhora deveria procurar no primeiro andar onde há lojas com preços para gente do seu tipo.

As atitudes preconceituosas dos vendedores fazem com que as clientes se queixem à gerente que, na cena inicial do esquete, aparece como (iv) uma surfista em uma conversa informal com suas amigas na praia. A surfista/gerente, então, apazigua a situação com argumentos sociolinguísticos que legitimam as variantes empregadas pelas clientes, como exemplificado em (v). Por fim, ela é reconhecida por uma das clientes que havia também estado na praia pela manhã e ouvido a conversa da profissional com suas amigas durante seu momento de lazer. Essa cliente se impressiona com a maneira formal com que a mulher estava se expressando no trabalho em contraste com a maneira com que falava na praia. Diante da surpresa expressa por ela, (vi) a surfista/gerente explica que a motivação para essa mudança na forma de falar é a necessidade de se adequar linguisticamente à situação.

- (iv) Banhista 3: — Valeu, miga! Até mais tarde!
 Surfista/Gerente: — Já é! A gente se vê na facul.
- (v) Surfista/Gerente: —O problema é que algumas pessoas não percebem que a forma de falar não tem nada a ver com ser mais inteligente ou mais rico, só mostra que a pessoa faz parte de uma realidade diferente.
 Cliente paraibana: —Ah, minha fia, e se você é de uma realidade desprivilegiada, aí é que acaba mesmo sendo marginalizada e discriminada.
 Cliente: — Então, ela julgou a minha condição social pela minha fala?
 Surfista/Gerente: — Infelizmente, sim. Mas saiba que existem regras na sua forma de falar, inclusive quando você fala “brusinha”. E jamais alguém poderia te considerar inferior por falar assim. Afinal, qual é o carioca que não fala um “mermo” de vez em quando, né? (rindo)
- (vi) Cliente paulista (falando para a gerente): — Ei, eu to reconhecendo a senhora. A senhora não estava pegando onda na praia hoje cedo? Eu te vi falando cheio de gírias, agora que estou te reconhecendo....
 Surfista/Gerente: — Sim, era eu mesma.
 Cliente paulista: —Nossa, parece outra pessoa. Não vi a senhora falar uma

gíria desde que chegou aqui.

Surfista/Gerente: —Ah, é porque aqui estou em meu local de trabalho e preciso falar de acordo com essa situação formal. Mas, quando estou no mar, deixo a leveza das ondas guiarem até mesmo o meu jeito de falar.

Foram muitos ensaios até o esquete estar pronto para ser apresentado a cinco turmas: duas de sétimo ano, duas de oitavo ano, uma de nono ano. As cinco apresentações ocorreram na sala de leitura para uma turma por vez, acompanhada de um professor. Após cada encenação, abríamos uma sessão de debates sobre o tema com o público. Nos debates, alguns alunos relataram ter sofrido preconceito linguístico quando chegaram à escola, pois eram oriundos de outros estados brasileiros. Muitos questionamentos foram levantados pela audiência como, por exemplo, a seguinte pergunta de um docente da disciplina Educação Física: “as pessoas que falam “pobrema” tem algum déficit neurológico ou fisiológico e, por isso, não conseguem pronunciar a palavra ‘problema’?”. Com os questionamentos, surgiu a possibilidade de quebrar alguns mitos sobre a língua e expandir o alcance do projeto ao compartilhar conhecimento com os demais alunos e professores.

3.2.4 Oficina 4: a voz do leitor no processo criativo de um livro paradidático de divulgação sociolinguística

Ao longo do projeto, foram criados pelos alunos *memes* e esquete teatral como materiais de divulgação sociolinguística. Na medida em que produzíamos conteúdos, percebíamos que estávamos preparados para criarmos algo maior e, dessa maneira, decidimos pela escrita de um romance em que o preconceito linguístico fosse tematizado. Nos meses de setembro, outubro e novembro, as reuniões tornaram-se mais frequentes, pois estávamos focados na produção do que se tornou o material principal do projeto: o livro paradidático de divulgação sociolinguística “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Na tabela 4, estão descritas as tarefas previstas para cada encontro no planejamento inicialmente proposto aos alunos. Os dois últimos dias ficariam disponíveis para o caso de haver algum imprevisto ou atraso na escrita.

Tabela 4 – Planejamento das etapas para a escrita do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”

DATA	PLANEJAMENTO
28/08	Definição dos personagens: nome, personalidade, características físicas, papel na história.
04/09	Definição do enredo: Início, meio e fim. Definição do espaço: em que cenários acontece a história? Definição do tempo: quando ocorre a história? Por que período de tempo?
11/09	Definição dos capítulos: como começa o livro? O que acontece em cada capítulo? Quantos capítulos?
18/09	Escrever o primeiro capítulo.
25/09	Rever o primeiro capítulo. Escrever o segundo capítulo.
02/10	Rever o segundo capítulo. Escrever o terceiro capítulo.
09/10	Rever o terceiro capítulo. Escrever o quarto capítulo.
16/10	Rever o quarto capítulo. Escrever o quinto.
23/10	Rever o quinto capítulo. Rever o livro inteiro e fazer os ajustes necessários.
30/10	Elaborar o material de apoio: quantas atividades? Sobre o que serão as atividades? Qual será o conteúdo trabalhado?
06/11	Rever o material de apoio e fazer os ajustes necessários.
13/11	Revisão final do livro e do material de apoio.
27/11	
04/12	

A fim de organizar o processo criativo, criamos o “*Diário do escritor*” (APÊNDICE D), uma pasta com folhas que direcionavam o participante a idealizar os elementos essenciais da narrativa: personagens; espaço; tempo e enredo. Cada aluno deveria preencher individualmente, em casa, o seu diário com ideias e sugestões que seriam debatidas pelo grupo de acordo com a tarefa agendada no calendário. Então, o procedimento para escrita proposto inicialmente era composto por três etapas: (1) escrita individual de ideias em casa; (2) debate das ideias pelo grupo nas reuniões; (3) escrita coletiva, nas reuniões, a partir das decisões do grupo. Dessa maneira, se o dia vinte e oito de agosto estava agendado para que o grupo definisse os personagens, os alunos deveriam levar, para esse encontro, as páginas do diário destinadas ao registro das características dos personagens do livro preenchidas para a discussão em grupo. A figura 14 ilustra esse tipo de página.

consenso sobre como seria aquele elemento ou sobre quais caminhos a narrativa deveria seguir; em seguida, (3) a professora-pesquisadora digitava no laptop a história ao mesmo tempo em que os alunos davam sugestões. A partir do material produzido naquele encontro, (4) a professora-pesquisadora, em sua casa, realizava a revisão do que havia sido escrito, fazendo correções e inserções de trechos para que a narrativa fizesse mais sentido, e também continuando a escrita da narrativa caso alguma parte não houvesse sido digitada, na reunião, por falta de tempo. No encontro seguinte, (5) a professora-pesquisadora lia as páginas que haviam sido escritas na reunião anterior, já com as correções e complementações pendentes, a fim de que os participantes avaliassem o material e indicassem modificações se achassem necessário.

O fato de os alunos não trazerem suas sugestões individuais previamente organizadas afetou o cronograma já que era necessário separar um tempo maior dos encontros para o momento criativo que antecedia à escrita, assim, não foi possível concluir o livro com a participação dos alunos do projeto nem tampouco cumprir fielmente o planejamento da tabela 4. Contudo, a confecção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” contou com o forte protagonismo dos participantes do projeto visto que, através do diálogo, manifestaram suas opiniões e contribuíram ativamente com a sua construção ao proporem ideias para o enredo original do livro; auxiliarem na caracterização dos personagens; sugerirem fenômenos linguísticos a serem inseridos na obra e avaliarem os primeiros cinco capítulos, dando sugestões para a narrativa.

No planejamento inicial, o livro teria apenas cinco capítulos e seria acrescido de um material de apoio com atividades que dariam suporte para o professor abordar os temas propostos na obra. Entretanto, ao passo em que o livro era escrito, a professora-pesquisadora e os participantes do projeto perceberam que seriam necessárias mais páginas para contar a história que estavam imaginando e, assim, criaram tópicos com os acontecimentos principais que seriam distribuídos em nove capítulos. Posteriormente, em 2019, a obra ganhou um décimo capítulo diante da necessidade de reservar um espaço para que todos os leitores tivessem a oportunidade de contribuir com a história, criando um desfecho para a narrativa. Ainda que os alunos do projeto tenham estado presentes apenas durante a escrita dos cinco primeiros capítulos, eles participaram da idealização dos acontecimentos que comporiam os demais. Para garantir que os capítulos finais do livro também ecoassem a voz de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, o livro completo foi submetido à avaliação de uma turma de nono ano, no final de 2019. Já a ideia inicial de produzir um material de apoio foi substituída pela ideia de criar um livro interativo através do qual seria conservado o

protagonismo de todos os futuros leitores e seria oportunizado ao professor realizar a diagnose de sua turma, característica que será descrita na seção 3.3.4.

A descrição das ações realizadas ao longo do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* demonstra que os discentes não foram simplesmente um público-alvo do trabalho, mas parceiros no processo de discussão e divulgação de questões sociolinguísticas. Para que essa parceria se sustentasse ao longo de um ano, cultivamos o *pertencimento emocional* no sentido expresso em Barcelos (2016), isto é, criamos um ambiente na sala de leitura da escola em que os alunos se sentiam seguros para proporem ideias, questionarem conceitos e criarem materiais sem medo de críticas e julgamentos. Essa liberdade estimulou os participantes a se comprometerem com o trabalho e a se sentirem motivados a continuarem frequentando as reuniões. Ao longo do processo, os alunos se tornaram agentes da disseminação da mensagem pela paz ao proporem a valorização da identidade linguística de cada falante, buscando a minimização de atos de preconceito linguístico. Ao dar voz aos alunos em um diálogo constante, no decorrer do projeto, foi possível criar materiais com eles e para eles, isto é, materiais que utilizam a linguagem e o conteúdo que fazem parte da realidade linguística e social de adolescentes daquela região.

3.3 Construção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”

A fim de elucidar melhor os aspectos formadores do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, trataremos, nesta seção, de alguns pontos centrais da obra. Na subseção 3.3.1, justificaremos a escolha do título, indicando a noção de identidade linguística e o discurso de preconceito linguístico como motivadores. Em 3.3.2, descreveremos a organização estrutural do livro e seus capítulos, apontando os acontecimentos centrais da narrativa; e, em 3.3.3, apresentaremos o enredo da obra e o papel de cada personagem na história. Serão esclarecidos, em 3.3.4, o papel do *espaço do conselheiro* e como esse ambiente possibilitou que a obra se tornasse um material interativo em que o leitor decide os rumos da narrativa. O leitor escolhe a reação dos personagens diante de atitudes de preconceito linguístico motivadas pelo uso de certas variantes linguísticas, as quais serão listadas em 3.3.5. A partir desses conflitos, são abordadas, de maneira sutil, algumas noções da Sociolinguística que serão detalhadas na seção 3.3.6. Todos os aspectos descritos poderão ser observados, em 3.3.7, onde apresentaremos o livro na íntegra, traçando comentários.

Encerrando o capítulo, relataremos os procedimentos realizados na aplicação do livro, em 3.3.8.

3.3.1 O livro e seu título: identidade linguística x preconceito linguístico

O título do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” dá uma prévia do caminho interativo da obra ao permitir que o leitor escolha seu título: (1) “Você é o que fala” ou (2) “Você não é o que fala”. As duas opções estimulam reflexões interessantes se pensarmos que o verbo “ser” estabelece uma relação de identidade, nesse caso, de identidade linguística. Por um lado, sociolinguistas defendem que as normas linguísticas empregadas pelo falante são elementos que compõem sua identidade. Nesse viés, a presença de um sotaque específico demonstrado em certas variantes fonológicas, por exemplo, faz com que o falante se identifique com a comunidade linguística da qual faz parte e esse sentimento de pertencimento nos conduz à primeira opção de título: “Você é o que fala”.

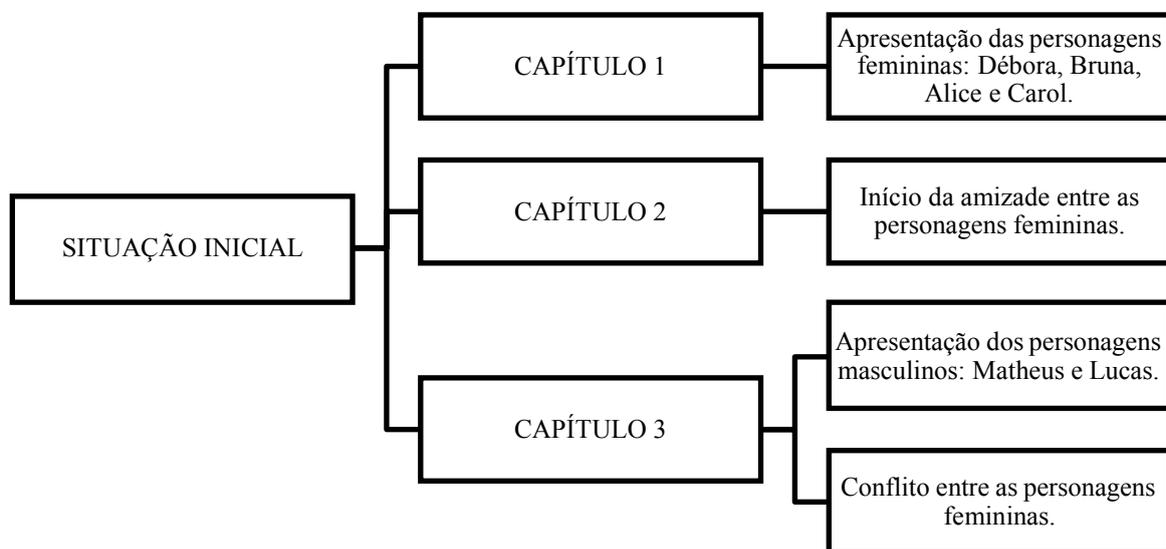
Por outro lado, considerando o discurso preconceituoso do senso comum que estigmatiza determinadas normas e associam o seu uso à impossibilidade de ascensão social, lançando um julgo de inferioridade sobre seus falantes, poderíamos optar pelo segundo título. Afinal, Bagno (1999), em seu livro “Preconceito linguístico: o que é, como se faz?”, desconstruiu o mito de que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social. Desse modo, seria errôneo definir uma pessoa apenas por seu modo de falar, desconsiderando as habilidades, os conhecimentos, as vivências, a personalidade, e todos os demais aspectos que formam sua identidade. Nessa visão, “você não é o que fala” porque a fala é apenas um dos elementos que formam sua identidade.

A duplicidade de leitura que o título propicia pode servir de atividade motivadora a ser desenvolvida antes do professor iniciar a leitura da obra com a turma. Para realizar essa atividade, o professor pode propor que cada aluno registre por escrito sua opção de título, justifique sua escolha e especule sobre o tema que a narrativa aborda. Esses registros podem ser retomados após concluída a leitura do livro, dando oportunidade para os discentes expressarem se preservaram suas opiniões iniciais ou se mudariam de posicionamento. Através dessa atividade, os educandos seriam convidados a refletir sobre a sua relação com a língua antes, durante e depois da leitura do livro.

3.3.2 O livro e sua estrutura

O livro possui dez capítulos, totalizando cento e treze páginas. A obra pode ser dividida em três partes, conforme as figuras 15, 16 e 17. A figura 15 ilustra a situação inicial da narrativa, que é composta pelos três primeiros capítulos. O objetivo dessas primeiras páginas é fazer com que o leitor crie um vínculo com os personagens, sendo cativado pela leitura de modo a nutrir sua curiosidade por acompanhar os acontecimentos da narrativa. No primeiro capítulo, são apresentadas as quatro personagens femininas principais: Débora, Bruna, Alice e Carol. No segundo capítulo, as personagens se aproximam ao começarem a frequentar o mesmo curso gratuito de teatro no Centro Cultural Esperança, e iniciam uma amizade. No terceiro capítulo, são introduzidos os dois personagens masculinos principais, Matheus e Lucas (irmão de Carol); e, ainda nesse capítulo, surge o conflito inicial devido ao interesse amoroso das quatro meninas por Matheus. Os capítulos da primeira parte do livro são assim divididos:

Figura 15 – Fluxograma da primeira parte do livro (capítulos 1, 2 e 3) e seus acontecimentos centrais



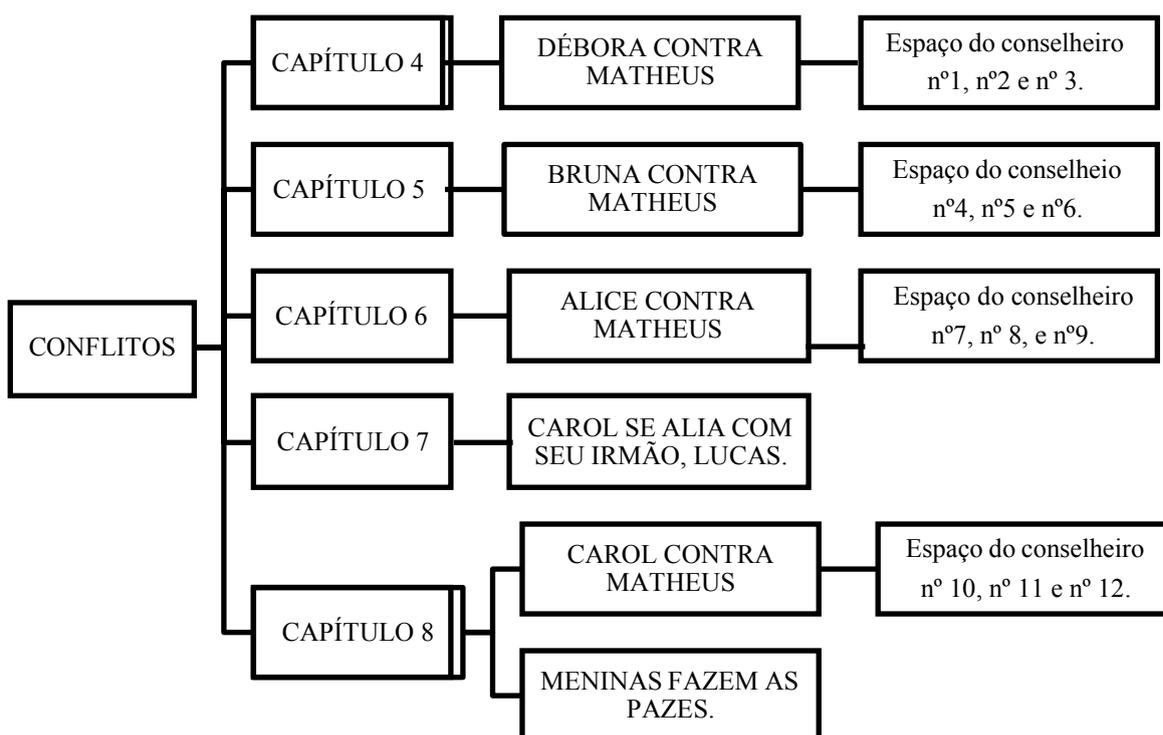
Fonte: a autora.

O conflito inicial entre as meninas, fruto do interesse amoroso delas pelo mesmo rapaz, desencadeia, posteriormente, outros quatro conflitos motivados por atitudes de preconceito linguístico de Matheus. Por isso, na segunda parte do livro (FIGURA 16), vemos os desentendimentos protagonizados por Débora e Matheus (capítulo 4); Bruna e Matheus (capítulo 5); Alice e Matheus (capítulo 6); Carol e Matheus (capítulo 8). Na figura 16, pode-se

observar que há ainda um sétimo capítulo em que Carol se alia com seu irmão, Lucas, com o objetivo de elaborar um plano em que o rapaz ajude sua irmã a conquistar seu melhor amigo, Matheus, enquanto a menina o ajude a conquistar sua amiga Débora. No final dessa parte, capítulo 8, as garotas fazem as pazes e retomam a amizade.

A segunda parte do livro é marcada pelos conflitos que serão administrados pelo leitor, pois, através do *espaço do conselheiro*, ele irá decidir o que os personagens devem fazer, determinando, assim, os rumos da história. Há, no total, treze espaços do conselheiro, porém é provável que o leitor não passe por todos os treze porque, a depender das escolhas feitas, é possível avançar certas páginas sem lê-las. Conforme indicado nas figuras 16 e 17, os *espaços do conselheiro* são distribuídos da seguinte forma: três no capítulo 4; três no capítulo 5; três no capítulo 6; três no capítulo 8; e um no capítulo 10.

Figura 16 – Fluxograma dos capítulos intermediários do livro (capítulos 4, 5, 6, 7 e 8) e seus acontecimentos centrais

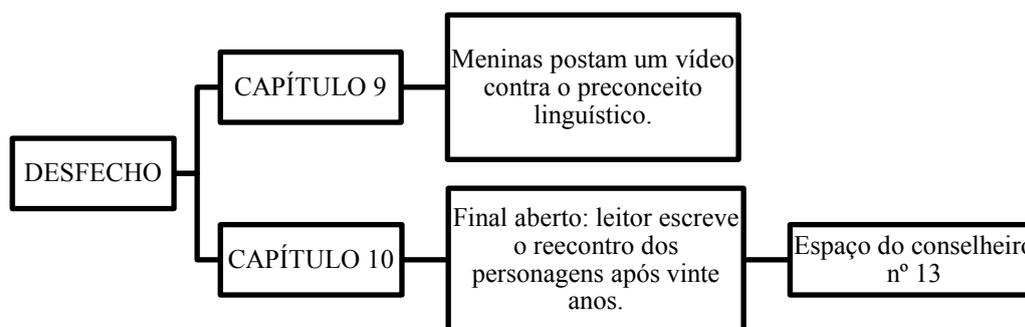


Fonte: a autora.

A terceira parte do livro é composta pelos capítulos 9 e 10 (FIGURA 17). Alguns leitores poderão optar por um caminho em que as meninas, após todos os conflitos, farão um vídeo contra o preconceito linguístico, intitulado “Cinco dicas para saber se seu *crush* é intolerante”, e o divulgarão em suas redes sociais, para isso serão direcionados ao capítulo 9. Por fim, todos os leitores serão conduzidos ao capítulo 10 onde chegarão ao último *espaço do*

conselheiro, nº13, e encontrarão uma proposta de produção textual para criarem o desfecho da narrativa. Nesse capítulo final, haverá um comando para que registrem o reencontro dos personagens, após vinte anos, em uma confraternização da escola das meninas.

Figura 17 – Fluxograma do desfecho do livro (capítulos 9 e 10) e seus acontecimentos centrais



Fonte: a autora.

3.3.3 O livro, seu enredo e seus personagens

O livro paradidático “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” é um material interativo de divulgação sociolinguística que, através de um conteúdo juvenil, discute questões de diversidade e preconceito linguísticos. Como a obra é dedicada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, os personagens da narrativa estão nessa faixa etária, frequentam espaços comuns ao público adolescente e vivem situações que fazem parte do cotidiano desse grupo. Os acontecimentos da narrativa se desdobram em torno da convivência entre quatro meninas e dois meninos: (a) Alice; (b) Bruna; (c) Carol; (d) Débora; (e) Lucas e (f) Matheus.

- (a) Alice: A personagem tem quinze anos e está cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, na turma 1902 da Escola Municipal Gomes Gouvea. Ela ama estudar e sonha em ser médica, por isso está sempre envolvida nas atividades escolares e tem ótimas notas. Sua dedicação nos estudos garantiu a ela o título de aluna destaque da escola quando cursava o oitavo ano. Apesar de se expressar muito bem e não ter dificuldades em falar em público, ela é bem reservada e utiliza um tom formal quando se comunica com os colegas, mantendo certo distanciamento. Essa formalidade se dilui aos poucos à medida

que a amizade entre as personagens se fortalece. Seu pai é militar e sua família possui uma situação financeira confortável. As características escolhidas para a personagem Alice estão relacionadas a sua fala, que é marcada por variantes linguísticas menos estigmatizadas, utilizadas comumente por falantes considerados cultos.

- (b) Bruna: A personagem tem quinze anos e está cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, na turma 1902 da Escola Municipal Gomes Gouvea. Ela é extremamente comunicativa e extrovertida. O pai da menina mora em outra cidade desde que ela nasceu e nunca ajudou financeiramente nem emocionalmente, por isso ela foi criada, em uma comunidade do Rio de Janeiro, apenas por sua mãe, que nunca concluiu o Ensino Fundamental. Recentemente, seu pai, que é advogado, mora de frente para a praia e tem uma ótima situação financeira, retornou à cidade carioca e começou a tentar uma reaproximação, levando-a a frequentar lugares e comunidades linguísticas muito diferentes da sua realidade. Diante do contexto social de Bruna, sua fala é marcada por variantes mais estigmatizadas que, comumente, despertam os preconceitos linguístico e social.
- (c) Carol: A personagem tem quatorze anos e está cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, na turma 1902 da Escola Municipal Gomes Gouvea. Seus pais concluíram o Ensino Médio, estão empregados e conseguem recursos financeiros suficientes para manter a casa em que moram. Por ser muito tímida, tem dificuldades em se comunicar com outras pessoas, o que fez com que não tivesse nenhum amigo antes de ingressar no curso de teatro e vivesse reclusa em seu quarto. Apesar de em sua fala predominar variantes prestigiadas, há também algumas ocorrências de variantes estigmatizadas.
- (d) Débora: A personagem é cearense, tem quinze anos e está cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, na turma 1901 da Escola Municipal Gomes Gouvea. Ela é muito popular na escola, além de ser uma atriz extremamente talentosa que já participou de diversas peças do centro cultural do bairro. Por já morar no Rio de Janeiro há quatro anos, sua fala contém traços dessa comunidade linguística, porém, diante do convívio diário, em casa, com seus familiares, a menina ainda emprega muitas expressões próprias de sua cidade natal. Isso justifica algumas variantes lexicais que compõem a fala da personagem.

- (e) Lucas: O personagem é irmão mais velho de Carol, tem quinze anos, e possui uma bolsa de estudos integral, desde o segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular. Para não perder sua vaga na escola, sempre se dedicou muito aos estudos. Ele é um rapaz divertido que ama jogar videogame e tocar teclado, além de ser um amigo confiável que sempre tenta ajudar as pessoas ao seu redor. Assim como na fala de sua irmã, Carol, emprega, predominantemente, variantes prestigiadas.
- (f) Matheus: O personagem tem quinze anos e é o melhor amigo de Lucas, pois estudam juntos desde o segundo ano. Ele é um aluno com notas medianas, fisicamente é extremamente bonito e ama praticar esportes, principalmente andar de *skate*. A situação financeira de sua família era ótima, porém, devido à crise econômica do país, seus pais começaram a ter problemas financeiros, o que afetou a rotina do rapaz. Seus pais são muito presentes em sua educação e acompanham de perto suas notas, cobrando constantemente que Matheus tenha o melhor desempenho possível em todos os campos de sua vida, inclusive na maneira de falar. Sendo constantemente corrigido por seus pais, o menino absorve o discurso do senso comum de que é preciso falar “certo” para “ser alguém na vida” e reproduz essa visão equivocada da língua em suas rodas de amigos, manifestando, inclusive, atitudes de preconceito linguístico.

Apesar de estudarem na mesma escola, Alice, Bruna, Carol e Débora só se tornam amigas quando começam a frequentar as aulas de teatro do Centro Cultural Esperança. A amizade das garotas é o eixo da narrativa, pois todos os conflitos e resoluções se movimentam em torno do relacionamento que elas constroem. Quando essa amizade começa a se solidificar, ocorre um rompimento causado pela presença de Matheus: as quatro meninas se apaixonam pelo rapaz. A partir disso, elas se afastam e começam a criar estratégias individuais para conquistarem o rapaz. A primeira a colocar seu plano em prática é Débora, utilizando uma ferramenta de aproximação muito comum entre os adolescentes: as redes sociais. Ela adiciona o perfil do rapaz e descobre que ele e Lucas estavam procurando um vocalista para a banda deles. Então, ela se voluntaria para a função, porém, durante o teste vocal, Matheus critica a menina por usar a variante “botar boneco”, empregada no Ceará. A atitude do garoto é um divisor na narrativa, pois o leitor pode decidir para onde o enredo deve seguir: (1) Débora pede desculpas por seu modo de falar e aceita que Matheus a ensine termos substitutos para suas variantes cearenses; (2) Débora apresenta outras expressões cearenses

para Matheus, mostrando o valor da diversidade linguística.

O plano de Bruna foi mais artístico: pediu que Matheus a ajudasse a ensaiar uma cena romântica que ela mesma havia escrito. Na conversa que se desenrolou após o ensaio, o rapaz corrige a menina por empregar a expressão “entre tu e eu” e pela ausência do morfema –s ao realizar o plural. Esse conflito dá ao leitor a oportunidade de optar por dois caminhos distintos: (1) Bruna aceita a crítica de Matheus e concorda com que ele dê aula de Língua Portuguesa para ela; (2) Bruna questiona a crítica de Matheus e aponta o preconceito que estava conduzindo sua atitude.

Já a tática de Alice envolvia o seu lugar preferido: a biblioteca. Ela descobre que Matheus precisava de ajuda para estudar Matemática e combina de ajudá-lo na biblioteca. O menino questiona a inteligência de Alice quando ela usa a expressão “pensei que você faria eu sacudir você”. Diante dessa crítica, o leitor pode decidir se ela (1) ignora a implicância de Matheus e continua ensinando Matemática para ele; (2) questiona a implicância de Matheus com a sua fala e explica que é natural a pessoa se adequar à situação de fala, falando de maneira espontânea em situações informais.

A última a colocar seu plano em ação foi Carol, que contou com a ajuda de seu irmão Lucas. Ela pediu para que o irmão convidasse Matheus para ir ao cinema, mas que, na hora do filme, deixasse o casal sozinho. Em troca, a menina iria também ajudar Lucas a marcar um encontro com Débora, por quem era apaixonado. No cinema, Matheus corrige Carol e diz que ficou com dor de ouvido quando ela disse a frase “Eu vi ele sim.”. O leitor então decide se (1) Carol aceita a correção de Matheus; ou se (2) Carol não aceita a correção e expõe a Matheus as consequências de suas atitudes preconceituosas. Caso escolha essa última opção, o leitor poderá decidir se (1) Matheus se arrepende e pede desculpas para todas as garotas e para o amigo Lucas; ou se (2) Matheus mantém sua opinião preconceituosa e decide se afastar de todos os amigos.

Assim, a cada tentativa de conquistar Matheus, cada menina descobre o preconceito linguístico do rapaz, e, a depender da escolha do leitor, a personagem se desencanta por ele ou aceita a correção linguística. Independente da reação escolhida pelo leitor, no final, Débora e Lucas iniciam um romance e Alice, Bruna, Carol e Débora fazem as pazes, retomando a amizade. Há ainda, em uma das opções de final, a possibilidade de as garotas se unirem para publicar um vídeo, conscientizando as pessoas sobre o preconceito linguístico. O capítulo final é dedicado à criatividade do leitor que poderá registrar como estão os personagens passados vinte anos após esses conflitos.

3.3.4 O livro e as escolhas do leitor

A ideia de transformar o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” em um livro em que o leitor pudesse escolher os caminhos da narrativa teve duas motivações. A primeira delas foi manter o protagonismo dos leitores que tivessem acesso ao material. O diálogo constante entre professora-pesquisadora e alunos do Ensino Fundamental II foi a base fundamental para a construção do livro, de modo que a voz desses indivíduos é elemento latente na obra, estando presente em cada página. Portanto, a criação do *espaço do conselheiro* foi uma maneira de viabilizar o diálogo com os futuros leitores, permitindo que a voz desses continuassem a ecoar no livro, registrando nas páginas suas opiniões, sugestões e crenças.

A segunda motivação para a criação do *espaço do conselheiro* surgiu da reflexão quanto ao papel pedagógico do material. Antes de realizar qualquer ação em sala de aula, é fundamental realizar uma diagnose para identificar o estado inicial dos alunos e, a partir do resultado, traçar estratégias adequadas àquele grupo, pois cada turma é única e possui características específicas. Dessa maneira, para a implementação da pedagogia da variação linguística, faz-se necessária a realização de uma diagnose para compreender não apenas as crenças dos discentes com relação à língua, mas também a maneira específica com que a utilizam, isto é, as variantes linguísticas que compõem seu repertório.

Diante dessas motivações, o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” se expandiu para ser não apenas um material de divulgação sociolinguística, mas também um instrumento de diagnose através do qual o professor pode tanto fazer uma análise do uso da língua escrita de seu aluno quanto de suas crenças linguísticas. Como o leitor tem a autonomia de definir as reações dos personagens, influenciando, de tal maneira, o desenrolar da história, as suas crenças linguísticas podem ser identificadas a partir das escolhas e das justificativas feitas pelo discente ao longo da leitura. Para que essa autonomia fique clara, o livro inicia-se com uma apresentação ao leitor (QUADRO 1).

Quadro 1 – Apresentação ao leitor

Mônica Paulo de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Olá, querido(a) amigo(a)!

Você acaba de receber a grande responsabilidade de ser o conselheiro de nossas protagonistas. Bruna, Débora, Alice e Carol são quatro adolescentes como você e contam com sua ajuda para tomarem grandes decisões. O que acontece com cada uma depende de suas escolhas, então, escolha com carinho!

Na vida, às vezes, nos arrependemos de nossas opções. Caso isso aconteça com você, não se desespere, basta seguir as instruções e voltar atrás.

Agora corra para a próxima página antes que Bruna perca o ônibus para a escola!

Mônica de A. R. Paulo de Carvalho

2

Fonte: a autora.

Na seção 3.3.2 apresentamos a estrutura do livro, apontando a distribuição dos treze *espaços do conselheiro* em que o leitor deve registrar e justificar suas escolhas para a narrativa. A título de exemplificação, inserimos, no quadro 2, o *Espaço do Conselheiro nº4* (p.51L), localizado no capítulo cinco do livro. No capítulo citado, Bruna tenta se aproximar de Matheus, pedindo que ele ensaie com ela uma cena para a aula de teatro que, na verdade, ela mesma escreveu. Havia segundas intenções na atitude da menina, pois ela pretendia gravar em áudio a conversa para que suas amigas pensassem que o menino estava apaixonado por ela. No final, os planos não saem como Bruna esperava porque o rapaz corrige sua forma de falar, o que a deixa com duas opções: aceitar a crítica ou questioná-la. Essa escolha deve ser assinalada e justificada pelo leitor no espaço identificado como *Espaço do Conselheiro nº 4*

(QUADRO 2). Os registros escritos dos educandos nessas páginas e no capítulo dez serão fundamentais para que o professor realize a diagnose do perfil da turma, considerando (a) a análise da escrita de e (b) suas crenças linguísticas.

Quadro 2: Espaço do Conselheiro nº4

Mônica Paulo de Carvalho

ESPAÇO DO CONSELHEIRO Nº4

Será que o plano de conquista de Bruna vai por água abaixo? A menina teve o maior trabalho para bolar uma estratégia, mas, ao invés de ganhar vários beijos do “boyzinho”, está recebendo várias críticas. Matheus começou a criticar o modo de falar da menina e agora ela precisa da sua ajuda para decidir o que responder.

Opção A: () Se você acha que Bruna deve aceitar a crítica de Matheus, *vá* para a página **51**.

Opção B: () Se você acha que Bruna deve questionar a crítica de Matheus, *avance mais um pouco até* a página **55**.

Eu escolhi a opção () porque _____

50

Fonte: a autora.

3.3.5 O livro e suas variantes linguísticas

Coelho *et al* (2015) estabelecem níveis de gramática em que a variação pode ocorrer: lexical; fonológico; morfológico; semântico e discursivo, havendo a possibilidade de interface

entre pares gerando níveis como o morfossintático. O processo de escolha das variantes linguísticas inseridas no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” teve como ponto de partida a lista de fenômenos linguísticos em variação elaborada pelos alunos do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* (ANEXO I). Nessa lista, os discentes citaram variantes fonológicas, lexicais, sintáticas e morfológicas, portanto, decidimos incluir variantes que representassem esses níveis gramáticas, exceto o primeiro porque, apesar da amostra de variantes fonológicas ser a mais expressiva da lista, haveria maior dificuldade em transpor os traços de fala dos personagens ao registro escrito e haveria risco de incorrer no erro de retratá-las de forma caricatural. No anexo I, é possível observar que os alunos tiveram facilidade em identificar variantes no nível lexical, pois, após o nível fonológico, é o que obteve maior amostragem. Dentre as variantes de nível morfológico, os discentes incluíram exemplos de concordância verbal; e dentre as de nível sintático, exemplos de colocação pronominal. Os registros discentes nessa lista foram fundamentais para elegermos as variantes que seriam contempladas no material.

A quantidade de variantes linguísticas inseridas na fala de cada personagem não é uniforme, pois foram enxertadas de acordo com a necessidade da narrativa e com a especificidade linguística do fenômeno. Uma característica latente da fala de Bruna, por exemplo, é a ausência do morfema –s na realização do plural, portanto, esse fenômeno esteve presente inúmeras vezes ao longo de todo livro. Da mesma forma, a personagem Débora emprega diversas variantes lexicais, espontaneamente, não apenas nos momentos de conflito com Matheus, mas também em conversas com seus amigos. Não houve arbitrariedade também na distribuição das variantes linguísticas que compõem o repertório das personagens, pelo contrário, foi determinada pelas características específicas de cada uma. Portanto, há uma relação estreita entre a composição das personagens e a escolha das variantes linguísticas que compõem seus repertórios. As quatro têm em comum o fato de serem adolescentes e frequentarem a mesma escola municipal, contudo, possuem particularidades que as distinguem umas das outras, o que se reflete na maneira de falar.

A fala de Débora é marcada por variantes linguísticas no nível lexical tendo em vista que a personagem nasceu no Ceará, mas reside no Rio de Janeiro há quatro anos. Ela é a primeira personagem a sofrer com o preconceito linguístico de Matheus que diz que a menina não sabe falar direito quando emprega a expressão (i) “botar boneco”, no capítulo quatro. Após esse momento, o leitor decide, no *Espaço do Conselheiro nº 1* (p.38L), se a garota deve pedir desculpas e mudar de assunto ou deve falar mais sobre expressões típicas do Ceará. Nas

páginas posteriores, as variantes *abestada*, *desarnar*, *aperrear* e *mainha* aparecerem na fala da personagem e são igualmente repreendidas por Matheus.

- (i) “— Deixe de *botar boneco*, menino. — Débora aproximou-se e regulou o equalizador rapidamente. — Pronto! (p.37L).
- (ii) “— Desculpa, é que tô meio *abestada* hoje. (p.39L).
- (iii) “— Pode apostar! Eu já vim de olho, no caminho todo, na conversa das pessoas pra te ajudar a *desarnar*... (p.41L).
- (iv) “— Num *aperreia*! Aprender palavras novas não vai fazer mal, vai? (p.45L).
- (v) “— Já são seis horas! Tenho que ir ajudar *mainha* a preparar o jantar. (p.42L).

Bruna faz parte de uma realidade social e econômica desprivilegiada, assim, cresceu tendo contato com comunidades linguísticas urbanas em que predominam traços de oralidade e baixa monitoração estilística. Dessa forma, sua fala se caracteriza pela presença de variantes estigmatizadas que, frequentemente, aliam preconceito linguístico e social. O nível sintático é representado na fala da personagem através da colocação pronominal, como no exemplo (vi); e o nível morfossintático é materializado pelas concordâncias verbais e nominais em diversas sentenças proferidas pela personagem ao longo do livro, como ilustrado em (vi) e em (vii). A atitude de preconceito linguístico acrescido ao preconceito social de Matheus diante dos dois fenômenos presentes em (vi) dão início ao conflito do capítulo cinco, diante do qual o comando do *Espaço do Conselheiro nº 4* (p.51L) propõe que o leitor decida se Bruna aceita ou questiona as críticas de Matheus.

- (vi) “— O sol, esse jardim e a música tocando ali no salão tá deixando o momento tão romântico! Esse lance pode ficar só entre tu e eu.” (p.50L).
- (vii) “— Desculpa o atraso, mas *as cena demorou* muito pra terminar.” (p.53L).

Alice é uma menina muito estudiosa que sempre teve o hábito de ler e frequenta comunidades linguísticas urbanas em que há maior monitoração estilística e domínio mais amplo de traços de letramento, portanto sua fala caracteriza-se pela presença de variantes mais prestigiadas socialmente que raramente sofrem correções em conversas espontâneas. Na fala dessa personagem, o nível sintático foi representado através de estratégias de colocação pronominal, que, de acordo com a norma-padrão, seriam realizadas de duas formas distintas: (viii) ênclise — “Deixe-me ver os exercícios do seu caderno” —, e (ix) próclise — “Pensei que você me faria sacudir você pra voltar pro planeta Terra”. Ao proferir a sentença em (viii),

Matheus corrige a menina com um deboche sutil e o ato passa despercebido por ela. Contudo, ao elaborar a sentença (ix), a correção do rapaz torna-se mais explícita, questionando até mesmo a inteligência da menina. Estabelecido o conflito narrativo, o leitor se depara com o Espaço do Conselheiro nº 7 (p.64L) em que decide se Alice deve ignorar Matheus ou questioná-lo sobre suas atitudes.

(viii) “ — *Deixa eu ver os exercícios do seu caderno.*” (p.61L).

(ix) “ — Pensei que você *faria eu sacudir* você pra voltar pro planeta Terra.” (p. 62L).

A fala de Carol é urbana e localiza-se nos pontos centrais nos contínuos de oralidade/letramento e monitoração estilística, desse modo, sua fala se caracteriza pela presença de variantes prestigiadas, mas também por algumas variantes que sofrem certo estigma social. O nível sintático é ilustrado em sua fala através da colocação pronominal por (x) uma forma estigmatizada e (xi) uma forma que está de acordo com as regras da norma-padrão. Ao ouvir as duas sentenças, Matheus humilha a garota, dizendo que sua maneira de falar machuca seus ouvidos. Além disso, o preconceito exacerbado do rapaz faz com que ele incorra em hipercorreção ao sugerir que o correto seria “eu vi-os todos” ao invés da estrutura formulada pela personagem em (xi). Após a atitude preconceituosa de Matheus, o leitor terá que decidir se Carol aceita ou questiona a correção do rapaz, no *Espaço do Conselheiro nº 10*.

(x) “ — *Eu vi ele* sim, mas eu queria ver de novo com você.” (p.84L).

(xi) “ — Eh... é que eu...eu sou apaixonada por essa série de filmes, *eu vi todos eles* na pré-estreia.” (p.84L).

3.3.6 O livro e suas noções sociolinguísticas

Como foi apresentado nas seções anteriores, a reflexão sobre identidade linguística e preconceito linguístico é proposta na narrativa do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Além dessa reflexão, há outros conceitos sociolinguísticos que são acrescentados, de maneira sutil, às falas dos personagens com o intuito de conduzir o leitor ao reconhecimento da diversidade linguística; à desmitificação de pensamentos do senso comum; e à

desconstrução do preconceito linguístico. Na tabela 5, estão listadas, por capítulo, as noções sociolinguísticas centrais abordadas no livro.

Tabela 5 – Noções sociolinguísticas abordadas no livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”

CAPÍTULO/ PERSONAGEM	TIPOS BÁSICOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	NOÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS ABORDADAS
Capítulo 4/ Débora	VARIAÇÃO REGIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade linguística; • Noção de pertencimento social motivado pela identificação de semelhança entre seu falar e o de outros falantes de sua comunidade de fala; • Desconstrução do mito de que, no Brasil, há uma unidade linguística.
Capítulo 5/ Bruna	VARIAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução do mito de que o domínio da norma prestigiada garante a ascensão social; • Desconstrução da ideia de que, para ser inteligente, depende-se do domínio da norma prestigiada; • Reflexão sobre a supervalorização da forma, norma linguística, em contraste com a desvalorização do conteúdo, mensagem, que gera o silenciamento daqueles que não dominam a norma prestigiada; • Identificação do preconceito linguístico como fruto do preconceito social, focado em “quem fala” e não “no que se fala”.
Capítulo 6/ Alice	VARIAÇÃO DE REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação linguística de acordo com o registro oral ou escrito, e o grau de monitoração da situação comunicativa: se um falante usa, na fala, determinada norma não significa que tal norma também seja empregada por ele na escrita; • Quanto mais ampla a competência linguística do falante, mais abrangente é seu desempenho linguístico; • Desconstrução do mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem; • Desbanalização da cultura da correção linguística que considera normal corrigir a fala das pessoas independentemente da situação comunicativa, gerando até mesmo constrangimentos sociais e/ou discriminação.
Capítulo 8/ Carol		<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução do preconceito linguístico, ato em que se inferioriza alguém por seu domínio linguístico; • Reflexão sobre as consequências do preconceito, sendo uma delas a segregação entre as pessoas; • Desconstrução da ideia de que uma pessoa, ao conviver com indivíduos que não empregam a norma-padrão na fala, retrocederia quanto ao conhecimento da norma-padrão e passaria a falar “errado”; • Conscientização de que, em grande parte das situações, corrigir uma pessoa é falta de educação.

3.3.7 O livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”

Nesta seção, o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” será exposto na íntegra²³. Para garantir que ao leitor desta tese fique clara a sequência das páginas e a relação danarrativa com os conteúdos teóricos relacionados à Sociolinguística, em alguns momentos, traçaremos comentários sobre o material. Salientamos que a paginação presente no sumário do livro e nos *Espaços do Conselheiro* estão de acordo com a ordenação de páginas do texto original e não com o da presente tese.

Nos três primeiros capítulos, os personagens são introduzidos na narrativa com o propósito de que o leitor conheça as características de cada um, criando um vínculo afetivo com eles. A composição de cada personagem tem um propósito na narrativa, pois, como foi dito em 3.3.5, as variantes linguísticas foram inseridas nas falas dos personagens de acordo com a realidade criada para eles. Desse modo, os três primeiros capítulos cumprem com a função de envolver o leitor na narrativa ao torna-lo íntimo dos personagens, além de despertar sua curiosidade para o desenrolar da história. Essa primeira parte se encerra com o conflito entre as personagens femininas que dará o encaminhamento para os capítulos seguintes.

²³ A versão em PDF do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” está disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1fLUJ7L9-PyzlFY0auezJccCUofZ1cHTO?usp=sharing>. Acesso em 11 de agosto de 2022.

**VOCÊ NÃO É
O QUE FALA!**

A ESCOLHA É SUA!



por Mônica Paulo de Carvalho



Este livro pertence a _____,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Rio de Janeiro
Novembro de 2019

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: Bem-vindo ao <i>Centro Cultural Esperança</i>.....	3
CAPÍTULO 2: Aplausos, lá vêm nossas atrizes... ..	11
CAPÍTULO 3: Alerta! Biscoito e <i>crush</i> roubados	24
CAPÍTULO 4: O boneco da discórdia.....	34
CAPÍTULO 5: Isso aí é <i>fake news</i>.....	48
CAPÍTULO 6: Uma aula de destaque	60
CAPÍTULO 7: Mais do que irmãos, <i>brothers</i>.....	72
CAPÍTULO 8: Um sábado no shopping tudo pode mudar	82
CAPÍTULO 9: Todo mundo precisa saber	104
CAPÍTULO 10: O reencontro.....	110

Mônica Paulo de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Olá, querido(a) amigo(a)!

Você acaba de receber a grande responsabilidade de ser o conselheiro de nossas protagonistas. Bruna, Débora, Alice e Carol são quatro adolescentes como você e contam com sua ajuda para tomarem grandes decisões. O que acontece com cada uma depende de suas escolhas, então, escolha com carinho!

Na vida, às vezes, nos arrependemos de nossas opções. Caso isso aconteça com você, não se desespere, basta seguir as instruções e voltar atrás.

Agora corra para a próxima página antes que Bruna perca o ônibus para a escola!

Mônica de A. R. Paulo de Carvalho

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

CAPÍTULO 1: Bem-vindo ao *Centro Cultural Esperança*

Mais uma segunda-feira em que Bruna corria apressada pela rua para não perder a primeira aula do dia. Ela não podia ter mais um atraso se não seus pais seriam chamados na escola, e é claro que ela não queria deixar essa má impressão justo agora que seu pai resolveu fazer parte de sua vida. Os finais de semana na casa dele estavam deixando Bruna perdida. Tudo bem que não era nada mal passar aqueles dias em um apartamento na beira da praia, mas a distância até a escola tornou as manhãs de segunda uma loucura.

— Será que eu peguei o dinheiro pro lanche? Hoje é dia de aula de Ciências? Acho que esqueci o trabalho de Artes no quarto da minha mãe... Droga! Sabia que devia ter trazido meu tênis, essa sapatilha tá acabando com meu pé! Mas o que eu podia fazer? O tênis não combinava com o vestido que eu usei no jantar com a família do meu pai no sábado. — pensava Bruna enquanto tentava alcançar o ônibus parado no ponto.

Mesmo correndo como se estivesse perseguindo o seu amado idolo Dustin Gomes, Bruna chegou quinze minutos após o horário de entrada. Ela sabia que seu destino já estava traçado, mas uma chama de esperança a moveu até a sala de aula.

— Com licença, professora, posso entrar? — perguntou esperançosa.

— Quinze minutos de atraso pela terceira vez é inaceitável! Vá agora para a direção. — respondeu a professora sem nem mesmo desviar o olhar do quadro onde anotava a matéria.

Mônica Paulo de Carvalho

— Mas, professora, eu vim da casa do meu pai que mora longe da escola e eu... — Bruna tentou se justificar em vão.

— Resolva isso com a direção! — a professora interrompeu incisiva.

Bruna caminhou lentamente até a sala da direção, tentando preparar um discurso que convencesse a diretora a não convocar seus pais a virem à escola. Quando tomou coragem para girar a maçaneta, uma menina baixinha empurrou a porta e saiu chorando para o banheiro das alunas. Logo em seguida, outra menina com longos cabelos encaracolados saiu da sala carregando várias caixas de panfletos.

— Nossa, a menina empurrou a porta com tudo, hein?! — Débora pensou alto enquanto saía da direção e logo percebeu a presença de Bruna na porta. — Tome aqui um panfleto e venha conhecer os cursos gratuitos do Centro Cultural Esperança. — disse Débora, entregando o panfleto para Bruna e exibindo seu sorriso contagiante.

— Obrigada, mas tenho a impressão de que depois do meu atraso de hoje ficarei por um bom tempo em prisão domiciliar.

— Que pena! Espero que você consiga um bom advogado! Boa sorte! — Débora respondeu com ar de cumplicidade, tentando aliviar a tensão de Bruna.

Bruna riu e, por um instante, esqueceu-se do problema que a esperava atrás daquela porta, repassou mais uma vez seu discurso e entrou na sala da direção.

— Com licença, posso entrar diretora? — perguntou Bruna.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— A diretora Luzia está atendendo um responsável, mas você quer que eu avise que você está aqui? — Alice respondeu tentando ajudar.

Bruna não entendeu porque uma aluna estaria tão feliz e a vontade dentro da sala da direção, mas não teve tempo para pensar nisso e apenas respondeu que sim. No momento em que Alice se preparava para dar o recado, a diretora apareceu na antessala, despedindo-se do responsável que estava atendendo. Após alguns minutos de conversa, Bruna conseguiu sensibilizar a diretora com seu discurso e garantiu mais uma chance para se redimir dos atrasos e para não ter seus pais chamados na escola. Com a intenção de não correr o risco de ser levada à direção, fazendo com que a diretora se arrependesse de seu ato de compaixão, a menina teria que andar na linha durante toda a semana. Isso significava dizer adeus a suas longas visitas ao bebedouro durante as aulas, que serviam muito mais para matar sua curiosidade do que sua sede. Ela teria que se esforçar para ser uma das primeiras da fila do almoço, conseguindo, assim, comer, ir ao banheiro, beber água e retornar para a aula dentro dos vinte minutos disponibilizados para o recreio. É claro que com isso ela iria perder as fofocas mais quentes e as confusões mais emocionantes da escola, mas valeria a pena para não correr o risco de decepcionar seu pai, que ainda estava começando a conhecê-la.

— Com licença, professora, posso entrar? — disse Bruna sem perceber que era Débora quem estava no comando da turma.

— Entre rapidamente e em silêncio, Bruna, para não atrapalhar a Débora que está dando um recado. — respondeu a professora que preenchia a chamada, sentada em sua cadeira, enquanto Débora falava com a turma.

Mônica Paulo de Carvalho

— Então, gente, como eu tava dizendo, o Centro Cultural Esperança fica aqui no bairro, bem pertinho da escola. — prosseguiu Débora com seu aviso. — Com certeza, todo mundo aqui conhece o Mercado Maria Jéssica, né? — a turma confirmou. — Então, é só atravessar a rua, fica bem acolá.

— Você disse que todos os cursos são de graça, certo? — Alice levantou o dedo e disparou. —Quais são as opções? Não é só futebol, vôlei e essas coisas esportivas não, né?! Não quero fazer nada que envolva suor e corrida, já me bastam os jogos da aula de Educação Física...

— O CCE oferece atividades de diferentes tipos: esportivas, musicais, artísticas. — Débora ergueu o panfleto em posição demonstrativa, apontando para cada opção. —Vocês podem ver no panfleto que temos opções como aulas de instrumentos; teatro; dança; pintura e muitas outras. É só vocês preencherem o cadastro com nome, telefone e marcarem o curso que desejam fazer que, em breve, ligaremos para avisar o dia de início das aulas.

—Teatro?! Hum... acho que essa seria uma boa oportunidade para melhorar minha comunicação em público. — Alice comentou.

— Com certeza! O teatro fez maravilhas por mim! Excelente escolha. — Débora concordou animada com a decisão de Alice.

A essa altura, Bruna já tinha se sentado, mas não em seu local de costume. Decidiu sentar na última fileira, ao lado da menina baixinha e tristonha que quase a acertou com uma portada quando saiu correndo da diretoria.

— Oi. Você vai se inscrever em qual curso, Caroline? Desculpe, é Caroline ou Carolina? — Bruna perguntou para a menina ao seu lado.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

— É Caroline, mas pode me chamar de Carol. — respondeu surpresa por alguém tê-la notado na sala. — E você é a Bruna, certo?! — perguntou apenas para ser educada, pois não havia quem não conhecesse Bruna naquela escola.

— Isso! Mas pode me chamar de... Bruna mesmo. — Bruna riu, mas Carol apenas esboçou um sorriso. — Na verdade, minhas amiga me chama de Bru, Brubs, Bruneca, ou do que der vontade na hora. — Bruna sorriu, tentando fazer Carol rir, mas ela apenas esticou os lábios quase mostrando os dentes superiores.

— Na verdade, eu não tenho muitas amigas, só minha família mesmo me chama de Carol. Na escola, os professores só me chamam de Caroline, e os alunos mal sabem meu nome. — a menina desabafou.

Bruna ficou surpresa e sem reação diante da sinceridade de Carol, mas, sem saber por que, se sentiu motivada a insistir na conversa e na missão de fazê-la rir.

— Se é por falta de apelido, vamo escolher um agora: Caroleta, Carolzita, Carolzinha, Ca...

Carol não estava acostumada a ter pessoas puxando conversa ou tentando alegrá-la. Pela primeira vez, em três semanas de aula, ela se sentiu grata por estar naquela escola.

— Bem, acho que podemos decidir seu apelido depois, por enquanto vamo continuar com Carol mesmo. Que tal? — sugeriu Bruna.

— Perfeito. — Carol concordou sem disfarçar sua estranheza em ver alguém tão empenhado em se aproximar dela.

Mônica Paulo de Carvalho

— E aí, em que curso vamo se inscrever? Não pense que vai me deixar sozinha nessa. — Bruna insistiu após pegar o panfleto da mesa de Carol e verificar que ela não havia nem mesmo preenchido o seu nome.

— Hum, não sei se eu deveria me inscrever... Sou um pouco tímida, não sei se me daria bem em aulas com muita gente. — Carol pegou de volta seu panfleto e tentou fazer com que Bruna desistisse de tentar convencê-la.

— Tímida? Então, já sei de que aula precisamos pra exterminar de uma vez por todas essa barreira da sua vida: TEATRO!

— TEATRO? Mas eu mal sou capaz de me comunicar com uma pessoa, imagina falar pra dezenas e eu... — Carol ficou vermelha só de pensar em estar no palco.

— Dezenas, não, queridinha! Centenas! Se for pra fazer, vamo fazer direito! Já imagino a gente lacrando nos teatro da Broadway¹, que tal, heim?! — Com tom entusiástico, Bruna tentava a todo custo mudar o semblante de desânimo de Carol.

Enfim, as duas riram. Em princípio, Carol resistiu um pouco, mas pensou na quantidade de amigos que Bruna tinha: APENAS TODOS OS ALUNOS DA ESCOLA! Logo, concluiu que não faria mal tentar ser um pouquinho parecida com ela, a começar pelos interesses.

— Curso de teatro, aí vamos nós! — Carol animada marcou a opção “teatro” e entregou o formulário para Débora.

Débora olhou para os cadastros de Bruna e Carol e disse:

¹ Broadway é uma avenida localizada na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, muito famosa por seus teatros que exibem superproduções de musicais.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Teatro? As duas? Massa! Vamos nos ver bastante, pois eu tô viva e morta nessas aulas. Me chamo Débora, aliás.

— Débora, claro. Você é da turma do Pedro, aquele gato, né? — perguntou Bruna.

— Isso, a 1901. Você não imagina a peleja que é pra prestar atenção na aula com um cabra como ele logo ao lado.

— Débora, já terminou de recolher os panfletos? — a professora interrompeu impaciente.

— Sim, senhora! Obrigada, professora. — agradeceu, retirando-se da sala.

— De nada! Espero que vocês aproveitem essa oportunidade. Agora todos copiando os exercícios que estão no quadro. — orientou a professora.

No dia seguinte, Carol mal podia esperar para chegar à escola. Junto com a animação estava a incerteza de saber se Bruna sentaria novamente ao seu lado ou se ao menos lhe cumprimentaria com um "oi". Esse negócio de amizade era muito novo para ela. A caminho da sala, sentiu alguém segurá-la pela mochila.

— Você recebeu a mensagem do CCE? As aula de teatro começa hoje! Estou mega animada! — disse Bruna, entusiasmada.

— Sim! Ligaram para minha casa e minha mãe me avisou. — respondeu Carol, tentando não demonstrar sua animação com a nova amizade.

— Você vai direto da escola? — Bruna perguntou, esperando que as duas pudessem ir juntas.

Mónica Paulo de Carvalho

— Não! Primeiro vou ter que esperar meu irmão me encontrar pra gente ir junto. Ele vai tentar se inscrever no curso de guitarra.

— Tá bom. A gente se encontra lá então.

No capítulo um, ocorre a primeira aparição da variante *tá*: “Sabia que devia ter trazido meu tênis, essa sapatilha tá acabando com meu pé!” (p.3L). Ao longo de todo o livro, aparecerão nas falas espontâneas dos personagens as variantes *tá, tô, tava, tavam e tão*, em lugar de *está, estou, estava, estavam e estão*, visto ser esse o emprego comum dos falantes do PB em situações menos monitoradas, tanto no registro oral quanto no escrito, manifesto até mesmo em legendas de filmes e séries, e em obras literárias.

Na página cinco, inserimos um trecho que dialoga diretamente com a rotina escolar dos alunos que participaram do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*. O almoço deles era servido às dez horas, isto é, durante o recreio que durava vinte minutos. Como o refeitório era pequeno, sempre se formava uma enorme fila na qual acontecia a interação social entre os discentes da escola. Esse é um exemplo de como as motivações pessoais dos participantes da pesquisa-ação e a realidade específica do local em que foi realizada estão entremeadas nas páginas do livro.

Na página sete, ocorre a primeira realização de plural com ausência do morfema pluralizador *-s* no substantivo e de desinência número-pessoal *-m* no verbo: “Na verdade, minhas amiga me chama de Bru, Brubs, Bruneca, ou do que der vontade na hora.” (p.7L). Esse mecanismo para a realização das concordâncias verbal e nominal será uma constante na fala de Bruna, personagem que representa uma variedade linguística urbana localizada mais à esquerda nos contínuos de letramento e monitoração. Ainda na página sete, vê-se a realização de concordância verbal com a supressão de outra desinência número-pessoal na seguinte fala: “Se é por falta de apelido, vamo escolher um agora: Caroleta, Carolzita, Carolzinha, Ca...” (p.7L).

A fala da personagem Débora apresenta algumas variantes linguísticas empregadas no Ceará, sua cidade natal. Por isso, na página nove, a menina utiliza a expressão “massa” para expressar sua animação diante da inscrição de Carol e Bruna no curso de teatro. Além disso, para indicar que ela frequenta bastante o curso, emprega a expressão “eu tô viva e morta nessas aulas”. Ao longo do livro, outras variantes lexicais são inseridas na fala da personagem a fim de ilustrar esse tipo específico de variação, como “acolá” (p.6L); “peleja” (p.9L); “cabra” (p.9L); “você vão me ver nos filmes de Hollywood até dizer chega” (p.15L); “vou comer até ficar triste” (p.18L); “Tem nem perigo d’eu trocar o pavê da vovó.”(p.18L); “eu falei tudo avexado”(p.19L); “o teatro vai desarnar tudo que você precisa saber.” (p.20L); “Esse menino tá cada vez mais meu número!”(p.25L); “Agora pronto!”(p.30L); “botar boneco!”(p.37L); “abestada”(p.39L); “desarnar”(p.40L); “mainha”(p.42L); “aperrear”

(p.45L), “sustança” (p.45L), “dei fé” (p.45L), “bufo” (p.45L), “macho” (p.79L), “manguei” (p.79L) e “valha” (p.80L).

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

CAPÍTULO 2: Aplausos, lá vêm nossas atrizes...

Mal o sinal tocou e Carol já estava no portão esperando seu irmão, Lucas, chegar para irem ao CCE.
12:30h... 12:40h... 12:50h... E nada de Lucas aparecer!

— BORA, CAROOOOL! -Lucas gritou da esquina.

— Poxa, Lucas, onde você tava? Vou chegar atrasada justo no primeiro dia! - reclamou Carol.

— Eu tava esperando o Matheus pra vir com a gente, mas a mãe dele ligou e ele só vai poder ir lá amanhã.

— Tá, tá... Vamos correr!

Assim que chegaram ao CCE, Carol correu para o teatro. Quando entrou, se surpreendeu com um ambiente calmo, a meia luz, e um som instrumental. Todos estavam deitados em esteiras em cima do palco. Um rapaz negro com longos *dreads*, de aproximadamente 27 anos, caminhava pelo palco. Ao notar a presença de Carol, ele gritou:

— Seja bem-vinda! Venha, pegue sua esteira!

Carol subiu no palco discretamente, tentando não ser notada. Procurou por Bruna para não ficar sozinha, mas logo a música parou, então, decidiu sentar-se no primeiro espaço vazio que achou.

— Podem sentar! — orientou o professor de teatro assim que a música terminou de tocar.

Os doze alunos sentaram-se em suas esteiras que formavam uma roda no centro do palco. Logo Carol percebeu alguns rostos conhecidos de sua

Mônica Paulo de Carvalho

escola: Bruna estava sentada no segundo colchão a sua direita; a menina que distribuiu os panfletos em sua sala no dia anterior, Débora, estava bem à vontade sentada entre Bruna e o professor; e Alice, aluna destaque da escola nos quatro bimestres do ano anterior, estava sentada no colchão a sua esquerda.

— Antes de tudo, acho que deveríamos começar nos apresentando para nos conhecermos melhor. Vou começar para quebrar o gelo. Meu nome é Daniel e sou apaixonado por tudo que envolva arte: teatro, música, pintura, tudo mesmo. Quer me deixar feliz? É só me chamar pra assistir uma apresentação de balé no Teatro Municipal ou uma simples roda de samba em qualquer rua charmosa do Rio de Janeiro. Falou em arte, tô dentro! Eu tenho vinte e sete anos, sou solteiro e divido meu apartamento com dois amigos bagunceiros que ainda não aprenderam a usar a vassoura e o detergente. — os alunos riram. — É um preço pequeno a pagar para cursar a faculdade dos meus sonhos que, no meu caso, é Artes Cênicas, e trabalhar com aquilo que amo, teatro. No começo é assim mesmo, temos que passar por alguns perrengues, mas no final tudo dá certo.

Algumas meninas suspiravam ao vê-lo falar. Elas eram mais velhas, na faixa de vinte – vinte e dois anos, e não disfarçaram a alegria ao ouvir que ele era solteiro. Para não perder a oportunidade de deixar claro que também estava disponível, uma delas logo levantou a mão e pediu para se apresentar. E assim, um a um, os alunos falaram seus nomes, idades, e interesses, até que chegou a vez de Alice falar.

— Boa tarde a todos. Primeiramente, gostaria de dizer que é uma alegria estar participando deste curso com todos vocês. — Acostumada que era a discursar, Alice manteve o tom diplomático, que conferiu a sua fala

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

um distanciamento de seus colegas, como se não quisesse revelar-se por inteiro. — Meu nome é Alice, tenho quinze anos e estou cursando o nono ano na Escola Municipal Gomes Gouvea.

— Que legal! E o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre? — perguntou Daniel.

— Eu amo estudar, principalmente ciências e matemática. Estou ansiosa para chegar ao Ensino Médio e ter aulas de Física, Química e, principalmente, Biologia. Meu maior sonho é ser médica e descobrir a cura para o câncer. Eu sei que para realizar esse sonho eu preciso me preparar, então busco me envolver em todas as atividades da escola, e isso me rendeu o prêmio de aluna destaque no ano passado.

— Mas existe vida fora da escola, né? — Daniel disse com um sorriso. — E quando você não está na escola, o que você gosta de fazer? — ele voltou a perguntar, tentando fazer com que Alice ficasse mais descontraída e falasse um pouco mais sobre sua verdadeira identidade ao invés de apenas recitar seu histórico escolar.

— Deixa eu pensar.... Bem, eu gosto muito de ler, mas o que eu amo mesmo é o meu curso de Inglês. Eu adoro quando consigo ver uma série sem legenda e entender o que os personagens estão falando. Confesso que não tenho nenhuma intenção em seguir a carreira de atriz, mas pensei que o curso de teatro me ajudaria a desenvolver a habilidade de falar em público, então decidi me inscrever.

— Sonhos ambiciosos de uma menina dedicada, essa combinação tem tudo pra dar certo! — elogiou Daniel. — Agora você é a próxima, certo? — disse apontando para Carol.

Mônica Paulo de Carvalho

— Sim! Meu nome é Carol; tenho quatorze anos; tô no nono ano; estudo no GG também e tenho um irmão mais velho, que ama me perturbar nas horas vagas. Aliás, ele foi o motivo do meu atraso hoje. — tomada pela vergonha, a menina falava sem tirar os olhos do chão. — Se eu pudesse, eu passaria o dia inteiro assistindo filmes no meu quarto e brincando com meus cachorrinhos, Cacau e Floquinho.

— E o que te motivou a se inscrever no curso de teatro? — indagou Daniel.

— Pra falar a verdade, fui quase intimada por uma nova amiga, e acabei topando para ver se consigo diminuir minha timidez. — Ao responder, Carol ergueu um pouco a cabeça e piscou um dos olhos para Bruna em sinal de agradecimento.

— Opal! Veio ao lugar certo então! Pisou da porta do teatro pra dentro, tem que deixar a timidez do lado de fora. Sua vez, rapaz! Pode falar. — Daniel apontou para o menino ao lado de Carol.

— Boa tarde, meu nome é Marcos. Eu tenho quatorze anos também e estudo no Centro Educacional Barbosa Marinho. Eu amo jogar video game e meu sonho é um dia poder criar meus próprios jogos. Eu faço curso de computação no mesmo lugar em que a Alice faz inglês. Sinceramente? Eu tô no curso de teatro porque minha mãe meio que me obrigou, sabe? Ela ameaçou tirar meu video game se eu não saísse um pouco de casa, então, aqui estou eu, fora de casa, "botando a cara no sol", como ela diz.

— Tenho certeza de que você não vai se arrepender de ter obedecido a sua mãe. Já vi muitos adolescentes querendo fazer teatro, mas não podendo porque seus pais não deixavam. Essa é a primeira vez que vejo alguém aqui

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

por intervenção dos pais. — Daniel riu. — E você? Espero que você não tenha sido ameaçada pra estar aqui. — ele brincou, dirigindo-se à Bruna.

— Eu? Que nada! Eu amo falar, dançar, cantar, contar piada. Eu fui feita pra tá nesse palco! — respondeu Bruna.

— É desse tipo de animação que eu gosto. Conte mais sobre você. — sugeriu Daniel.

— Então, eu tenho quinze anos e estudo na mesma turma da Carol e da Alice no GG. Eu sempre quis fazer teatro porque desde pequena sou a rainha do drama! Só que o que me trouxe mesmo aqui foi um motivo importantíssimo: eu precisava resgatar da caverna da timidez uma certa amiga que o nome dela eu não posso falar. — Bruna falou olhando para Carol.

Todos olharam para Carol sem terem dúvidas de que ela era a tal amiga. Entretanto, ela nem se importou, continuou olhando para Bruna, feliz por saber que ela a considerava uma amiga.

— Conte com todos nós nessa missão contra a timidez! Venceremos juntos! — Daniel brincou — Por último, mas não menos importante, Débora!

— Boa tarde, pessoal! Como o Daniel disse, me chamo Débora. Muitos já me conhecem porque eu fui nas escolas entregar os panfletos, inclusive na minha escola que é o GG. Eu já participei de seis espetáculos do CCE, pois já faço teatro aqui tem uns quatro anos, desde que eu vim do Ceará, então, muito em breve, vocês vão me ver nos filmes de Hollywood até dizer chega. — Débora jogou seus cabelos encaracolados e exibiu uma expressão caricatural de metida que fez o grupo inteiro rir.

Mônica Paulo de Carvalho

— Agora que todos já nos conhecemos superficialmente, vou propor uma dinâmica para nos conhecermos ainda melhor. Primeiro vamos escutar a música “Aprender a amar”.

Assim que a música terminou de tocar, o professor olhou ao redor e percebeu alguns rostinhos animados e outros emocionados.

— Bem, acredito que todos vocês conheçam essa música, certo? — perguntou o professor.

— Claro! — exclamou Bruna — “Aprender a amar” é a música mais famosa do cantor mais gato e mais maravilhoso do mundo: Dustin Gomes! Essa música sempre mexe comigo.

— Eu também sou muito fã do Dustin Gomes, Bruna! Que bom que a canção mexe com você, pois a proposta desta nossa primeira atividade é esta mesmo: falar sobre o que mexe com nossas emoções. Qual parte que mais te toca?

— Ah, é a segunda estrofe, que fala sobre o tempo perdido. — respondeu Bruna, trocando o tom alegre por um tom tristonho.

— Você se importa em compartilhar com a gente porque pensar no tempo mexe com você? — perguntou Daniel, demonstrando compreensão.

— Na verdade, acho que tô precisando mesmo desabafar, isso já tava me sufocando.

— Aqui é um lugar seguro onde todos podem jogar pra fora o que sentem. Fique à vontade, Bruna, pra desabafar.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Bem... — Bruna deu um longo suspiro. — A minha vida acabou mudando da noite pro dia. Tudo começou quando meu pai voltou a morar no Rio de Janeiro depois de dez ano morando longe.

— Nossa, você deve ter morrido de saudade! — exclamou Débora.

— Nem tanto porque eu me acostumei a viver sem ele já que ele nunca entrava em contato. Na verdade, eu sentia falta mesmo era da ideia de ter um pai, mas agora que ele tá na minha vida tudo está muito confuso.

— Agora entendi porque aquela parte sobre o tempo mexia com você. Finalmente você está podendo recuperar o tempo perdido com o seu pai. — disse Alice.

— Sim! — Confirmou Bruna. — E de quebra ganhei uma madrasta, duas irmã, um jantar semanal com a família do meu pai e uma longa viagem de ônibus da casa do meu pai na praia para a escola toda segunda de manhã.

— E como você está lidando com sua nova vida? — perguntou Daniel.

— Vou tentando me encaixar como dá... — desabafou Bruna.

— Nossa, que tom pessimista! — Alice reagiu com espanto.

— É porque ainda tô tentando me acostumar com o choque de realidade. Eu e minha mãe temo uma vida bem simples, sempre ralei muito pra ajudar ela com as despesa. Já trabalhei tomando conta das criança das vizinha; ensacando as compra no mercadinho; fazendo as unha das minha amiga. Qualquer dinheirinho era bem-vindo.

— Ué, então não era pra você tá rindo à toa? Agora só vive curtindo a casa do seu pai na beira da praia. — indagou Débora.

Mônica Paulo de Carvalho

— Parece que é tudo uma maravilha, mas não é tão fácil assim. Imagina aquele churrasco de domingo maravilhoso com a família toda reunida, piscina de plástico montada, você correndo descalça brincando sem preocupação com seus primo.

— Nem fala! Já tô ansiosa pro almoço do próximo domingo na casa da minha Vó Maria, ela prometeu que vai fazer meu pavê preferido. Vou comer até ficar triste — respondeu Débora.

— Então, não tenho mais nada disso nos fiorm de semana. Fico sonhando com o pudim da minha Vó, enquanto tenho que colocar um vestido perfeitamente ajustado, sentar de maneira desconfortável e comer da forma mais educada possível no restaurante chique que minha madrastra adora. — falou Bruna.

— Que chato! Até que faz sentido. Tem nem perigo d'eu trocar o pavê da vovó. Nem por um almoço chique. — declarou Débora com empatia.

— Nossa, imagino que deve tá sendo muito difícil pra você se acostumar, mas pode contar com a gente pro que der e vier. — Posso até me aventurar como cozinheiro e trazer um pudim pra você. — ofereceu Daniel, fazendo todos rirem.

— Valeu! — agradeceu Bruna. — Já falei demais, é melhor dar a vez pra outra pessoa, né?!

— Vamos lá! — Daniel passou os olhos pelo grupo e apontou para Alice. — Percebi que seu rosto confiante mudou durante a terceira estrofe da música, Alice. Quer nos contar o porquê?

— Ah, porque eu percebi que não sou tão livre como eu imaginava.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

— Como assim? — questionou Daniel.

— Desde que me lembro, eu sempre dediquei cada minuto dos meus dias a atividades que fossem me ajudar a realizar o sonho de ser médica. E agora eu percebi que não dediquei nenhum minuto para viver intensamente, para “abraçar a vida com um sorriso” como diz a música.

— Ah? Não entendi. — disse Bruna.

— Vou explicar com um exemplo. Eu sou profissional em me envolver com as atividades da escola, então vocês estão acostumados a me ver pelos corredores com um sorriso: ajudando na sala de leitura, arrumando o mural com a coordenadora, cuidando das barraquinhas nas festas. Contudo, a verdade por trás desse sorriso é que eu não lembro quando foi a última vez que eu realmente chorei de tanto ri, que gargalhei tanto a ponto de doer a barriga. — confessou Alice.

— Não se preocupe! Aqui é um lugar de muita diversão, e espero que a gente te ajude a recuperar todas as risadas que você perdeu. — incentivou Daniel.

— Nossa! Cheguei aqui preocupada apenas em como o curso poderia ajudar na minha futura carreira, mas já vejo que poderei ampliar meu olhar sobre a vida. — animou-se Alice.

— Com certeza! Eu já estou aqui tem quatro anos e minha visão de mundo mudou completamente! Vocês podem não acreditar, mas eu era toda encabulada quando cheguei aqui. — Débora iniciou seu depoimento de veterana. — Na minha primeira peça, eu falei tudo avexado, corri com minhas falas, estava doida pra fugir do palco. Agora não vejo a hora de atuar a cada novo espetáculo.

Mônica Paulo de Carvalho

— Quem me dera conseguir essa coragem também. — sussurrou Carol.

— Com o passar do tempo, o teatro vai desarnar tudo que você precisa saber. Mas olha, nem tudo são flores. Eu entro no palco, interpreto qualquer personagem sem a menor vergonha, mas, quando se trata dos assuntos do amor, aí eu tremo na base. — Débora falava com tanta confiança que se tornava difícil acreditar que a menina tivesse alguma dificuldade com sua vida amorosa.

— Não acredito, Débora! Você não parece ter problema nenhum pra socializar com ninguém, muito menos com os “boyzinhos”. — disparou Bruna.

Todos riram.

— Pois é, quem vê pensa. — brincou Débora.

— Viram? Por fora é muito fácil parecer perfeito, mas todo coração esconde algum segredo. — constatou Daniel.

— Uhm, amo segredos! Conte-nos mais, Débora! — falou a menina ruivinha ao lado de Alice.

— Ai, gente, fico meio sem jeito, é meio pessoal. — Débora tentou desconversar.

— Conta vai! Agora estamos entre amigos! Talvez você até descubra um pouco mais sobre você como aconteceu comigo. — incentivou Alice.

— Tã, tã bom! A verdade é que eu não me sinto assim essa Coca-cola toda! Talvez por isso eu goste tanto desta brincadeira de ser outras pessoas

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

nas peças de teatro, principalmente nas que contam a história de um grande amor. — confessou Débora.

— Assim como todo mundo tem seus segredos, todo mundo também tem qualidades. Com certeza, você tem várias qualidades, o seu talento para o teatro é uma delas. — disse Daniel.

— Mas com o teatro é fácil porque, através dos personagens, eu finjo viver as aventuras e amores que eu realmente gostaria de ter na minha vida.

— Eu meio que te entendo! Eu também sou uma menina romântica que sonha com o grande amor, mas eu mal consigo arranjar uma amiga, imagina um namorado! — falou Carol.

— Opa! Agora me ofendeu. Esqueceu da sua nova melhor amiga aqui! — Bruna disse rindo — Olha, eu não entendo, duas menina linda cheia de grilo! Vou passar um dever de casa pra vocês: no mínimo uma hora por dia se olhando no espelho pra ver a beleza única de cada uma.

— Desculpa, Bruna! Ainda estou me acostumando com a novidade de ter uma amiga. — falou Carol. — Por isso me identifico tanto com o início da música que fala sobre amizade.

— Tudo bem, miga! Eu tava brincando. — respondeu Bruna sorrindo. — E pelo visto você ganhou mais doze amigos aqui! Acho que pode considerar que venceu uma batalha contra a timidez hoje, já é o primeiro passo pra vencer a guerra.

— O meu caso é o contrário da Carol, eu sempre fui muito boa em desenrolar pra fazer amigos, mas, de algum jeito, sempre fico presa na

Mônica Paulo de Carvalho

*friendzone*² e nenhum garoto nunca chega em mim. — disse Débora frustrada.

— Viram como vocês têm coisas em comum? Esse era o objetivo da nossa atividade, nos aproximarmos e encontrarmos um pouco de nós no outro. Agora, por exemplo, a Débora e a Carol podem se unir e superar suas limitações com o apoio de nosso grupo. Aliás, esse papo de união me lembrou que tenho que dividir vocês em grupo para ensaiarem uma cena para apresentarem semana que vem. Serão quatro pessoas por grupo, acho que Débora e Carol poderiam ficar juntas. Aproveitem esses cinco minutos finais da nossa aula para formarem os grupos. Passem os números de celular de vocês para a Débora que ela vai criar um grupo do teatro no aplicativo, assim facilitamos nossa comunicação. Mais tarde eu mando as falas das cenas no grupo.

Os alunos começaram a formar seus grupos. Bruna se aproximou de Carol e Débora.

— Posso ficar no grupo de vocês? — pediu Bruna.

— Claro, afinal, foi você que me convenceu a vir. — disse Carol sorrindo. — Podemos ensaiar lá em casa.

— Massa! Alice, você já tem um grupo? — gritou Débora.

— Ainda não. Ainda tem vaga no de vocês?

— É só chegar! Vamo começar o ensaio quando? — Bruna perguntou.

— Que tal na sexta depois da escola? — sugeriu Carol.

² *Friendzone* é um termo em inglês que significa "zona da amizade". Esse termo é utilizado para indicar uma situação em que certa pessoa se apaixonada por alguém que só a vê como amiga.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

— Perfeito! Vamos juntas direto da escola então! — disse Alice.

— Tá bom, gente! Agora vou correr porque meu irmão tá me esperando. Tchau, pessoal! — despediu-se Carol.

Nas páginas doze e treze, Alice se apresenta para seus novos colegas do curso de teatro. A fala da personagem apresenta traços de formalidade além do exigido na situação, o que pode ser percebido pela estrutura da sua resposta: cumprimento — “Boa tarde a todos.” —, agradecimento — “Primeiramente, gostaria de dizer que é uma alegria estar participando deste curso com todos vocês.” —; e apresentação — “Meu nome é Alice, tenho quinze anos e estou cursando o nono ano na Escola Municipal Gomes Gouvea.”. Essa personagem representa uma variedade linguística urbana mais à direita do contínuo de letramento e monitoração, e, por ter uma personalidade muito perfeccionista, em alguns momentos, comete excessos quanto ao nível de monitoração da fala. Apesar de buscar sempre excelência em tudo que faz, a menina, assim como todos os falantes do PB, também emprega, em certos momentos, formas variantes que divergem da norma-padrão, contudo as variantes que ela utiliza são menos estigmatizadas na sociedade. No capítulo seis do livro, veremos exemplos dessas variantes.

Na página quinze, Bruna emprega uma forma variante do pronome relativo *cujo*, preconizado pela norma-padrão, para estabelecer relação entre dois sintagmas — *uma certa amiga e nome* —: “eu precisava resgatar da caverna da timidez uma certa amiga que o nome dela eu não posso falar.”. Ao invés da menina dizer “eu precisava resgatar da caverna da timidez uma certa amiga cujo nome eu não posso falar”, ela emprega o pronome *que* para relacionar *uma certa amiga* à *nome*, e o pronome *dela* para acrescentar uma noção de posse. Apesar dessa variante não ser estigmatizada como a ausência do morfema pluralizador na realização da concordância verbal, a sua presença também é uma característica da variedade linguística representada por Bruna.

No final da página quinze, vemos Débora se apresentando para os colegas. Na ocasião, é possível perceber que ela utiliza uma variedade linguística com característica de oralidade e com menor grau de monitoração. Assim, emprega o pronome oblíquo *me* antes do verbo — “Como disse o Daniel, me chamo Débora.” —, além de empregar o verbo *ter* em lugar do verbo *haver* existencial — “Eu já participei de seis espetáculos do CCE, pois já faço teatro aqui tem uns quatro anos (...).” —, formas que divergem do previsto pela norma-padrão.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 3: Alerta! Biscoito e *crush* roubados

O sinal da saída da escola marcava o encontro diário das quatro meninas que, apesar de se conhecerem a tão pouco tempo, se tornaram inseparáveis. O ponto de encontro era a lanchonete do Beto, que tinha o melhor x-maluco do bairro: a perfeita combinação entre pão, hambúrguer de picanha, ovo, bacon, presunto, queijo minas, batata palha, salada e muito, muito molho. Depois que formaram um grupo na primeira aula de teatro, todos os dias, antes de ir à casa da Carol para ensaiar a cena que o professor Daniel havia pedido, elas se deliciavam com o maravilhoso lanche do Beto na hora da saída. Na sexta-feira, já seria o último ensaio e as atrizes iniciantes estavam bastante animadas. A turma de Carol, Bruna e Alice foi liberada mais cedo naquele dia, então elas decidiram pedir quatro x-malucos para viagem enquanto esperavam Alice terminar de ajudar a coordenadora com a montagem do mural e Débora ser liberada da aula.

— Ai... Bruna, eu tô muito nervosa por ter que atuar em público. Ainda bem que você teve a ideia de pedir o lanche pra viagem, assim a gente tem mais tempo pra ensaiar. — confessou Carol.

— Calma, vai dar tudo certo! A gente vai arrasar, você vai ver. — Bruna encorajou a amiga.

— Olha, elas estão vindo ali, vou pegar o lanche com o Beto pra gente ir andando.

Durante os quinze minutos de caminhada até a casa da Carol, as quatro engrenaram uma sinfonia desordenada em que todas falavam e ouviam ao mesmo tempo sobre tudo que havia acontecido na escola naquele

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

dia. Surpreendentemente, apesar de todo barulho, elas entendiam perfeitamente não apenas o que diziam, mas também o que sentiam. Ao chegar à casa, correram até a cozinha para devorarem seus lanches. Na geladeira, havia uma foto recente da família da Carol em frente ao Museu do Amanhã.

— Uau! Quem é esse *boy magia*? Esse é o seu famoso irmão? — perguntou Débora encantada.

— Sim! Esse é o *mala* do Lucas! — Carol debochou do garoto, atitude típica entre irmãos adolescentes.

— Ih, acho que Débora acaba de encontrar seu novo “*crush*”³. — Bruna implicou.

— Quem sabe, né?! Mas eu nunca vi ele por aqui. — Débora comentou com a intenção de coletar mais informações sobre o rapaz.

— É que ele costuma ficar depois do horário na escola estudando com um amigo.

— Escola? Ele não estuda na nossa escola, né? Nunca vi ele lá. — disse Alice.

— É porque ele estuda naquela escola particular perto da praça. Ele conseguiu uma bolsa para estudar lá quando estava no segundo ano, e estuda lá até agora — informou Carol entre uma mordida e outra no sanduiche.

— Uhm, *nerd* detectado! Esse menino tá cada vez mais meu número! — interessou-se Débora.

³ “Crush” é um termo em inglês que significa “paquera”.

Mônica Paulo de Carvalho

— Se vocês tão achando meu irmão bonito, esperem só conhecer o amigo dele. — falou Carol.

— Qual amigo? — perguntou Bruna. — Aquele que você disse que ele estuda junto?

— Esse mesmo, o Matheus — disse Carol suspirando. — Vocês não imaginam como é difícil viver nessa casa. Já paguei vários micos.

— Tô sentindo que tu tá afim dele. — cutucou Bruna.

Carol ficou vermelha ao perceber que todas haviam descoberto seu amor secreto que ela guardava escondido há tantos anos.

— Micos? Conta, conta! Adoro uma vergonha alheia — implorou Débora.

— Conta vai!! — pediu Alice.

— Tá, gosto, gosto mesmo! Não adianta tentar esconder, acho que tá na minha cara. — pela primeira vez, Carol confessou em voz alta seu sentimento por Matheus.

— Tá mesmo! Ficou toda derretida só em falar o nome dele: “Matheus”. — Bruna pronunciou o nome suspirando, tentando imitar Carol.

— Ei, e aqueles micos, heim?! Desembucha! Deixou a gente curiosa. — insistiu Débora.

— Olha, meu irmão e o Lucas estudam juntos desde o segundo ano, então o que não faltou foi mico ao longo desse tempo. Imagina ter seu *crush* entrando e saindo da sua casa sem aviso prévio, sem você estar preparada, sem dar tempo nem de você passar a mão no cabelo pra ajeitar aquele ninho de rato da sua cabeça.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

As meninas riram e Carol continuou a contar.

— Teve um dia que eu cheguei exausta e imunda da escola porque era dia de aula de Educação Física. Mas eu tava tão, tão cansada que só tive forças pra jogar minha mochila no chão, tirar o tênis e me tacar no sofá. Liguei a TV e, sem perceber, acabei pegando no sono.

— Ah, isso é normal. Acabou de descrever a minha rotina diária pós-escola. — falou Bruna.

— Normal?! O que aconteceu nesse dia não teve nada de normal. — continuou Carol. — Então, enquanto eu dormia, tive um sonho maravilhoso em que o Matheus declarava seu amor por mim e nós nos beijávamos pela primeira vez. No sonho, ele dizia que me amava e eu respondia: “Matheus, eu te amo”.

— Que romântico! — suspirou Débora.

— Sim! Foi maravilhoso! O problema foi quando eu acordei.

— Ai, meu Deus, o que aconteceu? — perguntou Alice aflita.

— Eu tava dormindo feliz quando senti uma presença próxima ao meu rosto, então abri os olhos... Imagina o estado de choque em que fiquei ao ver o Matheus cara a cara comigo. Eu ainda estava meio sonolenta, por isso fiquei na dúvida se ele realmente estava ali ou se eu ainda estava sonhando. Um som acabou com minhas dúvidas, era meu irmão gritando: “Carol ama o Matheus! Carol ama o Matheus!”, enquanto Matheus rolava no chão dando risadas.

— Como assim, gente? Por que ele falou isso? — Bruna perguntou curiosa.

Mônica Paulo de Carvalho

— Aparentemente, a declaração de amor que fiz no sonho foi tão real que eles puderam me ouvir dizer “Matheus, eu te amo”.

— Nossa! É o que você fez? Eu sairia correndo e me esconderia por, no mínimo, duas semanas. — falou Alice.

— Calma! Ainda nem acabou! — falou Carol.

— Que isso? Ainda tem mais? Isso foi um *kingkong* então, não só um mico. — disse Alice.

— Eu corri o mais rápido que pude pro meu quarto sem olhar para trás. Já cheguei chorando de tanta vergonha; pulei na cama, agarrei meu travesseiro e chorei por vinte minutos. Quando enfim tive coragem de levantar, percebi algo estranho no meu travesseiro: ele tava manchado.

— Ué, manchado? Por quê? — perguntou Débora.

— Foi isso mesmo que fiquei me perguntando. Então, passei a mão no rosto pra secar minhas lágrimas, e ela ficou laranja! Corri para o espelho sem querer acreditar: Meu irmão e o Matheus tinham pintado minha cara toda, meus braços, meus pés. Eles desenharam uma cara de palhaço em mim. Morri de tanta vergonha.

— Como você ainda consegue gostar desse garoto sem noção depois de tudo isso? — Débora perguntou inconformada.

— É que a gente era muito novinho nessa época, era brincadeira de criança. Eu tentei odiar ele com todas as minhas forças, mas quanto mais o tempo passava, mais charmoso ele ficava e eu...

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Cadê o biscoito que eu deixei na mesa da sala, Carol? — interrompeu Lucas ao entrar de repente na cozinha surpreendendo as meninas.

— Culpada! — respondeu Débora.

Lucas reparou por alguns instantes na bela menina corajosa que não teve vergonha de admitir que havia comido o biscoito dele, porém logo sua atenção foi desviada com a entrada de Matheus na cozinha.

— Fala aê, meninas. — disse Matheus com um leve sorriso.

As quatro ficaram vermelhas e paralisadas sem conseguir pronunciar nenhuma palavra. Matheus nem mesmo reparou, estava mais preocupado com o lanche que Lucas havia prometido antes de irem para o CCE. Ao perceber que Débora havia dado fim em seu delicioso pacote de biscoitos, Lucas abriu a geladeira e retirou pão, queijo e presunto para montar um misto-quente. Enquanto eles preparavam os sanduíches, os dois continuaram a conversa que iniciaram no caminho para a casa.

— Sério, cara, você vai ver como isso vai te fazer bem. Você precisa de novos ares. — incentivou Lucas.

— Pô, não sei como isso pode me ajudar. — Matheus demonstrava total falta de esperança.

— Vai te ajudar a se distrair, tirar o foco do problema. Além disso, é uma oportunidade de você não perder a companhia do seu grande amigo aqui. — Lucas disse, batendo no peito.

— Você é muito convencido, mano! — Matheus retrucou.

Mônica Paulo de Carvalho

— Ah, você sabe que é verdade! Afinal, já são sete anos de parceria. Quem sabe não montamos nossa própria banda? Meu forte já é o teclado, você precisa se preparar pra ser o guitarrista. Vou até entrar no curso também pra te dar uma moral.

— Então, bora agilizar esse misto-quente se não a gente já vai perder a nossa primeira aula de guitarra. — Matheus apressou Lucas enquanto guardava os ingredientes na geladeira.

— Já tão prontos! Partiu! Carol, avisa minha mãe que fui com o Matheus ao CCE pra aula de guitarra. Tchau, garotas. — Lucas despediu-se.

— Tchau, foi mal pelo biscoito! — desculpou-se Débora.

As garotas ouviram toda conversa com bastante atenção sem falar nem mesmo uma palavra. Assim que os rapazes saíram, elas começaram a fofocar sobre eles. Todas falavam juntas, tamanha era a comoção pela presença do Matheus.

— Uau! Que gatoocoo! — exclamou Bruna.

— Você tinha toda razão, difícil resistir a todo esse charme. — admitiu Alice.

— Nossa! Eu deixava ele desenhar palhaço, monstro, bruxa, o que ele quisesse no meu rosto. — confessou Débora .

— Miga, pra bruxa nem precisaria fazer muito esforço. — brincou Bruna.

— Agora pronto! — respondeu Débora. — Bruna, você é terrível!

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— E aí? Será que dá pra gente focar no ensaio agora? — propôs Carol, chateada pelos comentários desnecessários sobre o seu *crush*.

— Acabei de ter uma ideia maravilhosa! Já que hoje é nosso último ensaio, que tal nós irmos ao CCE. Assim, podemos ensaiar no palco e fazer as marcações da cena. — sugeriu Alice.

Débora e Bruna logo perceberam as segundas intenções de Alice e, rapidamente, aprovaram a ideia, afinal também estavam ansiosas para encontrar Matheus novamente. Somente Carol não entendeu que as meninas estavam muito mais interessadas no mais novo estudante de música do que no palco do teatro.

As quatro amigas chegaram ao CCE e perceberam que não poderiam ensaiar no teatro, pois o espaço estava sendo utilizado pela companhia de atores profissionais que encenaria uma peça no dia seguinte. Então, lembraram-se de que havia um espaço gramado ao lado da pista de skate na área de lazer do lugar. Elas foram até lá e se abrigaram abaixo da árvore que fazia maior sombra, pois o calor estava intenso, típico do verão do Rio de Janeiro. Jogaram suas mochilas na grama e começaram o ensaio que durou apenas até o momento em que Matheus aparece com seu skate embaixo dos braços desviando a atenção de todas. Ao mesmo tempo em que ele e Lucas começaram suas manobras na pista, as meninas começaram a pensar em manobras de conquista.

— Olha quem tá ali! Não é o Matheus, Carol? — perguntou Débora.

— Ele mesmo. — respondeu Carol tentando desviar o foco. — Bora, Bruna, é a fala da sua personagem agora.

Mônica Paulo de Carvalho

— Quem lembra de fala com uma vista dessas? Olha essas manobra de skate, esse Matheus é real? — falou Bruna encantada.

— Eu vou ter que concordar. Nem eu tô conseguindo focar na cena agora. — assumiu Alice.

Justamente no momento em que Alice terminou de falar, Matheus tentou uma manobra arriscada e deixou seu skate escapar para perto das meninas. Como num reflexo, Alice apressou-se e abaixou para pegar o skate. Antes que ela levantasse, percebeu o toque dos dedos de Matheus em suas mãos. Ela levantou o olhar e os dois se encararam por alguns segundos. Ela ficou sem reação e apenas se moveu quando ele perguntou:

— Tá tudo bem?

— Tudo! — disse Alice, soltando o skate.

— Valeu! — agradeceu Matheus antes de voltar para a pista.

Alice aproximou-se sorridente de suas amigas.

— Ai, vocês não imaginam como o perfume dele é maravilhoso.

— Eu não acredito que você teve coragem de fazer isso comigo! — desabou Carol.

— Isso o que, Carol? — questionou Alice.

— Isso não é coisa de melhores amigas. Eu confiei em vocês, abri meu coração, expus meus mais íntimos segredos, e vocês me apunhalaram bem na minha cara. Se vocês acham que isso é ser amiga, eu prefiro continuar sozinha.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Você teve sete anos pra tentar ficar com ele e nunca teve coragem. Por que a gente não poderia tentar? — respondeu Bruna.

— Peraí, vocês não viram o jeito que ele me olhou? Desculpa, mas não tenho culpa se ele me escolheu. — exaltou-se Alice.

— Cão que late não morde. Ninguém gosta de menina fácil que sai correndo atrás do menino na primeira oportunidade. Consciência, né, mores? — disse Débora.

— Não tenho culpa se demonstrei algo que vocês não têm: ATITUDE! — respondeu Alice.

— Ainda bem que eu tenho algo que vocês não possuem: lealdade! — Carol atacou.

— Carol, vamos embora. Minha mãe acabou de ligar, nós vamos jantar na casa do Matheus hoje. — gritou Lucas para sua irmã.

— Fiquem aí discutindo enquanto eu vou pra casa dele jantar. — finalizou Carol, afastando-se do grupo.

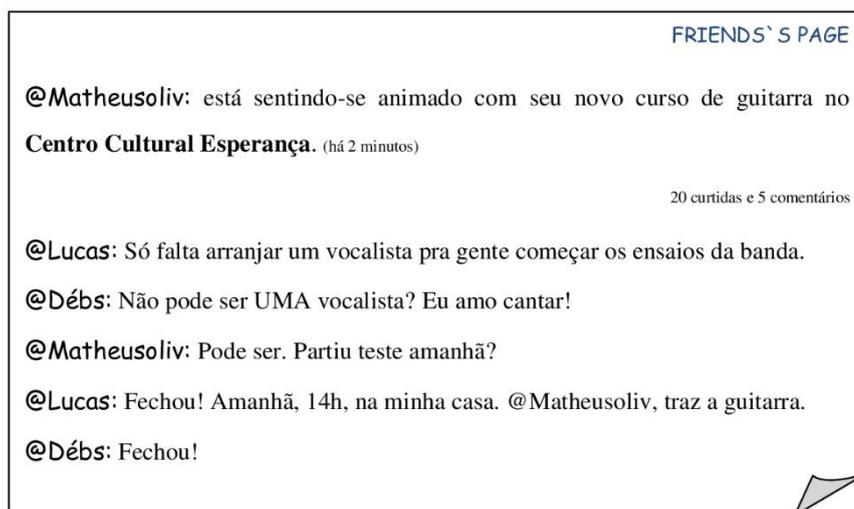
Depois dessa discussão, a amizade entre as meninas ficou abalada e cada uma seguiu por um caminho sem nem mesmo despedir-se com um adeus. Ficou claro que as quatro estavam preparadas para atacar: nenhuma estava disposta a desistir de Matheus. Diante de uma guerra declarada, é necessário traçar estratégias e foi o que elas fizeram durante a noite ao chegar em suas casas.

Na página vinte e cinco, mais uma vez, Bruna emprega uma forma variante ao realizar uma construção com pronome relativo: “Aquele que você disse que ele estuda junto?”. Na estrutura prevista pela norma-padrão, o pronome relativo *quem* seria utilizado para retomar *aquele* e a preposição *com* antecederia o pronome, atribuindo noção de junção, adição: “Aquele com quem você disse que ele estuda?”. Contudo, na estrutura variante inserida na fala de Bruna, o termo *junto* agrega a noção de adição; e o pronome *que* retoma *aquele*. Estrutura similar aparece na fala de Débora (p.90L), “Hoje eu descobri que o Lucas era o namorado que eu sempre sonhei.”, na qual, segundo a norma-padrão, deveria figurar a preposição *com* antes do pronome relativo *que*: Hoje eu descobri que o Lucas era o namorado com que eu sempre sonhei”.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 4: O boneco da discórdia

Quão maravilhoso é o mundo das redes sociais, não é mesmo? Não há nada que não se possa descobrir sobre um adolescente apenas dando um *click* no seu perfil *on-line*. Foi exatamente isso que Débora pensou ao adicionar Matheus em sua rede de amigos virtuais.



Débora mal conseguiu dormir naquela noite, pois estava muito ansiosa para encontrar com Matheus. Para dizer a verdade, ela não foi a única a perder o sono, Lucas não conseguia parar de imaginar como seria ter aquela linda menina novamente em sua casa. Afinal, não é qualquer uma que tem a coragem de admitir para um completo desconhecido o furto de seu precioso (e delicioso) biscoito.

A espontânea cearense acordou cedo, fez unha, cabelo e passou uma hora escolhendo uma roupa que fosse casual e, ao mesmo tempo, encantadora. Achou melhor sair cedo de casa para não correr o risco de

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

chegar atrasada e passar uma má impressão. Somente quando chegou diante da campainha que se lembrou da possibilidade de Carol atender a porta. Por um momento, ficou triste pela situação. Como ela queria poder sentar com a amiga e contar sobre seu “encontro” com Matheus, mas isso não seria possível já que as duas compartilhavam o mesmo *crush*. Seu coração descansou quando Lucas abriu a porta, ela ficou aliviada por não ser Carol.

— Oi, pode entrar! — disse Lucas um pouco nervoso.

— Licença. Acho que tô um pouco adiantada. O Matheus já chegou? — perguntou enquanto vasculhava a casa com o olhar à procura de Matheus.

— Ainda não, ele tá sempre atrasado. Senta aí. Você quer uma água? Tá muito calor hoje.

Lucas não sabia o que falar nem como agir já que era a primeira vez que eles ficavam a sós. Por sorte, Débora não era nada envergonhada, então logo se sentou no tapete e começou a brincar com um dos cachorros do rapaz, assim a conversa começou a fluir com naturalidade.

— Ah, toma aqui! — falou Débora com um sorriso, pegando um pacote de biscoitos na bolsa e entregando-o para Lucas. — Eu tava te devendo, né?

— Não precisava! Mas bem que veio na hora certa, tô morrendo de fome. Pega um. — disse o menino estendendo o pacote para ela e sentando-se ao seu lado.

É engraçado como a comida une as pessoas, não? Sem perceber, os dois começaram a conversar animadamente, passando o pacote de biscoito um para o outro de forma tão natural e automática que parecia que aquela rotina de bate-papo no tapete já fazia parte da vida dos dois.

Mônica Paulo de Carvalho

— Não acredito! Aquilo que eu tô vendo na estante é o que eu tô pensando? É a nova versão do *Firefighter'game*? — a menina levantou e pegou o jogo que estava na estante. — Quero é ver você conseguir apagar o incêndio antes de mim. Só quero avisar que meu recorde é de cinco minutos, deixando zero mortos. — falou Débora dando uma piscadinha.

— Desafio aceito! — Lucas entregou o controle para ela.

Bastaram quatro minutos e trinta segundos para a garota salvar todas as vítimas presas no prédio em chamas, inclusive o bebezinho do sétimo andar, e voltar para apagar o fogo. Ela ficou muito orgulhosa por seu novo recorde e começou a gritar e pular. Lucas ficou tão feliz em vê-la daquela forma que levantou do tapete e começou a pular e a comemorar junto. Ela não conteve sua empolgação e deu um abraço nele. A menina ficou confusa com o sentimento que aquele abraço despertou, olhou diretamente para os olhos dele, tentando buscar respostas. Antes que as encontrasse, uma distração apareceu no caminho.

— Opa! Acho que tô atrapalhando alguma coisa. — disse Matheus entrando na sala com um sorrisinho.

Débora afastou-se de Lucas, ato do qual se arrependeu mais tarde, mas não queria deixar uma má impressão para aquele que era o motivo de sua presença ali.

— Que nada, atrapalhou nada... a gente... nós... é... que tal a gente começar o teste? — falou Débora, embolando as palavras como se aquela menina confiante de segundos atrás houvesse desaparecido.

— Então tá. — falou Matheus enquanto ligava sua guitarra.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Bem, tô vendo que vocês já tão bem à vontade, então vou pegar meu teclado no quarto. — Lucas subiu às escadas desapontado ao perceber que havia perdido a atenção da candidata a vocalista.

— Você quer que eu te ajude a regular o equalizador? — Débora se aproximou de Matheus, oferecendo ajuda.

— Valeu, mas não precisa. Eu me viro.

— Tem certeza? Eu tô de bobeira.

— Tá tranquilo, pô! Fica na sua que eu resolvo minha parada aqui. — Matheus rejeitou a ajuda mais uma vez.

— Deixe de botar boneco, menino. — Débora aproximou-se e regulou o equalizador rapidamente. — Pronto!

— Deixe de quê?

— De botar boneco, de tentar arrumar confusão ao invés de aceitar logo a ajuda.

— Ah tá, e por que não falou direito logo da primeira vez? Eu heim... veio com essa história de “boneco”, nada a ver! Se você sabe falar certo porque veio com essa maluquice que ninguém conhece?

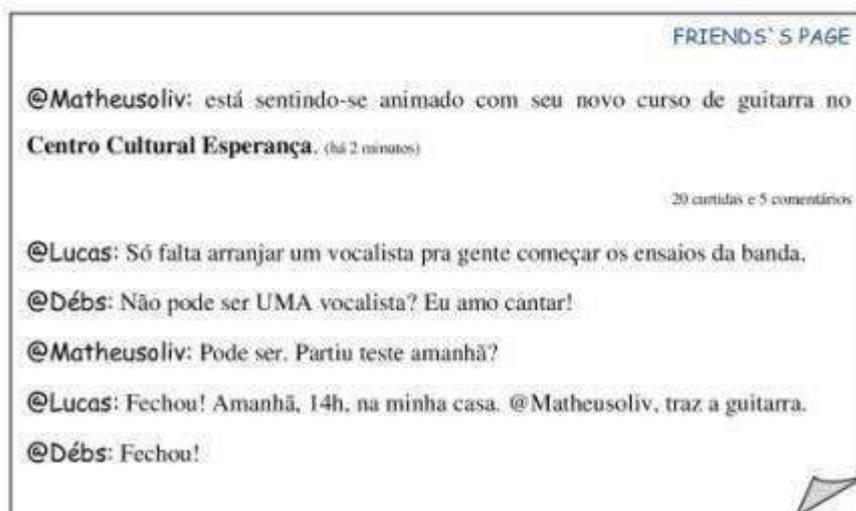
— Como assim ninguém conhece? Lá em casa todo mundo conhece e fala o tempo todo. — Débora respondeu, tentando entender o porquê de Matheus estar dizendo aquelas coisas.

— Sério? No Rio de Janeiro, eu nunca ouvi ninguém falar esse troço, por isso eu não entendi. Só não sei por que você não falou logo certo pra eu poder entender.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 4: O boneco da discórdia

Quão maravilhoso é o mundo das redes sociais, não é mesmo? Não há nada que não se possa descobrir sobre um adolescente apenas dando um *click* no seu perfil *on-line*. Foi exatamente isso que Débora pensou ao adicionar Matheus em sua rede de amigos virtuais.



Débora mal conseguiu dormir naquela noite, pois estava muito ansiosa para encontrar com Matheus. Para dizer a verdade, ela não foi a única a perder o sono, Lucas não conseguia parar de imaginar como seria ter aquela linda menina novamente em sua casa. Afinal, não é qualquer uma que tem a coragem de admitir para um completo desconhecido o furto de seu precioso (e delicioso) biscoito.

A espontânea cearense acordou cedo, fez unha, cabelo e passou uma hora escolhendo uma roupa que fosse casual e, ao mesmo tempo, encantadora. Achou melhor sair cedo de casa para não correr o risco de

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

chegar atrasada e passar uma má impressão. Somente quando chegou diante da campainha que se lembrou da possibilidade de Carol atender a porta. Por um momento, ficou triste pela situação. Como ela queria poder sentar com a amiga e contar sobre seu “encontro” com Matheus, mas isso não seria possível já que as duas compartilhavam o mesmo *crush*. Seu coração descansou quando Lucas abriu a porta, ela ficou aliviada por não ser Carol.

– Oi, pode entrar! – disse Lucas um pouco nervoso.

– Licença. Acho que tô um pouco adiantada. O Matheus já chegou? – perguntou enquanto vasculhava a casa com o olhar à procura de Matheus.

– Ainda não, ele tá sempre atrasado. Senta aí. Você quer uma água? Tá muito calor hoje.

Lucas não sabia o que falar nem como agir já que era a primeira vez que eles ficavam a sós. Por sorte, Débora não era nada envergonhada, então logo se sentou no tapete e começou a brincar com um dos cachorros do rapaz, assim a conversa começou a fluir com naturalidade.

– Ah, toma aqui! – falou Débora com um sorriso, pegando um pacote de biscoitos na bolsa e entregando-o para Lucas. – Eu tava te devendo, né?

– Não precisava! Mas bem que veio na hora certa, tô morrendo de fome. Pega um. – disse o menino estendendo o pacote para ela e sentando-se ao seu lado.

É engraçado como a comida une as pessoas, não? Sem perceber, os dois começaram a conversar animadamente, passando o pacote de biscoito um para o outro de forma tão natural e automática que parecia que aquela rotina de bate-papo no tapete já fazia parte da vida dos dois.

Mônica Paulo de Carvalho

— Não acredito! Aquilo que eu tô vendo na estante é o que eu tô pensando? É a nova versão do *Firefighter'game*? — a menina levantou e pegou o jogo que estava na estante. — Quero é ver você conseguir apagar o incêndio antes de mim. Só quero avisar que meu recorde é de cinco minutos, deixando zero mortos. — falou Débora dando uma piscadinha.

— Desafio aceito! — Lucas entregou o controle para ela.

Bastaram quatro minutos e trinta segundos para a garota salvar todas as vítimas presas no prédio em chamas, inclusive o bebezinho do sétimo andar, e voltar para apagar o fogo. Ela ficou muito orgulhosa por seu novo recorde e começou a gritar e pular. Lucas ficou tão feliz em vê-la daquela forma que levantou do tapete e começou a pular e a comemorar junto. Ela não conteve sua empolgação e deu um abraço nele. A menina ficou confusa com o sentimento que aquele abraço despertou, olhou diretamente para os olhos dele, tentando buscar respostas. Antes que as encontrasse, uma distração apareceu no caminho.

— Opa! Acho que tô atrapalhando alguma coisa. — disse Matheus entrando na sala com um sorrisinho.

Débora afastou-se de Lucas, ato do qual se arrependeu mais tarde, mas não queria deixar uma má impressão para aquele que era o motivo de sua presença ali.

— Que nada, atrapalhou nada... a gente... nós... é... que tal a gente começar o teste? — falou Débora, embolando as palavras como se aquela menina confiante de segundos atrás houvesse desaparecido.

— Então tá. — falou Matheus enquanto ligava sua guitarra.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Bem, tô vendo que vocês já tão bem à vontade, então vou pegar meu teclado no quarto. — Lucas subiu às escadas desapontado ao perceber que havia perdido a atenção da candidata a vocalista.

— Você quer que eu te ajude a regular o equalizador? — Débora se aproximou de Matheus, oferecendo ajuda.

— Valeu, mas não precisa. Eu me viro.

— Tem certeza? Eu tô de bobeira.

— Tá tranquilo, pô! Fica na sua que eu resolvo minha parada aqui. — Matheus rejeitou a ajuda mais uma vez.

— Deixe de botar boneco, menino. — Débora aproximou-se e regulou o equalizador rapidamente. — Pronto!

— Deixe de quê?

— De botar boneco, de tentar arrumar confusão ao invés de aceitar logo a ajuda.

— Ah tá, e por que não falou direito logo da primeira vez? Eu heim... veio com essa história de "boneco", nada a ver! Se você sabe falar certo porque veio com essa maluquice que ninguém conhece?

— Como assim ninguém conhece? Lá em casa todo mundo conhece e fala o tempo todo. — Débora respondeu, tentando entender o porquê de Matheus estar dizendo aquelas coisas.

— Sério? No Rio de Janeiro, eu nunca ouvi ninguém falar esse troço, por isso eu não entendi. Só não sei por que você não falou logo certo pra eu poder entender.

Após a leitura dos capítulos iniciais, é possível observar o importante papel do narrador. Ele se remete diretamente ao leitor em certos momentos, trazendo-o para dentro da história, e emprega expressões mais informais para se aproximar do público adolescente, como “dando um click” (p.34L). Além dele representar o falante que acessa os pontos à esquerda dos contínuos, também domina os pontos mais à direita, isto é, domina uma variedade linguística marcada pelos traços [+] urbana padronizada; [+] letramento e [+] monitoração. Por isso, foi inserida em sua sentença o verbo *haver* existencial — “Não há nada que não se possa descobrir sobre um adolescente apenas dando um *click* no seu perfil *on-line*.”(p.34L) —, que é preconizado pela norma gramatical, mas que é frequentemente substituído em registros menos monitorados pelo verbo *ter*, como ocorre em uma fala de Bruna: “Tô precisando mesmo porque já tô aqui tem um tempão repetindo essas fala sem parar.” (p.48L). Também por dominar tal variedade, no capítulo cinco, o narrador emprega o pronome relativo *cujo*, que não faz parte da fala espontânea dos brasileiros, na sentença “Imediatamente após o beijo, ela parou a gravação do áudio e enviou no grupo de bate-papo cujos participantes eram Alice, Carol e Débora.” (p.49L).

No capítulo quatro, ocorre o primeiro conflito gerado pela atitude preconceituosa de Matheus com relação à fala de Débora. Esse capítulo se divide em três partes:

- 1ª parte: páginas 34 a 38, incluindo o *Espaço do conselheiro n°1*;
- 2ª parte: páginas 39 a 43, incluindo o *Espaço do conselheiro n°2*;
- 3ª parte: páginas 44 a 47, incluindo o *Espaço do conselheiro n°3*.

O diálogo registrado na página trinta e sete retrata o preconceito linguístico motivado pelo uso de formas linguísticas decorrentes da variação regional. Matheus, por ser carioca, não reconheceu o significado da expressão *botar boneco*, comumente utilizada no Ceará, proferida por Débora. Contudo, ao invés de reconhecer sua ignorância e pedir para que a menina esclarecesse o que ela quis dizer, o rapaz deslegitimou a variedade empregada pela menina e reforçou sua ideia de que o falar urbano carioca é superior ao cearense, caracterizando este falar como errado. Para justificar o uso daquela expressão, Débora trouxe a noção de comunidade linguística ao afirmar que, em sua casa, onde os moradores também são advindos do Ceará, todos falam da mesma maneira que ela. A surpresa demonstrada pela personagem diante do questionamento de Matheus mostra o quão natural é para a menina o uso de sua variedade linguística e, portanto, avaliado por ela como um uso correto da língua que, apenas no contraste com outra variedade, revela suas peculiaridades que em nada têm a ver com erro linguístico.

Nos espaços do conselheiro, o narrador se aproxima do leitor ao traçar uma conversa mais íntima, empregando variantes mais informais como “carinha” e “poxa”, para fazer-lhe um pedido: decidir quais atitudes os personagens devem tomar. No *Espaço do conselheiro nº 1* (p.38L), o leitor deve decidir como Débora deve reagir após Matheus afirmar que ela fala errado. Ao optar pela primeira opção, isto é, (A) sugerir que Débora peça desculpas, o leitor estará demonstrando concordar com Matheus no que diz respeito à concepção de erro linguístico, além de compartilhar a visão de superioridade de uma variedade linguística em detrimento das demais. Essa escolha pode indicar um perfil com traços de crenças linguísticas preconceituosas. Por outro lado, ao escolher a segunda opção, isto é, (B) decidir que Débora deve contar mais sobre as expressões faladas no Ceará, o leitor demonstrará um olhar curioso para o conhecimento da diversidade linguística. O despertar desse interesse indica a presença de uma concepção ampliada das possibilidades oferecidas pela língua que não se limita à noção binária errado/certo, mas que dá legitimidade a todas as formas linguísticas empregadas por seus falantes nativos. Desse modo, o leitor que escolhe a opção B pode ter como motivação uma crença linguística com traço [-] preconceito. A escolha pela opção A ou B traz indicativos de um perfil linguisticamente preconceituoso ou não-preconceituoso, contudo a maneira de constatar se de fato o que levou o leitor a optar por um caminho ou outro foi linguística é a justificativa registrada no *espaço do conselheiro*.

Assim, o primeiro espaço do conselheiro propõe duas possibilidades de caminhos ao leitor:

- 1º caminho: ao escolher a opção A, o leitor deve continuar a leitura a partir da página 39 até a 43, em que se deparará com o *Espaço do conselheiro nº 2*.
- 2º caminho: ao escolher a opção B, o leitor deve avançar para a página 44 e ler até a página 47, em que se deparará com o *Espaço do conselheiro nº 3*.

No primeiro momento, as próximas páginas (p.39L a p.43L) serão lidas apenas pelos indivíduos que escolherem a opção A: Bruna deve aceitar a crítica de Matheus. Essas páginas também poderão ser lidas, posteriormente, pelos leitores que escolherem a opção B, mas, após a leitura, mudarem de ideia e decidirem alterar o conselho dado para a personagem.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Desculpa, é que tô meio abestada hoje.

— Abestada? Acho que você não tá bem mesmo hoje, na moral! Fala direito, aê! — o rapaz repreendeu-a com tamanha naturalidade que nem mesmo parou de dedilhar a guitarra para olhar para a menina.

— Abobada, distraída... Foi mal, vou tentar ser mais clara na próxima vez.

— Melhor mesmo. Eu já não tava mais conseguindo manter um diálogo aqui. Você tá com problema com as palavras hoje, né? Vou te fazer uma proposta: eu te ajudo com seu “carioquês” e você me ajuda a perder o medo de me apresentar em público. Porque, pra falar a verdade, o Lucas que tá vidrado nessa ideia de montar uma banda, eu não levo o menor jeito pra encarar pessoas julgando o meu talento.

Por um segundo, Débora pensou no quanto amava falar as gírias cearenses que eram tão comuns nas conversas com seus familiares. No entanto, ela lembrou que, quando chegou ao Rio, há quatro anos, achava bem estranho ouvir os amigos do teatro terminarem cada frase com “tá ligado?” ou “sabe coé?”. A menina chegou à conclusão de que, já que estava na chuva, seria melhor se molhar mesmo. Assim, usou todo seu talento de atriz para soar o mais carioca possível, forçando aquele clássico chiado:

— “Quando em Roma, faça como ox romanoxxx”, sabe coé?

— Há? — Matheus lançou um olhar de estranhamento para Débora.

— Quando no Rio de Janeiro, fale como oxxx cariocaxxx! Entendeu? — A menina riu e conseguiu tirar um sorriso de Matheus. — Vamos fazer o seguinte: amanhã a gente se encontra na lanchonete do Beto pra trocar uma ideia, que tal?

Mônica Paulo de Carvalho

— Show!

— Vamos ver se agora a gente consegue, enfim, começar esse teste, né?

Lucas surge descendo as escadas todo enrolado ao tentar equilibrar o peso do teclado em um braço e segurar pedal e fiação no outro. Assim que Débora percebeu a situação do rapaz, correu para ajudá-lo. Bastou a menina tocar em sua mão para pegar o pedal que a esperança do rapaz de que pudesse haver algo entre os dois reacendeu. Ele agradeceu, ligou o teclado e puxou a introdução da música. Os três, então, começaram a desempenhar seus papéis de músicos. Com certeza, a química entre os três teria sido muito melhor se não fosse a recente rivalidade despertada pela presença de Débora no recinto, mas, pelo menos, nenhum vizinho ligou reclamando do som, o que prova que eles não eram assim tão ruins como você pode estar imaginando.

No final do teste, os meninos disseram a ela que precisariam de uns dias para tomarem a decisão e que entrariam em contato caso ela fosse escolhida como vocalista da banda. Débora foi embora sem saber o porquê de seu coração estar tão agitado: seria a expectativa de saber se conseguiria a vaga de vocalista? Seria a ansiedade para as "aulas" de "carioquês" com Matheus no dia seguinte? Ou seria a vontade de saber quando teria a oportunidade de reencontrar Lucas?

A noite passou voando e logo chegou o momento de encontrar Matheus.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Oi, Matheus. Tudo bem? — disse Débora enquanto sentava ao lado dele justamente na mesa em que ela e as meninas costumavam sentar. — E aí? Já pediu alguma coisa?

— Claro! Já pedi dois x-malucos, devem estar quase prontos, você falou tanto desse sanduiche que eu fui dormir com água na boca pra experimentar. Mas vamos ao que interessa: pronta pra ser confundida com uma verdadeira carioca?

— Pode apostar! Eu já vim de olho, no caminho todo, na conversa das pessoas pra te ajudar a desarnar ...

— Desarnar? Que treco é esse? — replicou Matheus — Mas aí já começou mal... Cadê a dedicação?

— Ah sim, desculpa! Eu quis dizer "ensinar", deixa pra lá... Vamos começar a aula!

Matheus iniciou um monólogo em que ditava regras sem fim: "Você tem que falar assim!"; "Não pode falar assado!"; "Tá errada essa frase!"; "Não existe aquela palavra!" etc, etc, etc.

— Nossa! Seria educado você falar alguma coisa de vez em quando. — Matheus provocou a menina diante do profundo silêncio com que ela o encarava.

— Desculpe, mas agora fiquei travada. Estou com medo de dizer "ai" e você me corrigir dizendo que o certo é "ui". — respondeu descontraída, fazendo o menino rir.

— Tudo bem. Admito que talvez eu tenha exagerado. Vamos recomeçar então?

Mônica Paulo de Carvalho

Débora concordou e Matheus prosseguiu com suas explicações. Acredita que o ponto alto do encontro foi o momento em que o x-maluco chegou? Isso porque foram os únicos momentos em que ficaram em silêncio e, assim, a aprendiz de carioca teve tempo suficiente para pensar em uma desculpa para escapar.

— Já são seis horas! Tenho que ir ajudar mainha a preparar o jantar!

A menina pegou a bolsa, levantou de súbito e seguiu em frente sem olhar para trás. Ela apenas ouviu de longe:

— MÃE!!!! — gritou Matheus, corrigindo-a. — Lá vai minha pupila sem ter aprendido nada.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO N° 2

Você aconselhou Débora a pedir desculpas e tentar mudar de assunto, mas, por ser cearense, é natural que a menina tenha um sotaque próprio e use outras palavras que não são comuns no Rio de Janeiro. Aliás, usar expressões linguísticas características do lugar em que crescemos faz parte da nossa identidade. Após ler o que aconteceu na história, você mudaria o seu conselho para Débora?

Opção A: () Se você mudaria seu conselho, **vá** para a página **44**.

Opção B: () Se você **NÃO** mudaria seu conselho, **avance mais um pouco até** a página **48**.

Eu escolhi a opção () porque _____

Na página trinta e nove, Matheus se oferece para dar aulas para Débora a fim de ajudá-la a ter uma fala mais parecida com a dos cariocas. Ao concordar, em uma tentativa de reproduzir a variante carioca, a menina realiza o /s/ pós-vocálico com som “chiado”, representado pela letra *x* nas palavras *ox*, *romanox* e *cariocax*. Através desse trecho, o leitor pode refletir sobre o fato de que os cariocas, assim como os cearenses e todos os demais falantes do PB, empregam formas linguísticas peculiares que caracterizam o falar específico da região em que vivem e das comunidades linguísticas das quais participam. Ao reconhecer que as variedades linguísticas cariocas também possuem características particulares, como a variante fonológica citada, o leitor pode ser levado à compreensão de que não há sotaques melhores ou piores, mas sim variantes linguísticas que diferenciam os diferentes falares. A reflexão sobre a variação regional contribui para a desconstrução do mito de que, no Brasil, há uma unidade linguística a qual, segundo Bagno (1999, p.15), pode ser extremamente prejudicial à educação por desprezar a diversidade do PB e fortalecer a imposição de uma única variedade linguística correta que deve ser ensinada nas escolas e empregada por todos os falantes brasileiros.

O uso de formas linguísticas compartilhadas por determinada comunidade linguística gera no falante o sentimento de pertencimento social por se identificar com seus pares através da maneira de falar. Além disso, cada indivíduo domina um falar individual e único composto por variantes linguísticas próprias das diferentes comunidades a que pertence, as quais compõem sua identidade linguística. Essas questões geraram o sentimento pesaroso de Débora ao pensar no quanto amava a maneira particular com a qual se comunicava com seus familiares: “Por um segundo, Débora pensou no quanto amava falar as gírias cearenses que eram tão comuns nas conversas com seus familiares.” (p.39L). Assim, seu pensamento refletiu o sentimento de apego e valorização a sua comunidade e identidade linguísticas.

As falas de Matheus nas páginas trinta e nove, quarenta, e quarenta e um traduzem crenças preconceituosas fundamentadas na ideia do senso comum de que há uma única maneira correta de se falar que deve ser almejada, buscada e empregada por todos os falantes brasileiros, identificada pelo personagem como a variedade linguística urbana carioca com traços de monitoração e letramento. Ele reforça essa ideia ao corrigir Débora algumas vezes, mandando-a falar “direito”; apontando expressões que “não existem” e insistindo na repetição de formas linguísticas como meio de “aprender” novas variantes. A conclusão final do rapaz não poderia ser outra: “Lá vai minha pupila sem ter aprendido nada.” (p.42L), afinal, algumas horas de repetições de regras gramaticais ou vocábulos dicionarizados não seriam capazes de

apagar anos de vivências reais em suas comunidades linguísticas através das quais foi construída a identidade linguística da menina.

O segundo *espaço do conselheiro* dá ao leitor a oportunidade de mudar de ideia quanto à decisão tomada no primeiro espaço, ou seja, quanto à sua opção por aconselhar Débora a pedir desculpas por sua maneira de falar. Caso haja essa mudança de ideia, o leitor deverá assinalar a opção A e seguir para a leitura da página quarenta e quatro em que Débora conta mais sobre expressões linguísticas faladas no Ceará. Tal mudança pode indicar que, apesar de inicialmente o leitor ter demonstrado uma inclinação para um perfil com traço [+] preconceito, as reflexões despertadas pela leitura iniciaram um processo de revisão de sua crença. Por outro lado, o leitor pode manter sua decisão, assinalando a opção B, o que reforçará o perfil observado no primeiro *espaço do conselheiro*. Nesse caso, ele deverá continuar a leitura a partir do próximo capítulo, na página quarenta e oito.

As próximas páginas (p.44L a p.47L) podem ser lidas por dois tipos diferentes de leitores: os que assinalarem a opção B no primeiro *espaço do conselheiro* e os que mudaram de ideia e marcaram a opção A no segundo espaço. Em ambos os casos, essas escolhas podem indicar um perfil com traço [-] preconceito.

Mônica Paulo de Carvalho

— Deixa de ser abestado, garoto! — defendeu-se Débora.

— Abestado? Acho que você não tá bem, heim?! Tá com problema com as palavras hoje, né? Quer que eu peça ao Lucas um dicionário pra você? — provocou Matheus.

— Tenho uma ideia melhor! Que tal eu te emprestar o livro que minha vó me deu de aniversário? — a menina sugeriu.

— Que livro é? — ele perguntou curioso, porém desconfiado.

— É um livro sobre expressões cearenses! Tem tanta palavra diferente que eu tenho certeza que você nunca nem ouviu! — ela respondeu empolgada.

— Aff, pra quê que eu vou querer um livro cheio de palavras esquisitas? — Matheus respondeu com desdém.

— Ué! Pra você entender melhor sua amiguinha aqui, seu abestado! Comece entendendo que um cearense consegue reconhecer outro em qualquer lugar do mundo por causa da nossa vaia universal, o iiiieeeeeiiii! Tenta comigo! — A menina vaiou, enquanto sentava no sofá. — Passou da hora de você parar de olhar pro seu próprio umbigo e perceber que o Brasil não é só o seu Rio de Janeiro, não! O Brasil é enooooooooormeeeeeee!

— Eu sei disso, né! Mas vocês nordestinos tem um jeito muito estranho de falar.

— “Vocês nordestinos.” — A menina repetiu, imitando a voz de Matheus. — Você está merecendo um sonoro ieeeeeei, viu? Você acha mesmo que, só porque vim do Ceará, eu falo igual aos baianos, aos

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

alagoanos, aos paraibanos? Tô vendo que preciso mesmo te emprestar aquele livro.

— Sei lá, cara! Acho meio perda de tempo... Eu tenho que me concentrar em estudar o livro de gramática, isso sim!

— Num aperreia! Aprender palavras novas não vai fazer mal, vai?

— “Ape...” o quê?

— APERREAR! Significa chatear, perturbar! — a menina esboçou um sorrisinho. — Viu? Já despertei seu interesse!

— Você que tá me A—PER—RE—AN—DO com essa conversa, garota!

Os dois caíram na gargalhada e Matheus sentou-se ao lado de Débora. Em poucos minutos, a menina ensinou várias expressões cearenses para o rapaz: *sustança*, *dei fé*, *bufo* e muitas outras.

— Tá! Confesso que agora fiquei curioso com o tal livro que sua vô te deu! Não imaginava que existiam tantas palavras diferentes no Ceará, mas ainda acho que elas são muito estranhas, algumas até feias de ouvir.

— Ai, mas você tá tão enganado, sabia? Não tem nada mais gostoso do que chegar em casa e ouvir a voz doce de mainha usando essas palavras. É como se eu fosse transportada pra minha cidadezinha amada de novo.

— Mas opinião é assim mesmo, né? Cada um tem a sua! E a minha é diferente da sua!

— O problema de opiniões como a sua são as atitudes que a pessoa pode tomar a partir delas, então, cuidado para não agir como um grande preconceituoso! Afinal, esse é o meu jeitinho de falar, faz parte da cultura da minha cidade e de quem eu sou. Essa é a minha identidade!

Mônica Paulo de Carvalho

Antes que Matheus respondesse, Lucas surgiu descendo as escadas todo enrolado ao tentar equilibrar o peso do teclado em um braço e segurar pedal e fiação no outro braço. Assim que Débora percebeu a situação do rapaz, correu para ajudá-lo. Bastou a menina tocar em sua mão para pegar o pedal que a esperança do rapaz de que pudesse haver algo entre os dois reacendeu.

Os três, então, começaram a desempenhar seus papéis de músicos. Com certeza, a química entre os três teria sido muito melhor se não fosse a recente rivalidade despertada pela presença de Débora no recinto, mas, pelo menos, nenhum vizinho ligou reclamando do som, o que prova que eles não eram assim tão ruins como você pode estar imaginando. No final do teste, os meninos disseram a ela que precisariam de uns dias para tomarem a decisão e que entrariam em contato caso ela fosse escolhida como vocalista da banda. A menina foi embora sem saber o porquê de seu coração estar tão agitado: seria curiosidade pra saber se conseguiria a vaga de vocalista? Ou seria ansiedade por não saber quando teria a oportunidade de reencontrar Lucas?

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO Nº3

Você aconselhou Débora a explicar mais sobre as gírias cearenses. Quantas palavras novas ela ensinou para Matheus, não é mesmo? Até que o menino ficou bem curioso para conhecer mais sobre o vocabulário cearense, mas, no fim, continuou achando aquelas palavras estranhas e algumas até feias. Após ler o que aconteceu na história, você gostaria de mudar o seu conselho?

Opção A: () Se você mudaria seu conselho, **volte** para a página 39.

Opção B: () Se você **NÃO** mudaria seu conselho, **vá** para a página 48.

Eu escolhi a opção () porque _____

Nas páginas quarenta e quatro, quarenta e cinco, e quarenta e seis, Débora legitimou sua forma de falar ao propor que Matheus aceitasse o empréstimo de um livro que trata sobre variantes linguísticas faladas no Ceará. Apesar de demonstrar resistência, o rapaz continuou o diálogo, demonstrando até certo interesse pelo assunto e permitindo que a menina lhe apresentasse algumas palavras. Parte da sua resistência devia-se ao preconceito motivado pela noção equivocada de beleza atrelada apenas às variedades linguísticas prestigiadas. Matheus repercute o preconceito social através de uma visão compartilhada, ainda que por vezes inconscientemente, por muitos brasileiros: o que é próprio da classe social dominante é belo e correto, já o que é característico da classe desfavorecida é feio e errado. Essa visão, além de não ter embasamento científico visto que todas as variedades linguísticas são regidas por regras gramaticais e completamente legítimas, tem origem histórica e reforça a desigualdade através da valorização apenas do que advém de classes favorecidas, usando a língua como mais um instrumento para dificultar a ascensão social e econômica de muitos brasileiros.

Com o propósito de desconstruir o mito de que há uma unidade linguística no Brasil, é inserida na fala de Débora as implicações da distribuição geográfica do país no PB. A menina atribui à extensão territorial do Brasil o fato de o PB ser tão diverso, mostrando que até mesmo comparando cidades da região nordeste é possível encontrar diferentes maneiras de falar, ou seja, é possível encontrar variação regional. Além disso, Débora também contraria Matheus ao defender sua identidade linguística a partir de argumentos que demonstram laços afetivos — “Não tem nada mais gostoso do que chegar em casa e ouvir a voz doce de mainha usando essas palavras.” (p.45L) —, e sentimento de pertencimento à determinada comunidade — “É como se eu fosse transportada pra minha cidadezinha amada de novo.” (p.45L). Matheus tenta associar a sua reação preconceituosa a uma opinião particular ao exigir o direito de expressar que a maneira de falar de Débora é feia. Contudo, como vimos, por trás desse status de belo está uma crença de que as variedades linguísticas estigmatizadas não devem ter um espaço na sociedade e, por consequência, os seus falantes também não. Um discurso que reforça desigualdades sociais não pode ser considerado uma simples opinião particular, mas sim uma atitude preconceituosa.

O terceiro *espaço do conselheiro* permite que o leitor mude de ideia quanto à atitude de Débora após vê-la apresentando algumas expressões cearenses para Matheus. Nesse caso, a pessoa deverá assinalar a opção A, e voltar para ler o trecho entre as páginas trinta e nove e quarenta e três. Essa mudança de percurso pode indicar um perfil com traço [+] preconceito. Seguirão para o capítulo cinco, na página quarenta e oito, aqueles que marcarem a opção B no *Espaço do conselheiro n°3*.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 5: Isso aí é *fake news*

Desde a briga no Centro Cultural, Bruna não conseguia parar de pensar que talvez tivesse sido dura demais com Carol, mas, afinal, ela não tinha falado nenhuma mentira. Se Matheus nunca tinha reparado na Carol, não era culpa dela, então, por que não investir? Ela aproveitou o final de semana tranquilo na casa do pai e pensou na estratégia perfeita para se aproximar de Matheus e afastar as outras concorrentes com uma só tacada.

O clima na escola na segunda-feira foi bem estranho, pois passar o dia ignorando suas melhores amigas não é algo fácil. Assim que o sinal bateu, Bruna correu para o CCE na esperança de encontrar seu mais novo *crush*. Ela passou vinte minutos rodando o lugar inteiro e nada de achar o garoto; decidiu sentar no banco próximo à área de lazer e revisar seu plano, pegando na mochila o caderno em que havia escrito um diálogo romântico. Mal achou a página certa, sentiu um dedo cutucando seu ombro. Quando olhou para trás, se surpreendeu com Matheus estendendo uma garrafa d'água.

– Quer um gole? Tá muito calor hoje. – disse Matheus, sentando ao seu lado.

– Valeu! Tô precisando mesmo porque já tô aqui tem um tempão repetindo essas fala sem parar. – disse Bruna, mostrando o caderno para ele.

– EssaS falaS? Legal! Deixe-me ver: “Eu nunca me senti tão completo como me sinto ao teu lado.” – disse Matheus pegando o caderno das mãos de Bruna e dramatizando uma das falas do diálogo.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Uau! Quem diria que você também é ator. — Bruna elogiou o rapaz enquanto batia palmas. — Bem que você podia me ajudar a ensaiar. Vou ter que apresentar essa cena amanhã para o professor e tô bem nervosa.

— Claro. Você começa.

— Vou só dar uma olhadinha na hora porque daqui a pouco tenho que ir pra casa. Você começa. — Bruna fingiu que estava conferindo a hora no celular, mas, na verdade, estava acionando o gravador de voz do aparelho como ela havia planejado.

— “Já tem um tempo que eu queria... eh... te contar uma coisa. A minha timidez me fez tentar disfarçar, mas o meu coração não consegue mais negar.” — Matheus inicia a leitura do diálogo, tentando demonstrar algum talento teatral para impressionar Bruna.

— “Pode falar, quem sabe nossos sentimentos não sejam os mesmos? Quem sabe isso não seja tudo o que eu preciso ouvir?” — Bruna dá continuidade à atuação.

— “Esse seria um sonho realizado: ter o meu amor secreto correspondido por você! Sim! Eu te amo! E não posso mais esconder esse sentimento. Desde que te vi pela primeira vez, eu queria te fazer uma pergunta: Você quer ser minha namorada?”

— “Claro! Eu sempre pensei que nós dois daríamos certo juntos e a cada vez que nos encontrávamos esse sentimento ficava mais forte. É meu sonho ser sua namorada.”

Bruna se aproximou e deu um beijo em Matheus. Imediatamente após o beijo, ela parou a gravação do áudio e enviou no grupo de bate-papo

Mônica Paulo de Carvalho

virtual cujos participantes eram Alice, Carol e Débora. Ele interrompeu a atuação.

— Uou! Não achei que você levasse tão a sério a atuação. Pensei que não interpretaríamos essa parte do beijo. — Matheus levantou, surpreso com o beijo inesperado.

— Já que é pra atuar, bora atuar de verdade! Mas seria tão ruim assim se a gente se beijasse de verdade? — a menina levantou-se também, tentando se aproximar dele.

— Claro que não. Eu só fui surpreendido, não esperava esse beijo.

— Não precisamos parar. — Bruna diz, pegando a mão de Matheus. — O sol, esse jardim e a música tocando ali no salão tá deixando o momento tão romântico! Esse lance pode ficar só entre tu e eu.

— Talvez se fosse entre MIM e TI, eu toparia, mas “entre tu e eu” acho melhor não. — o rapaz reagiu soltando a mão da menina.

— Ah? Como assim?

— Seus erros de português quebraram o clima! Deixe-me te explicar como funciona o plural: “o sol, o jardim e a música ESTÃO deixando o momento romântico”, mas oS seuS erroS de português ESTÃO exterminando o romantismo! A Carol comentou comigo que seu pai só se aproximou de você nesse ano e que você e sua mãe não tinham uma boa situação financeira e tal, mas você poderia se esforçar pra falar corretamente, ainda mais agora que seu pai tá te levando pra frequentar uns lugares mais chiques.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO N°4

Será que o plano de conquista de Bruna vai por água abaixo? A menina teve o maior trabalho para bolar uma estratégia, mas, ao invés de ganhar vários beijos do “boyzinho”, está recebendo várias críticas. Matheus começou a criticar o modo de falar da menina e agora ela precisa da sua ajuda para decidir o que responder.

Opção A: () Se você acha que Bruna deve aceitar a crítica de Matheus, **vá** para a página **52**.

Opção B: () Se você acha que Bruna deve questionar a crítica de Matheus, **avance mais um pouco até** a página **56**.

Eu escolhi a opção () porque _____

No capítulo cinco, abordamos a variação social através do uso de duas variantes estigmatizadas do PB: a concordância verbal — “O sol, esse jardim e a música tocando ali no salão tá deixando o momento tão romântico!” (p.50L) —, e a colocação pronominal — “Esse lance pode ficar só entre tu e eu.” (p.50L). A reação de Matheus diante do uso dessas variantes demonstra a correlação entre preconceito linguístico e preconceito social, pois ele, em um primeiro momento, demonstra interesse em estar perto da menina, dando abertura até mesmo para um possível enlace amoroso, contudo, após o uso dessas variantes, o rapaz se afasta de Bruna, rompendo com qualquer possibilidade de iniciar um relacionamento.

Ademais, Matheus argumenta que a maneira de Bruna falar é uma consequência da sua classe social e que, para conviver com pessoas mais favorecidas economicamente, ela deveria se esforçar mais e mudar sua maneira de falar. Mais uma vez, o rapaz lança à fala das classes menos favorecidas um olhar negativo e inferior, e utiliza essa visão para fazer da língua um instrumento de contenção social, isto é, um instrumento que impede que falantes como Bruna tenham espaço e voz nos ambientes em que, historicamente, os protagonistas são aqueles com melhores condições financeiras.

O quarto espaço do conselheiro propõe ao leitor decidir se Bruna deve (A) aceitar as críticas de Matheus ou (B) questioná-lo sobre seus comentários. A escolha pela opção A poderá indicar um perfil com traço [+] preconceito, nesse caso o leitor deverá continuar a leitura a partir da página cinquenta e dois. Quem optar por B estará demonstrando indícios de um perfil com traço [-] preconceito, e pulará algumas páginas, retomando a leitura na página cinquenta e seis.

Mônica Paulo de Carvalho

Apesar do tom crítico de Matheus, Bruna decidiu ignorar a grosseria e torná-la em uma nova oportunidade: se a vida te dá limões, vamos fazer uma limonada, mesmo que seja uma bem azeda nesse caso.

— Falar corretamente? Vai ver eu só preciso exercitar um pouco. Já que você se considera tão bom nesse tal de plural, proponho um desafio: que tal você me ensinar? — Bruna provocou, querendo criar uma nova oportunidade para estar a sós com o rapaz.

— Desafio aceito. — Matheus se comprometeu, trocando um aperto de mãos com a garota.

— Então, amanhã, depois da minha aula de teatro e da sua de guitarra, a gente se encontra aqui nesse mesmo banco. Que tal?

— Combinado! — Com o compromisso firmado para o próximo dia, os dois se despediram e seguiram seus caminhos.

Você lembra que a amizade das quatro inseparáveis amigas havia sido abalada após elas declararem guerra por causa de Matheus na última sexta? Pois bem, elas decidiram que seriam “profissionais” durante os dias que se seguiram já que teriam de estar bem para apresentar a cena na aula de teatro na terça-feira, porém, o áudio do suposto pedido de namoro que Bruna enviou no *chat*⁴ fez com que o clima entre elas ficasse ainda mais tenso.

Com isso, a apresentação foi totalmente descoordenada, sem nenhuma sintonia. Entretanto, Bruna não se importou muito, afinal, era sua primeira

⁴ “Chat” é um termo em inglês que significa “bate-papo”.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

vez encenando, por isso ela se deu um desconto: — Na próxima, serei melhor! — Assim que o professor deu a aula de teatro por encerrada, ela correu para o banheiro para retocar o batom e ver se o cabelo ainda estava no lugar depois de se jogar no chão do palco durante a cena. Dali, ela partiu para o banco onde encontraria Matheus.

— Oi, Matheus. Tudo bem? — disse Bruna enquanto sentava ao lado do rapaz no banco. — Desculpa o atraso, mas as cena demorou muito pra terminar.

— Já pode parar aí! — interrompeu Matheus, com ar de professor. — Se foi mais de uma cena, ou seja, “aS cenaS”, então precisa usar o plural no verbo também: aS cenaS demorARAM!

— É verdade! Foi mal! “As cenas demoraram!”. Mas valeu a pena, foi super divertido! — Bruna quis aproveitar pra puxar conversa com Matheus, ela queria se aproximar do garoto. — Você não vai acreditar! O Marcos foi vestido de cachorro! Foi super engraçado! Ele, andando de quatro e latindo, e a Clara, interpretando a dona, puxando o garoto pela coleira, corria por uma praça procurando...

— Preciso te interromper mais uma vez! “Ele e a Clara corriAM”! Presta atenção nos plurais, Bruna! — Enfim, o que eles estavam procurando?

— Até esqueci o que era! — Bruna soltou um suspiro e revirou os olhos, já perdendo a paciência com tantas interrupções que atrapalhavam a conversa.

— Vamos seguir para a aula já que isso é o que interessa: conjuga pra mim os verbos “demorar” e “correr” no pretérito imperfeito já que você errou

Mônica Paulo de Carvalho

quando falou, aproveita e escreve nesse papel cinco vezes a conjugação de cada um. — ele entregou um caderno e um lápis nas mãos dela.

Quando viu o caderno posto a sua frente, Bruna percebeu que os seus planos tinham ido por água abaixo! Ela foi para lá achando que teria um “encontro amoroso”; já ele foi preparado para treiná-la com a repetição de regras e cópias de verbos e conjugações. Seu consolo era saber que não precisaria passar por isso novamente.

— Essa monotonia de repetição definitivamente não combina comigo! — Bruna pensava enquanto terminava de conjugar o último verbo. — Tudo igual o tempo todo, eu heim! Eu gosto é de ser surpreendida, de sair do padrão, de ser diferente... Ainda bem que eu descobri que ele é assim tão previsível antes mesmo de começar um namoro. Em pensar que briguei com minhas amiga por causa dele... mas quer saber? Agora elas que se vire. Eu tô fora!

Ao se despedir, Bruna, involuntariamente, soltou um comentário que deixou o rapaz intrigado:

— Você assim com esse jeitinho tão perfeccionista seria um par perfeito pra Dona Alice... Valeu pelo treino! A gente se esbarra por aí...

Após aceitar a correção de Matheus, Bruna combina uma aula para que ele a “ensine como falar corretamente”. O rapaz usou um método similar ao que já havia tentado com Débora, mas agora com o apoio do registro escrito: pediu para Bruna escrever várias vezes em um caderno a conjugação de verbos e de regras gramaticais de concordância. A atitude de Matheus reflete a ideia de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Esse mito foi desconstruído por Bagno (1999) através de uma análise histórica que demonstra que, muito antes do século II a.C, quando foram escritas as primeiras gramáticas ocidentais, grandes obras literárias que continuam sendo admiradas até os dias atuais, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, já eram conhecidas. Desse modo, o autor argumenta que o escrever e falar é anterior à gramática, que foi criada com o propósito de registrar a maneira espontânea com que os autores escreviam. Contudo, com o passar do tempo, houve uma inversão e a gramática passou a ser utilizada como “um instrumento de poder e de controle” (Bagno, 1999) ao qual os falantes e, em especial, os escritores deveriam se submeter.

Movido pelo mito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, Matheus insiste em corrigir Bruna e ela tenta se adequar à norma-padrão defendida pelo rapaz. Caso o leitor não tenha se agradado dessa continuidade, poderá optar por (A) mudar sua decisão e descobrir o que aconteceria se Bruna questionasse a correção de Matheus, realizando a leitura das páginas cinquenta e seis à cinquenta e nove. Essa escolha poderá indicar um perfil com traço [-] preconceito. Por outro lado, se o leitor acredita que essas aulas foram uma boa alternativa para que Bruna tente mudar sua maneira de falar, poderá (B) avançar para o capítulo seis que inicia na página sessenta. Nesse contexto, a escolha do leitor pode apontar para um perfil com traço [+] preconceito.

Mônica Paulo de Carvalho

Antes de responder, Bruna respirou fundo, pois percebeu que não foi apenas a sua forma de usar o plural que "exterminou" o clima, mas também o preconceito social de Matheus por sua mãe não ter uma boa situação financeira. A garota sabia que, se ficasse nervosa, a batalha estaria perdida e o preconceito venceria mais uma vez. Por isso, tomou um minuto para recuperar a calma e tentar dialogar com Matheus.

— Eu não entendi porque você disse que eu tenho que falar de outro jeito só porque agora meu pai me leva em alguns restaurante melhorzinho...

— Bruna se fez de desentendida para pressionar o menino a dizer claramente o que pensava sobre ela.

— Uê, porque se você chegar falando assim nos lugares podem não te tratar bem porque vão pensar... — Matheus percebeu que suas palavras poderiam magoar a menina e decidiu fugir do assunto. — Ah, deixa pra lá...

— O quê? Vão pensar o quê de mim? Pode falar! — Bruna insistiu.

— Que você é pobre. — Matheus respondeu baixinho.

— E o que tem de mais nisso? Eu sou pobre mesmo! Quem me sustenta é minha mãe... Meu pai só apareceu agora na minha vida e, em alguns final de semana, me leva pra uns passeio, mas isso não mudou em nada a minha vida. E, aliás, desde quando ser pobre é defeito?

— Não é que seja defeito.... — Matheus começou a gaguejar ao tentar se explicar — É que podem não querer te atender porque vão pensar que você não tem dinheiro pra pagar.

— Pois vão tá errado! Com meu pai ou sem ele nunca deixei de pagar nada que comprei! Isso é puro preconceito! E tem mais, você acha que o rico fala tudo certinho o tempo todo? Até parece! A minha professora

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

mesmo sempre fala: perfeitinho sô o livro de gramática e olhe lá! Ela diz que todo mundo dá uma escorregada na língua, até ela!

— Tudo bem. Mas não é só isso... Você não tem medo que seu pai fique sem graça e não queira mais te levar nos lugares? Que ele fique com vergonha dos amigos dele virem a filha falando assim? Ainda mais seu pai que é advogado e só anda com gente inteligente...

— O que você tá querendo dizer? Que eles podem pensar que a filha do super advogado é burra? Pode ficar tranquilo que esse risco eu não corro, pelo contrário, o constrangimento que eu passo em todo jantar na casa do meu pai é ver ele contando pros amigo como eu venci o torneio de debate da escola. Você tem que ver como ele se delicia listando os argumento que eu usei em cada etapa do torncio e sempre encerra com um "essa nasceu com o sangue de advogado do pai".

— Sério? Você tem sorte então porque lá em casa as coisas são bem diferentes... No outro dia, eu entreguei todo feliz pra minha mãe minha prova de História. Eu tirei dez! Decorei o caderno inteiro! Você acha que ela me deu parabéns? Ela apenas disse: "você teve sorte porque seu professor não descontou ponto do seu erro de português na questão sete". Eu achava que prova de História servia pra saber se a gente aprendeu História e não Língua Portuguesa, mas minha mãe não pensa bem assim...

— E você precisa pensar como ela?

— Infelizmente sim! Ela diz que nossa fala é nosso cartão de visitas, que pela fala as pessoas sabem quem somos e de onde viemos... Eu que não vou vacilar e dar uma má impressão.

Mônica Paulo de Carvalho

— Pra mim o cartão de visita é o conteúdo de uma boa conversa e não a forma de se conversar. Quantas pessoa já vi na televisão usando um monte de palavra bonita que no final das conta não queria dizer nada. Palavras jogada ao vento...

— Eu entendi que você não se importa com os julgamentos que as pessoas podem fazer de você, mas eu ainda não tô tão evoluído assim. — os dois riram.

— Cola comigo que eu te ajudo nisso aí, garoto. — brincou Bruna. — Caramba! A hora voou, tenho que ir.

Ao se despedir, Bruna, involuntariamente, soltou um comentário que deixou Matheus intrigado:

— Você assim com esse jeitinho tão perfeccionista seria um par perfeito pra Dona Alice...

No dia seguinte, ocorreu a apresentação da cena na aula de teatro, porém você deve lembrar muito bem que a amizade das quatro inseparáveis amigas havia sido abalada após elas declararem guerra por causa de Matheus na última sexta, certo? Pois bem, o áudio do suposto pedido de namoro que Bruna enviou no *chat* fez com que o clima entre elas ficasse ainda mais tenso. Embora elas decidissem que seriam “profissionais”, a apresentação foi totalmente descoordenada, sem nenhuma sintonia. Bruna, contudo, não se importou muito, afinal, era sua primeira vez encenando, por isso ela se deu um desconto: — Na próxima, serei melhor!

Bruna rebate as críticas de Matheus e tenta desconstruir algumas ideias equivocadas do rapaz. O garoto defende que não é adequado Bruna utilizar variantes linguísticas estigmatizadas em ambientes frequentados pela classe social privilegiada e que, para ter espaço nesses locais, ela precisaria dominar a norma-padrão: “Ué, porque se você chegar falando assim nos lugares podem não te tratar bem porque vão pensar...” (p.56L). Com essa visão, o rapaz demonstra acreditar que o domínio dessa norma é essencial para a ascensão social. Esse mito sobre a língua foi desconstruído por Bagno (1999) que argumenta, inclusive, que, se o domínio da norma prestigiada fosse uma condição para a ascensão social, os professores de Língua Portuguesa teriam os maiores salários do país, o que, na realidade do Brasil, está muito longe de ser uma verdade.

Bagno (1999) defende que, para indivíduos de classes desfavorecidas ascenderem socialmente, a sociedade precisa caminhar em direção à diminuição da desigualdade e, para tanto, o cidadão precisa dispor de recursos em diferentes eixos, tendo acesso “à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.” (BAGNO, 1999, p.71). Nessa perspectiva, o autor denuncia o simplismo por trás de um discurso que defende a ascensão social através do domínio da norma prestigiada e amplia a discussão ao questionar a própria expressão “ascensão social”, tendo em vista que a sociedade brasileira perpetua uma condição centenária de injustiça social em que o poder, majoritariamente, permanece concentrado na mão de uma parcela de “homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste.” (BAGNO, 1999, p.71).

Matheus tenta silenciar a voz de Bruna ao dizer que sua maneira de falar não se encaixa em lugares mais refinados, podendo gerar um desconforto para seu pai e até mesmo vergonha: “Que ele fique com vergonha dos amigos dele virem a filha falando assim? Ainda mais seu pai que é advogado e só anda com gente inteligente...” (p.57L). Na verdade, por trás dessa declaração, está a ideia de que ela, enquanto cidadã representante de uma classe social desfavorecida, não deve frequentar esses locais ou deve se “esforçar” para que sua fala não denuncie sua verdadeira origem. O garoto deixa a entender que a maneira dela falar poderia fazer com que as pessoas pensassem que ela não era inteligente, ou ainda, que não tinha instrução.

Apesar dos julgamentos de Matheus, Bruna defende que sua maneira de falar não significa falta de inteligência e que, ao contrário do que o menino pensa, seu pai tem muito

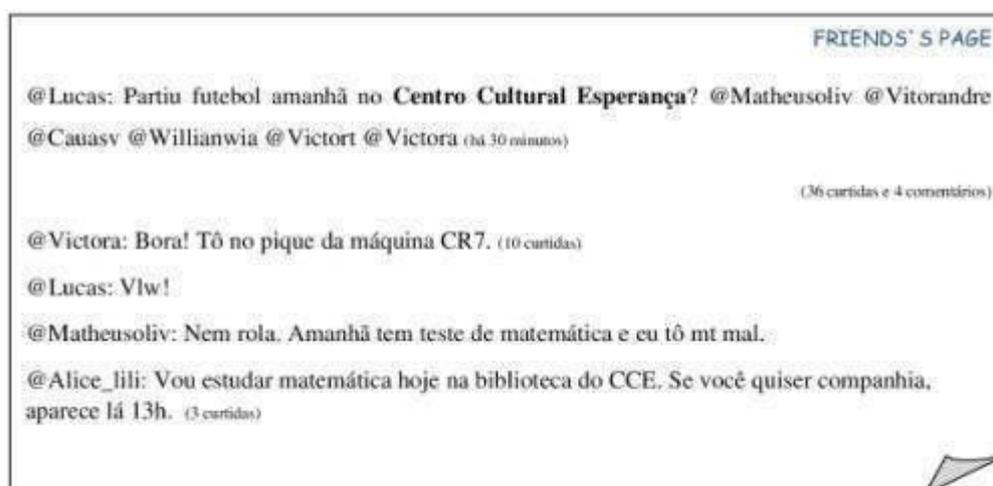
orgulho de suas habilidades, em especial, sua retórica, utilizada nos debates escolares: “Pode ficar tranquilo que esse risco eu não corro, pelo contrário, o constrangimento que eu passo em todo jantar na casa do meu pai é ver ele contando pros amigo como eu venci o torneio de debate da escola.” (p.57L). Através do diálogo entre os dois personagens, busca-se desconstruir a ideia de que a norma-padrão é condição para ascensão social e para desenvolvimento da inteligência. Além disso, pretende-se levar o leitor à reflexão sobre o silenciamento imposto aos indivíduos que não dominam a norma prestigiada ao deslegitimar seu modo de falar, afinal, o conteúdo de uma mensagem pode ser manifesto através de diferentes formas linguísticas sem perder o valor da mensagem em si. Nesse contexto, mais uma vez, a língua é utilizada como ferramenta de perpetuação da desigualdade social.

No sexto espaço do conselheiro, o leitor pode registrar sua percepção com relação à conversa entre Matheus e Bruna. Após a leitura desse diálogo, caso considere que Bruna não deveria ter questionado o rapaz, o leitor poderá (A) voltar e ler as páginas cinquenta e dois a cinquenta e cinco onde verá a menina aceitando as críticas de Matheus. Essa escolha poderá indicar um perfil com traço [+] preconceito. Em contrapartida, se o leitor decidir por (B) manter sua decisão anterior, isto é, Bruna questionar Matheus, deverá seguir para o capítulo seis, que inicia na página sessenta. Essa decisão poderá apontar para um perfil com traço [-] preconceito.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 6: Uma aula de destaque

Naquele dia, Alice foi dormir com a pulga atrás da orelha, indagando se realmente Bruna e Matheus estariam namorando, mas como ela poderia confirmar esta informação se as duas não estavam se falando? A menina acordou pensando em perguntar para o próprio Matheus, mas teve uma ideia melhor: “*stalkear*” a rede social do rapaz.



Alice ficou em dúvida se Matheus realmente apareceria na biblioteca, mas decidiu ir, considerando a mínima chance de que ele fosse. Afinal, ele havia curtido a mensagem dela, e isso devia significar alguma coisa, não? Então, assim que acabou a aula, ela correu até sua casa com a intenção de se arrumar e se preparar para a tarde de “estudos”. Chegando à biblioteca,

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

procurou um lugar discreto, mas que, ao mesmo tempo, fizesse com que Matheus pudesse vê-la ao entrar pela porta. Passados cinco minutos, ela achou melhor pegar seus livros e pelo menos fingir que estava estudando. Vamos combinar que ninguém gostaria de parecer uma garota solitária encarando o teto da biblioteca. Após longuíssimos dez minutos, o garoto finalmente entrou porta adentro. Ela achou melhor não acenar para não parecer desesperada, tentou disfarçar e fingir que estava focada nos cálculos, fazendo rabiscos no caderno. Matheus puxou a cadeira ao lado da menina e começou a colocar seu material em cima da mesa.

— Oi, Alice! Valeu por me chamar, tava mesmo precisando de uma ajudinha em matemática.

— Sem problemas! Na verdade, esse lugar virou minha segunda casa porque estou sempre aqui estudando pra seleção pro curso técnico.

— Nossa, quanta dedicação! Já eu mal consigo me lembrar como usa essa tal fórmula de Báscara.

— Deixa eu ver os exercícios do seu caderno.

— Tá. — Matheus diz com tom de deboche, corrigindo sua “explicadora”. — DEIXE-ME VER onde está a revisão.

Alice nem percebeu que ele estava corrigindo sua frase e continuou folheando o caderno, procurando entender por que Matheus estava errando os exercícios.

— Ah, até que você não tá tão mal. Só tá se esquecendo de prestar atenção nos sinais quando realiza as operações.

Mônica Paulo de Carvalho

— É que eu ando meio distraído nos últimos dias. Estou passando por algumas mudanças em casa.

— Eu te entendo. Já passei por momentos em que fiquei bem distraída também, acho que todo mundo passa, né? Aliás, pode contar comigo pro que precisar, seja pra uma aulinha de matemática ou para desabafar.

— Valeu!

Matheus agradeceu, querendo se abrir sobre como estava mal em ver seu pai desesperado com as contas para pagar já que havia sido demitido do seu alto cargo como gerente de um hotel famoso na frente da praia. Estava sendo bem difícil para o menino deixar para trás seu estilo de vida e mais difícil ainda estava sendo digerir a ideia de que talvez ele seria transferido para a escola pública porque seu pai não estava em condições de pagar as mensalidades. É a crise! Pelo menos era o que os adultos diziam... E ele só conseguia pensar: Já não me bastava a crise da adolescência, ainda tenho que encarar a crise da "adultecência"!

Após dois minutos de silêncio, que foi o tempo que Matheus levou para conseguir reprimir sua vontade de desabafar para se concentrar nos estudos, o menino perguntou:

— Por onde vamos começar?

— Pensei que você faria eu sacudir você pra voltar pro planeta Terra! — Alice brincou sobre a distração de Matheus.

— "Pensei que você ME faria sacudir...". Pelo visto você precisa tanto de aulas de português quanto eu de matemática... — Matheus disse, implicando com a menina.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Eu?!

— A senhora mesmo! Engraçado que tinham me falado que você era aluna destaque, só se você destacou as regras da língua portuguesa e jogou fora! Ai sim! — ele riu com as próprias palavras.

Mônica Paulo de Carvalho

ESPAÇO DO CONSELHEIRO Nº7

Logo quando os dois estavam começando a se aproximar, Matheus resolveu questionar a inteligência de Alice! Ele corrigiu o modo de falar da menina e ainda duvidou se ela era mesmo aluna destaque. Ela não esperava essa atitude do rapaz e agora não sabe como reagir.

Pense bem e escolha o seu conselho para Alice.

Opção A: () Se você acha que Alice deve ignorar a implicância de Matheus com sua fala e seguir com a aula de matemática, **vá** para a página **65**.

Opção B: () Se você acha que Alice deve questionar a implicância de Matheus com sua fala, **avance mais um pouco até** a página **68**.

Eu escolhi a opção () porque _____

Apesar de a personagem Alice empregar variantes que são prestigiadas, como a estratégia de colocação pronominal em “Deixa eu ver os exercícios do seu caderno” (p.61L) e “Pensei que você faria eu sacudir você pra voltar pro planeta Terra” (p.62L), Matheus corrige a menina nas duas ocasiões: “DEIXE-ME VER onde está a revisão.” (p.60L); e “Pensei que você ME faria sacudir...” (p.61L). O personagem já havia empregado essa estrutura em capítulos anteriores: “Deixe-me ver: Eu nunca me senti tão completo como me sinto ao teu lado.” (p.48L); “Deixe-me te explicar como funciona o plural (...)” (p. 50L). O rapaz insiste em atrelar à falta de inteligência o uso de variantes linguística que não estão de acordo com a norma-padrão: “Engraçado que tinham me falado que você era aluna destaque, só se você destacou as regras da Língua Portuguesa e jogou fora! Aí sim!” (p.63L). No seu discurso, está presente o mito de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, pois ele declara que Alice ao falar “errado” demonstra não ter instrução.

Para desconstruir o mito supracitado, Bagno (1999, p.43) faz referência ao fenômeno fonético conhecido como rotacismo, que diz respeito à variação entre *r* e *l* em encontros consonantais. O rotacismo é um fenômeno natural que operou transformação em palavras de origem latina como *blandu* > *brando*; *clavu* > *cravo*; *slcavu* > *escravo*. Embora seja um fenômeno intrínseco ao PB, os falantes que, espontaneamente, aplicam essa regra natural em palavras que ainda não foram assimiladas pela norma-padrão, como *pranta*, *framengo* e *Cráudia*, sofrem preconceito. Esses indivíduos, muitas vezes, não foram submetidos à pressão normativa da escola e, por isso, estendem o rotacismo para palavras que tenham o mesmo contexto linguístico das que já são legitimadas pela norma-padrão. A falta de acesso à educação formal por parte desses indivíduos pode ter gerado o mito de que a falta de instrução faz com que se fale “errado”. Entretanto, o “falar errado” nada mais é do que o uso espontâneo de regras naturais do PB que (ainda) não foram incorporados pela norma-padrão. Desse modo, esse julgamento não tem respaldo linguístico e é gerado pelo preconceito social contra falantes que têm menos oportunidades e, por isso, permanecem à margem da sociedade.

Segundo Bagno (1999), o mesmo ocorre com o fenômeno da palatalização que, ao mesmo tempo em que dá prestígio ao falante do Sudeste que pronuncia o fonema [tʃ] em palavras como *titia*, também agrega estigma ao falante do Nordeste que verbaliza o mesmo fonema em palavras como *oito*. Poderíamos dizer que a diferença está apenas entre a vogal que sucede a consoante *t*, contudo, uma análise mais atenta revela que o diferente julgamento

se deve às condições sociais e geográficas do falante e não às condições linguísticas do que é falado.

No sétimo espaço do conselheiro, o leitor que assinalar a opção A poderá estar demonstrando um perfil com traço [+] preconceito ao propor que Alice ignore os comentários preconceituosos de Matheus. Nesse caso, deverá continuar a leitura a partir da página sessenta e cinco. Por outro lado, aquele que marcar a opção B poderá estar revelando um perfil com traço [-] preconceito por sugerir que Alice confronte Matheus devido a seu discurso preconceituoso e, então, retomará a leitura na página sessenta e oito.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Eu acho que você tá com essa implicância de me corrigir sô pra não ter que refazer os exercícios de matemática. — respondeu Alice, tentando ignorar a crítica de Matheus.

— Pode até ser, mas você vai ter que concordar comigo que você também pode melhorar esse Português, né? Já sei! Você me dá meia hora de aula de Matemática e eu te dou meia hora de aula de Língua Portuguesa.

Alice só conseguia pensar em como tirava excelentes notas nas provas de gramática e de interpretação de texto, mas, para não atrapalhar seu plano de descobrir a verdade sobre o possível namoro entre Matheus e Bruna, ela topou a proposta do rapaz.

— Combinado! Mas me conta uma coisa, você tem dado aula de português para outras pessoas também? Soube que você e Bruna estão bem próximos... — Alice lançou a pergunta da maneira mais casual que conseguiu encontrar, fingiu até que estava escrevendo um exercício para Matheus fazer, tentando dar a entender que aquele questionamento era apenas uma pergunta espontânea para passar o tempo.

— Bruna?! Falando nela... No outro dia, ela me falou uma coisa que não saiu mais da minha cabeça.

— O quê? — Alice perguntou já com medo de ouvir sobre o relacionamento amoroso da amiga com o rapaz.

— Que eu e você formaríamos um par perfeito. — ele repetiu a fala de Bruna atento à reação de Alice.

Alice ficou vermelha, não esperava ouvir aquilo. Por que Bruna diria uma coisa dessas? Não faz sentido! Primeiro o áudio do pedido de namoro e

Mônica Paulo de Carvalho

depois ela diz isso sobre mim... Essa história tá muito estranha. — pensou Alice.

— Será? Isso só o tempo dirá... Por hora você tem esses exercícios pra fazer. — Alice mudou de assunto e entregou o caderno com vários problemas matemáticos para o menino calcular.

Os trinta minutos em que Alice ensinou a resolução das questões para Matheus até que passaram rápido, afinal, ela ama matemática. Já os trinta minutos em que ele ensinou português foram uma eternidade. Imagina ficar preso no cinema assistindo o mesmo filme durante um ano! Aquela repetição de falas, cenas e piadas sem fim! Foi assim a aula de Matheus, ele ficou repetindo todas as regras de uso de pronome que lia no livro de gramática da biblioteca; mandou Alice copiar cinco vezes cada regra e repeti-las em voz alta. A menina já dominava essas regras muito antes de conhecê-lo, sabia de cor e salteado, mas, sabe como é, na fala as coisas são diferentes... Ela ficou aliviada quando a aula acabou e deu um jeito de desconversar quando o menino tentou marcar a próxima.

— Antes de pensarmos em marcar outra aula, que tal me chamar pra um cinema? — com essa provocação, Alice se levantou e foi embora da biblioteca. Apesar de a aula não ter agradado muito, a menina sentia-se intrigada por conhecê-lo melhor.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO Nº8

Matheus se ofereceu para ensinar as regras de uso dos pronomes para Alice, mas na verdade ele apenas ficou repetindo as regras que lia no livro de gramática. Inclusive, a menina já conhecia essas regras muito bem, ela apenas não as usava o tempo todo na hora de falar (assim como a maioria das pessoas também não usa na fala), pois, como ela disse, “na fala as coisas são diferentes...”. Após ler o que aconteceu na história, você mudaria o seu conselho para Alice?

Opção A: () Se você mudaria seu conselho, **vá** para a página **68**.

Opção B: () Se você **NÃO** mudaria seu conselho, avance **mais um pouco até** a página **72**.

Eu escolhi a opção () porque _____

O mito “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” volta a ser abordado no capítulo seis através da reflexão de Alice com relação ao seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa: “Alice só conseguia pensar em como tirava excelentes notas nas provas de gramática e de interpretação de texto (...)” (p.65L). A menina, apesar de ter decorado as regras gramaticais ensinadas na escola e ter um bom desempenho nas provas, emprega, na fala espontânea, algumas variantes linguísticas prestigiadas que não estão de acordo com tais regras gramaticais. Ademais, essa reflexão coloca também em questão a variação de registro que estimula o indivíduo a adequar-se ao tipo de registro no qual a comunicação se estabelece: escrito ou oral. Desse modo, em um registro escrito monitorado, como uma prova de Língua Portuguesa, Alice se esforça para empregar as regras gramaticais aprendidas na escola; já, em uma situação espontânea de oralidade, a garota emprega variantes linguísticas que, ainda que prestigiadas, não obedecem a tais regras: “A menina já dominava essas regras muito antes de conhecê-lo, sabia de cor e salteado, mas, sabe como é, na fala as coisas são diferentes...” (p.66L). Assim, no capítulo seis, buscamos apresentar ao leitor o conceito de adequação linguística, mostrando que o falante seleciona determinada forma linguística a depender de o registro ser oral ou escrito, e também do grau de monitoração da situação comunicativa.

No oitavo espaço do conselheiro, o leitor terá a oportunidade de (A) mudar de ideia com relação a sua decisão de aconselhar Alice a ignorar a implicância de Matheus com sua fala e, nesse caso, deverá ler os trechos entre as páginas sessenta e oito e setenta e um. Ao se arrepender de sua escolha, o indivíduo poderá estar revelando um perfil com traço [-] preconceito. Por outro lado, um perfil com traço [+] preconceito pode ser revelado ao (B) manter sua decisão inicial e, assim, o leitor deverá avançar para a leitura do capítulo sete, a partir da página setenta e dois.

Mônica Paulo de Carvalho

— Eu acho que você tá com essa implicância de me corrigir sô pra não ter que refazer os exercícios de matemática. Em pensar que eu estava preocupada com você, me ofereci até pra te ajudar com seu problema. — rebateu Alice.

— Tá bom, foi mal! Eu exagerei mesmo. Que tal eu te dar aulas de português enquanto você me ensina matemática? — Matheus sugeriu, tentando aliviar a tensão gerada por sua provocação.

— Quem disse que eu preciso de aulas de português? As minhas notas em gramática e interpretação de texto são muito altas. Lembra que eu disse que estava estudando pra concurso?

— Que que tem?

— Tem que todas as regras do uso de pronome, aliás, se você não sabe, “me” é um pronome, eu já tenho decoradinhas na minha cabeça. Já que você disse que quis me ajudar, DEIXE-ME TE AJUDAR com uma dica. No nosso dia-a-dia, a gente vive situações super diferentes, por exemplo, no outro dia a Débora apareceu na aula de teatro toda engomadinha, de blazer e tudo porque estava vindo direto de uma entrevista para uma vaga de jovem aprendiz...

— O que isso tem a ver com o que a gente tava falando? — questionou Matheus. — Tá tentando mudar de assunto?

— De forma nenhuma! Estou tentando te mostrar que, como a Débora ia passar por uma situação formal, ela estava usando roupas formais, por outro lado, já que eu e você estamos num momento descontraído, somos apenas dois amigos batendo papo, não fiquei me preocupando em usar esse bando de regras que eu tenho decorado na minha cabeça! Mas, pelo visto,

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

não somos amigos como eu pensei. Você quer que eu fale de maneira formal, como falo com meus professores? Ótimo! — Alice se levantou. — Com licença, DEIXE-ME IR, “PROFESSOR”! Boa sorte na sua prova de matemática, queridinho.

Matheus estendeu o braço e seguro nas mãos de Alice antes que ela começasse a recolher seu material da mesa.

— Desculpa, Alice. Não pensei que fosse te deixar tão brava. Você é sim minha amiga, mas tenta entender meu ponto de vista.

O toque de Matheus fez com que ela visse nele uma certa fragilidade que até então a menina ainda não havia percebido. Ele parecia, à primeira vista, um rapaz provocador e confiante, mas naquele momento pareceu apenas um adolescente que queria (e precisava) ser ouvido. Por essa razão, ela decidiu dar a ele outra chance e sentou-se novamente em seu lugar.

— Eu entendi o que você disse de a gente falar de um modo diferente dependendo da situação, mas, na vida real, não é bem assim, né? Se a professora na sala ouve a gente falando até com nosso amigo do lado de maneira errada, ela nos corrige. No jantar em casa, se eu falo errado, minha mãe me corrige. Até meus amigos da escola ficam corrigindo uns aos outros no ping-pong, acredita?

— Nossa, o jogo deve ficar bem chato assim, heim?

— Tudo fica chato... Dá até medo às vezes de falar algo e ser zoadado, por isso que eu fico me policiando pra não errar. E, pensando bem, acho que é isso mesmo que deve ser feito. Afinal, se com meus amigos eu não treinar o jeito certo de falar, na hora que eu estiver numa situação séria, eu acho que posso acabar errando.

Mônica Paulo de Carvalho

— Que nada! Isso é questão de prática! Nosso cérebro é muito mais inteligente do que a gente pensa, ele sabe se adaptar muito bem. É só você ver que eu sempre mando bem nas redações e ainda assim não fico falando toda certinha o tempo todo.

— Eu prefiro garantir e me esforçar pra ser certinho o tempo todo, mas tudo bem, amigos também podem pensar diferente, né? Aliás, você me lembrou agora! Foi justamente por isso que Bruna disse que a gente formaria um par perfeito: ela disse que eu e você somos perfeccionistas!

Os dois riram.

— Eu me achava perfeccionista, mas você conseguiu me superar! — brincou Alice.

— Tenho certeza que vamos encontrar ainda muito mais coisas em comum. — Matheus segurou novamente a mão da menina enquanto falava. — Que tal marcarmos mais uma aula?

— Antes de pensarmos em marcar outra aula, que tal me chamar pra um cinema? — com essa provocação, Alice se levantou e foi embora da biblioteca. Apesar de discordarem em alguns pontos, a menina sentia-se intrigada por conhecê-lo melhor.

Na página sessenta e oito, Alice lança mão da clássica comparação entre fala e roupa. Há situações mais formais, como um casamento, que, normalmente, demandam o uso de trajes formais, por outro lado, situações mais informais, como um passeio pela praia, geralmente, propiciam a escolha de roupas mais leves como bermudas e trajes de banho. Da mesma forma, o falante se adequa à formalidade da situação comunicativa, deslocando-se para à direita no contínuo de monitoração estilística em contextos mais formais, e para posições mais à esquerda em momentos mais informais: “Estou tentando te mostrar que, como a Débora ia passar por uma situação formal, ela estava usando roupas formais, por outro lado, já que eu e você estamos num momento descontraído, somos apenas dois amigos batendo papo, não fiquei me preocupando em usar esse bando de regras que eu tenho decorado na minha cabeça.” (p.68L).

Alice argumenta que somos capazes de selecionar a variedade linguística adequada para cada situação comunicativa, contudo, para que isso ocorra, é fundamental que busquemos ampliar nossa competência linguística, pois, desse modo, podemos transitar por diferentes pontos dos contínuos linguísticos. A escola tem papel fundamental na democratização do conhecimento e, portanto, precisa disponibilizar ao aluno vivências em situações comunicativas que propiciem o contato na prática com diferentes variedades linguísticas, tanto em contexto oral quanto em registro escrito. Entretanto, o que normalmente a escola reproduz é o discurso de que a norma-padrão é a única correta e o alvo a ser alcançado pelos estudantes, deslegitimando e excluindo todas as demais manifestações linguísticas. Essa pressão normativa exercida pela escola é expressa na fala de Matheus ao confessar que uma das suas motivações para corrigir as pessoas é o fato de viver essa correção constantemente em sua casa, na escola e no convívio com seus amigos: “Se a professora na sala ouve a gente falando até com nosso amigo do lado de maneira errada, ela nos corrige. No jantar em casa, se eu falo errado, minha mãe me corrige. Até meus amigos da escola ficam corrigindo uns aos outros no ping-pong, acredita?” (p.69L).

No capítulo seis, buscamos desbanalizar a cultura da correção linguística ao mostrar o constrangimento que ela pode gerar: “Dá até medo às vezes de falar algo e ser zoadado, por isso que eu fico me policiando pra não errar.” (p.69L). Um aluno que tem sua maneira de falar insistentemente corrigida durante uma aula, por exemplo, pode sentir-se envergonhado e optar por não mais expressar suas reflexões ou questionamentos a respeito do tema discutido em sala para não ser novamente corrigido e, talvez, ser chamado de “burro” pelos colegas. Em um contexto profissional, um funcionário, ao ser recorrentemente corrigido por seu chefe,

pode sentir-se inibido e não mais compartilhar suas ideias, ainda que sejam muito benéficas para a empresa. Esse foco excessivo na maneira como se fala pode gerar o silenciamento de pessoas que têm grandes contribuições a fazer no seu ambiente de convívio, mas que, por não se adequar linguisticamente, optam apenas por ouvir e executar o que os demais propõem. Dessa forma, o excesso de correção linguística, que invadiu até mesmo ambientes descontraídos como redes sociais e conversas familiares, pode gerar constrangimentos sociais e, até mesmo, discriminação.

No nono espaço do conselheiro, o leitor que assinalar a letra A estará indicando que mudou de ideia e que deseja que Alice ignore a implicância de Matheus, além de também dar indícios de um perfil com traço [+] preconceito. Essa pessoa deverá retornar para a página sessenta e cinco. Na contramão, o indivíduo que marcar a opção B poderá seguir para o capítulo sete, na página setenta e dois, pois estará mantendo sua decisão por ver Alice questionando Matheus pelos comentários feitos sobre sua fala, apontando assim para um perfil com traço [-] preconceito.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 7: Mais do que irmãos, *brothers*

Desde segunda-feira, Carol não conseguia esquecer o áudio que Bruna havia enviado no *chat*. Como, em uma semana, Bruna conseguiu o que ela não conseguira em anos: conquistar o Matheus? E como a gravação do “casal apaixonado” foi parar justamente no grupo virtual delas? Carol não parava de pensar que essa história estava muito mal contada. Ela só encontrou um jeito de descobrir a verdade, já que ela e Bruna não estavam se falando: perguntar para o melhor amigo do rapaz, que, aliás, era seu próprio irmão. Ela precisaria engolir a vergonha, declarar seus sentimentos para o irmão, e de quebra pedir que ele a ajudasse a se aproximar de seu pretendente.

— Tá jogando o quê? — perguntou Carol, sentando ao lado de Lucas no sofá.

— Fala logo, Carol. O que você quer? Nem pense que eu vou liberar a TV pra você ver sua série agora. — o menino respondeu sem nem mesmo desviar o olhar da tela.

— Para de ser chato, Lucas, não é nada disso. — a irmã insistiu.

— Então é o que? Fala logo o que tu quer porque eu tô quase perdendo o jogo por sua causa.

— É que eu tô precisando de um favorzinho que só você pode fazer. Não tem nada que eu possa fazer por você? A gente pode fazer uma troca. — Carol propôs na tentativa de chamar sua atenção.

Nesse momento, Lucas pausou o jogo, pois a proposta de Carol despertou seu interesse. Quem melhor para ajudá-lo na missão de

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

conquistar Débora do que a melhor amiga dela? Talvez o universo tenha conspirado a favor dele ao fazer com que sua *crush* fosse melhor amiga de sua irmã.

— O que você propõe? — disse enquanto apoiava o controle no braço do sofá e voltava atentamente o olhar para sua irmã.

— Bem, eu tenho uma quedinha pelo Matheus e...

— Nossa! Que novidade! Na próxima vez que for me contar uma notícia tão surpreendente, me prepara antes. — Lucas debochou, colocando a mão no peito e fingindo cara de surpresa. — Até o Cacau e o Floquinho sabem que você é apaixonada por ele desde sempre. E olha que eles são apenas cachorros!

— E você? Acha que engana alguém? Eu senti o clima entre você e Débora no dia em que ela veio aqui em casa.

— Sentiu mesmo? — perguntou animado. — Será que eu tenho chances então? Que tal um trato: eu te aproximo do Matheus e você me aproxima da Débora?

— Combinado! Só tem um problema. Por acaso você sabe se ele tá namorando a Bruna?

— Acho que não. Nunca vi ele com essa garota e... Espera! — Lucas fez uma pausa enquanto buscava uma informação em sua memória. — Agora que você falou em Bruna, eu tenho quase certeza de que foi ela quem insinuou que o Matheus e a Alice formariam um ótimo casal. Então, com certeza não, eles não tão namorando! Acho que nenhuma garota é doida de ficar empurrando o próprio namorado pra outra, né?

Mônica Paulo de Carvalho

— Sério que ela disse isso? — Carol ficou ainda mais confusa com os últimos eventos. — Que bizarro! Primeiro, Bruna compartilha um áudio que é praticamente o registro de um pedido de namoro. Depois, ela empurra Matheus pra Alice... Isso tudo tá muito estranho! E a Alice? Será que tá rolando algo entre eles?

— Isso eu realmente já não sei, mas posso descobrir se primeiro você me ajudar com a Débora. Afinal, nós fizemos um trato, certo?

— Certo! Mas como vamos fazer? Alguma ideia?

— Bem, a gente tinha que pensar num jeito de nós quatro nos encontrarmos. Eu poderia ir com o Matheus te buscar amanhã na escola. Você e suas amigas não se encontram sempre na lanchonete do Beto depois da aula?

Carol logo pensou que essa não seria uma boa ideia já que elas não estavam mais se falando e muito menos se encontrando na lanchonete. Contudo, ela não poderia contar isso para o irmão e correr o risco de ele desistir do plano.

— Ah, não. Nada a ver ele me encontrar toda horrorosa depois de uma loooonga manhã de aulas. Seria melhor marcar num outro lugar, tipo o shopping.

— Shopping? — repetiu pensativo. — Não é nessa sexta que estreia o filme que você tava doida pra ver?

— Sim! E minha mãe prometeu que ia te obrigar a me levar.

— Então, fechou! Eu digo pra ele que minha mãe me meteu nessa furada e peço pra ele me dar um apoio moral.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Pô! Valeu, heim? Vai começar logo dizendo pro garoto que sair comigo é uma furada? Com certeza assim ele vai ficar louco pra ser meu namorado. — Carol ironizou.

— Foi mal! Eu invento alguma coisa. Deixa que com ele eu me entendo, se preocupa com a sua parte do trato.

— Pode deixar.

Carol subiu para seu quarto e, em poucos minutos, teve uma ideia para fazer com que Débora fosse ao shopping sem que as duas precisassem trocar uma palavra. Carol pegou um pedaço de papel e escreveu o seguinte bilhete.

Débora,

eu e Matheus chegamos a uma decisão sobre a banda. Precisamos conversar. Me encontre na praça de alimentação do shopping no sábado, às 14horas.

Beijos, Lucas.

Na manhã seguinte, Carol correu para ser a primeira a entrar na sala de aula porque não queria entregar o bilhete em mãos. Ela colocou o bilhete falso na mesa de Débora, sentou em sua carteira e ficou bem atenta para ver qual seria a reação da menina ao lê-lo.

Mônica Paulo de Carvalho

Lucas e Carol chegaram mais cedo ao shopping, no sábado, e sentaram no banco em frente à bilheteria do cinema para repassar o plano.

— Então, eu vou com vocês até a entrada das salas do cinema e lembro, convenientemente, que esqueci minha carteira no banheiro do shopping. — lembrou Lucas.

— Isso! E não se esquece de mandar a gente ir entrando sem você, tá? Vai que o Matheus resolve se oferecer pra ir contigo... Ai, vai arruinar nosso plano.

— Eu não sou idiota, né? Eu daria um jeito pra ir sozinho. Confia em mim! Mas e a Débora? Achei que ela já viria contigo...

— Ela vai te encontrar na praça de alimentação. Aliás, vocês já decidiram se vão querer ela na banda? Porque ela vai vir esperando uma resposta sobre isso.

— Pô, por mim ela já tava dentro, mas Matheus é mó enrolão! Disse que ainda ia fazer um teste com um garoto do oitavo ano e tal...

— Então, é melhor você já pensar em uma decisão final pra dizer e conversar sobre isso com ela.

— Não é o Matheus vindo ali?! — Lucas disse surpreso. — Caraca, ele chegou antes da hora! Vai agora comprar os ingressos.

Carol levantou as pressas e correu para a bilheteria.

— Fala aê, cara! — Matheus cumprimentou o amigo enquanto sentava ao seu lado no banco.

— Chegou cedo, cara. Tô nem te reconhecendo. — Lucas implicou com o menino que tinha o hábito de se atrasar.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

— Chegou cedo, cara. Tô nem te reconhecendo. — Lucas implicou com o menino que tinha o hábito de se atrasar.

— Engraçadão você! Minha mãe me deu uma carona, pô! Ela conseguiu um bico hoje pra ajudar na decoração de uma festa.

— Sério, cara? Sabia que tua mãe tava procurando um trabalho, mas não sabia que era no final de semana.

— Ai que tá! Ela conseguiu uma vaga de segunda a sexta na loja de decoração de uma vizinha nossa, mas a coisa tá tão feia que ela tá topando qualquer bico. — Matheus não conseguiu disfarçar seu desapontamento em ver a transformação da situação financeira de sua família. — Adeus manhãs de sábados tranquilas curtindo a preguiça com meu vídeo game enquanto minha mãe ia na manicure. Agora ela me obriga a acordar cedo no sábado pra arrumar a casa porque ela não tem mais tempo, e, o pior: fazer meu próprio almoço! Tô virando especialista em macarrão instantâneo!

— Bem-vindo a minha vida! Mas, cara, não se preocupe! Você logo se acostuma! Se até eu cozinho, mano, você também consegue! — os dois riram.

— Oi, Matheus. — Carol cumprimentou seu *crush*, olhando para o chão, ao se aproximar. — Já comprei os ingressos. Bora entrar? A moça falou que a entrada na sala já tá liberada.

Os meninos se levantaram e seguiram para a entrada, conforme o combinado, Lucas exclamou:

— Perdi minha carteira!

Mônica Paulo de Carvalho

— Acho que não! Deve ter caído quando eu fui ao banheiro. Vou correr lá pra ver. Vão entrando na frente que eu já volto.

— Corre pra você não perder o começo. — aconselhou o amigo.

Lucas realmente correu, correu para a praça de alimentação, pois estava ansioso para ter um momento a sós com Débora. Era a sua chance de se declarar, por isso escolheu uma mesa de dois lugares para evitar que estranhos tentassem compartilhar a mesa com eles e estragasse o clima.

— Oi, tudo bem? — Débora cumprimentou Lucas com dois beijinhos no rosto e sentou na cadeira a sua frente. — Cadê o Matheus?

— É... Matheus... O Matheus... — Lucas ficou tão abobado com aqueles beijos inesperados que precisou de dois minutos para conseguir se concentrar e responder. Não tendo coragem de mentir para ela, apenas contou a verdade. — Ele foi ao cinema com a Carol.

— Sério? Carolzinha, Carolzinha, quem diria? No final das contas, foi ela quem conseguiu um encontro com o *boy*⁵...

— Encontro? Não sei se é bem um encontro... — Lucas rebateu enciumado com a reação de Débora.

— Pra ela com certeza é! Você não é bobo, vai? É tão óbvio que ela é apaixonada por ele!

— Que ela é apaixonada por ele eu sei desde que éramos crianças, só não sabia que você também era. — disse Lucas desapontado.

— Eu? Macho, tu é doido é? — a menina negou friamente.

⁵ "Boy" é um termo em inglês que significa "garoto".

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Tem certeza? Por que você pareceu bem enciumada quando eu falei sobre o encontro dos dois: "No final das contas, foi ela quem conseguiu um encontro com o *boy...*". — repetiu Lucas. — Acho que você que queria estar nesse encontro. — sussurrou desapontado.

— Deus me livre! — Débora riu. — Eu e Matheus não temos nada em comum, confesso que até fiquei a fim dele no começo, mas, definitivamente, não rola.

— Então, porque você ficou tão impactada com o que falei? — ele questionou.

— Você não ficou sabendo? Não reparou que eu e as meninas não estamos nos falando?

— Como isso? Todo dia vocês iam lá pra casa ensaiar pra bendita cena do teatro.

— E você não reparou que, depois da apresentação, nós nunca mais fomos lá?

— Se eu disser que não reparei que VOCÊ não vai a minha casa desde segunda-feira, vou estar mentindo. Mas, enfim, por que vocês se afastaram afinal?

— Em uma palavra: Matheus! Logo eu que sempre manguiei de garotas brigando por causa de macho fui cair na asneira de brigar com minhas amigas pelo mesmo motivo. Inacreditável! — desabafou Débora. Como eu me arrependo...

— E por que você não fala isso pra elas? — perguntou atencioso. — Eu sei como essa amizade é importante pra vocês.

Mônica Paulo de Carvalho

— Será que elas iam querer ouvir? Elas estavam tão determinadas a conquistar aquele garoto, declararam guerra e tudo por causa dele. Preferi deixar as coisas esfriarem um pouco e pelo visto funcionou já que, ao que parece, a Carol alcançou o objetivo. Sabe que talvez você esteja certo?! Acho que está na hora de engolir nosso orgulho e rearmos nossa amizade.

— Com certeza! Porque você não aproveita e conversa com a minha irmã hoje quando ela sair do cinema? — ele sugeriu.

— Talvez seja uma boa ideia. Vou mandar agora uma mensagem pra Alice e pra Bruna virem pra cá e assim conversamos todas pra resolver logo isso. Que horas deve acabar o tal filme?

— Daqui uma hora e meia. — Lucas afirmou após checar seu relógio.

— Valha! Tudo isso? — Débora exclamou ansiosa.

— Eu queria que fosse muito mais tempo. — o rapaz estava buscando gerar uma brecha para declarar seus reais sentimentos por ela.

— Por quê?

— Porque eu gosto de estar com você, gosto da sua companhia.

— Eu também gosto da sua. Aliás, você tá me devendo mais uma disputa de *firefighter's game*.

Débora parecia não entender as intenções de Lucas, mas ele não se deixou abalar. Aproveitou a lembrança da menina para levá-la a um lugar com menos cara de "reunião da banda".

— Que ótima ideia você me deu! Por que não aproveitamos esse tempo pra jogar um pouco no *game space*?

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Perfeito! Vai ser é bom que vamos ver quando eles saírem do cinema já que fica logo em frente.

Eu poderia contar sobre as risadas que os dois deram juntos; sobre os pulos de Débora ao vencer, várias vezes, o Lucas; sobre os abraços de comemoração quando os dois venceram os jogos em dupla, mas tem um casal sozinho no cinema e eu tenho certeza que você está curioso para saber o que está acontecendo por lá.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 8: Um sábado no shopping tudo pode mudar

A pesar de se conhecerem a vida inteira, aquela situação parecia muito estranha tanto para Carol quanto para Matheus. Eles não estavam acostumados a ficarem sozinhos, no máximo, ficaram a sós algumas poucas vezes na sala de casa enquanto Lucas ia ao banheiro ou algo parecido. Matheus não sabia como puxar conversa com a irmãzinha mais nova de seu melhor amigo e ela, consumida pela timidez, tinha certeza de que ele estava se sentindo uma babá e não um namorado em potencial. Para respirar um pouco e aliviar a tensão, Matheus sugeriu que ela fosse entrando na sala enquanto ele comprava a pipoca.

— Uma pipoca grande, por favor. — No mesmo instante em que pronunciou seu pedido, Matheus percebeu o quanto seria esquisito ficar compartilhando a pipoca com a pequena Carol, mãos se esbarrando no cinema etc. Ele sabia que ela tinha uma queda por ele e não queria que ela tivesse a impressão errada de que algo pudesse estar rolando entre os dois. — Desculpa, esquece a pipoca grande! Me vê duas pipocas pequenas, por favor.

Ele ficou enrolando na porta da sala de cinema na esperança de que Lucas aparecesse, mas não pôde mais escapar quando ouviu iniciar o primeiro *trailer* e entrou. Pelo menos conseguiu evitar ter que pensar numa conversa pra preencher o silêncio constrangedor enquanto o filme não começava. Assim, ele sentou ao lado de Carol; entregou-lhe a pipoca sem nem mesmo desviar o olhar da tela, posição em que permaneceu durante todo o filme.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Carol, tem meia hora que o Lucas saiu atrás dessa carteira. Não é melhor a gente ir lá ver se tá tudo bem? — perguntou Matheus preocupado com o amigo.

Carol sabia que não havia nada mais importante pra Matheus do que a amizade com o seu irmão, então ela precisou pensar rápido em uma estratégia para que ele não saísse do cinema.

— Não te falei? Enquanto você foi comprar a pipoca, ele me mandou uma mensagem dizendo que encontrou a Débora sozinha no shopping e decidiu fazer companhia pra ela.

— Débora... sei... — Lucas soltou um risinho. — Isso ainda vai dar em namoro...

— Se continuar assim, daqui a pouco todas as minhas amigas estarão namorando. — Carol jogou essa frase com o intuito de descobrir se Matheus realmente estava namorando Bruna, porém ela nem imaginava a resposta que ouviria do rapaz.

— Como assim todas? A Alice tá namorando? — indagou Matheus sem conseguir disfarçar sua decepção e temor diante da resposta que Carol daria.

— Alice? — espantou-se Carol. — Que eu saiba ela não tá namorando ninguém. Mas por que você tá preocupado com a Alice se o boato que tá rolando é que você tava era namorando a Bruna?

— Preocupado com a Alice? Eu não tô preocupado com ninguém não. — Matheus tentou desconversar, aliviado por saber que a menina continuava solteira. — É melhor a gente parar de falar, daqui a pouco vão brigar com a

Mônica Paulo de Carvalho

gente aqui. Eu já não tô entendendo nada do filme. O que esse cara tá fazendo ali? – ele desconversou.

– Ele tá escondendo o *chip* pro policial não encontrar, mas não vai dar certo, quer ver? Ah lá, ele encontrou mesmo assim.

– Ué, como você sabia que isso ia acontecer?

– Eh... é que eu...eu sou apaixonada por essa série de filmes, eu vi todos eles na pré-estreia. – confessou Carol.

– Você VIU-OS todos na pré-estreia?! – Matheus corrigiu a menina, mas ela não percebeu.

– Desculpe não ter falado antes. Eu vi ele sim, mas eu queria ver de novo com você. Espero que você não fique decepcionado pela minha pequena mentirinha. – Ela tentou se desculpar pela mentira sem perceber que não era isto que estava incomodando o rapaz.

– Não! Eu tô decepcionado é com o seu português mesmo. Acho que você não entendeu ainda que o correto é “Eu o vi.” e não “Eu vi ele.”; “Eu vi-OS todos” e não “Eu vi todos eles.”. Ai, até me dói repetir isso.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO N°10

Carol finalmente teve a oportunidade que tanto sonhou de ir a um encontro a sós com Matheus. Contudo, ao descobrir que Carol já havia assistido ao filme na pré-estreia, o rapaz ficou decepcionado, não pela mentira, mas pela forma dela falar. Ele corrigiu a menina duas vezes, definitivamente, esse não era o encontro com que Carol sonhava.

O que será que Carol deve fazer?

Opção A: () Se você acha que Carol deve aceitar a correção de Matheus, vá para a página **86**.

Opção B: () Se você acha que Carol não deve aceitar a correção de Matheus, **avance mais um pouco até** a página **91**.

Eu escolhi a opção () porque _____

No capítulo oito, Matheus repete seu comportamento padrão e corrige Carol, entretanto, nessa ocasião, ele comete uma hipercorreção ao sugerir que a colocação pronominal correta seria “Eu vi-OS todos” (p.84L). Conforme foi anteriormente explicitado na seção 2.2, devido à presença do pronome indefinido *todos*, gramáticos como Cunha e Cintra (2008, p.32-33) indicam o emprego do pronome reto *ele* nessa sentença, assim como foi proferido por Carol: “eu vi todos eles na pré-estreia” (p.84L). O deslize cometido por Matheus reflete a atitude de muitos indivíduos que, ao se intitularem defensores da pureza e unidade da Língua Portuguesa, na verdade, defendem uma determinada variedade linguística, normalmente, a empregada pelos falantes urbanos de classes favorecidas, que também diverge da norma-padrão que eles imaginam estar “protegendo”.

No décimo espaço do conselheiro, consideraremos um indício de traço [+] preconceito no perfil do indivíduo que optar por (A) Carol aceitar a correção de Matheus, o qual deverá continuar a leitura a partir da página oitenta e seis. Por outro lado, analisaremos como um indicativo de traço [-] preconceito no perfil daqueles que decidirem que (B) Carol não deve aceitar a correção do rapaz, os quais seguirão para a página noventa e um.

Mônica Paulo de Carvalho

– Me desculpa, eu sabia que “vi ele” tá errado, nem sei por que falei, acho que é o costume. Minha professora sempre corrige quando sai um “vi ela”, ela diz que viela é uma rua estreitinha. Mas, sinceramente, “Eu vi todos eles” está errado? Essa eu não sabia mesmo, vejo todo mundo falando assim...

– Tá errado sim! Tenho certeza! Depois você pergunta pra sua professora.

– Shhhhhhhhh!!!! Vocês dois aí não vão parar de falar não? – gritou o senhor da cadeira de trás. – Tô tentando ouvir o filme!

Os dois se olharam, deram um risinho culpado, e continuaram assistindo o filme em silêncio até o final. Eles saíram da sala de cinema comentando o quanto ficaram chocados com o final do filme, foi realmente surpreendente! No entanto, mais surpreendente ainda para Carol foi se deparar com Bruna, Débora e Alice juntas na saída do cinema.

– Oi, Carol. – começou Débora. – Matheus, será que você deixa a gente conversar um minutinho com a Carol? O Lucas ficou te esperando ali no *game space*.

– Então meu parceiro me trocou pelo *game space*, né? Vou lá humilhá-lo um pouco nos jogos pra dar o troco. Fui!

Débora ficou em pé enquanto as outras três meninas sentaram no banco em frente ao cinema.

– Fala logo, Débora, porque você chamou a gente aqui? – indagou Alice.

– Como assim? Eu não tô entendendo nada! – exclamou Carol.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Carol, o seu irmão me contou que você estava aqui no cinema com o Matheus, então eu percebi que a nossa briga não fazia mais sentido... Na verdade, ela nunca fez sentido!

— Sério? Carol e Matheus em um encontro?! — Bruna reagiu surpresa. — Então, Carolzinha é a grande vencedora! Quem diria?! E eu achando que Alice iria vencer essa...

— Vencer? Nenhuma de nós venceu foi nada! Nós somos quatro perdedoras, isso sim! Quatro meninas maravilhosas, melhores amigas, brigando por causa de um garoto! Eu nem posso acreditar que fiz um papelão desses, ou melhor, fiz um papel de trouxa desses... — Débora discordou.

— Peraí, volta um pouco que eu me perdi. Então, Carol e Matheus estão namorando? — Alice perguntou inquieta.

— Eu? Mas não era a dona Bruna que tinha sido pedida em namoro? — cutucou Carol. — Nós até tivemos a honra de ouvir esse glorioso momento.

— Calma! Vamo por parte que isso tá uma confusão! — Bruna disse ao se levantar. — Eu admito ter exagerado um pouco na minha estratégia. É que eu achei que se vocês pensasse que a gente tava namorando, vocês não tentaria mais se aproximar dele e, assim, eu teria mais tempo pra a conquista. Então, eu encenei aquele pedido de namoro sem ele ver e gravei pra enviar pra vocês. Eu sei, passei dos limite, mas vocês deve admitir que minha ideia foi genial. — Carol, Alice e Débora não resistiram ao jeito "cara de pau" de Bruna confessar sua mentira e caíram na gargalhada.

Mônica Paulo de Carvalho

— Você não existe mesmo, hein, dona Bruna. — Débora disse abraçando a amiga. — O importante é que você admitiu seu erro: tá perdoada!

— Que saudade eu tava desse abraço! Vocês me desculpam mesmo por ter mentido?

— Claro! — respondeu Débora.

— Antes que vocês pensem que eu tô mentindo também, já esclareço que eu e Matheus não tamos namorando! Também confesso que eu armei pra ele ficar a sós comigo no cinema. — revelou Carol.

— Olha a Carolzinha cheia de estratégia também. — provocou Bruna.

— Eu sei que foi errado, mas pelo menos serviu pra eu desencanar de vez dele. Enfim caiu a ficha de que ele sempre vai me ver como a Carolzinha, a irmãzinha mais nova do melhor amigo. Esse encontro tava mais pra uma babá, no caso Matheus, levando a criancinha, no caso eu, pro cinema. Vocês não imaginam como foi constrangedor, quero alguém que me leve a sério!

— Toda empoderada! Ameil — apoiou Débora, batendo palmas.

— Ai, amiga, eu também desencanei total, pelo menos pra isso minha mentira serviu. — declarou Bruna. — Não tem jeito, eu gosto de espontaneidade, e o Matheus é muito *caretão* pra mim. Eu até tentei te dar um empurrãozinho, Alice, falei pra ele que vocês dois combinavam. Coitado, iludi o menino, pra nada, né? Conta pra gente como você desencanou dele.

Aquelas palavras fizeram Alice atingir todos os tons de vermelho, ela não conseguiu disfarçar seus sentimentos, começou a esfregar as mãos que

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

suavam de nervoso. Até ali ela tinha tentado negar para si mesma, mas seria impossível esconder de suas melhores amigas seu real sentimento com relação a Matheus.

— Não acredito! Alice foi fígada pelo peixe! Que ironia! — Bruna começou a rir ao perceber a reação de Alice.

— É verdade isso, mulher? — Débora sentou-se ao lado de Alice e a abraçou. — Você tá apaixonada por ele? Tudo bem se você tiver.

— Eu acho que posso tá. — Alice assumiu. — Eu não queria tá, eu juro! Mas não sei por que meu coração acelera só de ouvir o nome dele. Vocês estavam tão focadas uma na outra que não viram, mas agora pouco, quando o Matheus saiu daqui para encontrar o Lucas, ele pegou minha mão propositalmente, olhou nos meus olhos e soltou. Foi tudo em um segundo, mas meu coração quase saiu pela boca. — continuou Alice.

— Eu sei bem como é esse sentimento. — Débora deixou escapar.

— Sabe? Como assim? Você não tá sentindo isso tudo pelo Matheus também, não, né? Ai, lá vamos nós recomeçar a briga. — desesperou-se Carol.

— Vamos lá! Quem vai ser #teamalitheus e quem vai ser #teamdebotheus? — Bruna brincou para aliviar o clima.

— Tô fora dessa! — desdenhou Débora.

— Então, quem é o *boy*? Conta logo! — insistiu Carol.

— O Lucas, cunhadinha!

Mônica Paulo de Carvalho

Carol ficou tão feliz com a possibilidade de seu irmão namorar com uma de suas melhores amigas que pulou e deu um abraço apertado em Débora.

— Sério? Vocês estão namorando mesmo? — perguntou Carol sem soltar a amiga.

— Sim! Sim! Sim! — respondeu Débora sem conter sua alegria. — Nós conversamos enquanto você e Matheus estavam no cinema e ele me beijou dentro daquele brinquedo dos dinossauros. Foi a melhor recompensa que já tive por matar dinossauros!

— Que romântico! — falou Bruna entusiasmada.

— Foi o dia mais romântico da minha vida. Hoje eu descobri que o Lucas era o namorado que eu sempre sonhei. — Débora suspirou. — Gente, eles estão vindo, vamos mudar de assunto.

Vá para o Capítulo 10: O reencontro (página 110)

Os leitores que decidiram que Carol deveria aceitar a correção de Matheus, depararam-se com o desfecho da narrativa nas páginas oitenta e seis a noventa, em que as personagens femininas fazem as pazes; Débora e Lucas iniciam um romance; e Alice e Matheus demonstram estar interessados um no outro. No final dessa última página, o leitor recebe a orientação de seguir para o capítulo dez, na página cento e dez, em que receberá a incumbência de registrar o reencontro dos personagens após vinte anos de formados no Ensino Fundamental.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Shhhhhhh!!!! Vocês dois aí não vão parar de falar não? — gritou o senhor da cadeira de trás. — Tô tentando ouvir o filme!

O senhor nem precisaria ter pedido silêncio, pois Carol ficou tão brava com os comentários de Matheus que passou o tempo inteiro do filme de braços cruzados, encarando a tela sem dizer uma palavra nem esboçar um sorriso. Ao sair do cinema, Matheus pôs se a andar na frente de Carol e sugeriu que eles fossem procurar por Lucas, porém ela saiu da sessão determinada a, pela primeira vez na vida, não se deixar calar:

— Ei, de onde você tirou a ideia de que poderia me tratar assim? — Carol disse com firmeza enquanto segurava Matheus pelo braço impedindo que ele continuasse a andar.

Matheus, que antes estava de costas, virou para olhar a expressão desconhecida que se formava no rosto de Carol. Ele nunca a tinha visto tão segura de si.

— O que eu fiz demais?

— Me criticou deliberadamente! Como se você fosse perfeito...

Apesar de os dois não gritarem, tornou-se perceptível que os ânimos estavam se exaltando durante a discussão. Eles nem perceberam que logo ao lado estavam Lucas, Débora, Bruna e Alice que os esperavam sair do cinema. No início, eles não entenderam bem o que estava acontecendo, mas logo puderam ouvir os motivos que levaram a tamanho desentendimento.

— Não sou perfeito, mas pelo menos sei falar direito. — rebateu Matheus.

Mônica Paulo de Carvalho

— Você está tão cego em seu desejo de correção que perdeu até mesmo o senso da boa educação.

— Boa educação? Fala sério! Você que deveria procurar uma escola que te desse uma “BOA EDUCAÇÃO” porque do jeito que você tá falando errado não vai nunca conseguir um bom emprego. — debochou Matheus.

— Desculpe, mas se você não mudar esse jeito arrogante e mal-educado, é você que nunca será admitido em nenhuma vaga. — Carol não desviou o olhar de Matheus nem por um instante ao se posicionar diante da situação. — Olha, nós viemos juntos a esse cinema, eu entendo que você me veja apenas como a irmã mais nova do Lucas, mas o mínimo que eu merecia receber de você era a sua gentileza, se não por mim, pelo menos em respeito a meu irmão. Eu entendo que você não tenha nenhum sentimento romântico por mim, mas deveria ter me tratado com o mínimo de cortesia ao invés de me diminuir por falar diferente do que você defende ser o certo.

— Que drama! Quando eu te diminuí? Você falou errado e eu te corriji como todo mundo faz! CORRIGIR OS OUTROS É NORMAL!

— Drama? Você me diminuiu quando disse que o que eu falei era doloroso de ouvir. Sabe o que é doloroso ouvir de uma pessoa? Coisas como “Eu te desprezo! Você é alguém inferior! Você não é bom o suficiente!”. Esse tipo de coisa, sim, machuca um órgão muito mais sensível do que o ouvido: machuca o coração. — Carol queria mostrar para Matheus que suas palavras intolerantes magoavam, porém ele não parecia disposto a mudar de atitude.

— Mas eu não falei nenhuma dessas frases, você está exagerando! — retrucou Matheus.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Concordo, você não falou, mas como você espera que eu me sinta diante das suas críticas nada sutis? Apenas desprezada, inferiorizada, insuficiente... Observe a ironia: você me chamou de dramática e exagerada, diminuiu meus sentimentos em relação às suas críticas, mas, ao mesmo tempo, não se acanhou em declarar seus sentimentos lá dentro do cinema, logo apontou sua decepção comigo apenas por eu não falar da maneira como você espera que eu fale. E tem mais: CORRIGIR OS OUTROS É NORMAL, OU MELHOR, É COMUM, MAS NÃO É LEGAL!

No capítulo oito, são levantadas questões diretamente relacionadas a atitudes de preconceito linguístico. O preconceito linguístico é denunciado por Carol, ainda que ela não utilize essa nomenclatura, como o ato em que se inferioriza alguém por seu domínio linguístico. Matheus demonstra seu preconceito ao insistir em dizer que “dói repetir” a frase “errada” de Carol (p.84L); que ele, sim, sabe “falar direito” (p.92L) e que “corrigir os outros é normal” (p.92L). Em resposta a Matheus, Carol desconstrói esse preconceito ao defender que a atitude do rapaz em corrigi-la, naquela situação de descontração, revelava que ele “perdeu até o senso da boa educação” (p.92L); que ele não deveria diminuí-la por sua forma de falar — “(...) ao invés de me diminuir por falar diferente do que você defende ser o certo.” (p. 92L) —, e que “corrigir os outros é normal, ou melhor, é comum, mas não é legal” (p.93L) .

No diálogo traçado entre Matheus e Carol entre as páginas noventa e um e noventa e três, buscamos conduzir o leitor à reflexão a respeito da cultura da correção linguística. É comum vermos em situações comunicativas em que há baixa monitoração estilística, como um bate-papo entre amigos em uma lanchonete ou uma conversa em um almoço familiar, pessoas corrigindo a maneira de falar do próximo. Como já tratamos anteriormente, quanto menor a monitoração estilística, mais provável é o uso de variantes linguísticas que não se coadunam com a norma-padrão. Logo, é natural que, nesses momentos de fala espontânea, o falante lance mão de uma variedade linguística mais à esquerda no contínuo de monitoração estilística e também de oralidade. Não haveria, portanto, razão para que a correção linguística ocorresse, considerando que, nesse contexto, o indivíduo está empregando a variedade linguística adequada àquela situação de fala, sem incorrer, inclusive, em “erro” linguístico já que, como tratamos no capítulo dois desta tese, todas as variedades linguísticas funcionam a partir de regras que as legitimam linguisticamente. É nessa perspectiva que a personagem Carol defende que corrigir os outros não é legal e pode até mesmo ser considerado falta de educação, afinal, pode gerar constrangimentos e até mesmo cercear a liberdade de expressão do falante.

No décimo primeiro espaço do conselheiro, o leitor tem, pela primeira vez, a oportunidade de decidir o que Matheus, que é o protagonista nas atitudes preconceituosas, deve fazer. Ao longo das páginas do livro, as personagens femininas expressaram vários argumentos para confrontar as afirmações preconceituosas do rapaz que podem ter causado em Matheus uma revisão de seus conceitos e arrependimento por suas atitudes. O leitor que decidir que (A) Matheus deve se arrepender e pedir desculpas continuará a leitura a partir da página noventa e cinco, demonstrando um provável perfil com traço [-] preconceito. Por outro

lado, a pessoa que defender que (B) Matheus deve manter suas opiniões preconceituosas seguirá para a página cento e um, revelando um possível perfil com traço [+] preconceito.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

Nesse momento, Lucas não se conteve e aproximou-se interrompendo a conversa:

— Não é nada legal mesmo, cara! Como você pôde discutir assim com minha irmã? Eu sei que eu implico com ela e tal, mas ela é minha irmã! Você sabe muito bem o que ela sente por você, poderia ao menos ter dispensado ela com jeitinho. — Lucas desabafou surpreso com a atitude do amigo. — Corrigir alguém para inferiorizar a pessoa não é legal, muito menos quando você sabe que a pessoa é apaixonada por você. Eu esperava mais de um amigo... Sou eu que tenho motivos para estar decepcionado, mas não com a Carol e sim com você!

Lucas havia sido o melhor amigo de Matheus durante a maior parte da sua vida. Se havia uma opinião na qual ele confiava era a de seu melhor amigo. Suas palavras bateram tão forte que Matheus ficou imóvel por alguns segundos e revisitou, como em um *flashback*, todas as suas atitudes nas últimas semanas. Lembrou-se de como havia criticado e debochado de Débora, Bruna, Alice e, agora, Carol. Ele começou a se questionar sobre o porquê de suas atitudes.

— Me desculpem. — Matheus sussurrou imóvel.

— O quê? — Perguntou Bruna aproximando-se para ouvir melhor.

— Desculpem-me! — Matheus retratou-se. — Eu sempre corriji todo mundo, isso é super normal na minha casa, na minha escola, mas só agora eu percebi que minha atitude estava magoando vocês e que isso estava me afastando de vocês. Eu não acredito que corri o risco de perder o meu melhor amigo só por causa de uns erros de português.

Mônica Paulo de Carvalho

— Afastamento... é isso que o preconceito gera entre as pessoas. — Alice arrematou.

Ao ver a decepção nos olhos de Alice, Matheus segurou suas mãos e olhou fundo em seus olhos:

— Alice, você, de todas as pessoas, era a que eu menos gostaria de me afastar, muito menos por um motivo tão bobo. Você me perdoa pela minha atitude? — Matheus desabafou. — Não posso nem pensar em não ter você na minha vida.

— Tudo bem, Matheus. Pra isso que os amigos servem, não é mesmo? Pra nos ajudar a sermos melhores e a aprendermos com nossos erros. Mas não esqueça que eu não fui a única magoada nessa história...

Antes que Alice terminasse de falar, Matheus a interrompeu:

— Você tem toda razão! Eu peço perdão a todos: Lucas, Carol, Bruna e Débora. Quero começar um novo capítulo com vocês a partir de hoje, aprender com vocês a ser mais tolerante e gentil. Vocês me aceitam de volta no grupo?

Os cinco trocaram olhares e se abriram em sorrisos enquanto esticavam os braços para acolher Matheus em um abraço de grupo.

— Claro, cara! Nós já somos amigos desde o segundo ano, não vou abrir mão da nossa amizade porque você vacila às vezes, sei que eu também tenho meus vacilos. — disse Lucas.

— Tá tudo muito lindo, mas será que, agora que tá tudo resolvido, os rapazinho não pode deixar as menina conversar um pouco? — Bruna nem

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

deu tempo para que eles respondessem e já foi empurrando-os em direção ao *game space*. — Vai jogar um pouquinho lá, vai!

Os garotos não tiveram outra escolha a não ser aceitar a “expulsão” de Bruna e foram, de fato, ao *game space*. Enquanto isso, as meninas sentaram no banquinho em frente ao cinema e Débora ficou em pé.

— Agora é sua vez de desembuchar, Débora, porque você chamou a gente aqui? — indagou Bruna.

— Bem, tudo começou quando o Lucas me contou que a Carol estava aqui no cinema com o Matheus, então eu percebi que a nossa briga não fazia mais sentido... Na verdade, ela nunca fez sentido! — explicou Débora.

— Sério? Carol e Matheus em um encontro?! — Bruna reagiu surpresa. — Então, Carolzinha é a grande vencedora! Quem diria?! E eu achando que Alice iria vencer essa... ainda mais depois das declarações de Matheus: “Não posso nem pensar em não ter você na minha vida, blá blá blá.”. — repetiu com tom de deboche.

— Vencer? Nenhuma de nós venceu foi nada! Nós somos quatro perdedoras, isso sim! Quatro meninas maravilhosas, melhores amigas, brigando por causa de um garoto! Eu nem posso acreditar que me meti em um papelão desses, ou melhor, num papel de trouxa desses... — Débora discordou.

— Peraí, volta um pouco que eu me perdi. Então, Carol e Matheus estão namorando? — Alice perguntou inquieta.

— Eu? Mas não era a dona Bruna que tinha sido pedida em namoro. — cutucou Carol. — Nós até tivemos a honra de ouvir esse glorioso momento.

Mônica Paulo de Carvalho

— Calma! Vamo por parte que isso tá uma confusão! — Bruna disse ao se levantar. — Eu admito ter exagerado um pouco na minha estratégia. É que eu achei que se vocês pensasse que nós tava namorando, vocês não tentaria mais se aproximar dele e, assim, eu teria mais tempo para a conquista. Então, eu encenei aquele pedido de namoro sem ele ver e gravei pra enviar pra vocês. Eu sei, passei dos limite, mas vocês deve admitir que minha ideia foi genial. — Carol, Alice e Débora não resistiram ao jeito “cara de pau” de Bruna confessar sua mentira e caíram na gargalhada.

— Você não existe mesmo, heim, dona Bruna. — Débora disse abraçando a amiga. — O importante é que você admitiu seu erro: tá perdoada!

— Que saudade eu tava desse abraço! Vocês me desculpam mesmo por ter mentido? — Bruna perguntou.

— Claro! — respondeu Débora.

— Antes que vocês pensem que eu estou mentindo também, já esclareço que eu e Matheus não estamos namorando! Também confesso que eu armei pra ele ficar a sós comigo no cinema. — revelou Carol.

— Olha a Carolzinha cheia de estratégia também! — provocou Bruna.

— Eu sei que foi errado, mas pelo menos serviu pra eu desencanar de vez dele. Enfim caiu a ficha de que ele sempre vai me ver como a Carolzinha, a irmázinha mais nova do melhor amigo. Esse encontro tava mais pra uma babá, no caso Matheus, levando a criancinha, no caso eu, pro cinema. Vocês não imaginam como foi constrangedor, quero alguém que me leve a sério!

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

— Que empoderada! Ameil — apoiou Débora, batendo palmas para a amiga.

— Ai, amiga, eu também desencanei total, pelo menos pra isso minha mentira serviu. — declarou Bruna. — Não tem jeito, eu gosto de espontaneidade e o Matheus é muito *caretão* pra mim. Eu até tentei te dar um empurrãozinho, Alice, falei pra ele que vocês dois combinavam. Coitado, iludi o menino, pra nada, né? Conta pra gente como você desencanou dele.

Aquelas palavras fizeram Alice atingir todos os tons de vermelho, ela não conseguiu disfarçar seus sentimentos, começou a esfregar as mãos que suavam de tanto nervoso. Até ali ela tinha tentado negar para si mesmo, mas seria impossível esconder de suas melhores amigas seu real sentimento com relação a Matheus.

— Não acredito! Alice foi fígada pelo peixe! Que ironia! — Bruna começou a rir.

— É verdade isso, mulher? — Débora sentou-se ao lado de Alice e a abraçou. — Você tá apaixonada por ele? Tudo bem se você estiver.

— Eu acho que posso estar. — Alice assumiu. — Eu não queria estar, eu juro! Mas não sei por que meu coração acelera só de ouvir o nome dele. Quando ele pegou minha mão e olhou fixamente nos meus olhos para me pedir perdão, meu coração quase saiu pela boca. Eu não consigo acreditar que ele realmente sinta tudo aquilo por mim. — continuou Alice.

— Eu sei bem como é esse sentimento. — Débora deixou escapar.

— Sabe? Como assim? Você não tá sentindo isso tudo pelo Matheus também não, né? Ai, lá vamos nós recomeçar a briga. — desesperou-se Carol.

Mônica Paulo de Carvalho

— Vamos lá! Quem vai ser #teamalitheus e quem vai ser #teamdebotheus? — Bruna brincou para aliviar o clima.

— Tô fora dessa! — Débora desdenhou.

— Então, quem é o *boy*? Conta logo! — insistiu Carol.

— O Lucas, cunhadinha!

Carol ficou tão feliz com a possibilidade de seu irmão namorar com uma de suas melhores amigas que pulou e deu um abraço apertado em Débora.

— Sério? Vocês estão namorando mesmo? — perguntou Carol sem soltar a amiga.

— Sim! Sim! Sim! — respondeu Débora sem conter sua alegria. — Nós conversamos enquanto você e Matheus estavam no cinema e ele me beijou dentro daquele brinquedo dos dinossauros. Foi a melhor recompensa que já tive por matar dinossauros!

— Que romântico! — falou Bruna entusiasmada.

— Foi o dia mais romântico da minha vida. Hoje eu descobri que o Lucas era o namorado que eu sempre sonhei. — Débora suspirou. — Gente, eles estão vindo, vamos mudar de assunto.

Vá para o Capítulo 10: O reencontro (página 110)

Apesar de Matheus ter o papel muito claro na narrativa de representar o preconceito linguístico em situações cotidianas, ele mesmo, como todas as pessoas, não é um falante da norma-padrão, afinal, essa é uma norma idealizada que não se realiza concretamente na fala. Por isso, além de cometer uma hipercorreção no diálogo com Alice, também emprega uma forma variante ao inserir o pronome oblíquo *me* antecedendo o verbo *desculpem* — “Me desculpem.” (p. 95L), quando a norma-padrão defende que não se pode iniciar sentenças com esse tipo de pronome, indicando o emprego da seguinte estrutura: “Desculpem-me.”. Ademais, o rapaz utiliza expressões próprias do falante urbano em sua faixa etária, como “fala aê” (p.29L), “pô” (p.29L), “tá” (p.36L), “Fica na sua que eu resolvo minha parada aqui.” (p.37L). Nas redes sociais, Matheus também lança mão de formas linguísticas que divergem da norma-padrão, mas que são apropriadas àquele registro escrito “Partiu teste amanhã?” (p.34L).

Ao desculpar-se, Matheus tenta buscar justificativas em suas experiências pessoais. Segundo o rapaz, seus pais são bastante rígidos e, desde pequeno, ele tem sua maneira de falar constantemente corrigida: “Eu sempre corriji todo mundo, isso é super normal na minha casa, na minha escola, mas só agora eu percebi que minha atitude estava magoando vocês e que isso estava me afastando de vocês.” (p.95L). Motivado, inconscientemente, por sua realidade familiar e escolar, ele reproduz em suas relações interpessoais a pressão linguística que sofre em casa e na escola, sem observar os resultados que suas atitudes estavam trazendo: magoas e desentendimentos. Alice, então, alerta para uma das consequências do preconceito linguístico: segregação de pessoas a partir de conceitos equivocados de superioridade e inferioridade linguísticas — “Afastamento... é isso que o preconceito gera entre as pessoas.” (p.96L).

Após a leitura da página cem, o leitor será encaminhado para o capítulo final, na página cento e dez, no qual receberá um comando para elaborar seu último registro escrito.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Ai, quanto “mimimi”! Eu não aguento mais você e suas amigas enchendo meus ouvidos com tanta bobagem! Se eu continuar andando com vocês vou acabar desaprendendo tudo que sei sobre Língua Portuguesa.

Nessa hora, Alice não se conteve e aproximou-se interrompendo a conversa:

— “Suas amigas”? Pensei que eu era sua amiga também e não só da Carol. Então você seria capaz de abandonar a nossa amizade por causa do meu jeito de falar? — ela confrontou o rapaz.

Embora Matheus tivesse um sentimento especial por Alice, isso não foi mais forte do que a necessidade de defender suas crenças linguísticas.

— Essa escolha não é minha! Se você topa, eu posso te ajudar, eu já me ofereci uma vez e posso continuar te dando aulas de português. A escolha é sua: você vai se esforçar pra mudar sua maneira de falar em favor da nossa amizade? — Matheus propôs.

— Não! Muito obrigada! Estou dispensando amizade com pré-requisitos. Prefiro continuar com minhas amigas que me amam e apoiam incondicionalmente; que não esperam que eu mude para me encaixar no que elas imaginam que seja a perfeição; que me respeitam como eu sou; que não pedem nada em troca da minha amizade. Desculpe, mas não vou barganhar minha amizade. — respondeu Alice com tristeza em sua voz.

— Cara, como você pôde discutir assim com minha irmã? Eu sei que eu implico com ela e tal, mas ela é minha irmã! Você sabe muito bem o que ela sente por você, poderia ao menos ter dispensado ela com jeitinho. — Lucas desabafou surpreso com a atitude do amigo. — Corrigir alguém para inferiorizar a pessoa não é legal, muito menos quando você sabe que a

Mônica Paulo de Carvalho

pessoa é apaixonada por você. Eu esperava mais de um amigo... Sou eu que tenho motivos para estar decepcionado, mas não com a Carol e sim com você!

— Foi mal, cara, mas essas garotas já colocaram muita minhoca na minha cabeça. Você sabe que meus pais têm altas expectativas sobre o meu futuro, não vou dar mole de sair falando tudo errado agora e nem tô a fim de aturar minha mãe me corrigindo o tempo todo. Então, eu tô fora. Se você quiser continuar andando com elas, tá tranquilo, a escolha é sua, mas eu vou seguir meu caminho. Valeu, galera!

Com essa despedida, Matheus seguiu sozinho, deixando para trás Lucas, seu melhor amigo; Alice, a menina de quem gostava; Carol, Débora e Bruna. Os cinco ficaram parados por alguns segundos em choque com as declarações de Matheus enquanto observavam-no se afastar até o perderem de vista, Alice, então, balbuciou:

— Afastamento... é isso que o preconceito gera entre as pessoas.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

ESPAÇO DO CONSELHEIRO Nº 12

A ÚLTIMA DECISÃO!

Estamos chegando à reta final da nossa história. Por quantas situações inesperadas Bruna, Débora, Alice e Carol passaram, não é mesmo? Todas elas trouxeram um aprendizado e, no fim, deixaram a amizade das quatro ainda mais forte. Entretanto, Matheus decidiu manter sua opinião e isto gerou uma discussão entre ele e seus amigos. Lucas e as meninas ficaram muito decepcionados em ver que uma atitude preconceituosa foi capaz de causar o afastamento entre eles, resultando no fim da amizade. Diante de tudo que passaram, o que você acha que Bruna, Débora, Alice e Carol deveriam fazer?

Opção A: () Se você acha que elas devem tomar uma atitude para conscientizar as pessoas sobre os perigos do preconceito, vá para a página **104** (capítulo 9).

Opção B: () Se você acha que elas devem esquecer este assunto, **avance um pouco mais até** a página **110** (capítulo 10).

Eu escolhi a opção () porque _____

Nas páginas cento e um e cento e dois, o leitor poderá acompanhar o desenrolar da narrativa diante da decisão de manter Matheus com suas opiniões preconceituosas. Primeiramente, o rapaz tenta descredibilizar os argumentos de Carol, referindo-se a esses como “*mimimi*”. Com essa ação, ele demonstra não estar aberto ao diálogo e a reavaliar suas crenças e atitudes linguísticas. Em seguida, o garoto sugere que se ele continuar convivendo com as meninas que, na opinião dele, falam “errado”, ele poderá retroceder quanto ao conhecimento da norma-padrão e passar a falar “errado” também: “Se eu continuar andando com vocês vou acabar desaprendendo tudo que sei sobre Língua Portuguesa.” (p.101L). Apesar das múltiplas tentativas dos personagens de construir um diálogo, Matheus se mostra irredutível em suas opiniões e tenta jogar a responsabilidade para os amigos ao dizer que, se eles quiserem se moldar a sua crença linguística, a amizade pode continuar, do contrário, ele prefere se afastar: “Se você topar, eu posso te ajudar, eu já me ofereci uma vez e posso continuar te dando aulas de português. A escolha é sua: você vai se esforçar pra mudar sua maneira de falar em favor da nossa amizade?” (p. 101L).

A manutenção das crenças preconceituosas de Matheus o levaram a se afastar de vez de seus amigos. Alice, Bruna, Carol, Débora e Lucas ficam paralisados diante da decisão do rapaz de acabar uma amizade por um preconceito motivado pela maneira deles falarem. Após essa cena, o leitor poderá seguir para o capítulo nove, iniciado na página cento e quatro, caso decida que as garotas devem (A) tomar uma atitude para conscientizar as pessoas de modo que outros não passem pela situação que elas passaram. Por outro lado, poderá seguir para o capítulo dez, iniciado na página cento e dez, o leitor que acredita ser melhor (B) as meninas esquecerem tudo que aconteceu.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 9: Todo mundo precisa saber

Tudo continuava igual: o sinal tocando pontualmente às 07h30min; a tia do portão não esquecendo de perguntar: “*essa calça faz parte do uniforme escolar, rapaz?*”, mesmo já sabendo a resposta; os garotos brigando com suas lutinhas infantis; as carteiras alinhadas aguardando os alunos sentarem nos mesmos lugares marcados de todos os dias; o cheirinho do refogado preparado pelas merendeiras se espalhando pela escola. Ninguém viu? Será que ninguém percebeu que o mundo estava um pouco diferente? Ninguém sentiu aquela inquietação que dá quando vemos uma injustiça? Aquele aperto no coração quando vemos alguém morando na rua; ou um pai maltratando o filho; ou um cachorrinho abandonado; ou um idoso sozinho carregando sacolas pesadas do mercado; ou alguém saindo do seu lado do ônibus por causa da cor de sua pele; ou ainda alguém sendo rejeitado apenas por ser diferente. Talvez nem todo coração se aperte, talvez nem todo mundo se inquiete... mas talvez devesse...

Bruna, Débora, Alice e Carol não eram mais as mesmas quando voltaram à escola na segunda-feira. Foi como se todo aquele discurso escolar que elas ouviram desde pequenas sobre a importância de ser gentil, de lutar pela paz, de respeitar o próximo, enfim, fizesse sentido. Agora, não apenas o aconselhamento dos professores sobre as consequências da intolerância ecoava em suas mentes, como também estavam, de fato, sentindo na pele o que era a intolerância. Todas as preocupações naturais da adolescência fugiram de suas mentes após se darem conta, através das ações de Matheus, da destruição que uma atitude intolerante pode gerar. Por isso, só conseguiam pensar em como fazer para que ninguém mais fosse tratado como o garoto lhes tratou.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— Carol, eu não consegui dormir nem um segundo ontem por causa da reação do Matheus que não saía da minha cabeça. — Alice desabafou com Carol durante a saída da escola, na frente do portão. — Eu fiquei o dia inteiro repassando cada diálogo que tive com ele, além dos que vocês me contaram que tiveram também, e eu não consigo me conformar. Como alguém pode ser tão intolerante? Como alguém pode criar confusão e até abrir mão de seus amigos por algo tão pequeno?

— Sei lá, amiga! Ele até falou da relação dele com a mãe, que ela cobra demais dele e tal, mas eu acho que não é só isso... É difícil encontrar as razões que geram esse tipo de atitude porque a origem pode estar numa união de fatores. — Carol analisava o caso, buscando uma explicação. — Eu não vou dizer que Matheus é um caso perdido, até porque acho que ninguém é, mas ele tomou a decisão dele de se afastar, então não quero mais me preocupar com ele. A minha preocupação agora é outra...

— Qual? — perguntou Alice, com tom tristonho, após lembrar que teria que abandonar seus sentimentos por Matheus já que ele mesmo não queria mais fazer parte de sua vida, e ela muito menos queria conviver com alguém intolerante como ele.

— O que a gente pode fazer para mudar pessoas como ele, ou evitar que outras pessoas sejam afetadas por atitudes como as dele? — Carol jogou a pergunta no ar com a intenção de encontrar uma aliada na luta pela mudança.

— Eu não sei! Também passei o domingo inteiro pensando nisso, mas nada... nada... nem uma ideazinha iluminou meus pensamentos...

Mônica Paulo de Carvalho

— Eu sinto como se estivesse com um nó na garganta sufocando minha voz. Eu preciso falar... Não! EU PRECISO GRITAR! Gritar pra que todos ouçam! Não quero falar disso só com você e as meninas, até porque vocês já enfrentaram a intolerância cara-a-cara e resistiram a ela. Eu quero que todos da escola ouçam esse grito, e até adolescentes de outras escolas, ou até adultos, quem sabe?! A gente só não pode mais se calar, eu cansei de ser a quietinha que aceita tudo e que nunca se impõe. — Carol estava tão determinada a agir para mudar a situação que Alice não pensou duas vezes em respondê-la.

— Conta comigo!

Carol e Alice discutiram várias ideias enquanto caminhavam até a lanchonete do Beto, onde encontrariam Débora e Bruna. Ao chegar, sentaram-se ao lado de Bruna que logo se incluiu no *brainstorm*⁶. Débora, que estava em pé na entrada do lugar, aparentemente falando entusiasmada com a tela do celular, aproximou-se.

— Gente, vocês acreditam que eu já recebi vinte mensagens? — Débora disse sem tirar os olhos da tela do celular e sentando-se ao lado de Bruna.

— Mensagem de quê? — perguntou Carol.

— Vocês não receberam notificação? — Débora questionou pegando o celular de Bruna para checar se o aplicativo não havia entregado a notificação de seu vídeo. — Eu acabei de postar um vídeo pra divulgar a vaga de guitarrista da banda. Eu e Lucas estamos procurando alguém, agora que o Matheus decidiu sair...

⁶ "Brainstorm" é um termo em inglês que significa "chuva de ideias". Esse termo é utilizado para indicar uma técnica de dinâmica de grupo em que as pessoas sugerem várias ideias diferentes até construir um caminho para alcançar determinado objetivo.

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

— E você já recebeu vinte mensagens em menos de um minuto? — Alice surpreendeu-se com o alcance rápido do vídeo de Débora.

— Alice, você tá pensando o mesmo que eu? — Carol falou empolgada.

— Acho que sim! Como nós não pensamos em usar a nossa pequena influenciadora digital pra ser nossa porta-voz? — Alice estava se referindo ao grande alcance que Débora possuía nas redes sociais por já ter integrado diversos grupos de teatro, ter feito várias peças, e ainda alguns shows.

— Se vocês tão querendo me contratar, vou passar o número da minha assessoria. — Débora brincou.

— Ai, sua bobal! Nada de contratar! — Alice argumentou para convencer Débora. — É uma permuta, aliás, a melhor permuta de todas, pois não só a gente vai sair ganhando, mas todo mundo que assistir seu vídeo.

— E sobre o que será esse vídeo? — perguntou Débora.

— O assunto é intolerância, mas precisamos pensar em uma abordagem chamativa! Algo que atraia o interesse das pessoas... — Alice propôs.

— CINCO DICAS PARA SABER SE SEU CRUSH É INTOLERANTE. — Carol sugeriu, orgulhosa por sua ideia. — Que tal?

— Perfeito! — Alice concordou. — Mas quais vão ser as dicas?

— “Seu *crush* diz que você fala errado?” — sugeriu Débora, lembrando de quando Matheus disse isto para ela na sala da casa de Lucas.

— “Seu *crush* corrige seu modo de falar?”. — propôs Bruna. — Vocês lembram que eu contei que o Matheus quebrou o clima romântico só pra ficar me corrigindo? Aff...

Mônica Paulo de Carvalho

— “Seu *crush* te julga pelo seu modo de falar? — Alice deu sua sugestão com pesar. — Infelizmente, Matheus preferiu jogar nosso sentimento no lixo e deu mais valor pra seus julgamentos, chegou até a questionar minha posição de aluna destaque. Ele quis sugerir o quê? Que eu colo nas provas? É inacreditável! Nunca vi alguém tão prepotente...

— Calma, mulher! Você vai encontrar alguém muito melhor, alguém que te respeite e te valorize, assim como eu encontrei o Lucas. — Débora tentou consolar a amiga.

— Já sei mais um: “Seu *crush* te inferioriza por seu modo de falar”. — interrompeu Carol. — Vocês acreditam que o Matheus teve coragem de dizer que eu falava tão errado que doia ouvir? — Ela lembrou indignada.

— E a quinta dica? — Alice finalizou. — “Seu *crush* ri ou debocha do seu modo de falar?”.

Ali mesmo, sentadas na mesa da lanchonete, as quatro montaram o roteiro do vídeo. Decidiram que, para ficar mais dinâmico, as quatro apareceriam no vídeo e cada uma ilustraria com sua experiência, a dica que propôs. É claro que não citariam o nome de Matheus, afinal, o objetivo não era arrumar confusão, muito pelo contrário, era lutar por tolerância e respeito. Mais uma vez, a casa de Carol transformou-se em cenário e, naquela mesma tarde, elas gravaram e postaram o vídeo.

O número de visualizações superou em muito as expectativas das garotas, havia comentários de pessoas que elas nunca haviam visto na vida, até gente de outras cidades. É claro que entre os muitos comentários de

Você [não] é o que fala: A escolha é sua!

apoio, também havia *haters*⁷ criticando a aparência delas, tentando arrumar confusão com os outros seguidores e discordando do que elas falavam. Entretanto, quando se quer fazer algo tão importante quanto disseminar uma mensagem de paz, tolerância e respeito, as críticas negativas são mero detalhe, pois não são fortes o suficiente para freá-la.

Na escola, só se falava do vídeo postado por Débora. Sabe que elas curtiram ser o assunto da escola naquela semana? Até os professores chamaram as garotas na direção para dizer que o vídeo fez com que eles percebessem as terríveis consequências da intolerância à forma de falar e que, por isso, o tema bimestral abordado na escola seria a luta contra o preconceito linguístico. Só então elas descobriram que o monstro contra o qual elas lutavam tinha nome, e, olha, nem era um nome tão difícil assim: **PRECONCEITO LINGUÍSTICO!**

⁷ "Haters" termo em inglês que significa "pessoas que odeiam". Esse termo é utilizado para se referir a pessoas que usam as redes sociais para agredir verbalmente outras pessoas.

O capítulo nove é dedicado à divulgação sociolinguística. Alice, Bruna, Carol e Débora ficaram tão impactadas pelas atitudes intolerantes de Matheus que decidiram que deveriam alertar outras pessoas sobre as consequências do preconceito motivado pelas diferentes maneiras de falar. A maneira que elas encontraram de alertar o maior número de pessoas possíveis foi publicar um vídeo leve e descontraído nas redes sociais de Débora, que possuíam muitos seguidores. O título do vídeo foi baseado na experiência pessoal das personagens: “Cinco dicas para saber se seu crush é intolerante”. Cada personagem sugeriu dicas a partir dos enfrentamentos que viveu com Matheus: (1) “Seu *crush* diz que você fala errado?” (p. 107L); (2) “Seu *crush* corrige seu modo de falar?” (p. 107L); (3) “Seu *crush* te julga pelo seu modo de falar?” (p. 108L); (4) “Seu *crush* te inferioriza por seu modo de falar” (p. 108L); (5) “Seu *crush* ri ou debocha do seu modo de falar?” (p. 108L). O vídeo teve tanta repercussão que os professores da escola que elas frequentavam decidiram abordar esse tema e, assim, elas descobriram que as atitudes de Matheus eram resultado de algo chamado preconceito linguístico.

Esse capítulo é uma provocação para os leitores, pois, através dele, intentamos movê-los ao desejo de passar para outras pessoas as reflexões proporcionadas pelo livro. Provavelmente, quem realizou a leitura do capítulo nove possui um perfil com traço [-] preconceito e pode agora, munido de argumentos linguísticos, ser um agente na luta contra o preconceito linguística e na conscientização de outras pessoas a respeito de suas motivações e consequências. Após a leitura do capítulo nove, o leitor seguirá, naturalmente, para o último capítulo.

Mônica Paulo de Carvalho

CAPÍTULO 10: O reencontro

Espaço do conselheiro N°13

CALMA, CALMA! A HISTÓRIA AINDA NÃO ACABOU!

Você não está curioso para saber o que aconteceu com Bruna, Débora, Alice, Carol, Matheus e Lucas afinal de contas? Eu estou morrendo de curiosidade! Será que Lucas e Débora continuaram namorando? E Matheus teve coragem de investir em um romance com Alice? Será que depois de ter superado sua “apaixonite” por Matheus, Carol conheceu outra pessoa? E Bruna, heim, com aquele jeitinho espoleta, o que será que ela anda aprontando? Afinal, será que Matheus continuou corrigindo as pessoas por aí ou ele mudou sua atitude? Seja lá o que ele decidiu fazer, com certeza, trouxe algumas consequências e eu estou ansiosa para saber quais foram. Agora é a sua vez de me contar...

Passaram vinte anos após a formatura das meninas no nono ano, agora elas já estavam próximas dos seus 36 anos, e a escola organizou um evento para os ex-alunos se reencontrarem. A quadra da escola estava toda decorada, inclusive com fotos da época em que elas ali estudavam. Certamente, seria uma noite cheia de emoções e nostalgia. Alice foi a primeira a chegar, como sempre.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

A large rectangular area with a decorative border and horizontal lines for writing. The border is a dashed line with a small zigzag pattern. Inside, there are 25 horizontal lines spaced evenly down the page, providing a space for a student to write their response to the prompt above.

Mónica Paulo de Carvalho

A large rectangular area with a decorative border and horizontal lines, intended for writing. The border is a double-line pattern with a small gap between the lines. Inside, there are 25 horizontal lines spaced evenly down the page.

Você (não) é o que fala: A escolha é sua!

A large rectangular area with a decorative border made of small repeating patterns. Inside this border, there are 25 horizontal lines spaced evenly, providing a space for writing.

No capítulo dez, o leitor será convidado a usar sua criatividade para elaborar uma continuação da história. Para norteá-los, é proposto que eles escrevam sobre um reencontro entre os personagens que ocorre na escola passados vinte anos dos eventos relatados na narrativa. Esse último capítulo foi criado com alguns objetivos específicos. Primeiramente, há nele o propósito de manter o protagonismo dos leitores ao propiciar que eles expressem o final que consideram adequado para a história. Além disso, enquanto material pedagógico, essa produção textual poderá ser analisada pelo docente a fim de observar a crença linguística do aluno e realizar uma diagnose de seu registro escrito.

3.4 Aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”

Uma das premissas da pesquisa-ação é a ideia de contribuir com o desenvolvimento de uma estratégia que solucione um problema que seja detectado como uma demanda de determinada comunidade. Assim, o objetivo não é fazer dos participantes apenas objetos passivos de uma pesquisa engessada, mas, pelo contrário, eles devem ter voz ativa ao expressarem suas demandas e sugerirem caminhos para sua solução. Cabe ao pesquisador, munido dessas informações, traçar e testar métodos que, de fato, intentem trazer benefícios para a comunidade que cooperou com a pesquisa.

O projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, descrito no item 3.2, propiciou que os participantes, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, compartilhassem sua demanda: a ausência de materiais paradidáticos com linguagem jovem que relacionassem conteúdos de estudo da língua com temas da adolescência, como amizade e respeito. Ademais, eles cooperaram com o preenchimento dessa lacuna ao sugerirem caminhos para a criação desse material: o livro paradidático interativo de divulgação sociolinguística “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”.

Em concordância com a ideia de que a pesquisa-ação deve retornar benefícios para a comunidade que dela participou, o livro foi aplicado a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da mesma escola municipal onde ocorreu o projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*. A escola está localizada na zona oeste do Rio de Janeiro e a turma contava com trinta e cinco alunos na faixa etária entre quatorze e dezessete anos. Essa turma foi selecionada por ser frequentada por alguns alunos que se demonstravam à vontade em

expressar suas opiniões e traçar argumentos para defendê-las, além de apresentar um pequeno grupo que possuía o hábito da leitura.

Como o projeto em que o livro começou a ser desenvolvido ocorreu no ano de 2017, posteriormente, na ocasião da aplicação da obra em novembro de 2019, os participantes do projeto já haviam se formado no Ensino Fundamental e não mais frequentavam a escola. Tal fato se apresentou como positivo, pois assim o conhecimento que adquiriram com as discussões e produções ao longo do projeto não influenciaram na aplicação do material. Desse modo, o livro foi aplicado a alunos que não tiveram contato prévio com as noções sociolinguísticas contidas no material.

Inicialmente, cogitou-se um cronograma ideal de aplicação do livro a ser seguido em outubro, tabela 6, que previa a necessidade de seis aulas, cada uma com duração de 1 hora e 40 minutos, para a conclusão da tarefa. A divisão de atividades havia sido feita considerando a quantidade de páginas a serem lidas e de produção escrita discente exigida na justificativa dos *espaços do conselheiro*.

Tabela 6 – Cronograma ideal de aplicação do livro

DATA	DURAÇÃO	CONTEÚDO
04/10 (sexta-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro; • Leituras dos capítulos 1, 2 e 3 (31 páginas).
07/10 (segunda-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do capítulo 4 (15 páginas); • Espaços do conselheiro nº 1, nº2 e nº3 (no máximo três).
11/10 (sexta-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 5 (12 páginas); • Espaços do conselheiro nº 4, nº5 e nº6 (no máximo três).
14/10 (segunda-feira)	-----	• Não houve aula, pois foi ponto facultativo devido ao feriado do dia 15/10 (Dia do Professor).
18/10 (sexta-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 6 e 7 (22 páginas); • Espaços do conselheiro nº 7, nº8 e nº9 (no máximo três).
21/10 (segunda-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 8 e 9 (28 páginas); • Espaços do conselheiro nº 10, nº11 e nº12 (no máximo três).
25/10 (sexta-feira)	1 hora e 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do capítulo 10 (1 página); • Espaços do conselheiro nº 13 (escrever o desfecho da narrativa).

Embora houvesse um planejamento para a aplicação do livro, é comum que pesquisas com aspecto extensionista estejam suscetíveis a imprevistos, em especial, por contarem com a disponibilidade da comunidade na qual se pretende atuar. Por conseguinte, somente na penúltima semana de novembro foi possível organizar, junto à direção da escola, momentos

para a aplicação do livro. Por essa razão, a aplicação foi realizada no período de uma semana, nos tempos de aula de Língua Portuguesa, e, em tempos cedidos por professores de outras disciplinas, conforme descrito na tabela 7.

Tabela 7 – Cronograma real de aplicação do livro

DATA	CONTEÚDO
18/11/2019 (segunda-feira)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro; • Leituras dos capítulos 1, 2 e 3.
19/11/2019 (terça-feira)	<ul style="list-style-type: none"> • Resumo dos três primeiros capítulos. • Leitura dos capítulos 4, 5 e 6 (até a página 61); • Produção textual: Espaço do conselheiro nº 1, 2, 3, 4, 5.
20/11/2019 (quarta-feira)	<ul style="list-style-type: none"> • Feriado.
21/11/2019 (quinta-feira)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 6 (a partir da página 62), 7 e 8; • Produção textual: Espaço do conselheiro nº 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12.
22/11/2019 (sexta-feira)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 9 e 10; • Produção textual: Espaço do conselheiro nº 13.

Embora a aplicação do livro “Você [não] é o que você fala — a escolha é sua” tenha ocorrido em uma turma composta por trinta e cinco alunos, alguns fatores, como proximidade do término do ano letivo, visto ter ocorrido na semana que antecedia o período de recuperação, e o clima, entre os alunos, de despedida das obrigações escolares, motivaram uma presença discente irregular. Ocorreram quatro encontros, contudo o primeiro não foi considerado para a contabilização da frequência posto que não houve produção escrita nesse dia e que, no segundo encontro, foi, novamente, realizada a apresentação da obra e um resumo dos três primeiros capítulos.

Na tabela 8, está registrada a frequência dos alunos durante a aplicação do livro. Os alunos foram organizados, numericamente, de acordo com a ordem alfabética. A notação que se segue ao número deve ser interpretada da seguinte forma: (C) alunos que entregaram o material completo; (I) alunos que entregaram o material incompleto; e (D) alunos que tiveram seu material desconsiderado. Portanto, considerando os caminhos escolhidos ao longo da leitura, o participante 4C, por exemplo, entregou o livro com as justificativas dos espaços do conselheiro preenchidas; já o aluno 3I deixou pelo menos um desses espaços em branco; enquanto 1D entregou um material que foi desconsiderado. Apesar de os trinta e cinco alunos terem participado ao menos de um encontro, cinco alunos não geraram produção escrita e, por isso, tiveram seus livros desconsiderados na análise: 2D e 10D, que estiveram presentes apenas no primeiro dia, quando não houve proposta de produção textual; 1D, 6D e 11D, que chegaram extremamente atrasados nos encontros dos quais participaram. Desse modo, a

aplicação resultou em um material final composto por trinta livros, sendo vinte e dois completos e oito incompletos, em virtude de alguns não estarem presentes em todos os encontros. Esse fato é esperado em uma pesquisa-ação que ocorre no cotidiano escolar, pois não há controle sobre a frequência dos participantes da pesquisa, nem meios para revisitar as etapas já realizadas de modo a inteirá-los dos procedimentos realizados em sua ausência. O fluxo da pesquisa-ação é contínuo e cíclico, a ação realizada estimula a reavaliação e reelaboração da ação, afetando a próxima ação, assim, não é possível retomar a ação já realizada visto estar sempre em reformulação.

Tabela 8 – Frequência dos alunos durante a aplicação do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua

Participante	18/11/2019	19/11/2019	21/11/2019	22/11/2019	FREQUÊNCIA
1D		x			33%
2D	x				0%
3I	x	x	X		66%
4C		x	X	x	100%
5C	x	x	X	x	100%
6D		x		x	66%
7C	x	x	X	x	100%
8C	x	x	X	x	100%
9I	x	x	X		66%
10D	x				0%
11D	x	x			33%
12C	x	x	X	x	100%
13C		x	X	x	100%
14I			x	x	66%
15C	x	x	X	x	100%
16C	x	x	X	x	100%
17I	x	x	X		66%
18I	x	x	X	x	100%
19C	x	x		x	66%
20C	x	x	X	x	100%
21C	x	x	X	x	100%
22C	x	x	X	x	100%
23C	x	x		x	66%
24I	x	x			33%
25C		x	X	x	100%
26C	x	x	X	x	100%
27C	x	x	X	x	100%
28C	x	x	X	x	100%
29C	x	x	X	x	100%
30C	x	x	X	x	100%
31I	x	x	X		66%
32I	x	x	X		66%
33C	x	x	X	x	100%
34C	x	x	X	x	100%
35C	x	x	X	x	100%

Realizar uma pesquisa-ação em sala de aula, mais especificamente em uma sala de aula de nono ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro, é desafiador por diversas questões que envolvem o cotidiano escolar. Era comum, nas aulas habituais de Língua Portuguesa da turma escolhida, que alguns alunos se dispersassem durante a explicação; conversassem; dormissem na sala; se distraíssem com o celular; faltassem a aula para jogar futebol na quadra ou conversar no pátio; fossem infrequentes; reclamassem das atividades propostas; demonstrassem desinteresse em realizar as poucas atividades de produção textual que eram propostas; praticassem *bullying*; esquecessem de levar o material; copiassem as respostas dos colegas; se agitassem pela proximidade do horário do almoço. Essas são cenas reais e comuns do cotidiano escolar que, inevitavelmente, estiveram presentes também na realização desta pesquisa-ação e não poderiam deixar de ser evidenciadas posto que um dos propósitos desta tese é incentivar outros pesquisadores a atuarem em contextos reais ainda que destoem do cenário ideal.

Um dos hábitos comuns em uma sala de aula é a cópia do trabalho de colegas, fato que foi observado durante a aplicação do livro mediante à comparação entre respostas de alunos distintos ao justificarem suas escolhas. Na tabela 9, ilustramos a presença de cópia entre dois participantes em duas ocasiões.

Tabela 9 – Comparação entre as justificativas de dois participantes

ESPAÇO CONSELHEIRO	DO	PARTICIPANTE	JUSTIFICATIVA
Número 4 (p.51L)		4C	“ele é um idiota, Babaca.”
Número 4 (p.51L)		7C	“ele é um babaca!!!”
Número 5 (p.55L)		4C	“No momento era que precisava ser feito”
Número 5 (p.55L)		7C	“no momento era oque precisava ser feito.”

As justificativas apresentadas na tabela 9 fazem parte dos dados coletados através das produções textuais propostas nas páginas interativas do livro em que é solicitado ao aluno decidir os rumos da narrativa e justificar suas escolhas: *espaços do conselheiro*. No total, há treze *espaços do conselheiro*, contudo, apenas no décimo terceiro não há escolha a fazer, mas sim uma proposta para que o aluno redija o capítulo final do livro, contextualizado vinte anos após os acontecimentos do livro, em uma festa de reencontro de formados na escola das personagens femininas. Houve alguns alunos que, envolvidos pelas múltiplas possibilidades que a interação do livro proporciona, pediram para escrever mais de um final para a história, mas não houve tempo para isso.

Além dos alunos escreverem suas opiniões nos *espaços do conselheiro*, também foi solicitado que eles fizessem anotações no livro, apontando sua opinião quanto aos

acontecimentos; indicando palavras desconhecidas; sugerindo mudanças para um vocabulário mais próximo ao que, de fato, eles utilizam; e identificando algum erro de revisão e de edição que poderia haver no texto. O protagonismo dos leitores é fundamental em uma pesquisa-ação e as tarefas atribuídas a eles configuram a avaliação e o replanejamento da ação durante a realização da própria ação, isto é, a avaliação da eficiência do livro e seu replanejamento durante a própria aplicação do material.

Alguns alunos expressaram desconhecer algumas palavras e, como solução, fizemos algumas substituições. Houve um caso específico de desconhecimento da *Broadway*, citada no capítulo um, por isso foi incluída uma nota de rodapé identificando-a como uma avenida localizada na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, muito famosa por seus teatros que exibem superproduções teatrais. Motivados por essa nota de rodapé, incluímos explicações para outros termos em inglês que aparecem na narrativa, como “*crush*” e “*friendzone*”. Também foram destacadas, por diversos alunos, palavras e expressões próprias da variedade linguística empregada pela personagem cearense, Débora, como “desarnar”, porém não foram substituídas devido à contribuição fundamental que trazem à reflexão sobre diversidade linguística proposta pela obra. Sugeriram trocar a expressão “cabra” por “indivíduo”; “massa” por “suave”/“legal”/“ótimo”. Essas propostas de substituições refletem o falar dos participantes da aplicação do livro, visto que esse público jovem e carioca propôs expressões típicas de variações linguísticas cariocas como “suave”. Outro momento em que essa característica apareceu foi na sugestão de mudança da expressão “Então, formou!” por “Então, já é!”.

Além destas sugestões de troca de vocabulários, os educandos também sugeriram alterações em outras partes como, por exemplo, no momento em que o professor de teatro diz que enviaria a cena da peça por e-mail, no capítulo dois. Os alunos sugeriram a substituição do “e-mail” por alguma rede social, pois seu uso é mais comum atualmente entre os jovens. Assim, essa parte foi substituída pelo seguinte trecho sugerido por um aluno: “Passem os números de celular de vocês para a Débora que ela vai criar um grupo do teatro no aplicativo, assim facilitamos nossa comunicação. Mais tarde eu mando as falas das cenas no grupo.” (p. 22L). Por sugestão de uma aluna também, o trecho “desde que eu vim do Ceará” foi inserido na fala em que a personagem Débora se apresenta no curso de teatro (p. 15L) a fim de tornar mais evidente ao leitor a origem da personagem. Com relação à revisão do texto, alguns discentes identificaram o erro de digitação na escrita da palavra “público”: “púbico” (p. 6L); e o uso impróprio da letra maiúscula em “desabafou” (p. 17L).

4 PROPOSTA DE DIAGNOSE A PARTIR DO LIVRO “VOCÊ [NÃO] É O QUE FALA — A ESCOLHA É SUA”

4.1 Diagnose do registro escrito discente de acordo com Bortoni-Ricardo (2005)

Na seção 2.3, descrevemos a metodologia proposta por Bortoni-Ricardo (2005) cujo objetivo é propiciar a diagnose de desvios no nível morfofonêmico que contribua para a elaboração de estratégias pedagógicas direcionadas às necessidades específicas de determinada turma. A partir desse modelo, é possível identificar as formas linguísticas que divergem da norma ensinada na escola e organizá-las em quatro categorias de natureza sociolinguística, conforme apresentado na tabela 1 (p.60):

- (1) “erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita”;
- (2) “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas”;
- (3) “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais”;
- (4) “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas”.

Com o intuito de registrar uma proposta de diagnose a partir do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”, aplicaremos o modelo de análise proposto por Bortoni-Ricardo (2005) em quatro produções textuais discentes registradas no capítulo dez do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Dessa forma, o material poderá ser usado também para auxiliar o professor na identificação do perfil sociolinguístico de seus alunos a partir da análise das variantes linguísticas empregadas na escrita. O docente poderá, assim, elaborar estratégias pedagógicas direcionadas ao seu público-alvo, lançando mão de recursos que ampliem o repertório linguístico dos alunos, tornando-os capazes de se adequarem linguisticamente a diferentes situações comunicativas.

No texto produzido pelo aluno 5C (FIGURA 18), predominam os desvios motivados pela natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, categoria (1), a maioria causados pelas relações plurívocas entre fonema e letra: “emosonada”, “asin”, “casol”, “mais”. Ainda nessa categoria, há casos de emprego indevido de diacrítico: “é”, além do emprego da forma tônica “ão” em lugar da átona “am” na realização do sufixo número-pessoal de terceira pessoa

do plural /ãw/: “ficarão”. Na categoria (2), as regras fonológicas categóricas motivam a escrita de duas formas como um único vocábulo: “eseguida”, “ari”; e também a segmentação na grafia de uma palavra: “re contra”.

Representando a categoria (3), o leitor 5C emprega a monotongação do ditongo decrescente em “continuo” e “fico”. Está presente também em sua escrita a queda do /r/ final na forma verbal *rir* em “ari”, e *reencontrar* em “re contra”. A concordância verbal é realizada com diferentes graus de saliência fônica: na categoria (3) está inserida a variante menos estigmatizada “eles segue”, já na categoria (4) está a variante mais estigmatizada “eles ficou”.

Figura 18 – Continuação do capítulo dez redigido por 5C

Alice quando chegou ficou muito emosonada (1) com tudo aqui. Depois foi chegando um de cada vez Carol viu alice é (1) foi correndo para falar com ela asin (1,1) eseguida (2) mathe e lucas chegaro(3) juntos todos eles ficarão (1) juntos no encontro Lucas casol (1) com bruna alice continuo (3) solteira Lucas fico (3) com uma menina mais (1) que namora com ela eles agora segue (3) a vida deles mais (1) agora tudo segue bem eles ficou (4) muito feliz de se re contra (2,3) ficou todo mundo lembrando quando era mais novo quando eles sempre brigava (3) carol começou ari (2,3)

Fonte: a autora.

A categoria (1) é a predominante também no texto escrito por 30C. Ocorrem alguns desvios relacionados ao emprego do diacrítico — “voce”, “ta”, “vóvó”, “tambem”, “tem”, “alias” —, e outros motivados pelas múltiplas possibilidades de correspondência entre fonema e letra no PB — “viajem”, “mais”, “tambén”, “casol”, “dis”. Há, na produção textual desse aluno, formas que se enquadram na categoria (2) tanto pela união de dois vocábulos — “agente” e “iai” —, quanto pela segmentação de uma palavra — “tri gêmios”. Motivadas por regras fonológicas categóricas, ocorrem a hipercorreção em “enterrompendo”, e a neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ em posição pré-tônica em “intusiasnado”.

A aférese é recorrente na figura 19: “ta”, “tá”, “tô”, configurando desvios da categoria (3). Na variante “tô”, manifesta-se também a monotongação do ditongo decrescente. Devido à pouca saliência fônica, a estratégia de concordância verbal e nominal em “pergunta alice e bruna espantada” e “aparece os maridos e filhos” se enquadra na categoria (3). Por outro lado, a expressão “diz todos” apresenta maior saliência fônica e, por isso, foi classificada como desvio da categoria (4), assim como a metátese em “calsazão”.

Figura 19 – Continuação do capítulo dez redigido por 30C

Alice chega e espera um pouco, quando ver Bruna também chega as amigas se abraçam e começam a conversar
 — oi Bruna, iai (2, 2) como vai a vida?
 — Menina nem te conto, casei com um amigo da faculdade, e voce (1) como vai? ta (1,3) namorando?
 Quando ela ia responder chega Matheus enterrompendo (2) as duas
 — oi meninas Carol chegou? — pergunta matheus
 — iii...apaixonou? — diz Bruna curiosa

— apaixonou menina — tá (3) sabendo não? — pergunta alice
 — ah... meninas sabe como é ela me deu um puxão de olheira (4) e me fez mudar de opinião, ela e lucas né, álias (1) irmã do meu melhor amigo tem coisa melhor?
 — olha ele..., todo cheio de atitude — Diz Bruna alegre — mas alice conta, você tá (3) namorando?
 — Bem... eu tô (3, 3) depois da escola conheci um amigo do meu primo ele estudava no ensino médio comigo e agente (2) começou a namorar, e casamos — Diz Alice
 Quando eles olham pra porta vem, Lucas com Debora e Carol do lado Carol logo chega dando um beijo e um abraço nas meninas e em matheus um selinho.
 — Eitaaa..., quem diria olha esse calção (4) gente — Diz Bruna feliz
 — É né meninas, acabou que a gente começou a se gostar casamos — Diz Carol
 — Casaram??? — pergunta (3) alice e Bruna espantada (3)
 — Sim — diz matheus rindo
 — É gente casamos mais (1) não deu pra convidar vocês porque casamos nos EUA, quando fizemos uma viagem (1) — Diz Carol
 — Ai que tudo, mas e vocês em — Diz Alice olhando para Debora e lucas?
 — Ahh agente(2) também (1) casol (1), temos um filho de 6 anos e uma de 4 aninhos, estão com a vóvó (1) — Diz lucas
 — Eu também tenho um filho — Diz Alice, tá (3) com o papai comendo na lanchonete
 — Eu também (1) tenho tri gêmeos (2) — Diz Bruna — tá (3) com o pai também lanchando na lanchonete
 — Ahh gente eu também (1) tenho — Diz Carol e Matheus intusiasmado (2)
 — Sério e onde tá (3)? — pergunta Alice
 — Ahh um ta (1,3) na avó — Dis (1) Carol
 — e o outro? — pergunta Bruna
 — Bom... Ta (3) na barriga da minha princesa né gente... daqui a 8 meses nasce nosso bebezinho — Diz matheus todo bobo
 — Ahh ti fofo... — Diz (4) todos

Aparece (3) os maridos e filhos de Bruna e Alice, começam a conversar e tem (1) uma ótima festa, até marcam uma viagem (1) para Londres e assim fica a história desses grandes amigos!

Fonte: a autora.

A figura 20 confirma a grande relevância da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita na ocorrência de desvios na produção textual discente, pois, mais uma vez, a categoria (1) é a predominante. Há desvios relacionados ao uso de diacríticos — “so”, “e” —, assim como causados pela equiparação equivocada entre fonema e letra — “moreram”. Ainda nessa categoria, identificamos, em “encontrarão”, a grafia do sufixo /ãw/ na forma tônica “ão” em substituição à variante átona “am”. Já a categoria (2) aparece representada pela monotongação do ditongo decrescente em “marco”. Motivado por regras fonológicas variáveis graduais, o aluno registra a forma “juto” que é identificada na categoria (3). Não há, no texto de 22C ocorrência de desvios da categoria (4).

Figura 20 – Continuação do capítulo dez redigido por 22C

Eles se encontrarão (1) já estavam casados e nem se falavam mais so (1) de vista na rua, Matheus mudou muito seu jeito de corrigir as pessoas Carol e Lucas continuam morando jutos (3) e Debora e (1) casada com Lucas e Alice marco (2) uma festa na casa dela e eles foram a caminho teve um acidente e moreram (1)

Fonte: a autora.

Na continuação redigida por 13C (FIGURA 21), assim como na figura anterior, não há ocorrência de desvio na categoria (4). Os desvios classificados na categoria (1) são motivados pela ausência de diacrítico em “ja” e pela relação plurívoca entre fonema e letra em “oltro”. A monotongação do ditongo decrescente, assim como nas três produções textuais anteriores, gera os seguintes desvios da categoria (3): “mando”, “acabo”. Diante da pequena saliência sonora, as estratégias de concordância verbal — “seus amigos não tinha” — e de concordância nominal — “nesses tempo”, “todos ficaram surpreso” — foram classificadas como desvios da categoria (3).

Figura 21 – Continuação do capítulo dez redigido por 13C

Logo lá ela viu que seus amigos não tinha (3) chegado e mando (3) mensagem para ele, se eles já estavam vindo... Passou algum tempo e carol Matheus e lucas chegaram e foram falar com Alice. Eles ficaram muito felizes por ter se recontrado de novo, Alice decidiu todos eles se reunir para contar sobre a vida deles nesses tempo (3) que passaram. Matheus foi o primeiro a contar sobre sua vida. Quando ele acabo (3) todos ficaram surpreso (3) pela atitude dele.

Depois foi Alice contou que ja (1) é mãe de 2 filhos e ja (1) se casou e Carol se formou e ja (1) tem sua própria casa e Lucas teve um filho e ja (1) tem sua própria casa com sua mulher.

Bom quando todos terminaram de contar sobre sua vida, todos ficaram felizes um pelo oltro (1). Depois a festa acabo (2) e todos se despediram e foram embora felizes por ter reecontrado os amigos depois de muito tempo.

Fonte: a autora.

A diagnose do registro escrito de quatro alunos que participaram da aplicação do livro, apesar de não ser suficiente para determinar o perfil da turma de modo geral, aponta algumas questões que precisam de maior atenção no planejamento pedagógico. Em maior destaque estão os aspectos relacionados à natureza arbitrária da língua, portanto, o docente precisará lançar mão de estratégias para trabalhar temas como o uso adequado de diacríticos e a dissolução de dúvidas geradas pela relação plurívoca entre fonema e letra. Além disso, o planejamento também deverá contemplar as variantes linguísticas identificadas nas demais categorias, como a união e a segmentação inadequada de vocábulos e a neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ em posição pré-tônica, identificadas na categoria (2); a aférese, a monotongação do ditongo decrescente e o desvio das regras previstas pela gramática tradicional quanto à realização da concordância verbal e nominal, observados na categoria (3); e a metátese e a concordância verbal estigmatizada, identificadas na categoria (4).

que encaminham os personagens a atitudes não-preconceituosas e outra que os conduzem a reações preconceituosas. Desse modo, o leitor tem disponível até onze alternativas que dão indícios de um perfil com traço [-] preconceito, assim como onze que apontam para um perfil com traço [+] preconceito, totalizando, no máximo, vinte e duas opções de escolha. O décimo segundo espaço do conselheiro não foi contabilizado por não haver necessariamente uma relação entre a crença linguística e o desejo de divulgar um tema, portanto, não será considerado nas análises desta seção. Na tabela 10, relacionamos as opções de cada espaço do conselheiro (EC) com o traço [preconceito].

Tabela 10 – Relação entre espaço do conselheiro (EC) e traço de crença linguística

EC	COMANDO	OPÇÃO	TRAÇO
EC 1	O que será que Débora deve fazer agora? Será que você pode dar uma ajudinha? Ela estava super ansiosa pra encontrar um carinha, mas agora ele começou a dizer que ela fala errado. Poxa, agora toda a animação da menina se transformou em dúvida. Ela conta com a sua ajuda pra tomar a melhor decisão.	Opção A: Se você acha que Débora deve pedir desculpas e tentar mudar de assunto, vá para a página 39.	[+] preconceito
		Opção B: Se você acha que Débora deve falar mais sobre as gírias cearenses, avance mais um pouco até a página 44.	[-] preconceito
EC2	Você aconselhou Débora a pedir desculpas e tentar mudar de assunto, mas, por ser cearense, é natural que a menina tenha um sotaque próprio e use outras palavras que não são comuns no Rio de Janeiro. Aliás, usar expressões linguísticas características do lugar em que crescemos faz parte da nossa identidade. Após ler o que aconteceu na história, você mudaria o seu conselho para Débora?	Opção A: Se você mudaria seu conselho, vá para a página 44.	[-] preconceito
		Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, avance mais um pouco até a página 48.	[+] preconceito
EC3	Você aconselhou Débora a explicar mais sobre as gírias cearenses. Quantas palavras novas ela ensinou para Matheus, não é mesmo? Até que o menino ficou bem curioso para conhecer mais sobre o vocabulário cearense, mas, no fim, continuou achando aquelas palavras estranhas e algumas até feias. Após ler o que aconteceu na história, você gostaria de mudar o seu conselho?	Opção A: Se você mudaria seu conselho, volte para a página 39.	[+] preconceito
		Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, vá para a página 48.	[-] preconceito
EC4	Será que o plano de conquista de Bruna vai por água abaixo? A menina teve o maior trabalho para bolar uma estratégia, mas, ao invés de ganhar vários beijos do “boyzinho”, está recebendo várias críticas. Matheus começou a criticar o modo de falar da menina e agora ela precisa da sua ajuda para decidir o que responder.	Opção A: Se você acha que Bruna deve aceitar a crítica de Matheus, vá para a página 52.	[+] preconceito
		Opção B: Se você acha que Bruna deve questionar a crítica de Matheus, avance mais um pouco até a página 56.	[-] preconceito
EC5	Você aconselhou Bruna a aceitar a crítica de Matheus e ela acabou descobrindo que a sua personalidade não combinava com o jeito	Opção A: Se você mudaria seu conselho, vá para a página 56.	[-] preconceito

	previsível e monótono de Matheus, o que levou a menina a desistir de engatar um romance com o rapaz. Após ler o que aconteceu na história, você mudaria o seu conselho para Bruna?	Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, avance mais um pouco até a página 60.	[+] preconceito
EC6	Bruna, com muita calma, mostrou para Matheus que alguns preconceitos andam juntos. O menino achava que o jeito de falar dela podia fazer com que as pessoas a tratassem mal ou achassem que ela era burra. Contudo, a garota provou que, na verdade, é o preconceito social que leva as pessoas a julgarem e destratarem as outras, e que ela é muito inteligente apenas fala algumas coisas, como o plural, de uma forma diferente. Após ler o que aconteceu na história, você gostaria de mudar o seu conselho?	Opção A: Se você mudaria seu conselho, volte para a página 52.	[+] preconceito
		Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, vá para a página 60.	[-] preconceito
EC7	Logo quando os dois estavam começando a se aproximar, Matheus resolveu questionar a inteligência de Alice! Ele corrigiu o modo de falar da menina e ainda duvidou se ela era mesmo aluna destaque. Ela não esperava essa atitude do rapaz e agora não sabe como reagir. Pense bem e escolha o seu conselho para Alice.	Opção A: Se você acha que Alice deve ignorar a implicância de Matheus com sua fala e seguir com a aula de matemática, vá para a página 65.	[+] preconceito
		Opção B: Se você acha que Alice deve questionar a implicância de Matheus com sua fala, avance mais um pouco até a página 68.	[-] preconceito
EC8	Matheus se ofereceu para ensinar as regras de uso dos pronomes para Alice, mas na verdade ele apenas ficou repetindo as regras que lia no livro de gramática. Regras essas, inclusive, que a menina já conhecia muito bem, ela apenas não as usava o tempo todo na hora de falar (assim como a maioria das pessoas também não usa na fala). Pois, como ela disse, “na fala as coisas são diferentes...”. Após ler o que aconteceu na história, você mudaria o seu conselho para Alice?	Opção A: Se você mudaria seu conselho, vá para a página 68.	[-] preconceito
		Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, avance mais um pouco até a página 72.	[+] preconceito
EC9	Alice explicou para Matheus que fala e escrita são usos diferentes da língua. Apesar de a menina ter decorado as regras de seu livro de gramática, isso não significava que ela se preocupava em usar essas regras o tempo inteiro na fala. Afinal, a fala é como uma roupa que nós adequamos à situação seja ela mais formal ou mais informal. Após ler o que aconteceu na história, você gostaria de mudar o seu conselho?	Opção A: Se você mudaria seu conselho, volte para a página 65.	[+] preconceito
		Opção B: Se você NÃO mudaria seu conselho, vá para a página 72.	[-] preconceito
EC10	Carol finalmente teve a oportunidade que tanto sonhou de ir a um encontro a sós com Matheus. Contudo, ao descobrir que Carol já havia assistido ao filme na pré-estreia, o rapaz ficou decepcionado, não pela mentira, mas pela forma dela falar. Ele corrigiu a menina duas vezes, definitivamente esse não era o encontro com que Carol sonhava. O que será que Carol deve fazer?	Opção A: Se você acha que Carol deve aceitar a correção de Matheus, vá para a página 86.	[+] preconceito
		Opção B: Se você acha que Carol não deve aceitar a correção de Matheus, avance mais um pouco até a página 91.	[-] preconceito

EC11	Carol ficou muito chateada com as críticas de Matheus e decidiu rebatê-las. Será que ela conseguiu fazer com que o menino mudasse de opinião ou será que ele continuou defendendo suas críticas? Agora é a vez de Matheus receber o seu conselho.	Opção A: Se você acha que Matheus deve se arrepender e pedir desculpas, vá para a página 95.	[-] preconceito
		Opção B: Se você acha que Matheus deve manter sua opinião, avance mais um pouco até a página 101.	[+] preconceito
EC12	Estamos chegando à reta final da nossa história. Por quantas situações inesperadas, Bruna, Débora, Alice e Carol passaram, não é mesmo? Todas elas trouxeram um aprendizado e, no fim, deixaram a amizade das quatro ainda mais forte. Entretanto, Matheus decidiu manter sua opinião e isto gerou uma discussão entre ele e seus amigos. Lucas e as meninas ficaram muito decepcionados em ver que uma atitude preconceituosa foi capaz de causar o afastamento entre eles, resultando no fim da amizade. Diante de tudo que passaram, o que você acha que Bruna, Débora, Alice, Carol e Lucas deveriam fazer?	Opção A: Se você acha que eles devem tomar uma atitude para conscientizar as pessoas sobre os perigos do preconceito, vá para a página 104 (capítulo 9).	
		Opção B: Se você acha que eles devem esquecer este assunto, avance um pouco mais até a página 110 (capítulo 10).	

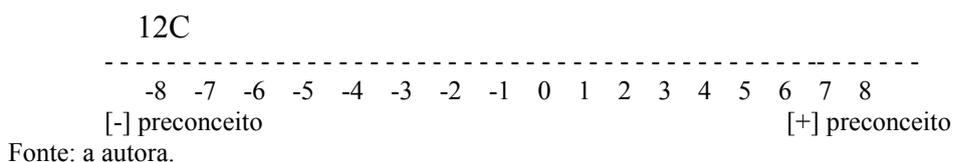
Os dados numéricos coletados nos *espaços do conselheiro* nos darão subsídios para localizarmos o perfil dos alunos no contínuo de crenças linguísticas. No extremo a direita, estará o aluno que, ao longo da leitura, sempre optar por conselhos que encaminhem os personagens a atitudes que configurem preconceito linguístico. Nesse caso, o leitor nunca mudará de ideia, isto é, nunca precisará retornar para ler páginas anteriores que ainda não tenha lido, portanto, terá acesso apenas a oito espaços do conselheiro. A fim de construir um cálculo numérico que viabilize a localização do leitor no contínuo, para cada escolha que indique um perfil com traço [+] preconceito atribuiremos o número [+1]. Por essa mesma lógica, será atribuído o número [-1] para cada decisão que dê indícios de um perfil com traço [-] preconceito. Na tabela abaixo, ilustramos as escolhas do leitor 12C e os números correspondentes.

Tabela 11 – Escolhas do leitor 12C

EPAÇO DO CONSELHEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
A		-			-			-			X	
B	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X		
VALOR NUMÉRICO	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	-1	-8

O participante 12C respondeu, no total, oito espaços do conselheiro. Todos os conselhos escolhidos encaminhavam os personagens para atitudes não-preconceituosas e, portanto, todos receberam o código [-1]. Ao somar os números obtivemos o resultado -8, o que fez com que o perfil de crenças linguísticas desse aluno fosse localizado no extremo à esquerda do contínuo.

Figura 23 – Localização de 12C no contínuo de crenças linguísticas



Para verificar se, de fato, 12C possui um perfil não-preconceituoso, é necessário confrontar esse resultado numérico à análise das justificativas registradas após cada escolha. Desse modo, será possível observar se as decisões do aluno, de fato, foram motivadas por questões linguísticas. Em 4.2.2, identificaremos o perfil de crenças linguísticas de quatro alunos a partir de uma análise quantitativa, e, em seguida, confrontaremos esse resultado com a análise qualitativa de suas justificativas.

4.2.2 Modelo de diagnose de crenças linguísticas: análise quantitativa e qualitativa

Na seção anterior, localizamos o perfil do participante 12C no extremo à esquerda do contínuo, o que indicaria um perfil com crenças linguísticas não-preconceituosas. Esse perfil se confirma ao observarmos a justificativa registrada por esse participante no primeiro espaço do conselheiro: “o jeito dela de falar não é errado, ele foi ignorante falando daquela forma.” (EC1). Através dessa afirmativa, o aluno expressa reconhecer a legitimidade da variação regional por estar defendendo a maneira de falar da personagem Débora após o emprego de variantes linguísticas características de sua cidade natal, Ceará. Além disso, no terceiro EC, o leitor classifica a visão de Matheus como preconceituosa: “é uma visão preconceituosa vinda do Matheus, mesmo estando interessado no assunto” (EC3). Entretanto, o educando parece não reconhecer a legitimidade de variantes mais estigmatizadas, classificando as formas linguísticas empregadas por Bruna como erradas no quarto EC: “ele foi rude ao insinuar que ela é “pobre”, mas ela verdadeiramente falou errado” (EC4).

Tabela 12 – Justificativas do leitor 12C em cada espaço do conselheiro

EC	JUSTIFICATIVA
1	o jeito dela de falar não é errado, ele foi ignorante falando daquela forma.
2	-----
3	é uma visão preconceituosa vinda do Matheus, mesmo estando interessado no assunto.
4	ele foi rude ao insinuar que ela é “pobre”, mas ela verdadeiramente falou errado.
5	-----
6	ele foi rude com ela
7	ele é muito chato.
8	-----
9	ela tomou a decisão certa.
10	ele é um lixo.
11	ele foi muito rude com ela

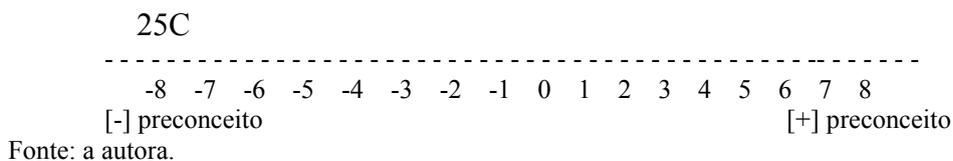
Na tabela 12, elencamos as justificativas do aluno 12C em cada espaço do conselheiro. No capítulo quatro do livro, em que é abordada a variação regional, o participante demonstrou explicitamente que suas decisões foram norteadas por questões linguísticas, entretanto, não fica claro se as decisões tomadas nos capítulos posteriores foram motivadas por aspectos linguísticos ou por razões relacionadas à narrativa. Nas justificativas, é possível perceber a rejeição ao personagem Matheus por suas atitudes que são classificadas pelo aluno como “rude” (EC11) e fazem com que ele receba o título de “chato” (EC7). A análise quantitativa aliada à qualitativa dos dados registrados no livro de 12C revelam que o aluno, diante de variantes regionais, demonstra crenças linguísticas não-preconceituosas, mas, diante de outros tipos de variantes, apresenta crenças linguísticas preconceituosas. A diagnose de crença linguística indica para o professor que é necessário elaborar estratégias pedagógicas para ressignificar a ideia de erro linguístico e demonstrar a legitimidade de variantes estigmatizadas.

O leitor 25C, assim como 12C, mostrou consistência ao assinalar as opções caracterizadas pelo traço [-] preconceito em todos os oito espaços do conselheiro com os quais se deparou ao longo de sua leitura. A soma dos valores numéricos atribuídos a cada uma das escolhas gerou como resultado o número -8, por isso o perfil desse participante foi representado no extremo à esquerda do contínuo. Dessa forma, o cálculo numérico dá indício de que o aluno 25C possui um perfil com crenças linguísticas não-preconceituosa.

Tabela 13 – Escolhas do leitor 25C

EPAÇO DO CONSELHEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
A		-			-			-			X	
B	x	-	x	x	-	x	x	-	x	x		
VALOR NUMÉRICO	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	-1	-8

Figura 24 – Localização de 25C no contínuo de crenças linguísticas



Apesar dos leitores 25C e 12C terem sido representados no mesmo ponto do contínuo, é possível observar algumas características diferentes entre eles. O primeiro reproduz a noção distorcida de erro linguístico propagada pelo senso comum ao afirmar que Bruna “verdadeiramente falou errado” (TABELA 12 - EC4). Em contrapartida, o segundo leitor, em suas justificativas (TABELA 14), demonstra reconhecer a legitimidade das variantes empregadas pelas personagens ao defender que cada menina não peça desculpas “por falar da maneira que fala” (EC1). Além disso, o participante 12C demonstra avaliar positivamente as variantes regionais ao sugerir que, como Matheus não conhece algumas formas linguísticas empregadas por Débora, a menina poderia apresentá-las a ele. Somado a isso, esse leitor avalia negativamente a atitude de Matheus por julgar Alice devido sua maneira de falar ao “ter o desaforo de achar que ela não é aluna destaque” (EC7).

Tabela 14 – Justificativas do leitor 25C em cada espaço do conselheiro

EC	JUSTIFICATIVA
1	Eu escolhi a opção B por que acho que ela não deve pedir desculpas por falar da maneira que fala e se ele não sabe das gírias cearenses ela pode falar mais sobre elas.
2	
3	Eu escolho a opção B por que continuo achando que ela não deve pedir desculpas e que com isso ela até conheceu mais como é o Matheus por trás da beleza que ela viu nele e que na verdade ele é um cabeça fechada e babaca
4	Opção B porque ela não pode simplesmente aceitar um comentário preconceituoso sobre sua mãe e situação de vida.
5	
6	Não mudaria por que ela deu uma lição para o Matheus e que essa escolha fez nós conhecermos mais sobre o Matheus e sobre os pensamentos que são impostos sobre ele e que não vem somente dele e sim de casa também
7	Opção B porque acho ridículo Matheus implicar com isso e ainda ter o desaforo de achar que ela não é aluna destaque. Quanto mais ele ser posto contra parede melhor.
8	
9	Opção B. Achei incrível a resposta de Alice e como o Matheus se comportou.
10	Opção B. Por que esse garoto é escroto e merece saber que estragou o momento, eu hein.
11	Opção A: Pelo amor de Deus, esse moleque tem que aprender.

O leitor 25C pondera ainda, ao refletir sobre a narrativa, que as atitudes preconceituosas de Matheus têm origem em conceitos impostos a ele socialmente, principalmente em seu ambiente familiar: “fez nós conhecermos mais sobre o Matheus e sobre os pensamentos que são impostos sobre ele e que não vem somente dele e sim de casa

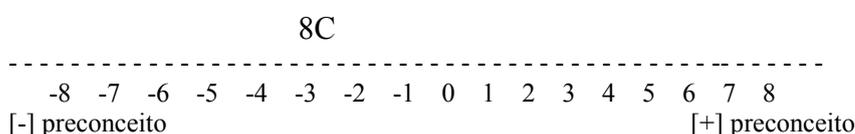
também” (EC6). Desse modo, as justificativas redigidas por 25C reforçam o perfil obtido através da análise quantitativa, isto é, um perfil com crenças linguísticas não-preconceituosas. A diagnose indica ao professor a possibilidade de incluir em seu planejamento pedagógico a abordagem das motivações sociais que perpetuam o preconceito linguístico no Brasil, além da apresentação de diferentes variedades linguísticas do país, tendo em vista a avaliação positiva desse leitor com relação a variantes regionais.

Na tabela 15, vemos a distribuição das oito respostas dadas pelo participante 8C. Em três *espaços do conselheiro*, optou pela alternativa caracterizada por traço [+] preconceito, e, em seis, escolheu o conselho com traço [-] preconceito. Ao realizar o cálculo numérico, foi possível localizá-lo em um ponto à esquerda no contínuo de crenças linguísticas (FIGURA 25), dando indícios de um perfil em que sobressaem crenças não-preconceituosas.

Tabela 15 – Escolhas do leitor 8C

EPAÇO DO CONSELHEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
A	X	X			-			-			X	
B			X	X	-	X	X	-	X	X		
VALOR NUMÉRICO	+1	-1	+1	+1	-	-1	-1	-	-1	-1	-1	-3

Figura 25 – Localização de 8C no contínuo de crenças linguísticas



Fonte: a autora.

Ao analisar as justificativas de 8C, elencadas na tabela 16, observamos que, no primeiro EC, a motivação do leitor para assinalar a opção caracterizada pelo traço [+] preconceito estava relacionada à narrativa, pois defende que a atitude da personagem Débora havia sido grosseira e, nesse contexto, faria sentido a personagem se desculpar. Entretanto, no segundo EC, o aluno, movido por questões linguísticas, muda sua escolha original ao assinalar uma opção caracterizada pelo traço [-] preconceito. Em sua justificativa, defende a liberdade do falante em empregar sua variedade linguística: “ela tem que falar do jeito que ela se sente bem.” (EC2). Nos *espaços do conselheiro* seguintes, ele sempre escolhe a opção caracterizada pelo traço [-] preconceito, justificando, em alguns momentos, com razões linguísticas. Ele caracteriza o personagem Matheus como “preconceituoso” (EC6) e “chato” (EC7) por suas atitudes, além disso defende que ele deveria ser mais respeitoso com os outros personagens e agir com mais educação.

Tabela 16 – Justificativas do leitor 8C em cada espaço do conselheiro

EC	JUSTIFICATIVA
1	na minha opinião ela foi meio grossa.
2	ela tem que falar do jeito que ela se sente bem.
3	ela deveria ensinar mais palavras ainda para ele.
4	ela fala do jeito que ela quiser.
5	-----
6	eu achei que ele foi muito preconceituoso.
7	ele está ficando chato já.com a implicancia.
8	-----
9	ele foi muito chato com ela, deve ter respeito.
10	ele mais uma vez esta cuidando do (corrigindo o) português dela.
11	ele deve ter o minimo de educação, ainda mais sendo a irmã do seu melhor amigo

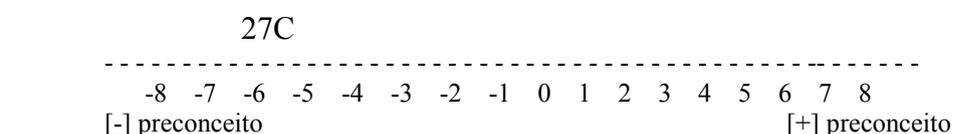
No terceiro EC, o leitor 8C demonstra sua aceitabilidade diante de variantes regionais ao sugerir que Débora ensine palavras de sua cidade natal para Matheus. Essa aceitabilidade pode servir como ponto de partida para o professor incluir em seu planejamento pedagógico a abordagem da diversidade linguística, tratando, inicialmente, de variantes regionais, para, em seguida, introduzir outros tipos de variantes. Diante das justificativas do participante 8C, é possível confirmar seu perfil em que predominam crenças linguísticas não-preconceituosas.

O participante 27 C respondeu a oito espaços do conselheiro, conforme expresso na tabela 17. Apenas no décimo primeiro EC, o leitor assinalou a opção que conduziria o personagem Matheus a conservar suas atitudes preconceituosas ainda que isso significasse ter que se afastar de seus amigos. Contudo, prevaleceu a escolha por conselhos caracterizados pelo traço [-] preconceito e, por isso, o perfil do leitor 27C está representado em um ponto mais à esquerda no contínuo (FIGURA 26), indicando a predominância de crenças linguísticas não-preconceituosas.

Tabela 17 – Escolhas do leitor 27C

EPAÇO DO CONSELHEIRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
A		-			-			-				
B	x	-	x	x	-	x	X	-	X	x	X	
VALOR NUMÉRICO	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	-	-1	-1	+1	-6

Figura 26 – Localização de 27C no contínuo de crenças linguísticas



Fonte: a autora.

Ao confrontar o perfil de crenças linguísticas representado na figura 26 e as justificativas registradas pelo leitor 27C (TABELA 18), detectamos algumas inconsistências. Tanto no primeiro quanto no quarto *espaço do conselheiro*, o aluno assinala as opções caracterizadas pelo traço [-] preconceito, aconselhando Débora a “contar mais sobre expressões faladas no Ceará” (EC1) e Bruna a “questionar a crítica de Matheus” (EC4). No entanto, as justificativas revelam crenças preconceituosas tendo em vista que o aluno não atribui legitimidade às variantes regionais ao sugerir que Débora tem que “tentar mudar o jeito de falar” (EC1), ao mesmo tempo em que defende as atitudes preconceituosas de Matheus ao afirmar que Bruna “tem que aceitar” (EC4) as críticas do rapaz quanto a sua forma de falar.

Tabela 18 – Justificativas do leitor 27C em cada espaço do conselheiro

EC	JUSTIFICATIVA
1	tentar mudar o jeito de falar
2	-----
3	Eu não mudaria o conselho
4	Porque ela tem que aceitar
5	-----
6	Eu não mudaria porque ela está certa
7	Porque ela e a “Professora” ela que sabe.
8	-----
9	Não mudaria pós ela sabe mas que o Matheus
10	Não deve aceitar para levar o encontro como tem que estar
11	Manter a opinião pos as críticas dele estão certas

Nos capítulos quatro, cinco e seis, o leitor 27C escolhe e confirma as opções caracterizadas pelo traço [-] preconceito. Entretanto, no capítulo oito, esse participante assinala, inicialmente, a alternativa que encaminharia o personagem a uma atitude não-preconceituosa e, em seguida, no décimo primeiro EC, muda de ideia, definindo que “Matheus deve manter sua opinião” preconceituosa sobre a maneira de falar de seus amigos. Na justificativa dessa escolha, o aluno revela concordar com as crenças preconceituosas de Matheus ao declarar que “as críticas dele estão certas” (EC11).

A reflexão sobre as respostas do participante 27C comprova que a análise qualitativa a partir das justificativas é fundamental para a compreensão das crenças linguísticas do aluno, afinal, a análise quantitativa revela a predominância de escolhas caracterizadas pelo traço [-] preconceito, entretanto, sua argumentação aponta para um perfil em que há crenças linguísticas preconceituosas. A diagnose realizada a partir da análise das respostas de 27C indica para o professor a necessidade de incluir, em seu planejamento pedagógico, estratégias

para a desconstrução do preconceito linguístico e do reconhecimento da diversidade linguística do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese, foram apresentados os caminhos percorridos em prol da construção de um livro paradidático interativo por uma pedagogia da variação linguística: “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. Os procedimentos adotados, neste trabalho, foram motivados pelo desejo de contribuir com a implementação da pedagogia da variação linguística através da elaboração de um material que desse subsídio ao professor para abordar temas relacionados à variação e ao preconceito linguísticos, e para realizar a diagnose do registro escrito e de crenças linguísticas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, tornava-se imprescindível criar espaços de escuta para, através do diálogo com os alunos, detectar se, de fato, havia uma defasagem quanto à abordagem desse tema no contexto escolar em que a pesquisa seria realizada e construir, de maneira coletiva, soluções para tal defasagem.

Com o intuito de realizar uma pesquisa-ação através da qual atuássemos em um ambiente externo à universidade, colaborando com o ensino através de iniciativas práticas em que a sociedade, representada pelos discentes, participasse de maneira ativa na construção de conhecimento, lançamos mão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, no processo de construção do livro, os discentes exerceram seu protagonismo desde o momento inicial em que a demanda foi verificada até a testagem do material criado como solução para a demanda.

A pesquisa-ação teve início no projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação* do qual participaram, voluntariamente, alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. Através do diálogo contínuo proporcionado por dinâmicas desenvolvidas na primeira oficina do projeto, expostas no capítulo 3, constatamos a defasagem do grupo discente quanto ao conhecimento da variação e do preconceito linguísticos, portanto confirmamos a primeira hipótese proposta nesta tese: *Alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro não assimilaram, ao longo de sua vida estudantil, conhecimentos que lhes permitam reconhecer a legitimidade de variedades linguísticas estigmatizadas, sendo essa uma lacuna em seu processo de aprendizagem escolar de língua materna.*

Após a confirmação da demanda, foram desenvolvidas, no projeto, atividades com o intuito de conduzir os participantes à reflexão quanto à diversidade linguística do Brasil e às origens e consequências das atitudes de preconceito linguístico. Ao longo de um ano de reuniões, a professora-pesquisadora e os alunos propuseram e criaram materiais de divulgação

sociolinguística tanto individual como coletivamente, os quais foram descritos no capítulo 3. Através da participação ativa dos alunos na produção de materiais autorais, o projeto promoveu a desconstrução do preconceito linguístico não apenas daquele grupo, mas alcançou outros alunos e professores que compunham a comunidade escolar. Desse modo, confirmamos a segunda hipótese desta tese: *Observando o envolvimento dos alunos em projetos escolares de diferentes temas, ao longo de nossa experiência profissional, há a expectativa de que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro estejam dispostos a se engajarem na produção autoral de materiais de divulgação sociolinguística, incluindo sua participação na idealização de um livro paradidático original.*

No projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*, foi iniciado o processo criativo de construção de um material paradidático de divulgação sociolinguística: o livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua”. A voz dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foi ouvida tanto na idealização da narrativa quanto na testagem do material finalizado. A narrativa, por si só, oferece recursos para que o professor trabalhe o objeto de conhecimento *variação linguística* a partir das variantes inseridas nas falas do personagem, além de trazer argumentos para a desconstrução do preconceito linguístico. Contudo, além de um material paradidático, o livro funciona como material de diagnose, pois, para que a pedagogia da variação linguística seja implementada de maneira eficiente, é fundamental que o professor conheça o perfil de crenças linguísticas de seus alunos e trace um panorama do registro escrito deles. No capítulo 4, demonstramos como essa diagnose pode ser realizada a partir dos dados coletados na aplicação do livro de modo a orientar o planejamento pedagógico para uma educação linguística ampla e eficaz, dessa forma, confirmamos a última hipótese proposta nesta tese: *Reconhecendo a importância da realização de uma diagnose que anteceda ao planejamento pedagógico, um livro paradidático de divulgação sociolinguística que disponha de espaços para registro escrito sobre a narrativa pode ser um instrumento eficiente para que o docente (a) trace um panorama do registro escrito dos alunos e (b) observe suas crenças linguísticas, norteadando, assim, a estratégia de ensino de Língua Portuguesa.*

A participação dos alunos no processo de construção do livro “Você [não] é o que fala — a escolha é sua” fez com que a narrativa cumprisse seu papel educacional de modo mais eficiente por abordar temas atrativos para esse público e por suprir uma demanda manifesta pelo próprio grupo: defasagem com relação ao objeto de conhecimento *variação linguística*. Logo, devido à pesquisa-ação realizada, foi possível realizar divulgação sociolinguística ao

promover a desconstrução do preconceito linguístico através da construção de um livro paradidático interativo de divulgação sociolinguística que deu voz a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. Sociolinguística - parte I. In: MUSSALIM, F.; Bentes, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.1. Cap.1, p.21-47.
- ALMEIDA BARONAS, J. E. de. Variação linguística na escola: propostas de ação. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 105-116, 2011.
- ALMEIDA BARONAS, J. E. de. E o caipira vai para a escola. *Linguasagem*, São Paulo, v. 28, p. 226-235, 2018.
- ANTUNES, T. S. A tecnologia em prol da divulgação científica: criação de um site como meio de promoção da circulação de conhecimentos sociolinguísticos e do combate ao preconceito linguístico. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ARAGÃO, M. do S. S. de. Relações língua sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 32, n.1, 2013, p. 96-102.
- BAGNO; M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, M. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. O papel das emoções na construção da parceria universidade-escola em um projeto de educação continuada. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Tendências e desafios na formação de professores de línguas do século XXI*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. v. 1, p. 71-91.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA, E. *Minidicionário da língua portuguesa - Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2019.
- BERNSTEIN, B. *Language et classes sociales*. Paris: Éd. De Minuit, 1975.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemos na escola, e agora?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. v. 1, 263p.
- BORTONI-RICARDO, S.M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (org.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p.50-58.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014
- BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*.

Petrópolis: Ed Vozes; São Carlos: Edufscar; Caxias do Sul: Educus, 1996.

Black Mirror. Episódio: *Bandersnatch*. Direção: David Slade, Roteiro: Charles Brooker. Reino Unido: Netflix, 2018.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 56, n. 3: 1035-1064, 2012.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA S. R. A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. *Papia*, Brasília, v. 22, p. 7-39, 2012.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002 [1993].

CESÁREO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: Martelota (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COELHO, I. L. *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. 1998. 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. 178f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DIAS, P. M. C. R. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para Materiais de Formação Continuada de Professores*. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DUARTE, M. E. L.; SOARES DA SILVA, H. Sujeito nulo e ordem verbo-sujeito no português brasileiro: análise diacrônica. *Estudos de Linguística Galega*, v. 11, p. 137-165, 2019.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (org.). *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

- GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015
- GUIMARÃES, T. A. A. S. *Tu é doido, macho!* – A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- HADDAD, V. C. do N. *Contribuições da pesquisa linguística sobre interrogativas para melhorias no cotidiano afásico em seu ambiente familiar - um roteiro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. [São Paulo: Parábola, 2008].
- LABOV, W. *Le parler ordinaire*, t.1 . Paris: Éd. De Minuit, 1978.
- LIMA, M. D. A. O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica*. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. A. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Revista Linguagem*, São Carlos, v.24, n.1, 2015.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MONTGOMERY, R. A. *Viagem ao fundo do mar*. Trad.: Carolina Caires Coelho. [Rio de Janeiro: Versus Editora, 2013].
- MORAIS, E. F. C. L. de; FREITAS, F. R. R.; ARAÚJO, A. A. de; ARAÚJO, N. M. Silva. A variação linguística em materiais didáticos de Língua Portuguesa: ultrapassando as barreiras do erro. *Entre palavras*, Fortaleza, v. 7, p. 475-489, ago./dez. 2017.
- NARO, A. O dinamismo das línguas. In: Mollica, M. C.; Braga, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 43-50.
- OLIVEIRA, L. C.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. *Revista Soletas*, v. 26, p. 75-90, 2013.
- OLIVEIRA, M. do S. C. de ; PHILIPPSEN, N. I. Gramática, variação e ensino: proposições metodológicas e práticas pedagógicas. *Via Litterae*, v. 8, p. 77-97, 2016.
- PAULO, M. de A. R.. *Teoria, proposta e aplicação de uma sequência didática em Educação Linguística: trabalhando os conceitos de língua, gramáticas e normas linguísticas no nono ano do Ensino Fundamental*. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- PAULO, M. A. R. P. Verbos auxiliares do tempo composto em peças cariocas: um estudo diacrônico. *Linguagem: teoria, análise e aplicações*, v.8, p. 546-558, 2015.
- RESENDE, C. M. M. *Unidade saúde escola: concepções acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos diferentes atores*. 2015.117 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

- RISSATO, C. B. *Variação linguística e ensino: o fenômeno da concordância verbal no sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Orlandia-SP*. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- RODRIGUES, A. C. S.. Concordância verbal, sociolingüística e história do português brasileiro. *Fórum Lingüístico*, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, v. 4, p. 115-145, 2007.
- SANTANA, J. M. C. P. de. *Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português Brasileiro*. 2017. 505f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SANTOS, R. L. A. A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió. *Letras & Letras (Online)*, Uberlândia, São Paulo, v. 31, p. 86-110, 2015.
- SACCONI, L. A. Não erre mais! 28. ed. São Paulo: HARBRA, 2005. p.97-98.
- SOUZA, A. C. *A linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz*. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.
- TAUCHEN, G. *O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão*. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- TORRES, F. S. da S. *Estudo de crenças e preconceito linguístico em alunos do sexto ano de uma escola do município de Paracambi (RJ)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- VALÊNCIO, N. F. L. da S. A indissociabilidade entre Ensino/ Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. *Proposta*, n. 83, dez./fev. 1999/2000.
- VELOSO, B. S. S. Facebook ensinando o que é correto na nossa língua. *Cadernos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 25, 2014.
- VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. da S. (org.). *O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.
- VILELA, A. *Trem bala*. Rio de Janeiro: SLAP, 2017. *Streaming* (3 min.).
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editora, 2006 [1968. (tradução de Marcos Bagno do original: *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*. In: LEHMAN, W.; MALKIEL, Y. (org.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97- 195.
- ZILLES, A.; FARACO. C. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 320 p.

ANEXO A — Assertivas utilizadas no teste de crenças linguísticas aplicado por Cyranka (2007)

1. A língua ESCRITA é mais correta que a FALADA.
2. Eu FALO bem.
3. Eu ESCREVO bem.
4. Para saber ESCREVER bem, basta conhecer as regras de ortografia.
5. Os adultos FALAM melhor que os jovens.
6. Para ESCREVER bem, é preciso ler muito.
7. Para ESCREVER bem devo melhorar meu jeito de FALAR.
8. O bom professor de Português FALA sempre de acordo com as regras de gramática.
9. A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de FALAR.
10. Para aprender a ESCREVER, o aluno deve aprender a FALAR como seu professor de Português.
11. A escola deve corrigir a FALA dos alunos.
12. As pessoas analfabetas FALAM errado.
13. Para se ESCREVER direito, deve-se aprender gramática.
14. A língua ESCRITA é mais importante do que a FALADA.
15. Saber FALAR bem é tão importante quanto saber ESCREVER bem.
16. Eu gosto de FALAR do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos.
17. O meu jeito de FALAR é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.
18. A língua ESCRITA é mais complicada do que a língua FALADA.
19. Só a escola ensina a ESCREVER bem.
20. Em qualquer situação da vida, posso FALAR do mesmo jeito.
21. Quem já aprendeu a LER já pode ESCREVER qualquer tipo de texto.
22. Só há um modo de FALAR corretamente: aprender o que a escola ensina.
23. Eu devo ESCREVER do mesmo jeito que falo.
24. O jeito de FALAR em Minas é bonito.
25. Há outras falas mais bonitas que a de Minas. Exemplo a de _____.

ANEXO B — Teste de crenças linguísticas de Antunes (2013)

1. Você já ouviu em algum lugar sobre os diferentes jeitos de falar o Português?
2. Você já parou para pensar na língua que você fala (e as diferenças na fala)?
3. Você se interessa por esse assunto?
4. Você já julgou algum jeito de falar diferente do seu (como engraçado, feio, bonito, etc.)?
5. Você já discutiu sobre esse assunto com alguém?

ANEXO C — Teste de atitudes linguísticas de Antunes (2013)

1. O Português é uma língua _____ Japonês.
 muito parecida com o
 muito diferente do
 mais ou menos parecida com o
2. Eu falo minha língua de acordo com a gramática ensinada na escola:
 nunca
 às vezes
 sempre
3. _____ (os) jeito(s) de falar Português estão corretos.
 alguns
 somente um
 todos
4. Nas diversas situações da vida (ex.: praia, entrevista de emprego, com os pais, com os amigos etc.), eu falo:
 de acordo com cada situação
 misturando jeitos diferentes em uma mesma situação
 do mesmo jeito em todas as situações
5. Todos deviam falar como na gramática ensinada na escola:
 nunca
 às vezes
 sempre
6. Quem fala errado _____ ser corrigido na hora.
 não precisa (pois não há problema em falar errado)
 deveria (pois está errado e deve ser corrigido)
 não deveria (pois está errado, mas pode ser um constrangimento para a pessoa)
7. Quando conheço alguém, _____ em como a pessoa fala _____.
 não reparo/ porque não me importo com isso
 reparo/para julgá-la
 reparo/mas não me importo com isso
8. _____ modos de falar que são/sejam feios.
 não existem
 talvez existam
 existem

9. Quem diz coisas como menas é porque:
- não sabe falar
 - fala diferente
 - usa outra regra
10. Quem fala errado _____, por isso, fala _____.
- pode estar usando regras/diferente
 - não usa regras/de modo inferior
 - não sabe as regras da gramática/de qualquer jeito
11. Quem fala errado:
- não tem nenhum tipo de deficiência
 - pode ter algum tipo de deficiência
 - tem algum tipo de deficiência no ensino
12. Na Bahia, as pessoas falam de modo _____ do Rio de Janeiro.
- Igual ao
 - Parecido com o
 - Diferente

ANEXO D — Teste de crenças e atitudes linguísticas aplicado por Marques e Baronas (2015)

1. Que língua você fala?
2. Que língua você escreve?
3. O que você pensa sobre a língua que você fala e escreve?
4. Aqui em Londrina, existem pessoas que falam diferente de você?
5. Em que lugares você ouve modos diferentes de falar o Português?
6. O Português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo?
7. Comparando as falas das pessoas de sua região, existe quem fale melhor? Se sim, quem? Por quê?
8. Homens e mulheres falam da mesma forma? Qual fala é a mais bonita, a do homem ou da mulher? Por quê?
9. Jovens e idosos falam de maneira diferente? Quem fala melhor? Explique sua resposta.
10. Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente.
11. Você acha que falar diferente é falar errado? Justifique sua resposta.
12. O que é falar errado?
13. Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?

ANEXO E — Propostas dos discentes de temas a serem abordados no projeto

Podemos falar sobre vários assuntos sobre a vida real, como por exemplo: a adolescência, falar das emoções que sentimos, sobre coisas que acontecem etc.
Não são apenas os pontos (nota) nem a comida, a vida se renova a cada dia, ares novos, amizades novas e muitas decisões. Nosso grupo é como uma família jovem que às vezes brinca, conversa e zoa, mas chega o momento do trabalho e apenas saberemos daqui uns meses quem “tá” aqui pra brincar e quem não.
Eu estou gostando muito daqui, pois nessas 2 reuniões que nós tivemos vários assuntos foram abordados, e eu gostaria que nós continuássemos falando sobre vários assuntos, seja os assuntos sobre o livro ou sobre a nossa vida.
Refletir sobre as coisas que fazem você feliz e não sobre o que te faz jogar na cara dos outros. Que não precisa de coisas materiais. Uma experiência nova. Ajudar as pessoas que precisam de ajuda. Algumas pessoas que já passaram ou estão passando (por algo podem) ajudar outras pessoas que podem ou vão passar pelo mesmo problema. Não vou escrever que meu nome é VA.
Sobre o vídeo, eu acho que é bem inspirador... e um bom ensino. Eu acho que todos devemos aproveitar a vida e ser feliz com quem gosta ou ama por quem como diz a música “A vida é trem-bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir”, nós não sabemos do dia de amanhã, e devemos ver e pensar que se você partisse agora, se arrependeria de não ter feito alguma coisa? Em vez de ficar reparando na vida dos outros, viva a sua agora!
Diálogos, conversas. Cada opinião ser escutada. Falar sobre ajudar as pessoas, amigos, bullying etc.
Um grupo de apoio e de talentos ou outras coisas
Alegria, harmonia e amizade entre nós.
“Que a vida é trem-bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir”. Amar, ter amor a si próprio e saber a dar valor ao que você tem e não depender dos outros (para ser feliz).
“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si”. Ter uma nova amizade.
“Segura teu filho no colo, sorria e abraça os seus pais enquanto estão aqui que a vida é trem bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir”. Eu queria descobrir nesse grupo novas amizades.
Sobre desabafar
Fazer novas amizades.
Sobre viver uma nova experiência.
Aprender coisas novas. Conhecer pessoas novas. Que seja legal.
Sobre física e o resto todo. (ciência)
Falar sobre amizade.
Novas amizades.
Arrumar novas amizades. Que seja legal, que todos colaborem.
Amizade e respeito.
O valor da amizade.
O verdadeiro valor da vida.
Falar sobre o que a gente gosta e como a gente se sente.
Um grande aprendizado.
Diversão e etc

ANEXO F — Resposta dos alunos para a pergunta “*Raôxis e peleumonia* existem?”

RAÔXIS E PELEUMONIA EXISTEM?	JUSTIFIQUE
Não	Porque o correto a se escrever é raio-x e peneumonia.
Não	Porque essas palavras não estão no vocabulário.
Não	Porque eu nunca ouvi falar assim, só raio-x e pneumonia.
Não	Porque essas palavras estão escritas de forma errada.
Não	Não porque não tem no dicionário.
Não	Porque no dicionário não mostra essa palavra
Não	Porquê são palavras escritas de forma errada.
Não	Porquê não tem no dicionário. A gente que começa a criar coisas que não existe.
Não	Não existe peleumonia e raôxis.
Não	Porque não são encontradas no dicionário
Não	Porque não existe no dicionário e em lugar nenhum
Não	Está escrito errado.
Não	O fato dê as palavras estarem erradas, existe “raio-x” e “peneumonia”
Sim	Porque de qualquer jeito as pessoas falam. Mas não existe no dicionário.
Sim	Porque eu acho que sim
Sim	Para ajudar as pessoas que estão mal
Sim	Porque peleumonia é uma doença. Mas está errado.

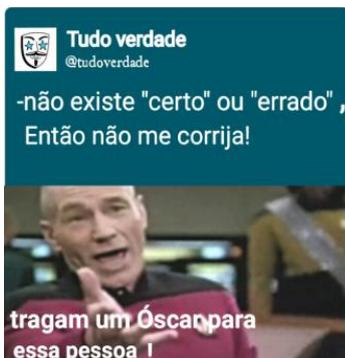
ANEXO G — Opinião dos alunos sobre a postagem do médico no *Facebook*

A atitude do médico foi engraçada, mas ao mesmo tempo colocou sua carreira em risco, é também zombou do português do seu paciente. E também de ter feito isso em um receituário.
Nós achamos que o medico quis brincar com a situação, e também não quiria que o erro se repetisse
J.: Foi uma coisa engraçada porém estava escrito errado e acabou virando um meme. R.: Bom achei legal. Mas assim é viro algo sério como sempre brincadeira tem limites mas não devemos zoar
A gente acha que o médico não deveria ser pulnido por isso, porque ele só fez uma brincadeira que não deveria ser levada tão a sério. E ele quis apenas ensinar e divertir.
Nós achamos a atitude dele correta, pois existem muitas pessoas que escrevem de forma incorreta. E em nenhum momento ele está denegrindo a imagem de ninguém.
Noisachamo que a atitude do medico foi errada. Porque mesmo que ele esteja errado ele não tinha o direito de posta algo assim, antes dele por algo nas redes sociais ele tem que presta a atenção no tipo de brincadeira que ele faz.
Realidade de muitos que falam e tem dificuldade em falar e escrever errado. Atitude em ajudar e alertar.
Que foi errado da parte dele expor o erro do seu paciente. Porquê todos erra, ele não deveria ter publicado no facebook. Mas por outro lado ele poderia ter publicado com a intenção de comédia. Até porquê ninguém sabe a sua intensão.
A dupla I. e T. achamos sobre o jeito de falar ser um problema dele. Achamos que os dotores por calsa de drogas são ruim pra ele. Eles podem passar muito mal. Mas na verdade não incomoda o seu jeito se você não sabe ler, nem escrever, e nem falar direito. Pelo direito do doutor não foi apenas uma forma de querer ensinar mas não a causa de transformar uma brincadeira em uma polêmica.

ANEXO H — Memes contra o preconceito linguístico criados pelos alunos



Comic & Meme Creator 7.2 for Android







A forma que você fala me incomoda bastante!!



🧐 -alguém sabe um remédio para pessoas que "falam errado" falar "certo"?

😊 -não mas eu tenho um para você

-aqui está o...



Comic & Meme Creator 7.2 for Android

Fonte: participantes do projeto *Desconstruindo preconceito, construindo inovação*.

ANEXO I — Lista de fenômenos do PB que representam as diferentes formas de usar a língua produzida pelos alunos

VARIAÇÃO FONOLÓGICA	VARIAÇÃO FONOLÓGICA	VARIAÇÃO LEXICAL	VARIAÇÃO MORFOLÓGICA	VARIAÇÃO SINTÁTICA/ MORFOSSINTÁTICA
Mermão (meu irmão)	Pagra (praga)	Muriçoca (mosquito)	Mais maior, mais pequeno	Vamos ir, A gente vai ir, Eu vou ir
Frô, Fulô, for	Instante (estante)	Guria	Chinela	A gente fomos, A gente fomo, A gente fomu
Pranta, pobrema, bribria, comprica, praneta, framengo, Ingraterra, Craudia, ingres, brusa, bicireta, pubrico	Véi, muié, pioio (piolho), meió (melhor), zóio (olho)	Oxe	Abaixei um jogo (baixei)	Nós fomo, Nós vai Nós vamu
Mortandela	Mulé (mulher)	Prenha (grávida)	Pra	Mim adiciona, mim deixa
Marromenos (Mais ou menos)	Homi	Dindin/sacolé	Né não? (não é não?)	
Antionti	Mó (maior)	Mano	To (estou)	
Probi	Jonal (jornal)	Mainha	Dinada	
Pogresso,	Oimbu (ônibus)	Painho	Vambora	
Pubrico	Pisa (pizza)	Mexerica/ Tangerina		
Bliblioteca, bliblia	Boracha (borracha)	Mandioca/ aipim/ Macaxeira		
Pobema	Luiz (luz), paiz (paz)	Biscoito/ Bolacha		
Probrema				
Cabelelero	Viagem (viagem)	Massa (legal)		
Zunha	Genti (gente)	Chavoso		
Ingreja,	Quejo (queijo)	Zica (top, bonito)		
Instragam	Mantega (manteiga)	Suave (tranquilo)		
Vrido (vidro)	Priguiça (preguiça)			
Raô-x	Eu toino (indo)			
Mar, guria (mas guria)	Ingreja, inbigio			
Quirida	Estoju (estojo), casacu (casaco)			
Pitza	Menus			
Largatixa, largata	Cumigo (comigo)			
Mermo	Rélojo (relógio)			
Proque (porque)	Lapizera (lapiseira)			
Cabeleleiro	Ontem diontem (ontem de			

	ontem)			
Sombacelha	Onte (ontem)			
Bob´x, poxte, bixcoito (sotaque carioca)	Nor vai (nós vai)			
Porrta (“r” paulista)	Abi (abre)			
Pota (porta)				

ANEXO J — Modelo de autorização do responsável para o aluno participar de atividade no contraturno



PREFEITURA
 DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino
 7ª Coordenadoria Regional de Educação
 Escola Municipal -----
 Endereço -----
 Tel. -----
 Correio Eletrônico: -----

AUTORIZAÇÃO PARA AULA DE REFORÇO ESCOLAR

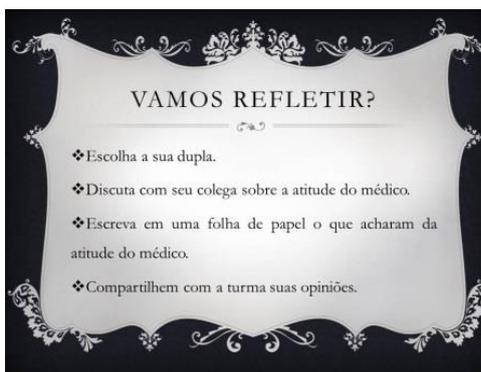
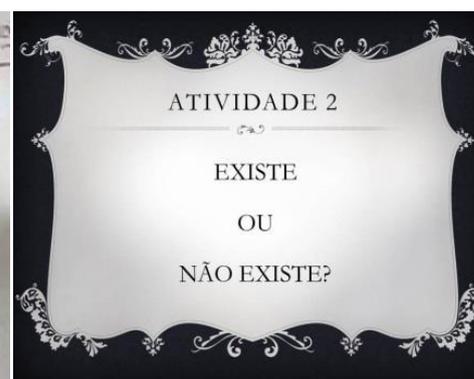
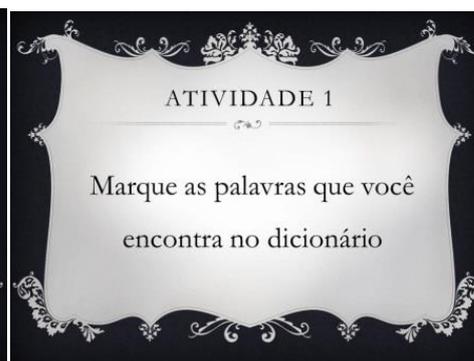
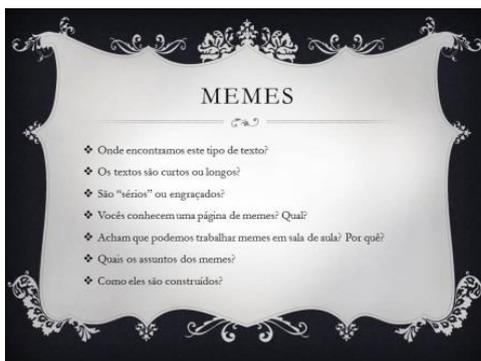
Senhor responsável, gostaríamos de informar que o(a) aluno(a) _____ foi selecionado(a) para aulas do Projeto Reforço Escolar, na disciplina Língua Portuguesa. As aulas acontecerão às segundas-feiras, de 12h às 13h, nesta Unidade Escolar.

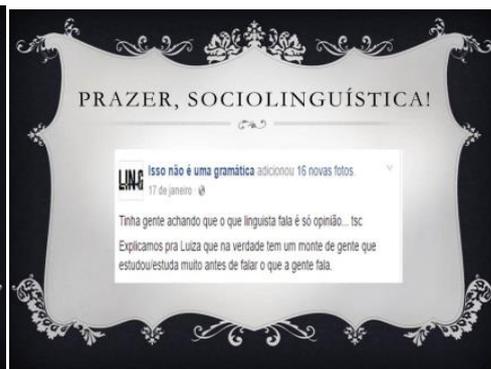
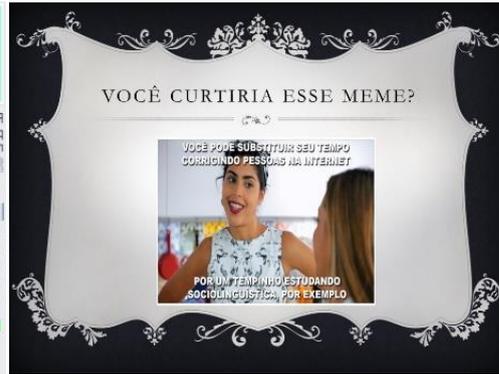
Agradecemos seu apoio a fim de que possamos dar oportunidades ao aluno de ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

() autorizo () não autorizo

Responsável: _____

APÊNDICE A — Memes como meio de divulgação sociolinguística





é só fingir que tá mascando chiclete

Tchômsqui

ahahhahah entendi

mas o que ele fez?

inventou coisa também

TU TÁ ATENTA, LUIZA?



pode falar

ó

negócio de gramática universal

é um treco que todo mundo tem na cabeça igual

dai, se é igual.....

não tem ninguém falando melhor ou pior que ninguém

porque né

igual

ahh tá

e acabou?

claro que não, Luiza

tem o Labov também



UM NOME QUE EU SEI FALAR

que que ele disseeee

ele disse que a linguagem que cada um usa fica bem pra cada situação

vc pode errar numa situação que você não conhece

mas na sua, vc tá sempre certo!!!

CE TÁ ACOMPANHANDO?



toooooooooo

mas me diz aqui

só tem homem branco classudo nisso?

de jeito nenhum

tu acha

olha essa maravilhosa

essa linguista super atuante divulgando e mostrando pras quionças que elas falam bem e como elas podem aprender uma coisa nova, o tal do inglês padrão

amei ela

mas

inglês?

só tem gringo nisso?

SEAKALME menina



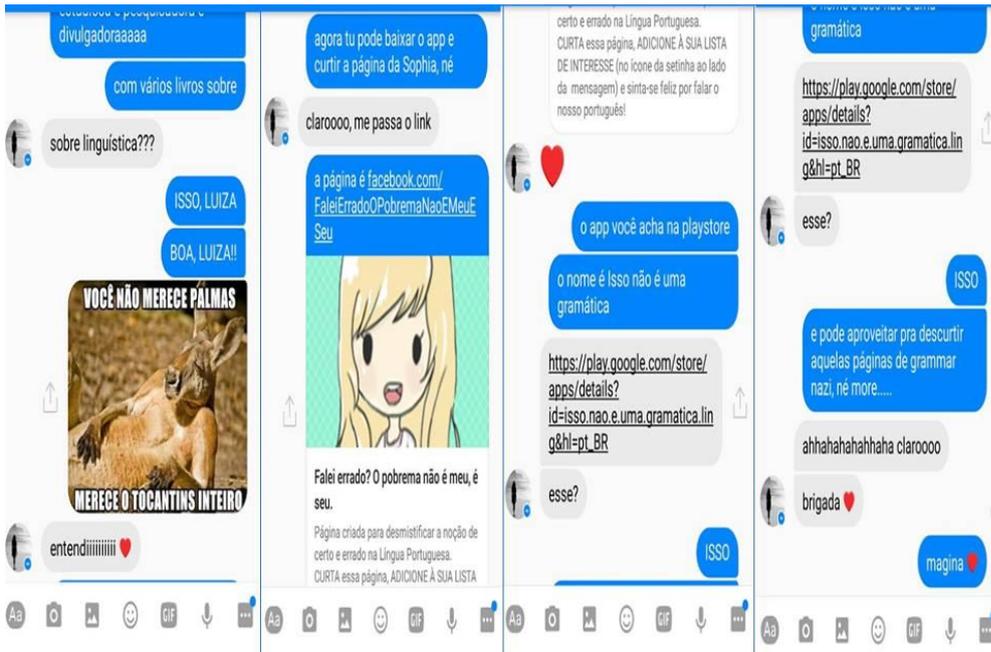
OLHA OLHAÁÁÁÁ

aaaaaaaaaaaa

olha que moça sorridente e estudiosa e pesquisadora e divulgadoraaaaa

com vários livros sobre

Escreva uma mensagem...



AFINAL, O QUE É SOCIOLINGÜÍSTICA?

“A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu **uso real**, levando em consideração as relações entre a **estrutura linguística** e os **aspectos sociais e culturais** da produção linguística.”

(Maira Maura Cezario e Sebastião Votre)

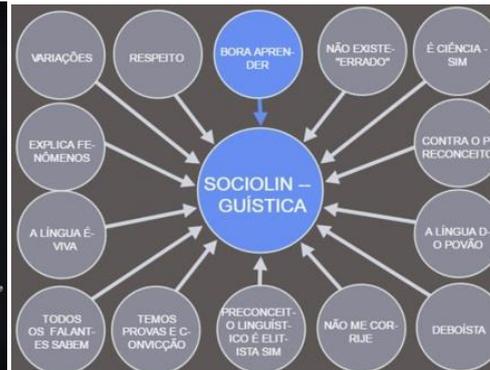


ATIVIDADE

SENSO COMUM

X

SOCIOLINGÜÍSTICA





Fonte: Paulo de Carvalho; Mello; Vieira; Brasil, 2017.

APÊNDICE B — História em quadrinhos como meio de divulgação sociolinguística

HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO MEIO DE DIVULGAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

Bem vindos!



Gênero textual: História em quadrinhos



Gênero textual: História em quadrinhos

- Onde encontramos este tipo de texto?
- Os textos são curtos ou longos?
- Qual a linguagem presente neste tipo de texto? Formal ou informal? Verbal, não verbal ou mista?
- São “sérios” ou engraçados?
- Vocês leem História em quadrinhos? Qual(is)?
- Acham que podemos trabalhar HQs em sala de aula? Por quê?
- Quais os assuntos das HQs?
- Como as HQs são construídas?

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA É O PROCESSO PELO QUAL DUAS FORMAS PODEM OCORRER NO MESMO CONTEXTO COM O MESMO VALOR REFERENCIAL/REPRESENTACIONAL, ISTO É, COM O MESMO SIGNIFICADO.

(Coelho et al., 2015)

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIAÇÃO REGIONAL (DIATÓPICA)



ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIAÇÃO REGIONAL (DIATÓPICA)

ASSOCIADA A DISTÂNCIAS ESPACIAIS ENTRE CIDADES, ESTADOS, REGIÕES OU PAÍSES DIFERENTES, A VARIÁVEL GEOGRÁFICA PERMITE OPOR A FALA DE...

- PAÍSES, COMO BRASIL E PORTUGAL
- ESTADOS, COMO RIO DE JANEIRO E BAHIA
- CIDADES, COMO RIO DE JANEIRO E NITERÓI



ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIAÇÃO REGIONAL (DIATÓPICA)



ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIAÇÃO SOCIAL (DIASTRÁTICA)



ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO SOCIAL (DIASTRÁTICA)

ASSOCIADA A DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS SOCIOECONÔMICOS.

COMPREENDE VARIÁVEIS COMO FAIXA ETÁRIA, GRAU DE ESCOLARIDADE, SEXO, PROCEDÊNCIA, ETC.

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO SOCIAL (DIASTRÁTICA)

ADRIANA: HEI! O QUE ESTÁ SENDO PARA PRAIR ASSIM, DUA AMIGAS?

ROSEMARY DE COMPARAR COM A SINA DO MAPA DO BRASIL DE LÓCA, ENQUANTO ESTAVA?

PROFESSOR: QUANTO A CONCLUSÃO DE QUE O BRASIL NÃO É MAIS UMA SINA?

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO SOCIAL (DIASTRÁTICA)

Fala, bicho!

Seu cascateiro!

Que homem pintoso!

Hoje eu vou tirar o pé do lodo!

Chega de ladainha!

Conta esse bafo!

Tá russo!

Hoje eu vou gazetar!

A boia tá na mesa!

Você já é um galalau!

Vamos dar um giro?

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO DE REGISTRO (DIAFÁSICA)

O CARA - Mauro

VEJA, CHEFE!

COM ISTO AÍ, ESCOLHEMOS TODOS OS PROBLEMAS DA NOSSA EMPRESA!

NÃO NADA, CHEFE!

PARA DE BATERE NESTE TEMPO COM SOBANINAS E VOLTE PARA O ENQUIL!

E AL, CHEFE??

MUITO BOM, SEI BROTADO!

MEUS PARABÉNS!

LOCO VOU SEER RECORRIDO!

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO DE REGISTRO (DIAFÁSICA)

Tem como variante o grau de formalidade do...

→ contexto interacional, isto é, a situação determina o modo como falaremos com o nosso interlocutor

→ meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta, etc.

→ Situação: formal x informal

→ Meio: rede social, e-mail, telefonema, etc.

ENTENDER PARA DIVULGAR: VARIÇÃO DE REGISTRO (DIAFÁSICA)

VEJA QUE BONS MOVIMENTOS ELÍPTICOS FAZEM ISSAS ONDAS, MEU CARO AMIGO! PEGA-LAS-EMOS NESSE INSTANTE OU MAIS TARDAMENTE?

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O PRECONCEITO SOCIAL

ORA! VOCÊ NÃO ENTENDE QUE SÃO POBRES POR QUE QUEREM? USE A CABEÇA, SUA TONTA, USE A CABEÇA!

MEU DEUS!

PENSE NOS BARRACOS ONDE ELES MORAM, NAQUELAS PORCARIAS DE MÓVEIS, NAS ROUPAS QUE ELES USAM!

VOCÊ NÃO PERCEBE QUE ALÉM DE GANHAREM POUCO AINDA TÊM A MANIA DE INVESTIR EM COISAS DE MÁ QUALIDADE, QUE ELES SEMPRE VÃO SER POBRES?!

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O PRECONCEITO RACIAL

GOSTOU, SUSANITA? POR NUNCA ABE QUE... AH, UMA NIGERINHO?

E, POR QM? NÃO VAI ABE PIZZO QUE VOCE TEM PRECONCEITO BACAL!

É? CLARO QUE NÃO?

AFINAL, MEUS SIMAS, TERTO AGORA! COMO É QUE VOCE TEM PRECONCEITO BACAL?

ACHEI VOCE BOM!

LAVAR O BICO

APÊNDICE C — Esquete contra o preconceito linguístico

PERSONAGENS

Surfista/gerente — G.B.

Vendedora 1 —D.

Vendedor 2 —Jq.

Vendedor 3 — M.

Portuguesa — Ll.

Amiga da Portuguesa — M.

Paraibana — Mr.

Paulista — J.

Banhistas —S.

Cliente — G. G.

Amiga da paraibana — J.

CENA 1 (variação de registro)

Praia. Três banhistas estão sentados em cangas conversando. A surfista se aproxima segurando uma prancha.

Banhista 1: —Brow, que onda foi aquela?

Surfista: —Tá brabaaaa!

Banhista 2: —Bora pegar outra.... o dia mal começou, são só nove horas da manhã.

Surfista: —Caraca! Já? Alegria de pobre dura pouco... partiu trabalho!

Banhista 3: — Valeu, miga! Até mais tarde!

Surfista: — Já é! A gente se vê na facul.

(Surfista sai de cena. Depois de alguns minutos, discretamente, os banhistas saem de cena.)

CENA 2 (variação regional)

Loja de roupas e sapatos. Setor de calçados. Duas freguesas são atendidas por uma vendedora.

Vendedora 1: —Pois não, posso ajudar?

Portuguesa: — Pois sim! Estou a procurar umas tamancas pretas.

Vendedora 1: — Tamancas?

Amiga da portuguesa: — Pode ser uma sapatilha mesmo, moça.

Vendedora 1: — Tudo bem. Vou pegar uns modelinhos que acho que você vai gostar. Qual seu número?

Portuguesa: — 36.

Vendedora 1: — Só um momento.

(Vendedora volta com várias caixas de sapatos nas mãos e oferece um par para a portuguesa experimentar)

Vendedora 1: — Aqui está.

Portuguesa: — Rapariga, não estais a ver que estas tamancas não me servem?

Vendedora 1: — Você me chamou de quê?

Amiga da Portuguesa: calma, ela não é daqui, moça.

Vendedora 1: — E daí? Não to nem aí d'onde ela é. Ela não pode me xingar nem aqui nem na China!

Portuguesa: — Ora pois, eu não saí de Portugal pra vir escutar desaforos neste paizinho de...

Vendedora 1: — Eu não vou aceitar ser tratada deste modo! Vou chamar a gerente já!

Portuguesa: — Pois chames.

(Portuguesa e vendedora 1 saem de cena)

CENA 3 (variação regional)

Provador de roupas. Paraibana e amiga estão dentro do provador experimentando vestidos. As duas estão sendo atendidas pela vendedora 2. Próximo a elas, há uma paulista olhando as araras de roupa.

Paraibana: — Ô, bichinha, tu visse se tinha um tamainho menor?

Vendedora 2: — Não! Esse é o menor número que temos, e, por favor, tente se corrigir para não machucar meus ouvidos: “TU VIU SE TEM UM TAMANHO MENOR”.

Amiga da Paraibana: — Oi?! Machucar seus ouvidos? Se cê tá com problema de audição, vá procurar um otorrino e pare de ficar julgando os outros.

Paraibana: — Eu não vim da Gota Serena para ouvir desaforo de carioquinha.

Vendedora 2: — Fala sério! A menina não sabe nem conjugar um verbo e pensa que pode comprar nesta loja? Estou acostumada com clientes mais refinados.

Paulista: — Mano, como você pode se meter a corrigir a mina se você também não está conjugando o verbo como manda a gramática: TU VISTES SE TEM UM TAMANHO MENOR.

Vendedora 2: — Alguém te chamou na conversa?

Paulista: — Que conversa, véi? Tava mais pra esculacho, e eu não ficaria fora desta treta.

Paraibana (fala para a amiga): — Minha fia, mainha disse que era mió ficá na Paraíba, mas to pagando pela minha teimosia. Mulé, vô resolver esse problema com o gerente, vicê?

Amiga da paraibana: — Enquanto isso, vou procurar seu tamanho.

Paulista: —Bora! Vou contigo já que fui testemunha da treta!

(Paraibana, amiga da paraibana, paulistana e vendedora 2 saem de cena)

CENA 4 (variação social)

Setor de roupas. A cliente procura uma blusa e pede ajuda a vendedora.

Cliente: —Curicença, to procurando uma brusinha preta pra resenha de hoje.

Vendedor 3: — Uma BLU-SI-NHA?

Cliente: — Isso, menino! Uma brusa preta, de alcinha, justa....

Vendedor 3: — Olha, acho que a senhora deveria procurar no primeiro andar onde há lojas com preços para gente do seu tipo.

CENA 5

Loja. A vendedora 3 acaba de criticar a cliente. Antes que as duas comecem a brigar. Surge uma confusão. Todos os outros personagens entram em cena falando embevecidos, acompanhados da gerente. A gerente tenta acalmar a situação.

Gerente: — Calma, o que está acontecendo aqui?

Cliente: — Essa bocuda botou na cabeça que eu não tenho dinheiro pra comprar na sua loja. Agora você vê... só porque falei “brusinha”. Cê acredita?

Paraibana: — Esse rapaz aqui estava me rebaixando por causa do meu jeito arretado de falar, que eu aprendi com minha mainha na Paraíba.

Portuguesa: — Sua vendedora ficou ofendida apenas porque a chamei de *rapariga* que apenas significa *moça*.

(Vendedores começam a falar todos juntos tentando se defender.)

Gerente: —Silêncio, por favor. Desculpem-me, isso não voltará a acontecer.

Paraibana: —Tudo bem, minha fia. Eu só não dei a entender porque eles fizeram isso.

Gerente: —Ah, faltou um pouquinho de respeito com o jeito de falar de vocês.

Vendedor 2: —Ah, mas ela fala muito diferente, chefe.

Amiga da paraibana: — Poxa, ela veio lá da Paraíba! É muito longe do Rio.

Paraibana: — Minha fia, com toda essa distância, é claro que meu sotaque ia ser diferente. E você bem que entendeu quando eu disse: “tu visse”, não foi?

Vendedora 2: — Verdade!

Vendedora 1: — Ei! Mas eu não entendi nada quando essa portuguesa veio cheia de intimidade me chamando de rapariga.

Portuguesa: — Tu já reparaste como Portugal fica longe do Brasil?

Amiga da portuguesa: são oceanos de distância! Sem contar que a colonização foi há 5

séculos!

Gerente: — Então, gente! É natural que com toda essa distância e após todo esse tempo, as línguas faladas no Brasil e em Portugal seguiram seus próprios caminhos, e se tornaram muito, muito diferentes. Por isso você não entendeu que ela não estava te ofendendo.

Vendedora 1: — Ah, me desculpe, então, moça.

Portuguesa: — Ora pois... não fizeste por mal. Queres saber? Levarei as tamancas no número 37.

Vendedora 1: — Ótimo! Vou fazer a notinha.

(Vendedora 1, portuguesa e amiga da portuguesa saem de cena)

Cliente: — E quanto a mim? Eu sou tão carioca quanto essa mulé que me desprezou. Isso dá a ela o direito de me tratar de forma preconceituosa por causa do meu jeito de falar? Eu trabalho todos os dias de forma honesta, ganho um salário digno para sustentar minha família e, graças a Deus, me sobra dinheiro no final do mês pra comprar umas roupinhas pra mim.

Gerente: — Que bom ouvir isto! E a senhora será sempre bem-vinda em nossa loja.

Cliente — Obrigada!

Gerente: — O problema é que algumas pessoas não percebem que a forma de falar não tem nada a ver com ser mais inteligente ou mais rico, só mostra que a pessoa faz parte de uma realidade diferente.

Paraibana: — Ah, minha fia, e se você é de uma realidade desprivilegiada, aí é que acaba mesmo sendo marginalizada e discriminada.

Cliente: — Então, ela julgou a minha condição social pela minha fala?

Gerente: — Infelizmente, sim. Mas saiba que existem regras na sua forma de falar, inclusive quando você fala “brusinha”. E jamais alguém poderia te considerar inferior por falar assim.

Afinal, qual é o carioca que não fala um “mermo” de vez em quando, né? (rindo)

Cliente (ri): — É mermo!

Amiga da paraibana (entra em cena): — Amiga, achei seu tamanho.

Paraibana: — Obrigada! Vou experimentar. Onde fica o provador?

Amiga da paraibana: — Vem que te mostro.

(Paraibana e amiga da paraibana saem de cena)

Vendedor 3: — Me desculpe, estou envergonhado pela forma como...

Gerente: — Hãhãhã (interrompendo) Opa, já que o senhor gosta de corrigir as pessoas, talvez prefira mudar esse pronome de lugar. Não seria: “desculpe-me”?

Vendedor 3: — Tudo bem, chefe. Eu entendi. Não vou mais julgar ninguém por sua forma de falar, muito menos tratar mal os clientes. Todos são bem-vindos aqui! (OLHA PARA A

CLIENTE) Afinal, e aquela blusinha? Vou ajudar a senhora a procurar.

Cliente: — Oba! Então vamos... mas será que tem alguma de alcinha?

(Vendedor 3 e cliente saem de cena)

Paulista (falando para a gerente): — Ei, eu to reconhecendo a senhora. A senhora não estava pegando onda na praia hoje cedo? Eu te vi falando cheio de gírias, agora que estou te reconhecendo....

Gerente: — Sim, era eu mesma.

Paulista: — Nossa, parece outra pessoa. Não vi a senhora falar uma gíria desde que chegou aqui.

Gerente: — Ah, é porque aqui estou em meu local de trabalho e preciso falar de acordo com essa situação formal. Mas, quando estou no mar, deixo a leveza das ondas guiarem até mesmo o meu jeito de falar.

Paulista: — Dá pra ver que a senhora ama surfar.

Gerente: — Amo mesmo! Nossa, olha a hora! Temos que fechar, já estou em cima da hora para a aula da faculdade. Boa noite, gente! Supervisora, por favor, assume pra mim. (sai com livros de sociolinguística na mão)

Vendedora 2: — Pode deixar, chefe.

(Paulista entrega a roupa que está em suas mãos para a vendedora 2 registrar no caixa)

Vendedora 2: — É só isso?

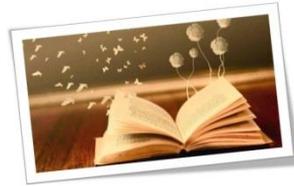
Paulista: — Sim!

FIM

APÊNDICE D — Diário do escritor



*Liberte sua imaginação,
pois é hora de escrever!*



“Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”

Pablo Neruda



Criando personagens

Há vidas esperando para
serem criadas,
vamos começar?

QUEM SOU EU?

Olá, meu nome é _____ eu tenho _____ anos. Não sei se vc já me viu no recreio na escola _____ Eu sou aquele cara da turma _____ de cabelos _____ olhos _____ pele _____ e _____ Bem, gostaria que a gente se conhecesse melhor, então vou te contar um pouco mais sobre mim.

Eu amo _____
Eu odeio _____
Meu sonho é _____
Meu hobby é _____
Meu lugar favorito é _____

QUEM SOU EU?

Olá, meu nome é _____ eu tenho _____ anos. Não sei se vc já me viu no recreio na escola _____ Eu sou aquele cara da turma _____ de cabelos _____ olhos _____ pele _____ e _____ Bem, gostaria que a gente se conhecesse melhor, então vou te contar um pouco mais sobre mim.

Eu amo _____
Eu odeio _____
Meu sonho é _____
Meu hobby é _____
Meu lugar favorito é _____

Eu tirei essa foto na escola. O que achou?

QUEM SOU EU?

Olá, meu nome é _____ eu tenho _____ anos. Não sei se vc já me viu no recreio na escola _____ Eu sou aquele cara da turma _____ de cabelos _____ olhos _____ pele _____ e _____ Bem, gostaria que a gente se conhecesse melhor, então vou te contar um pouco mais sobre mim.

Eu amo _____
Eu odeio _____
Meu sonho é _____
Meu hobby é _____
Meu lugar favorito é _____

Eu tirei essa foto na escola. O que achou?

3º Capítulo	4º Capítulo	5º Capítulo	6º Capítulo
<p>Qual é o acontecimento principal do 3º capítulo?</p> <p>Quais os fatos que levaram a esse acontecimento?</p>	<p>Qual é o acontecimento principal do 4º capítulo?</p> <p>Quais os fatos que levaram a esse acontecimento?</p>	<p>Qual é o acontecimento principal do 5º capítulo?</p> <p>Quais os fatos que levaram a esse acontecimento?</p>	<p>Qual é o acontecimento principal do 6º capítulo?</p> <p>Quais os fatos que levaram a esse acontecimento?</p>
 <p>Esquematize, em tópicos, os acontecimentos desse capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	 <p>Esquematize, em tópicos, os acontecimentos desse capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	 <p>Esquematize em tópicos os acontecimentos desse capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	 <p>Esquematize, em tópicos, os acontecimentos desse capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • •

Fonte: a autora.