

## **DIVERSIDADE SOCIAL E VARIEDADES DE LÍNGUA: VARIÁVEIS A SEREM CONSIDERADAS NA INTERPRETAÇÃO DO AGIR DO PROFESSOR**

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES  
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

*ABSTRACT: The objective of this article is twofold. First, it aims at setting out the discursive strategies mobilized by teachers of Brazilian Portuguese to students who have it as their mother tongue in order to develop actions that can be interpreted by the students and, thus, favor learning. Second, based on the understanding that language varieties index social identities, it also aims at studying the means by which those teachers' identities are created in classroom. This study focuses upon the real classroom work developed by two Elementary School teachers, contrasting diverse social realities and different educational proposals.*

*KEYWORDS: sociodiscursive interactionism; real classroom work; teachers of Brazilian Portuguese as a mother tongue; language varieties.*

O objetivo principal do estudo que atualmente desenvolvemos, através do projeto “DIVERSIDADE SOCIAL E IDENTIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NAS INTERAÇÕES DE SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA”, é explicitar as estratégias discursivas que o professor mobiliza para construir uma ação que possa ser interpretada pelos alunos e que seja favorável para a aprendizagem pretendida. Nesse contexto, na regulação entre o macro (as situações do agir docente no cenário de sala de aula, particularmente quando o professor se coloca no papel de mediador/facilitador) e o micro (de que variedade de língua, padrão ou não padrão, se vale esse docente nessa situação de agir), objetiva-se estudar a ação escolar como sinalizadora de identidade(s) lingüística(s). Como diz Bakhtin (2003: 12): “uma palavra é dirigida a um interlocutor: ela é função deste interlocutor”. Nesse processo conjunto de construção de significados, professor e aluno constroem suas identidades sociais pela linguagem. Nosso interesse em como essas diferentes identidades são geradas em sala de aula nos faz também verificar as variedades do Português Brasileiro (PB) em interações escolares, contrastando realidades sociais diversas e propostas educa-

*Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 269-285*

cionais diferentes. O presente artigo<sup>1</sup> aponta algumas facetas interessantes dos aspectos revelados por esta análise mais micro, detendo-se nas falas de duas docentes de língua portuguesa de Ensino Fundamental, em situações de **trabalho representado** e de **trabalho real** (Bronckart, 2006), em duas escolas com realidades sociais diferentes: uma pública e outra privada. Essas escolas se localizam na região metropolitana de Porto Alegre, a pública é municipal (EM) e está instalada em um bairro de periferia; a particular (EP) é confessional e está no centro de uma das maiores cidades da região. Ambas as professoras são formadas em Letras e têm, aproximadamente, 10 anos de experiência em sala de aula. MH é a docente da EM, K, da EP. Foram filmadas e transcritas 6 aulas de cada uma das docentes em turmas de 5ª série.

Como afirma Bronckart (2006: 226), “As análises do **trabalho real** do professor ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas”. É pensando em contribuir para esta direção que aprofundaremos a análise do trabalho real.

Segundo o mesmo autor (2006: 226-7)

O que constitui a **profissionalidade de um professor** é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinantes, etc.), freqüentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe.

Bronckart coloca ainda que o trabalho prescrito pelos documentos oficiais da escola nunca menciona essas dimensões que considera centrais da profissão de professor.

A fala de MH, a seguir, retirada de uma das entrevistas, mostra que a prescrição feita pela escola vem através de objetivos e conteúdos programáticos pré-fixados, que parecem independender do trabalho real do professor e de interação com seus alunos:

- (1) MH: Bom, a gente têm os **objetivos prontos**, né. Os mínimos, conteúdos mínimos que tu tem que aplicá neles, né.

A profissionalidade constitutiva da atividade do professor foi buscada, principalmente, no seu agir em sala de aula, em seu **trabalho real**. Foi possível perceber diferenças importantes na constituição da profissionalidade das duas docentes. São dois padrões profissionais: o de uma professora que negocia o projeto predeterminado com os alunos, ainda que o mantenha, e o

---

<sup>1</sup> Agradeço a leitura atenta e os comentários de Ecaterina Bulea, que me permitiram avançar nas reflexões sobre a difícil tarefa de explicitar as estratégias discursivas mobilizadas pelos docentes na suas interações com os alunos.

de uma docente que se fixa em seu projeto predeterminado e não modifica sua direção, independentemente das reações dos alunos. Procuramos exemplificar esses dois padrões com falas retiradas de aulas que tinham objetivos muito semelhantes: o da introdução de uma atividade que privilegiaria a produção textual.

Na Escola Municipal, a professora dita a tarefa de produção de um jornal, permanecendo, a maior parte do tempo, virada para o quadro, sem comentar ou aproveitar o interesse dos alunos:

- (2) PRO: elaborar +...  
 ALU: pera sora!  
 PRO: um jornal.  
 ALU: ai, que legal, sora! Que emocionante!  
 PRO: **elaborar um jornal** +...  
 ALU: um 'jornalminho'.  
 PRO: +, **com as seguintes partes, dois pontos**.  
 ALU: pera aí.  
 PRO: cada parte vai sê numa folha que vocês vão fazê, tá?  
 %act<sup>2</sup>: PRO vira para o quadro e escreve a palavra "jornal"

Na Escola Particular, a professora introduz um trabalho de produção textual sobre narrativas de detetive, a partir da observação de um exemplo do gênero. Embora faça perguntas direcionadas a seu projeto, interage com os alunos, ouve-os e responde, inclusive com pistas de como chegar às respostas por ela desejadas.

- (3) PRO: tá, esse aqui, gente, é o início da história, é claro que depois a gente tem mais e a gente vai falá sobre a continuação. Olhem a parte do meio do texto, tá? O texto é dividido em três partes. Olhem a parte do meio e tentem, assim, descobrí, tentem vê nessa parte que palavras são características hã de serem utilizadas num texto de detetive # tem umas quatro ou cinco aí.  
 ALU: delegado.  
 ALU: terrível, fantástico.  
 ALS: www.  
 PRO: só um poquinho, dexa o Renan +...  
 ALU: maquiavélico, coveiro.  
 PRO: isto [!] é tu achô[: achaste] mais da metade pra [: para] baxo, né?  
 ALU: www.  
 PRO: terrível, fantástico, ótimo.  
 ALU: www  
 PRO: também. Rodrigo!

---

<sup>2</sup> As transcrições foram feitas seguindo princípios do banco de dados CHILDES, conforme adaptações para o português de Guimarães & Lamprecht, 1995. O símbolo <%com> significa inserção de comentário do observador/transcritor; <%act> aponta para ação realizada pelos informantes. PRO se refere a falas da professora e ALU a falas de alunos, que não serão identificados individualmente. www significa fala ininteligível.

ALU: oh, sora! 'alô' também porque www quando o detetive +/.

PRO: [em tom de repreensão] não, esse não!

%act: Alunos riem.

ALU: a delegacia.

PRO: pode indicá mas não necessariamente <www>[>].

ALS: <www>[<].

ALU: <mas tem suspeito ali dentro>!

PRO: mas # mas tudo bem, a gente pode considerá, porque # um poquinho pra [: para] cima daquilo que o Renan leu antes, tem uma palavra, enquanto a Marina diz a dela vamo vê se vocês +...

[...]

PRO: adivinharam. Mu::ito bem [!] todas essas palavras, elas assim participam de um texto de detetive. Então agora a gente vai fazê, pessoal, esses elementos do conto que a gente acabô de lê, vocês vão falando, não precisa a gente escrevê, a gente só vai falando.

Essa primeira análise macro do agir das duas docentes apontou diferenças na constituição de sua profissionalidade. Para aprofundar essa análise, buscamos recurso em trabalho de Carcassone & Sevel (2005: 84-5), que mostra duas funções dominantes nos enunciados de encontros entre membros do Conselho de Técnicos da CNAV (*Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse*), uma ligada à expertise, outra ligada à interação.

Tomando-se a aula de introdução de atividade de cada uma das docentes, pode-se traçar um quadro semelhante ao que Carcassone & Sevel mostraram no trabalho citado:

	MH (EM)	K(EP)
Enunciados ligados à expertise	48,3%	53,7%
Enunciados ligados à gestão da interação	15,5% +3,5% (hã)	26,8% + 2,4% (hã)
Chamada de atenção	20,7%	9,8%
Ordens	12%	7,3%

Quadro 1: Funções dos enunciados

As funções dominantes fazem-nos retomar a definição da profissionalidade do professor colocada por Bronckart, mostrando que, no trabalho real, a pré-determinação dos conteúdos é determinante da condução do agir docente, o que é reforçado pelas chamadas de atenção e pelas ordens dadas. Considerando que esses últimos enunciados são decorrentes dos conteúdos, ou seja, da expertise, pode-se retomar o quadro, com apenas 2 categorias:

	MH (EM)	K(EP)
Enunciados ligados à expertise	81%	70,8%
Enunciados ligados à gestão da interação	19%	29,2%

Quadro 2: Funções dominantes dos enunciados

Assim, 81% dos enunciados de MH se relacionam à pré-determinação do conteúdo proposto. Na sala de aula de K, são 70,8% dos enunciados, mostrando uma melhor possibilidade de negociação com os alunos. Isto é expresso, inclusive, na forma de ordenar de cada uma das docentes. MH faz opção, na maior parte das vezes, por atos diretos de fala, do tipo:

- (4) MH: Primera parte, ta? **Bote** aí primeiro: uma capa...  
 MH: o oitavo, o horóscopo, tá? **Vocês vão escrevê** 10 linhas em torno, tá gente?

Já K se vale de atos indiretos de fala, como em:

- (5) K: ah, gente, eu vô esperá vocês fazerem a leitura silenciosa, e aí depois a gente faz a leitura oral, em voz alta.

Também a forma de chamar a atenção é diferenciada. Uso de atos de fala diretos por MH:

- (6) MH: Jonatha, senta!  
 (7) MH: Gente não adianta nem saí da sala é pra ficá aqui!

e indiretos, por K:

- (8) K: ..Eu acho que vô tê que pedi pro Renan e pro Gunter dá uma passeadinha. Olha, eu pedi no início da aula: o Luís também não, não. É eu pedi no início da aula... Parece que pra alguns assim ah, a gente pede, olha que lindo agora isso na fita<sup>3</sup>.

Outra grande diferença entre as docentes é o tempo do turno de fala. K faz longas tomadas de turno, MH tem falas breves, sem alongar-se em explicações.

- (9) PRO K: não, gente, presta atenção. Nós vamos fazer agora # deixa eu isperá todo mundo me olhá aqui. [aluno levanta para deixar uma folha na

<sup>3</sup> Essa última fala de K aponta uma preocupação com o fato de estar sendo filmada, que não encontramos em nenhuma fala de MH.

mesa da professora] Não precisa me entregá aqui. Agora dexem o material, podem dexá qualqué coisa. A gente vai fazê agora, todo mundo junto, a seqüência dos fatos. Eu vô escrevendo ali [apontando para o quadro], vocês vão me dizendo o que, o que que foi acontecendo, eu vô anotá. Depois, a gente vai se separá em duplas ou no máximo em trios e a gente vai pegá o que eu coloquei aqui no quadro, que vocês me ajudaram a montá, vamos fazê, cada dupla vai fazê, uma página escrita da história e depois a gente vai colá tudo num painel grande lá atrás da sala, em algum lugarzinho aí que a gente conseguiu, tá? E aí a gente vai montá a seqüência da história, como foi o início, o meio, o problema, e o final da história, tá? Então, ordenadamente, por favor, né, levantando a mão, a gente vai começá a montá. O que que foi de importante no início da história?

ALU: porque todo mundo ficô doente quando ouviu www.

ALU: o mistério!

PRO: o mistério. tá bom. Vamos coloca(r) www O mistério do quê?

ALU: do vírus.

%com: ALS pronunciam alto a palavra “vírus” como “viros”, provavelmente ironizando a colega que escreveu “viros”

(10) MH: %act: PRO vira para os alunos

PRO: primera parte, tá? Bote aí, primero: uma capa

%act: PRO faz um quadrado no quadro e escreve “1º capa”

ALU: pera aí, sora.

ALU: oh sora! www.

PRO: primero # a capa e o nome que vocês vão colocá, tá?

ALU: primera parte é a capa?

PRO: e nome

%act: PRO escreve no quadro a palavra “nome”

ALS: www.

%act: PRO vira para os alunos

PRO: anotaram o primero?

ALU: cla<ro>[>].

ALU: fessora, é dupla?

Evoluindo nessa análise macro e partindo do pressuposto de que “a toda atividade prática corresponde uma atividade de linguagem”, procuramos seguir a proposta de Bronckart, reforçada em seu texto deste II Encontro, quando (2007: 46) descreve o registro lingüístico com base em termos propostos por Rastier: “os campos genéricos, como conjuntos organizados de gêneros articulados a um ou mais campos práticos; os gêneros como subconjuntos de formas textuais normatizadas decorrentes de um desses campos; os textos como ocorrências situadas e atualizadas desses gêneros.” A dúvida manifestada na seqüência por Bronckart se existiria uma relação necessária entre campo genérico e gênero não impede que se pense, no caso de nossas análises do agir docente, que, no cenário da sala de aula, desenrola-se um conjunto de eventos articulados ao campo da práxis docente. Esses eventos

podem ser pensados como formas textuais normatizadas decorrentes do gênero “sala de aula”. Assim, para a análise textualizada desse agir, poder-se-ia pensar em levantar os eventos intermediários deste gênero. Isto é bastante complicado, em função das inúmeras interrupções feitas pelo professor, sobretudo para chamadas de atenção, mas podemos estabelecer o *evento exposição dialogada* para os momentos em que o professor se dirige à turma em geral com a finalidade específica de enfatizar determinado tópico de seu trabalho. Embora esse evento tenha discurso teórico como marca, apresenta também vários momentos de discurso interativo, o que o leva para um tipo intermediário proposto por Bronckart (1999), o do discurso interativo teórico misto. Quando o professor se dirige a um aluno em particular ou a um grupo de alunos específico, entendemos estar diante de novo evento, marcado apenas pelo discurso interativo, que chamaremos rudimentarmente de *diálogo professor-aluno*. Pode-se pensar ainda em outro evento quando o professor se dirige à totalidade dos alunos ou a um específico, com a finalidade de propor uma tarefa. Marcado por um discurso interativo teórico-misto, este evento terá marcas de textualização pelo uso do imperativo ou atos de fala indiretos que indiquem comando. Rudimentarmente, também, chamaremos de evento *tarefa*. Finalmente, é possível distinguir ainda outro evento, que, grosseiramente, estamos rotulando de *chamada de atenção*, marcado por um discurso interativo, com conteúdo temático ligado à reprimenda do professor por alguma atitude de um aluno ou de um grupo.

Estabelecendo tais eventos, estabelecemos, simultaneamente, uma grande diferença entre as práticas das duas docentes. As ações de linguagem de K se articulam, prioritariamente, em torno do evento exposição dialogada. Já as ações de linguagem de MH se articulam de forma prioritária em torno do evento tarefa. Os excertos a seguir mostram as diferenças das ações de linguagem dessas docentes:

(11) Professora K: Evento 1: exposição dialogada

PRO K: qual das duas acontece no passado?

ALS: o crime.

PRO: por quê? Por que que ela está no passado?

ALU: porque ele liga avisando do que aconteceu.

PRO: [em tom de repreensão] não. Tirando desse texto agora, Renan. Por que que acontece no passado? Porque já aconteceu, ele já juntô as provas, já: pesquisô, já avaliô e agora ele tá contando como foi que ele desvendô, como foi que ele descobriu quem era o responsável, né?. Então sempre acontecem duas histórias no texto de suspense: uma que aconteceu no passado, que é a história do crime, e esta que está acontecendo agora, que é a história do presente dentro da qual o detetive está contando tudo que ele fez, né?. Então essas duas histórias acontecem simultaneamente [encerrando a discussão].

(12) Evento 2: tarefa

PRO K: Agora nós vamos fazê o seguinte # nós vamos, nós vamos fazer umas duplinhas. (...)

- (13) Professora MH: Evento 1: tarefa  
 PRO MH: número três, tá? Notícias  
 act: PRO desenha no quadro outro quadrado e escreve as palavras “notícias” e “10 linhas”  
 %com: enquanto a PRO escreve no quadro, os alunos conversam entre si  
 PRO: dez linhas tamém, tá? ## comunidade vocês pode fala um assunto da comunidade de vocês. Escola. Um assunto do país que esteja acontecendo.  
 act: PRO escreve os itens “comunidade”; “escola” e “país” no quadro
- (14) Evento 2: conversa professor-aluno (tomada de turno por um aluno)  
 ALU: tem que copia(r) tudo?  
 PRO: não precisa copia(r) tudo (es)tá, gente?
- (15) Evento 3: tarefa  
 PRO: copiem só o prime(i)ro, o segundo e depois vocês olham o esqueminha aqui no quadro, (es)tá?

A análise macro realizada mostra, portanto, diferenças na constituição da profissionalidade das docentes. Pensamos que toda esta análise macro pode ser auxiliada por uma análise micro, de lupa, aproximando-se o olhar à fala das docentes. Essa análise se torna ainda mais necessária por estarmos tratando com professoras cujo objeto de ensino é a Língua Portuguesa. Sabe-se que a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante, de uma forma que afasta da sala de aula tudo que se afasta do português padrão. Essa acepção está implícita no trabalho prescrito para o professor, sobretudo quando se observam os planos de ensino, que se voltam para conteúdos ligados à gramática tradicional (classes morfológicas, por exemplo). Por outro lado, conhecendo-se a realidade brasileira e a realidade social do docente brasileiro, até que ponto o professor é, ele mesmo, um usuário da variedade culta? As docentes de nossa pesquisa, quando falam de trabalho representado, são defensoras da modalidade culta, como se verifica na fala de K:

- (16) PRO K: ... mas eu acho que acima de tudo a pessoa tem que saber se expressar muito bem, escrever muito bem pra qualquer profissão que um dia vai escolher, né... eu acho que o principal pro ser humano, pra pessoa é conseguir escrever bem e se expressar bem e se fazer entender pelas demais pessoas. Por isso que eu acho tão importante a língua portuguesa.

K entende, entretanto, a questão das variedades da língua:

- (17) PRO K: Bom, eu acho que... que é importante eles saberem que a gente têm a linguagem culta, a linguagem formal, e a linguagem do dia a dia que a gente utiliza, que é a linguagem coloquial. Que a gente usa pra conversá, pra... em família, com amigos, então... é importante eles



saberem que eles +... saberem e utilizarem os dois tipos de linguagem. Porque numa conversa com amigos eles vão usá linguagem coloquial, quando eles vão fazê uma produção de texto... ou eles vão escrevê alguma coisa, eles devem sabê que eles têm que primá por uma linguagem mais culta, mais formal, onde eles vão usá de forma correta os verbos, os pronomes... pra que não fique uma linguagem muito simples, muito do dia-a-dia.

De forma semelhante, na fala de MH, aparece a preocupação com o português culto (na linguagem escrita), mas sem achar que deve corrigir:

- (18) PRO MH: Olha, eu leio e analiso várias coisas, né. Mas principal, principalmente ali, [=riso!] eu acho que aqueles erros gritantes que tão fora da idade deles, assim, ortográficos, né. E também desenvolvimento, assim, quando eu acho que tá muito abaixo do que eles têm capacidade, eu coloco uma observação, mas eu não corrijo +... basicamente os erros mais gritantes de ortografia e pontuação e parágrafo também, que às vez eles não separam, não conseguem separá um parágrafo do otro... mas só isso. O restante eu não, não me aprofundo muito porque eu acho que eles não tão ainda, né +... têm muito pouca bagage, assim, do Português, pra gente exigí muito também deles, né.

Voltemo-nos um pouco para o que essas docentes receberam como *trabalho prescrito*. Em vigor no Brasil desde 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados pelo MEC, afirmam com respeito à variedade de língua que deve ser tratada pela escola:

No estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante lingüística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. (...) Toda a experiência construída no passado deve ser analisada, em busca de relações que estabelece com o presente e o devir. Partilhar o conhecimento socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo de reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado.

PCN's (1999: 16)

Essas questões vêm sendo estudadas por diferentes pesquisadores brasileiros, no sentido, por exemplo, de que modalidade deve ser levada à escola. Tratar de português padrão-não padrão (Bagno, 2001), das variedades da língua (Bortoni-Ricardo, 2004), é uma questão chave na ação escolar e pode ser analisada lado a lado com o agir do professor de língua materna. O desafio do contexto educacional brasileiro passa por realidades sociais extremamente diversas:

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação lingüística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e

pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão, (...) a que está sujeita a população socialmente marginalizada? Certamente são numerosos os aspectos que respondem a essa questão. Nenhum, porém, é ainda hoje mais relevante que o da relação de conflito que se estabelece entre a cultura imposta como referencial exclusivo e as experiências vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas. Enfocando essa relação de um ângulo estritamente lingüístico, delinea-se o conflito no âmbito da polarização entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, que podemos denominar *variedade padrão*, e o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sociocultural.

Camacho (2003: 67)

Nesse sentido, na escola, não pode haver extremos, mas a consciência de um *continuum* entre variedades. A descrição das diferentes variedades presentes em sala de aula, de acordo com os diferentes interlocutores, pode ser um caminho para a(s) identidade(s) do Português Brasileiro (PB) na sala de aula de Língua Portuguesa.

Não é difícil entender que toda análise que, com finalidade teórica, toma como objeto o ato lingüístico não apenas passa a integrar o saber sobre uma língua, sua natureza e seu funcionamento, mas ainda passa a integrar a configuração da imagem e da face identitária do PB. A análise cresce em importância e toma outra dimensão se se consegue que ela seja avaliada em confronto com o que se possa coletar da visão que têm os participantes do processo educacional da linguagem de que se valem (trabalho representado). Espera-se que, na busca de como se constitui(em) a(s) identidade(s) lingüística(s) em língua portuguesa tanto no discurso do trabalho real, como no do representado, fiquem evidentes compassos e descompassos, historicamente situados, entre reflexão e uso lingüístico, ou seja, entre a evidência teórica da relativização de padrões e o desejo natural dos falantes de afirmar a identidade por via da inclusão social, que repele relativizações nesse campo.

Houve especial atenção aos dados da fala dos docentes nas situações de interação com os alunos, em atitudes explicativas, cabendo a oposição entre os dois diferentes contextos escolares: o da escola pública e o da privada. Seleccionamos basicamente um tipo de evento em sala de aula. Bortoni—Ricardo (2004, 2005) caracteriza este evento como “exposições instrucionais mais longas”, que podem ser exemplificadas por comentários sobre um texto, explicação sobre um determinado ponto teórico ou explicação de uma tarefa. Coloca ainda como traços desse tipo de evento:

No interior dessas exposições, podem-se estabelecer diálogos entre professor e alunos, mas a tomada do piso pelos alunos não é tão livre como no evento (1) e é geralmente introduzida por um vocativo (“Professor!”, “Professora!”) ou pelo levantar de braço. O tema da interação não é suscitado por circunstâncias do contexto situacional imediato e atém-se a um conteúdo informacional que o professor quer transmitir.

Bortoni-Ricardo (2005: 186)

Como, no PB, não se fala de dialetos como entidades distintas, vamos entender a mudança de código como aumento ou diminuição da frequência de traços não padrão. Para este fim, elegemos os seguintes traços da variedade não-padrão, adaptando o citado trabalho de Bortoni-Ricardo e valendo-nos de Zilles (no prelo):

- a) regras fonológicas, como perda da sílaba inicial do verbo “estar”; uso de formas cristalizadas, do tipo “cumé?”, “dexovê”, “prestensão”; supressão do /r/ em grupos consonânticos, como em “poblema”; perda do /s/ final nos morfemas da 2ª pessoa do singular e da 1ª pessoa do plural; trocas altamente estigmatizadas como “almário”, “barderna”;
- b) regras morfossintáticas, como o uso do pronome reto em função de objeto; uso do pronome “mim” como sujeito do infinitivo; ausência de concordância nominal ou verbal<sup>4</sup> ou concordância marcada apenas pelo artigo ou pelo pronome.

A análise desses traços foi feita de forma quantitativa, segmentando-se o *corpus* no que Schiffrin (1987) chama de unidade discursiva, caracterizada por critérios de ordem discursiva, como mudança de turno; semântica, pela unidade informacional e fonológica, pelo padrão entonacional e pelas pausas. O conjunto dessas análises permitiu caracterizar a constituição da(s) identidade(s) lingüísticas dos professores de Língua Portuguesa participantes do projeto.

Ambas as docentes se valem, habitualmente das formas:

- tá, tava, tavam;
- apagamento de /r/ do infinitivo verbal<sup>5</sup>;
- apagamento de /i/ ou /u/ em ditongos.

Nenhuma usa formas altamente estigmatizadas, como trocas de /l/ por /r/, supressão de /r/ em grupos consonânticos ou utilização de “mim” como sujeito.

Interessou-nos sobremaneira a flutuação das variedades. Nesse sentido, vamos examinar a questão da concordância nominal e verbal. No português falado, há uma tendência massiva de marcar o plural apenas no artigo, apagando essa marca dos demais elementos do sintagma nominal. Da mesma

<sup>4</sup> Zilles, no prelo, afirma que: “Na fala coloquial do RS, mesmo considerando falantes escolarizados, inclusive de terceiro grau, o paradigma de seis formas padronizado nas gramáticas se reduz a duas formas no singular (*canto/canta*) e duas no plural (*cantamos/cantam*), sendo que, no plural, o crescente emprego de *a gente* promove redução a uma só forma distinta (ou marcada): *eu canto / tu/você canta / ele canta / nós cantamo(s) / a gente canta / vocês cantam / eles cantam*.”

<sup>5</sup> Na fala de Porto Alegre, considerando os dados do Projeto Variação Lingüística Urbana no Sul do Brasil (Projeto VARSUL), o apagamento do /r/ ocorre em 97% dos casos de infinitivo, conforme Zilles (no prelo), que também afirma que: “De qualquer modo, cabe ressaltar que sobre o apagamento do /r/ nos verbos não recai estigma, o que não parece ser o caso nas demais classes de palavras.”

forma, no dialeto da região metropolitana de Porto Alegre, é regra comum o apagamento do /s/ na flexão de segunda pessoa do singular. Não se esperaria, entretanto, em se tratando de aula de Língua Portuguesa, apagamentos de outras marcas de concordância, como, no caso da concordância verbal marcada apenas pelo pronome.

O quadro a seguir se refere a estes aspectos nas falas das duas docentes em situação de trabalho real:

	MH	K
1. Presença de concordância nominal explícita	70,2%	96,7%
2. Ausência de concordância nominal explícita	29,8%	3,3%
3. Presença de /s/ na 1ª pessoa do plural	33,3%	89,7%
4. Apagamento de /s/ na 1ª pessoa do plural	66,6%	10,3%
5. Presença de concordância verbal explícita na 2ª pessoa do singular e na 3ª do plural <sup>6</sup>	60%	88,8%
6. Ausência de concordância verbal explícita	40%	11,20%

Quadro 3: Flutuação das variedades nas falas das docentes

Para análise dessas alternâncias, partimos da hipótese de que “as alternativas lingüísticas do repertório simbolizam as diferentes identidades sociais que os membros podem assumir”, demonstrada por Blom & Gumperz (1972/2002: 64). Como esses mesmos autores referem, não existe uma relação única entre variedades de fala e identidades sociais, pois o indivíduo pode variar o uso da variante conforme o contexto social. No nosso caso, pode-se pensar que o professor pode querer parecer mais próximo do aluno em certas ocasiões e identificar-se com os valores da sua classe social de professor, em outras. Parte-se da hipótese de que o tópico ou a gama de tópicos afetam diretamente a forma de uma mensagem verbal, como já descrito por Hymes ou Ervin Tripp. Blom & Gumperz, no artigo citado (p. 66) observam que: “Assim, diferentes definições sociais da situação podem ocorrer dentro do mesmo cenário, dependendo das oportunidades e das restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objeto da interação” (1972/2002: 66). Usam para esta distinção a noção de evento social, desenvolvido em torno de um tópico ou de um número limitado de tópicos, marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, dessa forma, reconhecíveis. Os autores reconhecem a mudança de dialeto entre habitantes de uma mesma região, ao tratarem, por exemplo, de negó-

<sup>6</sup> Na fala de Porto Alegre, considerando citações, como as de Fisher, 2005, sobre o que chama de “dialeto portoalegrês” a fala esperada, no caso de 2ª pessoa do singular, é tu seguido de verbo na 3ª pessoa (tu fez), independentemente de classe social. O caso é diverso com relação à ausência da marca de plural com vocês, estrutura explicitamente estigmatizada, conforme pesquisa nacional. (Naro & Scherre, 2007).

cios e de uma situação social. Bortoni-Ricardo (2002) mostra essa situação no cenário da sala de aula, lembrando a presença de atividades que remetem à escrita (maior relação com o dialeto padrão) ou ao oral (maior proximidade com dialeto não padrão).

Voltando à análise das variedades de fala apresentadas anteriormente, realizamos a distribuição das ocorrências entre os eventos em que se concretizaram as atividades de linguagem, como definidos previamente:

PROFESSORA	EXPOSIÇÃO DIALOGADA	TAREFA	CHAMADA DE ATENÇÃO	CONVERSA PROF-ALUNO
MH	8,3%	50%	37,5%	4,7%
K	36,8%	57,9%	5,3%	0

Quadro 4: Eventos e ocorrência de variedade não padrão  
(considerando concordância verbal e nominal)

Como os dados nos mostram, o evento tarefa concentra a maior parte dos registros não-padrão das 2 docentes. Embora as docentes tenham estilos de agir diferenciados, o que se verificou pelo emprego de eventos de forma diversa entre elas, o mesmo evento teve a maior parte das variedades não-padrão. Possivelmente, as professoras alternam o código lingüístico, do padrão para o não-padrão, no evento tarefa, para atenuarem o efeito das ordens dadas.

Na fala de K, a concordância nominal marcada apenas no artigo é pouco freqüente. A fala desta docente é altamente monitorada, com percentuais de emprego da variedade padrão muito maiores do que o habitualmente vistos em dialetos da região, em projetos de variação lingüística.<sup>7</sup>

Na fala de MH, a concordância nominal marcada apenas no artigo é mais freqüente (da ordem de 30%), embora a forma padrão seja dominante.

Há uma troca de contexto na maior parte desses momentos. Habitualmente, na aula observada, a professora está de costas para os alunos, escrevendo no quadro, situação em que aparece a maior parte dos casos de concordância nominal padrão. Quando ela se volta para a turma, ocorre concordância apenas no artigo, ou seja, a não-padrão:

(19) %act: PRO vira para os alunos

ALU: dá pra [: para] colocá figura, sora?

PRO: pode <não precisa pegá muitas figura>

[...]

%com: PRO não responde à pergunta do aluno e segue escrevendo no quadro

ALU: qual é a seis?

PRO: a parte humorística, quatro piadas. Tá?

[...]

<sup>7</sup> Trabalhos do grupo VARSUL (Zilles, 1994; Zilles & King, 2005).

%act: PRO vira para os alunos

PRO: gente, dexa, é pra [: para] copiá os título e o esqueminha, tá?

Esses exemplos reforçam a relação posta por Bortoni-Ricardo (2002: 335) de que “Nos diversos domínios sociais, inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento os falantes reservam um linguajar mais cuidado”. Essa relação, entretanto, deve ser pensada como um *continuum* de maior probabilidade, não como única explicação para o fenômeno. Em nosso entender, essa afirmação precisa ser relativizada, tendo em vista a análise dos eventos realizada por nós. Com relação à concordância, como vimos, foi o evento “tarefa” que mais determinou o emprego da variedade não-padrão. Nesse sentido, a variedade não está relacionada a uma atividade própria do oral, pois tarefa tem tanto a ver com letramento como exposição dialogada, mas muito mais a uma perspectiva de mudança de papel social, de aproximação com a identidade do aluno para atenuar a ordem dada.

A concordância verbal, com 1ª pessoa do plural, ocorre na fala de MH como indicadora de mudança de evento. Depois de responder a uma questão sobre acentuação, volta-se para o grupo e, pegando a bolsa, conclama:

(20)MH: **Vamo** descê lá pra merenda e depois nós **subimo**.

A mesma expressão aparece na variedade padrão quando se trata de admoestação:

(21)MH: Nós **vamos** descer juntos, tá?

Neste caso, até o /r/ do infinitivo foi verbalizado.

Os exemplos a seguir corroboram a complexidade do fenômeno do emprego das diferentes variedades:

(evento exposição dialogada)

(22) PRO K: gente, então nós **vamos** fazê o seguinte: eu vou dá um texto pra vocês hoje que envolve mistério, detetive, esta coisa toda.

K: Gente, **vamos** fazê a nossa oração?

O apagamento da flexão ocorre em contextos de reforço, mas dentro da exposição dialogada:

(23) K: mas # mas tudo bem, a gente pode considera(r), porque # um poquinho pra [: para] cima daquilo que o Renan leu antes, tem uma palavra, enquanto a Marina diz a dela **vamo** vê se vocês +...

Nitidamente, encontramos-nos diante de uma atividade de letramento, mas a fala da professora se vale de uma variedade informal da língua. Com-

prova-se, pois, que a relação oralidade/letramento proposta por Bortoni-Ricardo (2002) não pode ser vista como absoluta, mas é necessário resgatar outros parâmetros para explicar este uso<sup>8</sup>.

O uso de tu com flexão de 3ª pessoa aparece muito mais na fala de K, sempre em situações em que faz chamada de atenção, solicita confirmação ou solicita cooperação:

(24)K: Renan, pensa bem no que tu **vai dizê**;

(25)K: isto! **Tu achô** mais da metade prá baixo, né?

A concordância verbal marcada apenas pelo pronome reto vocês ocorre na fala de MH marcada, principalmente pelo modalizador poder:

(26)MH: vocês pode inventá ou colocá uma notícia que vocês escutaram.

(27)MH: comunidade:: vocês pode falá um assunto da comunidade de vocês.

O monitoramento de fala é maior em K, mas também MH parece ter consciência de seu papel de “guardiã da língua”, pois utiliza menos variedades não cultas do que a população acompanhada pelo Projeto VARSUL – Porto Alegre (Zilles, 1994).

A comparação entre as análises micro realizadas mostra um maior monitoramento no linguajar da professora da EP, em relação à da EM, corroborado pela forma como ambas expressam suas preocupações com a correção dos textos de seus alunos. Verificam-se, dessa forma, pelo trabalho real, afirmações presentes nas representações que as docentes fazem de seu agir. Quando indagadas a respeito das direções que tomam com relação à questão da obrigatoriedade do uso da variedade culta na linguagem escrita, nas entrevistas que permitiram verificar como representam seu trabalho<sup>9</sup>:

(28)MH: Ah, o básico, né... que eles têm que aprendê.. a interpretá, a lê corretamente, a escrevê corretamente, né, e um pouco da gramática também, tê uma noção assim, porque eles são pequenos ainda, né, não têm muito entendimento da gramática, mas eles tê a noção que existe pra eles podê aplicar futuramente, assim, aprendê mais profundamente, assim a parte gramatical, né. (...)  
[..] Olha, eu leio e analiso várias coisas, né. Mas principal, principalmente ali, [=riso!] eu acho que aqueles erros gritantes que tão

<sup>8</sup> No mesmo artigo, a autora acrescenta o parâmetro “monitorização estilística”, tomado de Bell, 1984, para quem “a escolha de estilo é essencialmente uma acomodação do falante às características de seu(s) interlocutor(es)” (Bortoni-Ricardo, 2002: 335). Esse parâmetro também não nos parece que vá dar conta da realidade que encontramos em sala de aula, pois a audiência se mantém a mesma, e as variações continuam a ocorrer.

<sup>9</sup> A representação do trabalho por estas mesmas docentes foi analisada com mais detalhes em Guimarães, 2007.

fora da idade deles, assim, ortográficos, né. E também desenvolvimento, assim, quando eu acho que tá muito abaixo do que eles têm capacidade, eu coloco uma observação, mas eu não corrijo +... basicamente os erros mais gritantes de ortografia e pontuação e parágrafo também, que às vezes eles não separam, não conseguem separar um parágrafo do outro... mas só isso. O restante eu não, não me aprofundo muito porque eu acho que eles não (tão ainda, né +... têm muito pouca bagagem), assim, do Português, pra gente exigir muito também deles, né.

- (29)K: Mas é que tem que batê muuuuuuuito, sempre na mesma, sabe? É toda semana, pessoal, rascunho, espiral do lado direito, dois dedinhos de parágrafo. E aí então, tudo sempre +... tem que ficá batendo, porque ainda assim tem alguns que esquecem, ou não faz título, sabe? Então é uma coisa que vai de ficá insistindo com eles, eu acho. E aí a gente sempre comenta, às vezes eu pego um texto, comento com eles, sem dizê de quem é, né. Algumas coisas que eu acho importante falá, quando se usa parágrafo, tipos de construção de algumas orações, né, a falta de pontuação, o que que, às vezes a gente pode entendê de uma frase +... então, assim eu tento trabalhá esse tipo de coisas e cobro bastante parágrafo, pontuação... pra que eles consigam fazê, pelo menos uma estrutura assim, né, visível.

K mostra uma preocupação maior na correção dos trabalhos escritos de seus alunos, o que é confirmado pela monitoração mais freqüente de sua própria fala. De qualquer modo, não se pode afirmar que realidades sociais diversas, como a da escola pública analisada e a da escola particular, mudam o papel que assumem as professoras de Língua Portuguesa, pois ambas as docentes mostram uma preocupação evidente com o emprego da variedade padrão, seja nos trabalhos dos alunos, seja em suas próprias falas.

O caminho descendente percorrido na combinação das análises que chamamos de macro e micro permitiu mostrar que, embora constituam sua profissionalidade de forma diversa, as duas docentes mantiveram a identidade lingüística do Professor de Língua Portuguesa como guardião da língua, de forma diversa do que o trabalho prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais deixam postulado, mas de acordo com as representações que fazem de seu próprio trabalho.

## Referências

- Bagno, M. (2001). *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2002). Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In Bagno, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 333-346.



- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Cheguemu na escola e agora?* São Paulo: Parábola.
- Blom, J.-P. & J. J. Gumperz (2002). O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In Ribeiro, B. T. & P. M. Garcez (orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, pp. 45-84.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2007). L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à François Rastier. *II Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*. Lisboa ([http://www.fcsh.unl.pt/clunl/isd/documentos\\_de\\_trabalho.htm](http://www.fcsh.unl.pt/clunl/isd/documentos_de_trabalho.htm))
- Camacho, R. G. (2003). Sociolinguística, II. In Mussalin, F. & A. C. Bentes (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, 1. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 49-76.
- Carcassone, M & L. Serval (2005). Rôle représenté et rôle joué: l'activité des techniciens Conseil. In Filletaz, L & J. P. Bronckart. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, methods et applications*. Louvain-La-Neuve: Peeters, pp. 79-98.
- Fischer, L. A. (2005). *Dicionário de portoalegrês*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Guimarães, A. M. M. (2007). O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In A. M. M. Guimarães; A. R. Machado & A. Coutinho. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 201-220.
- Guimarães, A. M. M. & R. Lamprecht (1995). The use of child's database for Brazilian Portuguese. In Faria, I. H. & M. J. Freitas (org.). *Studies on the acquisition of Portuguese*. Lisboa: APL – Associação Portuguesa de Linguística, pp. 207-214.
- MEC/SEF (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2. Brasília: MEC.
- Naro, A. J. & M. M. Scherre (2007). *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge Un. Press.
- Zilles, A. M. S. (1994). Projeto VARSUL: Banco de Dados e projetos de análise. *Cadernos do Instituto de Letras*, 12, pp. 29-31.
- Zilles, A. M. S. & King, K. (2005). Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language Variation. In Panambi, Brazil. *Journal of Sociolinguistics* 9 (1), pp. 72-92.
- Zilles, A. M. S. (no prelo). A língua que a gente fala no Brasil. In Guedes, P. C. *Ensinar português é ensinar literatura brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.