

WILTON PEREIRA DA SILVA

**“ ‘AS CUIÉ’, ‘OS POBREMA’, ‘AS ARVRE’. ” ISSO É PORTUGUÊS E
É CULTURA. O que pensam meus alunos a respeito?**

ASSIS

2016

WILTON PEREIRA DA SILVA

**“ ‘AS CUIÉ’, ‘OS POBREMA’, ‘AS ARVRE’. ” ISSO É PORTUGUÊS E
É CULTURA. O que pensam meus alunos a respeito?**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para obtenção
do título de Mestre em Letras (Área de
Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

Bolsista: CAPES

ASSIS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

S586c Silva, Wilton Pereira da
" 'As cuié', 'os pobrema', 'as arvre'. " Isso é português e é cultura. O que pensam meus alunos a respeito? / Wilton Pereira da Silva. Assis, 2016.
149 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr Odilon Helou Fleury Curado

1. Sociolinguística. 2. Língua portuguesa - Dialectologia. 3. Cultura popular - São Paulo. 4. Caipiras. 5. Língua portuguesa - Regionalismos. I. Título.

CDD 401.9

WILTON PEREIRA DA SILVA


"AS CUIÉ', 'OS POBREMA', 'AS ARVRE'". ISSO É
PORTUGUÊS E É CULTURA. O que pensam meus alunos a
respeito?

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP/Assis para a
obtenção do título de Mestre em LETRAS -
PROFLETRAS (Área de Conhecimento:
LINGUAGENS E LETRAMENTOS)

Data da Aprovação: 30/11/2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Presidente: PROF. DR. Odilon Helou Fleury Curado - UNESP/ASSIS


Membros: PROF. DR. Carlos Eduardo Mendes de Moraes - UNESP/ASSIS


PROFA. DRA. Neide Luzia de Rezende - USP/SÃO PAULO

*Ao meu filho Cayo Enrique Mosquera Pereira e à
minha esposa Maria Teresa Mosquera D'Arcadia
Pereira, por toda compreensão e incentivo*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e por tudo, quero agradecer a Deus.

A todos os professores que têm contribuído para esta minha caminhada acadêmica. Em especial, ao Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, meu orientador, e ao Prof. Dr. Daniel Soares da Costa, coordenador do curso, por sua especial atenção.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, por sua redobrada colaboração no Exame de Qualificação e Defesa, e à Prof^a Dr^a Lucia Regiane Lopes-Damasio, por sua valiosa contribuição para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Sant' Anna, por sua amizade e hospitalidade, em Assis. Às Professoras Dr^a Ana Carolina Sperança Criscuolo; Dr^a Assunção Aparecida Laia Cristóvão e Dr^a Giovanna Longo, pelo acolhimento, sugestões e conversas, em Araraquara.

À Prof^a Dr^a Neide Luzia de Rezende, da Faculdade de Educação da USP, pelo grande incentivo, ainda no decorrer do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.

A todos os meus colegas mestrandos, e em especial a Aline Grazielli De Lucci; Artur Geraldo Pais; Camila do Carmo Custódio; Gerson Luiz de Moraes; Isabel Cristina Campos Balog; Maria Fernanda Migliorini Fogolin; Mônica Lúcia Veloso; Patrícia Antonino da Silva Batista; Renata Pires Gavião e Roseli Stagliano Kido, por todos momentos compartilhados.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, e em especial ao João Paulo Zanette, por sua paciência e disposição.

À CAPES, por ter viabilizado o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Sou analfabeto.
Mas na minha gramática
Ultrapasso todos os idiomas [...]”*

João Craveirinha

SILVA, Wilton Pereira. “ ‘As Cuié’, ‘Os Pobrema’, ‘As Arvre’.” **Isso é Português e é Cultura. O que pensam meus alunos a respeito?** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

Este trabalho pretende focar o português falado no Estado de São Paulo, a partir da ótica da variação linguística. Para tanto, propôs-se um Projeto Didático de Gênero a um grupo de cento e doze alunos, moradores de região periférica e regularmente matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, em unidade escolar pública da rede municipal de São Paulo, no ano de dois mil e quinze. Em cada módulo do projeto em questão, foram trabalhados gêneros textuais direta ou indiretamente relacionados à oralidade. Abordou-se a problemática da variedade rural presente nos poemas de tradição oral de folguedos da cultura popular paulista, mais especificamente do cururu, do fandango caçara e do samba rural. O referencial teórico, no qual este estudo está embasado, diz respeito aos fenômenos variacionistas e estruturas heterógenas nas comunidades de fala, verificados principalmente em LABOV (2008 [1972]), BAGNO (1997) e BORTONI-RICARDO (2004, 2005, 2011). Nosso objetivo, além da conscientização dos alunos quanto ao repúdio ao preconceito linguístico – uma vez que detectamos na análise das respostas, alguns indícios que chegam a beirar a intolerância linguística – é o de apresentar aspectos importantes dessas manifestações que remontam à época da expansão territorial, e carecem de ser resgatadas, revividas e preservadas.

Palavras-chave: Sociolinguística. Cultura Popular Paulista. Variedade Rural. Dialeto Caipira. Preconceito Linguístico.

SILVA, Wilton Pereira. “ ‘AS CUIÉ’, ‘OS POBREMA’, ‘AS ARVRE’.” **THIS IS PORTUGUESE AND THIS IS CULTURE – What do my students think about that?** 2016. 149f. Dissertation (Master in Letters) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Assis, 2016.

ABSTRACT

The purpose of this work is to focus on the way people speak Portuguese in São Paulo State, from the perspective of linguistic variation. In order to do that, it was proposed a textual genre didactic project to one hundred and twelve students, who lived far from the downtown areas. They were regularly enrolled in the eighth year of a public elementary school in the city of São Paulo, in 2015. In each module of that project, some text genres with direct or indirect focus on the oral expressions were explored in the development of the work. An approach was taken on a problematic issue, the rural variety of Portuguese language in the poems of oral tradition of some dramatic dances (known as ‘folguedos’) from the popular culture of São Paulo State, especially the cururu, the fandango caiçara and the rural samba. The theoretical reference, in which this study is based, refers to the variational phenomena and heterogeneous structures in the speech communities, verified mainly in LABOV (2008 [1972]), BAGNO (1997) and BORTONI-RICARDO (2004, 2005, 2011). The aim of this research is to present some important aspects of those events which evoke the time of Brazilian territorial expansion, besides explaining to the students the importance of rejecting the linguistic discrimination – as a matter of fact, it was detected, in the analysis of the answers, some evidence that comes closer to the linguistic intolerance. The events need to be remembered, revived and preserved.

Keywords: Sociolinguistics. Popular Culture in São Paulo State. Rural Variety. ‘Caipira’ Dialect. Linguistic Discrimination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Língua: Oralidade e Tradição Oral	15
1.1 A Oralidade	
1.2 A Tradição Oral	
2 Cultura Popular Paulista	21
2.1 O Cururu Paulista	
2.2 O Fandango Caiçara	
2.3 O Samba Rural Paulista	
3 A variação linguística na oralidade dos versos do cancioneiro regional paulista: o cururu, o fandango caiçara e o samba rural paulista, sob o enfoque do aluno	37
3.1 Apresentação da comunidade: situação microssocial	
3.2 Metodologia	
3.3 Análise dos dados	
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho está alicerçado em duas vertentes. A primeira consiste da Sociolinguística, subárea da Linguística, a qual propõe explicações a determinados fenômenos linguísticos a partir da ótica da variação verificada nas realizações dos diferentes grupos sociais. A segunda vertente está diretamente relacionada às letras de poemas da tradição oral, presentes no cancionário de grupos integrantes da cultura popular das regiões do Médio Tietê e Litoral Sul do Estado de São Paulo, especificamente. Desenvolvemos este estudo segundo enfoque linguístico voltado ao registro oral dessas ocorrências no português dos brincantes das referidas regiões, com vistas ao questionamento sobre aquilo que pensam, e de que forma reagem nossos alunos, na condição de moradores de bairro periférico do município de São Paulo, em relação a tais variantes linguísticas; ou seja, às “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 1985, p. 8). Vale acrescentar que essas variantes são consideradas não estandardizadas, uma vez que normalmente não fazem parte do repertório de nossas gramáticas e dicionários, tampouco são estudadas na escola.

Antes que abordemos e aprofundemo-nos no trabalho propriamente dito, convém destacar seus primórdios. Transcorria o curso de licenciatura em Língua Portuguesa. Era o ano de 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Finalizava-se a disciplina de Metodologia do Ensino de Português II e a Prof^a Dr^a Neide Luzia de Rezende tecia considerações quanto à possibilidade de se levar adiante alguns projetos de alunos e alunas, relacionados à sua proposta curricular, a qual previa a elaboração de trabalho direcionado a uma turma hipotética de alunos de oitava série, atual nono ano do ensino fundamental, no âmbito da leitura e/ou escrita.

Movido por este estímulo, o então licenciando decide por iniciar uma experimentação a partir do próprio estágio de observação e regência correspondente a tal disciplina. À época, desenvolveu-se exclusivamente o viés sociolinguístico do trabalho; ou seja, o conteúdo relacionado à cultura popular surgiria somente em ocasião posterior, a qual se justificará adiante. O estágio foi realizado no mesmo ano de 2004, em instituição de Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de São Paulo. Situada em bairro central da região sudeste, grande parte de seus alunos, regularmente matriculados no período noturno, residiam à região periférica, mais

precisamente em uma famosa comunidade da capital paulista, distante aproximadamente 3,7 quilômetros da escola. A maioria da clientela ocupava-se de atividade remunerada em horário comercial, de tal sorte que se dirigiam à unidade escolar diretamente de seus locais de trabalho.

Retornando ao conteúdo do estágio de regência, obrigatório para a disciplina, trabalhou-se uma sequência didática embasada em noções gerais de Sociolinguística. A discussão em torno do preconceito linguístico irrompeu a partir da abordagem de um brevíssimo estudo comparado entre divergências intrínsecas ao português falado no Brasil, em suas variantes padrão e não padrão (nomenclatura em voga, na ocasião). Tomando-se a leitura de Bagno (1997), elaborou-se a referida sequência didática voltada a algumas considerações de cunho sociolinguístico, respeitando o repertório dos alunos. Sob o título “Uma Nova Visão da Língua Portuguesa”, iniciamos com a proposição de três perguntas aos estudantes. A primeira trazia três expressões típicas da variante não padrão, normalmente, próprias de falante não escolarizado. A segunda dizia respeito a um português realizado em época remota, cuja apresentação tinha por objetivo questionar o grupo quanto ao seu grau de inteligibilidade. A terceira servia-se de expressões típicas do português de Portugal. Expuseram-se, desta forma, três possibilidades distintas de enunciados da língua portuguesa, com o intuito de sensibilizar os alunos quanto à existência concreta de variantes linguísticas. Prosseguindo, foram citadas categorias de variedades (geográfica, de gênero, etária e de grau de escolarização) e, em continuidade, uma breve explanação sobre “português padrão” e “não padrão”. Por fim, foram esclarecidas e pormenorizadas as três perguntas iniciais e comentada, em linhas gerais, a problemática em torno do preconceito linguístico.

Com vistas a um melhor entendimento do trabalho, faz-se fundamental apresentarmos a este ponto, mais alguns conceitos básicos, próprios do estudo sociolinguístico. Segundo Faraco (2008), a língua deve ser entendida nos estudos científicos da linguagem verbal não apenas como uma entidade propriamente linguística, mas também cultural e política. A variação linguística é definida por Labov (2008) como um fenômeno sistemático, a partir da correlação entre fatores linguísticos e sociais, observados sincronicamente em uma comunidade de fala. Norma é explicada, segundo Faraco (2008), a partir da famosa tríade de Coseriu (1979) “Sistema/Norma/Fala”, como o conjunto de fenômenos sociolinguísticos empregados em uma determinada comunidade de fala. Inexiste uma norma considerada pura; ou

seja, não há um limite evidente entre elas, já que podem se entrecruzar e influenciarem-se umas às outras, gerando o conceito de “contínuo”, sustentado por Bortoni-Ricardo (2004). Para a autora, inexiste um caráter dicotômico entre norma padrão e não padrão; o que ocorre são alinhamentos (contínuos), os quais albergam em seus interiores, gradações correspondentes às variedades linguísticas. Em seu estudo, Bortoni-Ricardo disponibiliza-nos três diferentes contínuos: o contínuo rural-urbano, o da oralidade e letramento e o de monitoração estilística. Em função dos objetivos deste trabalho, estaremos mais atentos ao primeiro e segundo.

Uma vez estabelecida a conceituação básica e necessária às nossas discussões sociolinguísticas, voltemos ao roteiro do estágio. Visando à compreensão diferencial entre norma culta e norma não padrão, trabalhamos dois textos de composições musicais integrantes do repertório da Música Popular Brasileira (MPB). Contemplando a norma culta, utilizamos “Rosa”, famosa valsa brasileira, com letra de Otávio de Souza e melodia de Pixinguinha, composta nas primeiras décadas do século XX. Sua mais famosa gravação, de 1937, pertence a Orlando Silva, “o cantor das multidões”. Com rasgos de erudição e pródigo em adjetivações, o texto da canção foi resgatado em uma releitura na década de 1990 a partir do CD “Mais”, na voz da intérprete contemporânea Marisa Monte. Aludindo à norma não padrão elegeu-se “As Mariposas”, da autoria de Adoniran Barbosa e interpretação do conjunto vocal Demônios da Garoa. Possivelmente composto na noite, em algum botequim das famosas esquinas de São Paulo, nos idos de 1956, esse samba, muito bem humorado, nos traz marcas dos conhecidos “tipos adoniranianos: mescla entre o crioulo, o caipira e o italiano”.

A ideia da inclusão à pesquisa, da vertente relacionada à cultura popular, surgiu a partir do interesse específico de um aluno de uma das turmas de terceiro ano, na qual se cumpria o estágio. Em uma das etapas de regência, após análise dos textos e execução das canções, aproxima-se o rapaz: “- Eu poderia ficar com uma cópia da letra de ‘Rosa’? Esse cara que compôs é um gênio. E olha que o meu negócio é hip-hop!” O comentário, à primeira vista desprezioso, ganhou *status* de divisor de águas, dada sua relevância e motivação, determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Veio à tona uma série de reflexões e projetos realizáveis, até então impensáveis, referentes ao processo de aceitação e assimilação do tema, da parte do alunato. Com muita empolgação, constatamos a aceitação de um gênero musical de letra e melodia normalmente distantes do padrão e repertório de nossa clientela,

considerando-se principalmente a faixa etária. Em parte, descartava-se, assim, a resistência idealizada pelo licenciando, daqueles alunos e alunas, em absorverem gêneros que não pertencessem ao seu próprio universo cultural. Tal fato levou-nos a entender não se tratar de atitude de prevenção ou refratariedade dos alunos, mas sim na falta de oportunidade do contato com esses outros gêneros musicais. A partir de então, passamos a considerar a possibilidade de, além do poema musical, vincularmos à oralidade, aspectos da cultura popular, no sentido de coadjuvarem na discussão acerca do âmbito sociolinguístico.

Partindo da premissa desse caso isolado, delineou-se a justificativa de pesquisarmos o preconceito linguístico, segundo a visão de alunos em séries finais do Ensino Fundamental. O interesse por esse público alvo revela-se nas características de uma geração de adolescentes que, de modo geral, além de supervalorizar as novas tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TICs, é também significativamente influenciada pelo fenômeno da globalização e consumo. Como reagiriam esses meninos e meninas a questões em torno da problemática sociolinguística, considerando-se nossa atual conjuntura social; de negação a tradicionais paradigmas como o da estrutura familiar; de rompimento com ideais homofóbicos, racistas; de reconhecimento de identidades pluriculturais? Como nossos alunos encarariam o preconceito linguístico, em tempos de transformações comportamentais e quebra de antigos tabus?

Nosso principal objetivo consiste em trazer para esses jovens, a discussão relacionada à aceitação da variação linguística e, conseqüentemente, o repúdio ao preconceito linguístico. Nossos objetivos específicos giram em torno do eixo da identidade cultural. A partir da fundamentação sociolinguística, conseguiremos fazer com que nosso aluno valorize suas raízes e tradições? Reconhecerão eles, a importância da oralidade nos poemas cantados por mulheres e homens simples; de origem rural e normalmente, sem o domínio da escrita? De posse dos resultados obtidos pretendemos sugerir soluções, sempre competindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Dada a elucidação geral quanto à origem, pertinência e conceituação do presente trabalho, é hora de procedermos à apresentação de seus capítulos. O primeiro, denominado “Língua e Oralidade” tem como propósito fundamentar a importância da fala e da tradição oral como subsídio para o desenvolvimento das

habilidades leitora e escritora, meta maior do professor, sobretudo o da disciplina de Língua Portuguesa, em suas ações no Ensino Fundamental.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta-se sob o título “Cultura Popular Paulista”. Exploraremos as razões pelas quais a cultura popular e suas manifestações, no caso, as das regiões do Médio Tietê e Litoral Sul do Estado de São Paulo, fundamentam o estudo da variante não padrão caipira e caiçara, sob um olhar não estigmatizado. Abordaremos três manifestações, eleitas cada uma, segundo suas diferentes raízes: indígena, europeia e africana; e respectivamente, associadas às festividades do cururu; fandango caiçara e samba rural paulista. Estudaremos alguns de seus textos, oriundos da tradição oral e seus vínculos relacionados ao processo de identidade de nossos alunos.

No terceiro e último capítulo, “A variação linguística na oralidade dos versos do cancionero regional paulista: o cururu, o fandango caiçara e o samba rural paulista, sob o enfoque do aluno”, apresentaremos nossa metodologia de trabalho aplicada a um grupo de cento e doze discentes, regularmente matriculados no oitavo ano de uma escola pública da rede municipal de São Paulo, no ano de 2015. Procedeu-se, em seguida, à análise de dados, de caráter predominantemente qualitativo de nossa pesquisa intitulada: “*‘As cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvre’.*” *Isso é português e é cultura. O que pensam meus alunos a respeito?*

1. Língua: Oralidade e Tradição Oral

Ao longo dos séculos, a humanidade tem testemunhado um tratamento de privilégio direcionado a determinados indivíduos e sociedades, simplesmente pelo fato de serem detentores do domínio da escrita. Segundo Calvet (2011), “as noções de analfabeto ou de iletrado (para os dicionários: aquele que não sabe ler nem escrever)” são válidas e podem fazer sentido exclusivamente nas sociedades de tradição escrita; muitas vezes no estabelecimento de barreiras discriminatórias ao associar conhecimento e inteligência superior à escrita e ou ao utilizar expressões dicotômicas como analfabetismo/escolarização. Para Houis (1980, apud CALVET, 2011, p. 10), em sociedades de tradição oral, onde “a oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva de mensagem”, essas noções simplesmente não procedem, já que o termo “analfabeto” é uma ideia importada e portanto, vazia de significado.

1.1 A Oralidade

[...] A língua é a expressão dos valores ou do espírito de um povo
(Peter Burke).

A função da língua é imprescindível em qualquer ato de comunicação, daí sua importância crucial no âmbito da sociedade:

[...] ‘Somos seres’ com uma longa história. Nossa forma de agir é determinada muito mais pela realidade sociocultural-histórica em que nos inserimos do que por nossa simples herança biológica. Mas é evidente que sem a herança biológica nunca desenvolveríamos e manteríamos nossa herança cultural. As duas heranças são fundamentais, como muito bem mostra o psicolinguista Tomasello (2003) (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14).

Na criança, a princípio, a língua desenvolve-se em sua forma oral. Certamente nossos alunos recordarão das canções, das parlendas e dos contos ouvidos e apreendidos a partir de suas mães ou familiares, antes mesmo do convívio escolar. A fala surgiu há aproximadamente duzentos mil anos; muito tempo depois, há vinte e cinco mil, observava-se o registro de imagens no interior de cavernas. Desta forma, verificamos os primórdios da escrita há apenas cinco milênios. Segundo Burke, Porter

(1993), “a partir da época em que a ‘civilização’ começou (pelo menos no Velho Mundo), tem havido dois elementos entrelaçados da história linguística, o escrito e o falado”. Para Arniel, (1982 apud CALVET, 2011, p. 121) “o nascimento da escrita esteve ligado as necessidades da contabilidade no seio das comunidades de agricultores e de pastores da Mesopotâmia e dos confins iranianos”. No Brasil, “após terem entrado em contato com a sociedade que as dominou – e que passa uma imagem de tão marcadamente letrada – as populações indígenas rapidamente perceberam a necessidade de também dominarem a escrita...” (CAVALCANTI, 2015, p.8). Em outras palavras, a presença do europeu constituiu o fator disparador para que o indígena passasse a buscar estratégias visando a não ficar em situação de desvantagem em relação aos seus próprios direitos. São esses, apenas alguns fatos, os quais nos levam a concluir que atuais sociedades de tradição escrita, no passado já foram ágrafas.

Atualmente, temos notado que os autores vêm rechaçando cada vez mais a dicotomia metodológica entre “oralidade/letramento” e “fala/escrita”, em prol do sentido de complementaridade entre os termos. Segundo Corrêa (2004, p.19), verifica-se uma convivência entre “as práticas sociais do oral e do letrado”, bem como “[...] entre os ‘fatos linguísticos’ do falado e do escrito”. Ao binômio oralidade/letramento correspondem práticas discursivas. Por exemplo, uma criança que reconhece uma logomarca de brinquedo ou refrigerante, mesmo sem ter sido alfabetizada é considerada letrada, nesse contexto.

Preti (1987, p.1) preconiza que entre sociedade e língua não existe simplesmente uma relação de casualidade: “[...] toda a nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal”. O advento da ciência sociolinguística nos garantiu o estudo da linguagem vinculado à condição social do sujeito, em suas relações com a comunidade. Como vivemos em uma sociedade estratificada social, cultural e economicamente, temos que a fala, assim como a escrita, apresentam aspectos de diversificação e heterogeneidade.

Segundo Chomsky (1965 apud TARALLO, 1985, p. 6), o falante-ouvinte ideal é aquele pertencente a uma comunidade homogênea. Labov (1963 apud TARALLO, 1985, p. 7), por sua vez, nos alerta para o fato da existência da variação, como característica da língua falada. Testemunha dessa variação, temos a História que nos aponta ao longo dos séculos, para situações de concorrência entre variantes

[...] Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico da comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade (LABOV, 1963 apud TARALLO, 1985, p.11).

As elites sociais sempre se cotizaram no sentido de imprimir um alto grau de conservadorismo e linhagem à linguagem. Conforme destaca Victor Kiernan (1988, apud BURKE, PORTER 1993, p. 23), respeitada a perspectiva diacrônica, essa linguagem tem precedência dos indivíduos cultos sobre os iletrados; dos mais afortunados sobre os pobres, caracterizando-se sempre por uma relação de dominação. A título de ilustração, podemos citar algumas evidências, à luz da História, relacionadas à supremacia de determinadas línguas. O latim, por exemplo, permaneceu em plena função em domínios europeus, até os séculos XVIII e XIX. Sempre como língua elitizada e de prestígio. Exigia-se a sua proficiência nas mais diversas atividades, como na simples representação de peças teatrais pelos alunos.

Apenas para concluir a questão da supremacia da língua padrão nas diversas sociedades em torno do mundo e seu caráter de longevidade, pensemos em termos de contemporaneidade. É evidente a influência da língua inglesa na elite do Terceiro Mundo, apesar do processo de descolonização. Tal fato pode ser observável em países como o Paquistão, a Índia e muitas outras nações. “No final de 1989, o governo da Sri Lanka, em uma tentativa de acalmar os violentos ressentimentos dos desprivilegiados, decidiu tornar o inglês matéria escolar para todos” (BURKE, PORTER, 1993, p. 281). Segundo os mesmos Burke, Porter (1993, p.10), temos que “as línguas disputam os usuários, e a vitória de uma língua sobre a outra geralmente deve-se mais a circunstâncias políticas que a seus méritos intrínsecos enquanto meio de comunicação”.

No sistema de concretização da língua, podemos perceber uma interação de dupla via. Tanto a do sujeito sobre a língua, como a da língua sobre o sujeito. No primeiro caso, falamos de diversidade; no segundo, uniformidade. Para que se viabilize a função comunicativa, a língua acaba exercendo uma função disciplinadora, a qual repercute diretamente sobre a espontaneidade individual de cada falante. Conforme atesta Bortoni-Ricardo (2005), “se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária”, por uma questão fundamental traduzida na própria institucionalização das nações. O grande entrave do Brasil, especificamente, não

reside no fato da existência de uma norma padrão da língua, mas sim no acesso extremamente restrito da maioria esmagadora da população a ela.

A superioridade da norma culta sobre as outras se fundamenta, ao longo da História, em um processo político-social. Segundo Faraco (2008), idealizava-se para o Brasil, um “projeto de nação branca e europeizada”. Esse processo permaneceu inalterado do século XVIII ao XX. A Semana de 22 eclodiu como um efetivo divisor de águas, rompendo com o passado e competindo para o reconhecimento da chamada norma brasileira. Nossos escritores modernistas inauguraram a evolução de um movimento com vistas à linguagem comum. A partir da segunda metade do século XX, o Brasil, considerado país-continente por suas grandes dimensões, é regido por um padrão de oralidade estabelecido por um intenso processo de urbanização, em consequência das proporções do êxodo rural. Além disso, aconteceu um *boom* nos meios de comunicação de massa: jornais, cinema, novas tecnologias e, sobretudo, o rádio e a televisão, contribuíram para o processo de standardização do português falado no Brasil, por fazerem uso da variedade que mais se aproxima da gramática normativa.

A língua padrão, de prestígio e autoridade é verificável tanto na escrita como na fala. Como nosso objetivo diz respeito à segunda, enfocaremos mais diretamente os fenômenos relacionados a esse âmbito. Para a fala, não dispomos de um referencial institucionalizado como as gramáticas e dicionários pertinentes à escrita. A expressão “falante culto”, em suma, sintetiza aquele indivíduo que é capaz de se adequar à língua, de acordo com as variadas situações de interação social. A responsabilização da escola pelo aprimoramento da oralidade do aluno é assunto relativamente recente. Apesar de toda transformação preconizada a partir da implantação dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998), no que tange ao trabalho com os gêneros discursivos, a prática arraigada aos conteúdos tradicionalistas permanece. Voltada para a norma padrão, objetivando exclusivamente a escrita e a uniformização da língua embasada no estudo dos grandes escritores e na gramática prescritiva, ainda prepondera; inclusive com a cumplicidade dos próprios agentes educadores.

1.2 A Tradição Oral

Como trazer ao presente e preservar para o futuro, um fato, sem registro escrito, hipoteticamente encerrado no passado?

Podemos detectar, ao largo de toda História, a existência de diversas sociedades sem sistema de escrita. Dessa forma, os processos de comunicação e informação internos a elas, somente teriam sido possíveis graças à língua falada. Vale ressaltar aqui que a ausência da tradição escrita não inclui a ausência da tradição gráfica. Testemunha disso são as pinturas em vasos, potes e tecidos e até mesmo as próprias escarificações tribais.

Sob quais circunstâncias, enfim, podemos nos valer da expressão “tradição oral” com propriedade, em se tratando de modalidade, a qual suscita tanta dúvida e contradição?

O conceito de tradição oral pode ser atribuído quando minimamente detectado no espaço entre duas gerações, além do registro de testemunho ocular. Isso porque, na ausência dessa condição, corre-se o risco de passar da categoria de tradição para informação não atestada. Provém exatamente daí a importância do trabalho do historiador. A relevância social da tradição oral se explica pelo fato de que, em sociedades orais, tudo é transmitido com o objetivo de não haver prejuízo no processo documental de suas instituições. Já nas sociedades que possuem o sistema de escrita, geralmente observamos nuances de preconceito, uma espécie de desmerecimento em relação às de tradição genuinamente oral, uma vez que destinam à oralidade apenas memórias e informações consideradas menos importantes, como o cancionero, por exemplo (VANSINA, 2008). É justamente essa situação apontada pelo autor, a que verificamos nesta proposta.

A pesquisa da origem dos testemunhos e as cadeias de transmissão dos mesmos, bem como a comparação com diferentes formas de uma mesma narrativa, são fundamentais na tentativa de se chegar a uma verdade histórica. Igual importância ocupa a linguística histórica, o estudo dos dialetos e a onomástica - estudo linguístico dos nomes próprios, na reconstrução da história das línguas (CALVET, 2011).

A oralidade imprime também, aspecto de peculiaridade à língua. Assistir a uma epopeia oral na África pode ser um espetáculo de exclusiva beleza e sonoridade. A tradução para o português, espanhol, inglês ou qualquer outra língua, sabemos

possível, mas seu potencial rítmico e fônico, desafortunadamente, resultaria desmantelado.

Acompanhemos o relato de Toninho, compositor do município de Guartinguetá, o qual inova com medidas heterodoxas em relação aos cânones do jongo, alicerçados na tradição oral

Eu componho. Eu faço a letra, coloco a melodia, já acompanhando, batendo. E vou encaixando tudo. Bom, não saiu totalmente do ritual antigo. Porque os jongueiro num tinha esse problema que eu tenho de agora, vamos dizê assim, de guardá os ponto no caderno. Eles guardavam mesmo é na cabeça, no cérebro, eles guardavam os ponto. E quando chegava no dia eles soltavam os pontos deles já feito, e já faziam os ponto também na hora. Mas eu gosto de deixá. Eu faço porque se um dia acontecê na minha falta, eu tenho o que deixá de lembrança. Eu faço isso já pensando nisso aí. José Antônio Marcondes Filho, Toninho, do Jongo do Tamandaré, em Guartinguetá (DIAS, 2003, p. 55).

Embora a oralidade e a tradição oral estejam configuradas entre os membros das comunidades que as preservam, podemos observar a forte influência da escrita até mesmo onde seria impensado.

2. Cultura Popular Paulista

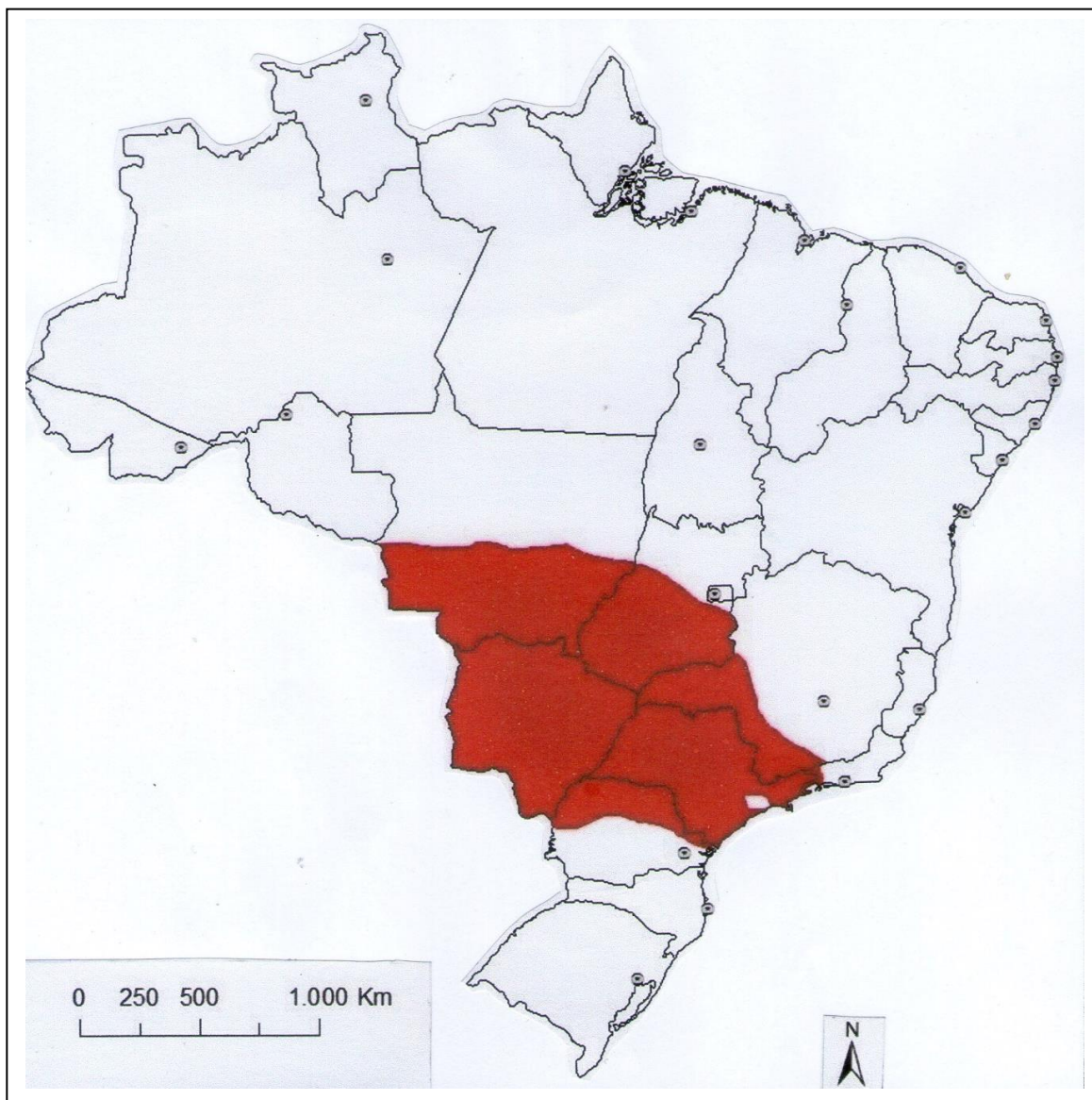
O cancionero do campo é muito mais singelo e mais original. Não se sabe, em geral, nem como nem onde nascem os versos. Em regra, são repercussões de outros que já foram cantados. Obedecem a normas muito suas. Essas normas pouco variam, tendo por vezes um sabor pronunciadamente arcaico. Tudo nela é simplicidade de alma, normalidade honesta de sentimentos, ideias de voo curto, mas claras e sãs. Nenhum ressaibo de literatura. Nenhuma rebusca. A linguagem é o genuíno dialeto sem liga. É a poesia dos tropeiros, dos carreiros, dos boeiros, dos trabalhadores da roça. É a poesia dos fandangos, das noites de São João em roda das fogueiras, dos puxirões e bandeiras do Divino, dos responsos e dos pagodes. É a Poesia da Viola (AMARAL, 1976, p. 70).

Este trabalho visa à abordagem da variedade linguística própria de comunidades de falantes do dialeto caipira. A região cultural caipira compreende o norte do Estado do Paraná, Mato Grosso do Sul, parte de Mato Grosso, parte de Goiás, Sul de Minas Gerais e o Estado de São Paulo. Essa identidade cultural está expressa na dança, no canto e nos poemas da tradição oral. Apesar da riqueza das tradições paulistas, existente desde a época da expansão territorial e marcada pelos caminhos dos bandeirantes, o próprio povo de São Paulo praticamente não a conhece. Diferentemente do cordel nordestino e das manifestações da cultura¹ gauchesca, descortina-se muito timidamente. Esse panorama configura-se em consequência da imigração italiana e, pouco tempo depois, da japonesa. A partir da década de 1930, a corrente migratória de grupos originários do Norte/Nordeste do país veio engrossar decisivamente o ofuscamento da cultura popular paulista. Essa realidade histórico-social leva-nos a concluir que em prática, “[...] somente os persistentes pesquisadores da área paulista, notadamente a de cultura caipira, vinham afirmando, desde o século passado, a existência de expressões populares de São Paulo [...]” (Luyten apud Bosi 2000, p. 75).

¹ Ao mencionarmos o termo “cultura”, via de regra fazemos alusão a um largo espectro de conceituações; de tal sorte que antes de imergirmos no nosso tema específico, não nos custa reiterar sua definição. Segundo Houaiss; Villar (2001), cultura é o “conjunto de padrões de comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes, etc que distinguem um grupo social”.

Observamos abaixo, mapa político do Brasil ilustrando a área cultural caipira. É importante destacar a exclusão do território correspondente à Região Metropolitana de São Paulo.

Mapa 1 – Brasil Caipira



Fonte: www.forumbiodiversity.com/showthread.php/42399-Brazilian-regional-identities-and-cultures

Voltando aos pesquisadores, não podemos deixar de registrar a importância do pioneirismo de Amadeu Amaral que, percebendo o descaso em relação ao folclore paulista, resolveu iniciar uma pesquisa sistemática, a qual apenas seria reconhecida em nível nacional cerca de cinco anos depois, a partir da fundação da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no momento de sua inauguração. Seu então corpo docente formado, em grande parte, por professores estrangeiros, veio a imprimir um caráter científico à poesia popular.

No tocante a essa importante iniciativa, vale ressaltar o teor da carta circular remetida por Amaral aos correspondentes de *O Estado de São Paulo*, em 1918:

[...] Pretendo organizar um 'Cancioneiro Popular de São Paulo', a exemplo do que já se tem feito em outros países e aqui mesmo no Brasil, em diversos Estados. Serei, pois, muito grato a V. S. se me quiser prestar o favor de com pequeno trabalho, colher, ou fazer colher por pessoa idônea, alguns versos desses que correm no meio do povo, entre adultos e crianças, sejam em quadras sejam em qualquer outra disposição. No caso de V. S. estar disposto a prestar-me este obséquio, rogo-lhe, observar as seguintes indicações: a) colher todos os versos, por imperfeitos que sejam indistintamente, visto que os mais imperfeitos e destituídos de sentido podem ter um grande interesse de folclore; b) escrever os versos sem introduzir neles a menor modificação; c) declarar ao pé a localidade onde foram apanhados [...] (AMARAL, 1976, p. XXVIII).

Em 1920, Amaral lançava um livro clássico do vernáculo regional: *O Dialeto caipira*. Outra personalidade de relevância no âmbito da cultura caipira que não poderia deixar de ser citada é Cornélio Pires (apud TEODORO, 2007) por seu amplo conhecimento em relação à temática e importante trabalho de divulgação.

A origem do dialeto caipira remonta à conjuntura sociocultural do então Brasil Colonial. Não havia um sistema educacional e os poucos textos que circulavam eram oriundos de Portugal. Apenas os primeiros centros urbanos (que começavam a se formar) assimilaram influência maior do colonizador. Nas grandes extensões territoriais colônia adentro, principiava o desenvolvimento de uma variante brasileira oral, baseada em uma mescla da influência de línguas europeias e indígenas, e dentre estas, o tupi.

Considerando esse contexto da cultura paulista caipira, Cândido, a partir de sua obra *Os Parceiros do Rio Bonito* nos proporciona importantes contribuições. Resultado de pesquisa em agrupamento rural no município de Bofete, em São Paulo, nos anos de 1950 e 60, estuda elementos como alimentação, vestuário, habitação, crenças, etc. Aponta-nos a família como núcleo do grupo da vizinhança, com "as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, e quanto ao lazer... sobrava-lhe tempo para festas, celebrações que mobilizavam as relações sociais" (CÂNDIDO, 1979, p. 266). Relata-nos ainda que com o surgimento dos bairros e povoados, altera-

se esse estilo da vida caipira, culminando com sua incorporação à esfera capitalista da cultura urbana. Seu caráter residual contemporâneo deu-se graças à resistência dos mais velhos que não se adaptaram aos padrões da modernidade.

Muito embora todo esse movimento de urbanização perdure nos dias de hoje, algumas localidades de poesia popular no Estado de São Paulo – Piracicaba, Sorocaba, Itu e outras municipalidades, constituem alguns exemplos de contribuição trazidos pelas três raças: indígena, europeia e africana, traduzidas nos cantos, danças, mitos e poemas desenvolvidos a partir da religiosidade, uma forte influência portuguesa nas celebrações dos santos de junho; no Divino; no Natal em átrios de igrejas ou nas terras produtivas onde os donos alcançavam alguma graça. Essas manifestações estavam presentes também em ocasiões como os mutirões; colheitas e atividades relacionadas ao trabalho e ao lazer, como as “funções” – reuniões festivas, nas quais os convivas comiam, cantavam e dançavam

Esses versos [...] estão de tal modo entrelaçados com a música ou com a música e a dança, que não se pode distinguir qual é o principal dos 3 elementos, qual é o acessório. Todos podem ser principais e acessórios, alternadamente; ora predomina o sentido do ritmo e da melodia, ora prevalecem as necessidades da expressão verbal, ora é a coordenação dos movimentos e figuras do bailado que triunfa como quando a linguagem e a música se reduzem a gritos, a interjeições, a meros ajustamentos de palavras e de notas [...] (AMARAL, 1976, p. 35).

A este ponto, vale refletirmos sobre o elo entre as partes teóricas do trabalho. Segundo Geraldi (2000), a correlação entre linguagem e cultura está diretamente vinculada ao espaço sociocultural no qual transitamos. Não é nenhuma novidade afirmarmos que normalmente o espaço escolar está relacionado a questões do universo do domínio da leitura e escrita, em detrimento de gêneros da oralidade como os causos, lendas, histórias e os próprios poemas cantados nas manifestações populares, abarcados nesta pesquisa. Não há como desvincular o estudo da cultura popular paulista do exercício da oralidade. Nosso objetivo consiste no resgate desse rico repertório cultural relegado a segundo plano, em consequência da supervalorização de relações de poder presentes em estruturas sociais, as quais ignoram “a existência de uma cultura oral, popular, transmitida de geração a geração”, correspondente a outras visões de mundo (GERALDI, 2000, p. 71). A importância de nossas manifestações traduz-se na identidade cultural de nosso povo que, segundo

Luyten (1992, p.34) “[...] é o maior produtor de poesia popular de todo o mundo e de todos os tempos”.

[...] haverá, obstinadamente, em qualquer agrupamento humano sob a mais rudimentar organização, a memória coletiva de duas ordens de conhecimento: o oficial, regular, ensinado pelo colégio dos sacerdotes ou direção do rei, e o não-oficial, tradicional, oral, anônimo, independentemente de ensino sistemático porque é trazido nas vozes das mães, nos contos de caça e pesca...(CASCUDO, 2006, p.30).

Visando a contemplar a contribuição das diferentes etnias formadoras da identidade paulista, trabalharemos um folguedo – “brincadeira, divertimento, festa [...]” (FERREIRA, 1986, p. 794), representante de cada uma delas: o cururu (de origem indígena); o fandango caiçara (de origem ibérica) e, finalmente, o samba rural (de origem africana).

A Literatura oral brasileira se comporá de elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas [...] (CASCUDO, 2006, p. 27).

2.1 O Cururu Paulista

[...] não existe professor de cururu. Implicitamente, se não existe quem possa ensinar, essa é uma prática que ‘não se aprende’. É uma característica com a qual se nasce, e muitas vezes esse discurso aciona elementos do plano biológico, associando o cururu a algo que está ‘no sangue’ (SANTOS, 2011, p. 9).

2.1.1 Conceituação

Os autores se dividem. Segundo Cascudo (2001), cururu por definição corresponde a “dança de caráter religioso, provavelmente de origem ameríndia. Introduzida nas festas cristãs pelos missionários jesuítas, que na catequese se valiam da dança para transmitir conhecimentos. É uma das mais antigas danças rurais [...]” Luyten (apud BOSI, 2007, p. 57), considera-o como canto e dança de raiz indígena adaptados pelos jesuítas no início do processo de colonização. Já para Damante (apud SANTANA, 2007), “[...] na verdade trata-se mais de um desafio entre violeiros, de uma forma caipira de repente, do que propriamente de uma dança, pelo menos

nas variantes que remanesçam”. À luz da contemporaneidade, podemos identificar este, como o autor que mais se aproxima da definição de cururu paulista, dentre os citados.

2.1.2 Origem/ Histórico

Estudos indicam que o cururu nasceu no século XVI como dança de roda e cantoria, fundamentado com a chegada dos jesuítas na temática católica, a serviço da evangelização. De acordo com o antropólogo Robin Wright (apud VILELA, p. 176), existe uma peculiaridade dos índios sul americanos em se apropriarem da música em seus rituais sagrados. Atualmente, não mais constatamos sinais dessa influência, uma vez que se diluíram em meio ao ritmo da viola. Esse fato pode ser explicado pela presença do mameluco, filho de pai português e mãe indígena que começa a mesclar traços das distintas musicalidades. Devido à extinção da nação tupi, perdeu-se a referência da produção musical desse povo.

O cururu em São Paulo, com o passar do tempo, aboliu dança e temática, permanecendo até hoje como uma espécie de desafio rimado. Segundo Carradore (2010, p.54), hoje, “[...] tudo o que rodeia o curureiro serve-lhe de assunto”. Desde fatos do cotidiano como o trabalho, a roça e a política; passando pela sensibilidade de versos dedicados à figura feminina; até informações relacionadas a História, Geografia e Astronomia.

Cândido (1979) acusa referência dessa prática entre os índios GuatóKinikinaú. Segundo depoimento de Silva (apud SANTANA, 2007, p. 61), os índios Bororós, habitantes das margens do antigo rio Coxipó, no Mato Grosso, costumavam bailar uma dança típica denominada “bacururu”. Quanto à ocorrência paulista, por seu próprio universo relacionado ao âmbito da oralidade, raros são os registros escritos no que tange a sua origem e história.

2.1.3 Descrição

Inicialmente era uma dança de roda, com cantoria de temas religiosos. Dois oponentes se desafiavam com versos improvisados, expediente utilizado pelos jesuítas para estimular a fixação dos conhecimentos religiosos. Com o tempo, o Cururu do interior paulista abandonou a dança e perdeu o caráter

essencialmente religioso, permanecendo como forma de desafio cantado... (DIAS, 2003, p. 39).

Antigamente, o cururu guardava um caráter fundamentalmente religioso, por ser sempre realizado diante de um altar com imagens de santos, devido a sua adaptação à catequese jesuíta. Atualmente, na maioria das vezes é realizado em palco com seus participantes trajando roupas domingueiras, já que não há uma indumentária específica, no caso da ocorrência paulista.

No passado, a manifestação era segmentada em momentos específicos importantes como a “licença” e a “louvação”. “[...] O ‘pedestre’ [...], primeiro da fila, pede licença para iniciar – ‘tira licença’, faz uma volta dançada acompanhado por todos [...]” (CARRADORE, 2010, p. 44). A “louvação” era feita aos santos e ao dono da casa, o “juiz festero”. Segundo Ikeda (apud SANTANA, 2007), atualmente os curureiros apenas cantam. O acompanhamento da viola fica a cargo de outros violeiros.

2.1.4 Localização/ Ocasião

O cururu paulista ocorre na região do vale do Médio Tietê e seus principais centros correspondem aos municípios de Piracicaba, Sorocaba, Botucatu, Tatuí, Itapetininga, Laranjal Paulista, Bofete, Boituva, dentre outros da região.

Segundo Luyten (apud SANTANA, 2007, p. 88), além de possuir, hoje em dia, dois fortes polos de irradiação no Estado de São Paulo – Sorocaba e Piracicaba (esta, considerada até hoje como a capital do cururu), a manifestação continua presente em muitas outras localidades interioranas, sobretudo naquelas com menor teor de migração.

Verificamos a ocorrência do cururu nas três grandes festividades da chamada região cultural caipira: Folia de Reis; Dança de Santa Cruz e Dança de São Gonçalo. Em algumas localidades, observa-se também nas Festas Juninas, do Divino, no 13 de Maio, São Benedito e Bom Jesus.

2.1.5 Estrutura do poema, temática e contemporaneidade

As rimas expressas nos poemas orais do cururu são caracterizadas por uma grande diversidade. São classificadas como “carreiras”, “linhas” ou “linhação”,

conforme o tipo. Emparelhadas ou alternadas, podem ainda ser consideradas “fáceis” ou “difíceis”, devido ao seu caráter de repente e improvisação nos desafios. Podemos tomar como exemplo de carreiras fáceis, as de “São João” (rima em “ão”), carreira do “A”, carreira do “Sagrado” (rima em “ado”). Com relação às difíceis, temos: a carreira do “Presumido” (rima em “ido”); carreira do “Sol” (rima em “ol”); carreira de Santa Teresa (rima em “esa”). Segundo o curureiro João Pontes, é conhecida uma totalidade de cento e vinte e três carreiras. A eleição da mesma normalmente é realizada mediante sorteio.

Segundo Santana (2007), os versos, podem ser “trovados”, ou seja, aqueles não especificamente dirigidos ao “canturião” adversário; “encontrados” ou “batidos” que constituem resposta ao adversário que lhe dirigiu na volta anterior. Inexiste a preocupação com a métrica, isto é, o número de sílabas nos versos pode variar.

Com relação ao poema, Luyten (apud SANTANA 2007 p. 88) o categoriza como “fixo” ou “móvel”. O primeiro diz respeito aos versos decorados e transmitidos a partir das gerações, ou seja, aqueles próprios das cantigas de roda e canções de ninar, velhos conhecidos nossos de infância; alguns com até mais de duzentos anos. Os poemas móveis são casuais e típicos dos repentes e do improviso dos cantadores e poetas. Como não são registrados, acabam por se perder.

Quanto à temática, pode ser religiosa, atualmente em desuso, ou profana. A primeira faz menção a trechos da Bíblia, fato que exige um conhecimento prévio e específico da parte dos canturiões. A segunda é muito diversificada, podendo embasar-se em situações satíricas, sociais, líricas, relacionadas à agricultura, à História, ao cotidiano, à política... A despeito da temática utilizada a partir dos povos indígenas, Luyten lembra Candido:

[...] Quanto aos temas, cantam em trova quantas façanhas e mortes tenham feito seus antepassados. Arremedam pássaros, cobras e outros animais, tudo trovado por comparações, para se incitarem a pelear. Essas trovas fazem de repente [...] (LUYTEN, In BOSI, 2000, p. 95).

No cururu, é possível ficar cantando até meia hora, quando então, passa-se o turno ao desafiante, o qual prossegue na mesma carreira. Conforme Ikeda (1990 apud Santana, 2007, p. 64), os cantadores entendem o cururu como uma modalidade de cantoria de improviso que pode ou não ter desafio.

Em suma, podemos observar, nos poemas próprios do cururu – seja na troca de injúrias; seja nas adivinhas, a habilidade do desafiante mais ardiloso, contribuição da cultura ibérica, a partir da tradição provençal.

A exemplo de toda manifestação cultural, o cururu não ficou imune às profundas transformações trazidas a partir da urbanização, industrialização e mais recentemente, da tecnologia. É justamente neste ponto que emerge a preocupação quanto à apropriação desta modalidade genuína da cultura caipira por nossas novas gerações. O cururu corresponde ao primeiro registro discográfico de música caipira paulista em âmbito nacional, graças à iniciativa do folclorista Cornélio Pires. Tal feito remonta ao ano de 1929, quando se iniciava a chamada década radiofônica do cururu (Rádio Difusora de Piracicaba PRD – 6, em 1939). Resulta igualmente desta época a distinção das categorias: “cururu rural” e “cururu urbano”, sendo a segunda carregada de valor comercial e mais voltada para os aspectos sociopolíticos.

No interior paulista, o público interessado por essa cultura infelizmente não abrange a juventude. “[...] a maioria dos cantadores tem idade superior a 40 anos... um dos motivos desse desinteresse é a influência de outros tipos de músicas inseridas nas mídias” (SANTANA, 2007, p. 84). Esse fato constitui motivo de grande preocupação entre os curureiros. As opiniões estão divididas: além dos tradicionalistas, há aqueles que consideram a necessidade de acompanhar as imposições da mídia, a fim de não cair no esquecimento.

Moacir Siqueira, por exemplo, curureiro há quarenta e dois anos, insere-se no segundo grupo, o do chamado “cururu moderno”. Em depoimento, conta que lança mão de uma estratégia para garantir a atração do jovem para esta cultura ancestral paulista, a partir da incorporação de letra de funk:

“[...] Aí eu mudei, foi a hora que eu parti pro funk, eu falei:
 ‘Vem de cá minha popozuda, quero ver seu popozão
 Martela, martela, martela o martelão
 Fica entre nói, tapinha não dói...’
 “[...] Vô fala pro cê, pelo amor de Deus, todo mundo apraudiu”
 (SANTANA, 2007, p. 76-77).

Se formos pensar no distanciamento entre “cururu moderno” e sua vertente primordialmente religiosa, detectaremos uma evidente ambiguidade entre o sagrado e o profano. Segundo Bakhtin (1993, p. 318-320), “a liturgia do riso no cururu comporta uma dimensão aparente muito mais pautada no mundo profano, mas constitui numa

forma de louvor do Divino”. Neste sentido, o riso atua como instrumento que celebra a comunhão entre “deuses e homens”.

2.2 O Fandango Caiçara

Ser fandanguero significa articular uma série de conhecimentos transmitidos através das gerações, desde o domínio dos ritmos das marés, fases da lua, plantas medicinais e fenômenos climáticos, as espécies ideais de madeira para a construção não apenas de instrumentos musicais, mas canoas, utensílios domésticos, habitações e instrumentos de trabalho (COSTA, 2015, p. 23).

2.2.1 Conceituação

Segundo Cascudo (2001, p.225), “o fandango é um conjunto de danças com as mais variadas coreografias. Recebeu influência hispânica e houve reforçamento de sua prática, graças principalmente aos açorianos”.

Para Andrade (apud COELHO, 2013, p. 22) “fandango em geral é sinônimo de baile. Nele se dança de tudo e principalmente danças regionais figuradas [...]. O canto sempre em falso bordão e tirado em geral pelos instrumentistas. Quem dança não canta. O fandango é sempre cantado”.

Dependendo do local de ocorrência, o fandango tem suas peculiaridades. No Nordeste, por exemplo, constitui auto dramático baseado na temática marítima e traduzido nas “barcas e cheganças”. Em São Paulo, mais especificamente no município de Sorocaba e arredores, guarda características introduzidas na época dos tropeiros e assume maior identidade com outro folguedo, a “catira”, uma espécie de sapateado masculino. Nos estados do Sul brasileiro e litoral paulista, recebe a denominação “fandango caiçara”. Em São Paulo e Paraná, o fandango é realizado a partir de uma dança (função) de coreografia e versos cujas métricas caracterizam-se por um leque de variedades: chamarrita, turia dobrada, cana-verde, dandão, graciana, manjerição, andorinha... Dentre as ocorrências citadas sob a denominação fandango, nos deteremos especificamente na caiçara, “cujas origens e desdobramentos podem ser associados ao universo caipira” (COSTA, 2015, p. 40).

Entende-se por caiçara as comunidades formadas pela mescla da contribuição étnico-cultural dos indígenas, dos colonizadores portugueses e em menor grau, dos escravos africanos. Os caiçaras apresentam uma forma

de vida baseada em atividades de agricultura itinerante, da pequena pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato (DIEGUES, 2004 apud COELHO, 2013, p. 17).

2.2.2 Origem/ Histórico

Segundo Coelho (2013), as raízes ibéricas do fandango nos reportam ao Arquipélago de Açores e, no continente, entre as regiões do Ribatejo e Estremadura. Mais ao norte, na Espanha, recebe influência das danças do País Basco, ao passo que na região de Andaluzia, do flamenco. Na América, além do Brasil, sua incidência é observada no México e Colômbia, a partir do período colonial.

No Brasil, imiscuiu-se a outras manifestações culturais, apresentando particularidades segundo as localidades de estabelecimento. Possivelmente o fandango chegou ao nosso litoral em meados do século XVIII, época que coincide com o auge do fandango espanhol em Portugal.

2.2.3 Descrição

Suíte de danças realizadas aos pares, conta com o acompanhamento de rabecas, violas e adufos, de confecção artesanal, o fandango caiçara se divide em duas modalidades, a saber: “[...] o rufado ou batido e o valsado. Nos rufados ou batidos entra predominantemente o bater de pés, que no valsado é nulo”. (CASCUDO, 2001, p. 226)

O fandango batido consiste de uma dança de roda, na qual se registra o sapateado masculino, a partir de tamancos de laranjeira. As palmas também coadjuvam na percussão do ritmo.

A modalidade valsada é estratégica no sentido de colaborar para que os batedores descansem. Nesta subdivisão, as chamadas marcas ou modas “chamarrita” e “dandão” são as mais executadas, sendo que a primeira normalmente abre a festa, saudando seu dono.

2.2.4 Localização/ Ocasião

O fandango caiçara corresponde ao litoral sul do estado de São Paulo, mais especificamente à região do Vale do Ribeira — municípios de Cananéia e Iguape,

espraia-se e chega ao norte do Paraná, a partir de canais e ilhas, cujo complexo recebeu a denominação de “Lagamar”.

Realizado na celebração de variadas festas religiosas – batizados e casamentos – e também no carnaval, como pagamento por mutirões

Sua prática sempre esteve vinculada à organização de trabalhos coletivos – mutirões, puxirões ou puxiruns – nos roçados, nas colheitas, nas puxadas de rede ou na construção de benfeitorias, onde o organizador oferecia como pagamento aos ajudantes voluntários. [...] Além da dança e cantoria, uma farta mesa era igualmente oferecida (COSTA, 2015, p. 23).

2.2.5 Estrutura do poema, temática e contemporaneidade

Os poemas criados no fandango caiçara exibem a marca da tradição oral, a partir da convivência com os mais velhos, ao longo das gerações. Armazenados na memória, seus versos são transmitidos oralmente aos mais jovens, nas interações cotidianas do núcleo familiar.

A estrutura poética do fandango é extremamente variada. Normalmente suas estrofes são compostas por quatro versos redondilhos maiores de sete sílabas, os quais são criados e recriados pelos próprios fandangueiros. O fandango dispõe de um acervo tradicional de cantos, muito embora a letra não seja fixa. Fixas são as chamadas “modinhas” (melodia).

Os cantos, cujas letras não são fixas, apresentam um traço lacunar que muito embora não exiba as chamadas formas repetidas, não acarreta prejuízo à tradição, uma vez que preserva outros traços de forma e conteúdo. Apesar da não obrigatoriedade de se memorizar palavra por palavra, evidencia-se um efeito mnemônico com rimas e justaposição tática de palavras, dentre outras estratégias, no sentido de facilitar a memorização e garantir, à medida do possível, o tradicionalismo da prática. Explica-se assim, a variação na letra, ao longo dos tempos.

As modas “chamarrita” e “dandão” são as mais tradicionais no chamado fandango caiçara valsado, sendo que apenas a primeira costuma apresentar refrão.

Em relação à temática, podemos constatar o reflexo da vida caiçara a partir de suas memórias; costumes; críticas à política; casos de amor etc.

O processo de urbanização das cidades e a especulação imobiliária constituem dois dos principais fatores relacionados ao apagamento da cultura caiçara. Nesse sentido, outro fato observado é o de que a maior parte dos jovens caiçaras tem

demonstrado pouco interesse em manter a tradição, apesar do movimento pró-restauração e fortalecimento, surgido a partir da década de 1980, sob iniciativa de organizações como o Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras da USP (NUPAUB-USP).

Sinais de sobrevivência têm trazido nova carga à cultura caiçara, ainda que o fandango seja “[...] hoje apresentado como espetáculo aos não caiçaras locais e sobretudo aos turistas, resultando, em alguns casos, num certo grau de profissionalização” (DIEGUES, 2006 apud COELHO, 2013, p. 15).

Em seus versos, um fandangueiro declara:

Os turistas que aqui vêm
Causa uma admiração
Por verem em Cananéia
Está voltando a tradição
Que moças que dançavam samba
Hoje já dançam dandão

Seu Armando (IPHAN, 2001 apud COELHO, 2013, p. 33).

2.3 O Samba Rural Paulista

“Dormia já toda a família e os pretos ainda folgavam. Pela manhã, bem cedo, ouviam-se ainda ao longe alguns sons isolados da zabumba ou a voz de algum preto retardatário, que vagava por entre os tições apagados da fogueira” (BARROS apud MANZATTI, 2005, p. 21).

“... Roncava um samba grosso. Nada tinha a ver com os sambas cariocas de Carnaval. Nem na coreografia nem na música (ANDRADE apud MENDONÇA, 2005, p. 5).

2.3.1 Conceituação

Nesta manifestação que, com o batuque de umbigada e o jongo, forma a “trilogia das manifestações culturais negras” provenientes dos terreiros da escravidão, notamos o protagonismo dos tambores que, à época, nada mais eram que troncos escavados, recobertos com pele animal. Instrumento este que se fazia acompanhar pelo canto polifônico dos “sambadores” embasado na improvisação poética de palavras próprias das línguas do eixo banto (MANZATTI, 2005).

Apesar de a contribuição negra à dança, no sentido de favorecer aos brincantes a movimentação livre na roda, o samba rural paulista abarca uma exceção nessa

formação coreográfica traduzida na disposição em filas: uma avança frente à outra, no momento em que seus integrantes se manifestam. Esse tipo de estrutura possibilita a criatividade do dançarino, ora inovando; ora resgatando passos esquecidos. A essa altura, vale lembrar que o posicionamento pareado dos participantes constitui resultado da influência direta do “baile dos brancos” (CASCUDO, 2001, p. 48).

2.3.2 Origem/ Histórico

Segundo Manzatti (2005), o termo “samba” muito provavelmente deriva de outro, de origem banto: “semba” que significa umbigada. Para Von Simson (2008), essa expressão coreográfica remete ao Centro-Oeste africano, região onde rituais homenageavam a deusa da fertilidade.

Em relação ao bumbo, muitos atribuem a este, forças sobrenaturais ancestrais, assim como aos atabaques e aos tambores, instrumentos pertencentes ao grupo de percussão.

O instrumento musical aqui em questão – além da raiz africana – sofreu uma espécie de apropriação a partir dos “Bumbos da Península Ibérica” e “Bumbos das Bandas Marciais”, pelos negros paulistas. Influências, diga-se de passagem, relevantes no nascedouro do samba em nosso país.

A cidade de São Paulo, como grande centro da economia cafeeira, estimulou o êxodo rural e trouxe para muitos negros recém-libertos, a promessa da oportunidade de se estabelecer no mercado livre de trabalho. Desta forma, o samba migrou do interior para a capital.

Entretanto, o grande polo do samba rural paulista, nomenclatura introduzida por Mário de Andrade (apud MANZATTI, 2005), correspondeu à cidade de Pirapora do Bom Jesus, situada cerca de cinquenta quilômetros do município de São Paulo. Santuário desde o século XVIII, a partir da descoberta de uma imagem do santo às margens do Rio Tietê, reunia romeiros toda primeira semana de agosto; dedicada à devoção ao padroeiro.

Os negros que se dirigiam para lá, nessa ocasião, alojavam-se em galpões e nestes, paralelamente à festa sagrada, promoviam a profana à custa de aparatos como caixas, chocalhos e bumbos. A partir do momento em que a festa profana, então coadjuvante, ganhou maiores proporções que a sagrada, os barracões, pertencentes

à Igreja, passaram por um processo de interdição. A essa altura, a manifestação do samba paulista passou a sofrer um acelerado apagamento.

2.3.3 Descrição

O samba rural paulista subdivide-se em samba de bumbo e samba de lenço, de acordo com algumas peculiaridades e local de ocorrência. Nos dois casos, os grupos são integrados por participantes de ambos os sexos. Quanto aos instrumentos, na primeira modalidade, verificamos a supremacia do bumbo. Quem o maneja controla o início e as transições da dança. Um solista dá voz ao canto, muitas vezes improvisado, ao qual o coro responde. Este movimento se repete algumas vezes. Assim que o homem controlador do bumbo percebe êxito no processo de memorização entre os participantes, inicia uma batida forte e, a partir da mesma, seguem-no todos outros instrumentos, iniciando-se literalmente a dança. Há uma fila de instrumentistas e outra de dançarinos que se posicionam frente a frente. À medida que uma delas avança, a outra recua e vice-versa. A dança consiste em um rebolado: ao contrário do samba contemporâneo, não se verifica nenhum movimento especial com os pés. De corte abrupto, cada “ponto” tem a duração de aproximadamente cinco minutos. Daí então, o ciclo se repete com um novo samba.

No samba de lenço o comando é do apito. A partir deste, os participantes iniciam com os instrumentos, já dispostos em fila e dançando sem sair do lugar. Os lenços são portados pelas mulheres que, se dirigindo à frente dos homens, evoluem e escolhem seus pares. O aceite é entendido quando o cavalheiro toca a outra ponta do lenço. Desta maneira, o casal evoluirá até o segundo toque do apito.

2.3.4 Localização/ Ocasião

Atualmente, podemos observar o samba de bumbo no município de Santana do Parnaíba; Pirapora do Bom Jesus; Vinhedo e Quadra. O samba de lenço acontece na região do Grande ABC Paulista, mais especificamente na cidade de Mauá; além de Rio Claro.

Quanto à ocasião, era muito comum nas festas de São Benedito e do Divino Espírito Santo.

2.3.5 Estrutura do poema, temática e contemporaneidade

O poema próprio do samba rural apresenta, na maioria das vezes, estruturação em quadras ou dísticos. São letras características de improvisação e “[...] consulta coletiva — termo que Andrade utilizou para nomear o processo que inicia o samba” (ANDRADE In CARNEIRO, 2005). A temática está sempre relacionada ao âmbito do cotidiano. O ritmo, o vocabulário, a sintaxe e a dicção de raiz afro constituem uma contribuição à parte, em relação à linha melódica.

Um aspecto muito recorrente nos versos dos poemas cantados do samba rural paulista consiste nas auto-repetições. Koch (2005) explica essa categoria de fenômeno:

[...] produzidas pelo mesmo falante, geralmente devido a exigência de ordem cognitivo-interacional, podendo, pois ser orientadas quer para o próprio falante, quer para o interlocutor (ou, ainda, para ambos). No primeiro caso, têm por função ganhar tempo para o planejamento, assegurar a posse do turno, ou, ainda, simplificar a tarefa de produção discursiva (KOCH, 2005, p. 134).

Em relação às alo-repetições, ou seja, “repetições da fala do outro” (KOCH, 2005, p.132), pudemos constatar que os sambadores normalmente repetem o enunciado daquele que “puxa” o samba, que o faz como sinal de entrega do turno ou visando a aumentar seu tempo de trabalho de produção, já que normalmente tratam-se de situações de improviso. Dessa forma, vai-se garantindo a sobrevivência do samba a partir da transmutação de suas letras adaptadas a novas realidades.

O elo entre a Sociolinguística e a Cultura Popular tem sua raiz na Sociedade; na “[...] língua como veículo de comunicação de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1985, p. 7). A importância da articulação deste segundo capítulo aos demais do trabalho, é a de enfatizar e trazer ao conhecimento não somente do aluno, mas também ao do leitor, as especificidades e a diversidade de estratos socioculturais pouco conhecidos dentro dos limites do próprio Estado de São Paulo. Muitos dos falantes da variedade rural “[...] desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros [...] o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas [...]” (CNE/CEB nº 11/ 2001). Por questões práticas (v. p. 25), elegemos essa pequena amostra, do vasto leque que constitui o repertório da cultura popular paulista.

3. A variação linguística na oralidade dos versos do cancioneiro regional paulista: o cururu, o fandango caiçara e o samba rural paulista, sob o enfoque do aluno

Este capítulo visa a responder, segundo nossa análise, à grande pergunta desta proposta: “ ‘As cuié’; ‘os pobrema’; ‘as arvre’.” Isso é português e é cultura. O que pensam meus alunos a respeito? A marca da oralidade se faz fundamental para o trabalho com os alunos, principalmente por

[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada... No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros (CNE/CEB nº 11/ 2000, p.6).

Para explicar a atividade investigadora junto aos alunos, no presente trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa. Conforme Lüdke; André (apud BOGDAN e BIKLEN, 1982), apresentamos uma coleta de dados realizada em ambiente natural – escola, na figura do pesquisador como seu principal instrumento. Além disso, os dados coletados são majoritariamente descritivos, e a preocupação com o processo propriamente dito é maior do que com o produto. O pesquisador, por sua vez, procura-se manter o mais isento possível ao estudo em questão. Embora o caráter predominantemente qualitativo, utilizamos em escala menor a da pesquisa sociolinguística convencional, recursos quantitativos (tabelas, quadros, gráficos e percentagens) no sentido da verificação do dimensionamento do preconceito linguístico entre nossos alunos. Exploramos, mais especificamente, aspectos dos contínuos urbano/rural e oralidade/letramento associados ao dialeto caipira e relacionados aos grupos de folgedos aqui apresentados.

O tempo dispendido para a realização do trabalho com os alunos correspondeu a um total de 28 horas/aula, distribuídas ao longo de 33 dias. Essa disponibilização deu-se por questões burocráticas e pedagógicas, pautadas no cumprimento dos conteúdos destinados às turmas envolvidas.

Nosso público alvo somou 112 alunos de ambos os sexos, entre 13 e 15 anos de idade; correspondentes a quatro turmas de oitavos anos. A aplicação da proposta didática para levantamento de dados foi realizada em aulas semanais, entre os dias

20 de outubro e 23 de novembro do ano de 2015, em escola pública do Município de São Paulo, na qual lecionamos desde princípio do ano letivo de 2009. A unidade escolar está assentada na zona periférica da região sudeste da cidade, próxima à divisa com o Município de São Bernardo do Campo, ABC Paulista.

3.1 Apresentação da comunidade: situação microssocial

O bairro no qual a escola se localiza é considerado “área de ocupação”, levando-se em conta os processos de desapropriação e reurbanização observados na maior parte de seu território, habitado por famílias oriundas das regiões Norte, Sudeste e sobretudo, do Nordeste do país.

A partir de formulário preenchido por pais ou responsáveis dos alunos por ocasião da matrícula e com vistas à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição, observamos as informações que se seguem. Boa parte da clientela permanecia o maior período do dia sob os cuidados de avós, irmãos – incluindo menores de idade – e vizinhos. As famílias tinham, em média, um número de quatro a seis pessoas. O grau de escolaridade dos pais ou responsáveis oscilava entre Ensino Fundamental e Médio. Muito poucos possuíam nível superior completo. Quanto à religião, verificou-se um equilíbrio entre católicos e evangélicos. Pouquíssimos estudantes utilizavam meio de transporte coletivo e alguns outros eram conduzidos pelos pais, em veículos próprios. A grande maioria dirigia-se à escola a pé, por residir no entorno. Com relação à idade, pais e responsáveis de alunos dos oitavos anos de 2015 situavam-se na faixa dos 35 aos 45 anos. Ainda sobre os pais, uma grande parcela desenvolvia atividade no mercado informal, sem benefícios (salário fixo). Quanto às mães, especificamente, grande parte encontrava-se desempregada, sendo que aquelas que colaboravam para o orçamento do lar normalmente exerciam função em casa de família, em bairros distantes. Em média, a renda familiar perfazia um total de dois a três salários mínimos mensais, considerando-se o valor estadual de R\$ 905,00, fixado à ocasião.

A falta de infraestrutura do bairro contribui para que o tempo livre das crianças e adolescentes seja preenchido com aproximadamente duas horas de televisão e brincadeiras na companhia de irmãos e vizinhos na rua. Com relação à saúde, a população local recebe assistência de uma Unidade Básica de Saúde, sendo que a

maioria dos alunos portadores de necessidades especiais e crônicas encontra-se sob acompanhamento médico satisfatório.

No contra turno escolar são oferecidos cursos, os quais não fazem parte do currículo. Compõem a grade complementar vinculada ao projeto “Mais Educação” que parece estabelecer um processo de transição para uma futura escola de dois turnos, isto é, em tempo integral. No momento, seu caráter não é compulsório. Esses diversos cursos e atividades relacionados à música, língua estrangeira, modalidades desportivas têm como objetivo, além da construção do conhecimento, a contribuição para o fortalecimento das relações e convívio.

Por falta de recursos financeiros, grande parte da clientela não tem acesso à área de preservação ambiental do entorno: Parque do Estado, Jardim Zoológico, Jardim Botânico, Secretaria da Cultura e outros pontos de relevância como os Museus do Ipiranga e de Zoologia, ambos mantidos pela Universidade de São Paulo. Visando a minimizar o problema do lazer, a unidade escolar foi arquitetonicamente projetada como estabelecimento do tipo CEU; ou seja, Centro de Educação Unificado. Além de seu pavilhão que abriga o Centro de Educação Infantil (CEI); Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF); dispõe de equipamentos para práticas desportivas – incluindo parque aquático – eventos culturais e de lazer; espetáculos de dança, música, cinema e teatro em pleno funcionamento.

Os oitavos anos, público alvo desta pesquisa, estão enquadrados no chamado Ciclo Autoral, no qual são compreendidos jovens do sétimo ao nono ano. Além dos três ciclos de formação: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º) e o próprio Autoral, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) implantou a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, concretizados a partir do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). Tendo por essência a construção do conhecimento nas relações sociais e articulado às diversas disciplinas, o projeto leva em consideração o domínio de diferentes linguagens, em busca da resolução de problemas, análise crítica e vivência dos educandos, sob acompanhamento sistemático de docentes do ciclo.

Constituem outras ações de apoio pedagógico a recuperação paralela oferecida no contra turno a todos alunos considerados com déficit de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse projeto, os mesmos recebem atendimento

individualizado e ou em pequenos grupos, segundo adaptação curricular e avaliação diferenciada.

3.1.2 Descrição do ambiente natural: recursos materiais, humanos; estrutura física e administrativa da escola

A unidade escolar em questão contava, por ocasião da pesquisa, com quatro turmas de oitavos anos: o 8º ano A; 8º ano B; 8º ano C e 8º ano D. O número máximo de alunos preconizado por SME corresponde a 35 por sala. A tabela abaixo ilustra o total de alunas e alunos regularmente matriculados, e com frequência compatível ao mínimo de 75% das aulas bimestrais.

Tabela 1 – Público alvo

Turma	Alunos	Alunas	Total
8ºA	19	14	33
8ºB	19	13	32
8ºC	19	14	33
8ºD	14	18	32
Total turmas	71	59	130

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

As salas dessas turmas, situavam-se no piso superior, do lado esquerdo do corredor, de quem sobe. Os alunos entram às 7h00 da manhã e saem às 11h50, horário em que funciona o Ensino Fundamental II. Esse período é preenchido por um total de seis aulas diárias de 45 minutos cada, mais 20 minutos de intervalo, a partir das 10h00. No pátio, serve-se o lanche por cantina terceirizada. A grade curricular das crianças obedecia à seguinte carga horária: 5 aulas de Língua Portuguesa; 5 aulas de Matemática; 4 de Ciências; 4 de Geografia; 3 de História; 3 de Educação Física; 2 de Arte; 2 de Língua Inglesa; 1 de Informática Educativa e 1 de Sala de Leitura, totalizando 30 horas/aula/semana. As duas últimas disciplinas correspondem à chamada Área de enriquecimento curricular, por trabalharem de modo integrador junto aos demais conteúdos curriculares.

O número de professores que atendiam às turmas envolvidas correspondia a um total de 14, distribuídos entre as 10 disciplinas. Quanto ao restante do quadro de funcionários, duas inspetoras atendiam ao piso em que estavam as salas dos oitavos anos. Gestão e Secretaria estão localizadas no piso inferior. A diretora conta com uma assistente de direção exclusiva para o Ensino Fundamental II. Há também uma coordenadora pedagógica e quatro funcionários na secretaria, sendo uma delas professora readaptada. No período da manhã, funcionava no mesmo piso superior mais quatro salas de sextos anos, localizadas no lado direito do corredor. Este piso acomoda, além das salas de aula, uma sala lúdica, o laboratório de Ciências e, ao final, o pátio.

No piso inferior funcionavam, do lado esquerdo de quem adentra o portão da escola, dois sétimos anos, mais dois quintos. Do lado direito, três nonos anos. Esse piso também conta com Sala de Leitura, Laboratório de Informática, Ateliê de Arte, Sala de Recuperação Paralela, Sala de Apoio ao Aluno de Inclusão, Sala de Vídeo e uma pequena cozinha.

De um modo geral, o perfil das salas onde se desenvolveu nosso trabalho segue ordem decrescente de nível de aproveitamento e aprendizagem, segundo o grupo de professores: o 8ºA tem um conceito melhor que o B e assim sucessivamente, até o D. Tal constatação não passa de mera coincidência em relação à correspondência das letras, uma vez que a escola adota um critério na formação de suas salas, o mais heterogêneo possível. O 8º ano A, pode ser considerado também como uma sala de boa disciplina, a ponto de alguns de seus docentes classificarem-na como a “turma da escola particular”. Ainda quanto ao mesmo critério disciplina, não se pôde esperar muito das demais salas.

Configurado o panorama introdutório, é hora de procedermos à análise dos dados, a partir das respostas às perguntas selecionadas de cada módulo do Projeto Didático de Gênero.

3.2 Metodologia

No que tange à metodologia, vale destacar a efetivação da pesquisa a partir do desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero (PDG). O objetivo do mesmo é, segundo Guimarães e Kersh (2015), “[...] a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...] sempre com a preocupação

de relacionar a proposta a uma dada prática social. “ O PDG nada mais é que uma adaptação da Sequência Didática (SD) proposta por Schneuwly e Dolz (2004), ou seja, “[...] um conjunto de atividades escolares em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A diferença é que na Sequência Didática trabalhamos um gênero textual exclusivo, e no PDG podemos trabalhar distintos gêneros textuais.

Cada módulo de nosso PDG foi organizado de maneira a contemplar um diferente gênero textual, direta ou indiretamente relacionado à oralidade. Em nosso caso, temos: questionário; poema de canção; texto informativo; história em quadrinhos; ficha técnica; transcrição de poema de domínio público e debate. Ao término de cada um dos módulos foram propostas questões de caráter investigativo; ou seja, coletamos as informações de cada aluno, relacionadas aos subtemas abordados em cada um dos módulos propostos.

O método de coleta de dados utilizado na presente pesquisa associa duas estratégias: a observação direta e o questionário. Segundo Lüdke, André (1986, p. 26), “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado popular”. Quanto ao conteúdo dessas observações, Lüdke, André (1986, apud BOGDAN e BIKLEN 1982, p. 30) preconizam um viés descritivo e outro mais reflexivo. Em relação ao registro do primeiro, são importantes “[...] as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 32). Nas reflexões, faz-se importante apresentar ideias surgidas, problemas e suas soluções, expectativas ao longo do estudo. Quanto à aplicação dos questionários em cada módulo, não deixa de significar uma forma de entrevista que, para as mesmas autoras é um gênero que constitui uma das principais estratégias em pesquisa na área das ciências sociais (*ib.*, p.33). Apesar de a entrevista propriamente dita guardar vantagem em termos de interação e detalhamento, os blocos de questões escritas constituíram a solução encontrada para a coleta e análise de dados, levando-se principalmente em consideração o número de alunos de nossa amostragem. Embora a desvantagem das perguntas abertas de viabilizarem respostas discursivas que dão margem a outras amplitudes, procuramos sempre observar e filtrar a síntese de seus conteúdos, com vistas aos objetivos do trabalho. A opção por perguntas de múltipla escolha foi descartada em função do aspecto qualitativo da pesquisa.

Quanto aos sete módulos componentes do Projeto Didático de Gênero (PDG), vale elucidar que apesar de terem sido aplicados integralmente aos alunos, por

motivos de ordem prática – tempo, volume de páginas e enfoque mais direcionado aos objetivos desta pesquisa – foram selecionadas para análise treze, das vinte e três perguntas propostas. Desta feita, apesar de constar em Anexos todo o material didático utilizado nos fixaremos nos módulos e questões considerados válidos para nossa análise de dados.

Quadro 1 – Questões válidas para esta pesquisa

Módulo I Canções	1) Qual foi a principal diferença que você observou na forma de expressão dos autores dos poemas de “Rosa” e “Couro de boi”? Que particularidade existe em cada um deles?
	2) Sabendo-se que os gêneros textuais possuem características específicas e que devem respeitar o perfil e o repertório da pessoa que irá lê-los (leitor, destinatário), a fim de que sejam compreendidos e bem interpretados; responda:
	A) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Rosa”?
	B) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Couro de boi”?
	3) Copie três palavras, das quais você não conheça o significado, do poema de “Rosa”.
	4) Copie três palavras, das quais você não conheça o significado, do poema de “Couro de boi”.
	5) Qual o possível motivo de você não conhecer o significado das palavras de “Rosa”? E das palavras de “Couro de boi”?
	6) Qual das duas canções você gostou mais? Por quê?
	7) Imagine uma pessoa que se comunica utilizando expressões como: ‘As cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvre’. O que você pensaria a respeito?
Módulo III HQ	1) Qual variedade linguística Chico Bento utiliza na infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Justifique sua resposta.
	2) Qual variedade linguística Zé Lelé utiliza na infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Justifique sua resposta.
	3) Chico Bento moço renega suas raízes? Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho do texto da HQ.
	5) Urtigão é um senhor de barba branca, criação dos estúdios Disney, inspirada em imigrantes escoceses e islandeses que se fixaram nas áreas rurais e montanhosas dos estados de Missouri e Arkansas (Estados Unidos da América). Pensando no conteúdo que vimos até agora (variedade linguística/PP e PNP) e observando o quadrinho abaixo, faça um comentário justificando o uso da fala de Chico Bento Moço e Urtigão.
Módulo V Poemas	1) Optar por uma das três manifestações populares (cururu, fandango caiçara ou samba rural paulista) e destacar nos poemas, as marcas da variedade rural. Organizar essas palavras em duas colunas. Na primeira, simplesmente transcrever as palavras encontradas. Na segunda coluna, nas mesmas linhas das palavras copiadas, escrever a forma aproximada de como ficaria a expressão na variedade urbana. A atividade será realizada em grupos, os quais deverão apresentar no quadro. Abriremos uma roda de conversa na classe, quanto às possíveis dúvidas.
Módulo VI Debate Avaliação	1) Aponte os aspectos positivos e negativos do decorrer de todo o trabalho.

Fonte: Projeto Didático de Gênero elaborado para a pesquisa

A aplicação do módulo I/ Canções teve por objetivo, observar a assimilação ou não, dos traços característicos da norma culta contrapostos aos do dialeto caipira; como também possíveis indícios de preconceito linguístico da parte de nossos alunos. Para tanto, apresentamos a letra de duas canções populares brasileiras, cada qual

correspondente a uma variedade linguística. A primeira, “Rosa” (1991), de Pixinguinha e Otávio de Souza, representativa da norma culta/urbana. A segunda, “Couro de Boi” (1997), composição de Palmeira e Biá, em justificativa ao dialeto caipira/rural. Realizado o acompanhamento das letras conforme a execução das músicas, os alunos responderam a sete questões (v. Anexos, p. 117). O critério para análise utilizado foi o de categorizar as respostas em dois grandes grupos: o das respostas, cujos autores demonstraram perceber as peculiaridades de cada variedade linguística; daquelas, cujos autores não demonstraram ter percebido. Para Moraes (1999), “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo, critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

O módulo III/ História em Quadrinhos teve por objetivo verificar a percepção do aluno em relação à variedade linguística, segundo o espaço geográfico (rural e urbano) e de adequação aos diversos ambientes doméstico e escolar. Indiretamente, verificamos também, possíveis indícios de preconceito linguístico.

Para tanto, apresentamos a personagem Chico Bento, dos estúdios Mauricio de Sousa, em duas fases: a partir da publicação convencional colorida, na qual aparece como criança; e outra, em preto e branco, na juventude, artisticamente caracterizada na forma gráfica de mangá. Em sua primeira fase, Chico Bento se expressa utilizando a variedade rural. Na segunda, visando a ingressar no curso de Agronomia, transfere-se para a cidade e passa a fazer uso da variedade urbana. Realizada a leitura individual dos quadrinhos, os alunos redigiram cinco respostas às perguntas propostas. Vale destacar que, no questionário deste módulo, as respostas à pergunta de número 4 não constituem material para análise deste trabalho, por sua semelhança à pergunta de número 2 (v. Anexos p. 131). Dessa forma, interessamos nesse módulo um total de quatro perguntas, cujas respostas constituem dados válidos. O critério para análise empregado neste módulo foi o de levantar as respostas segundo os alunos que captaram as estratégias linguísticas de adaptação ao espaço geográfico (variação diatópica), separando-as daquelas, cujos respondentes não conseguiram captar.

O módulo V/ Poemas apresenta as letras das canções relativas aos três folguedos. O objetivo da aplicação deste módulo é possibilitar ao aluno, o contato com traços linguísticos presentes na oralidade dos falantes da variedade rural/dialeto caipira; além de investigar as correlações que fundamentam os jovens, quanto aos

traços da variedade urbana. Pretendemos, também, enfatizar a riqueza cultural e linguística expressas nos versos de tradição oral transcritos do dialeto caipira, a partir dos folguedos aqui trabalhados – cururu, fandango caiçara e samba rural paulista. Nesta atividade formaram-se pequenos grupos por sala, cada qual a partir da opção por um poema referente a uma das três manifestações. Em seguida, os grupos destacaram em seus textos, os traços da variedade rural, organizando as palavras em duas colunas. Na primeira, simplesmente transcrevendo esses vocábulos, e na segunda, apontando a grafia dos mesmos, segundo a variedade urbana. Nesse módulo, especificamente, o critério de análise esteve mais voltado ao aspecto quantitativo, já que nosso trabalho se deu no sentido de registrar o número de eventos detectados da variedade rural correlacionados à urbana, segundo os diversos grupos de alunos.

O módulo VI/ Debate-Avaliação teve por objetivo, além de oportunizar aos alunos de se expressarem oralmente quanto a questão da variedade linguística e consequente discussão sobre o preconceito linguístico; a possibilidade de mensurarmos o quão importante pôde ter sido nossa contribuição referente ao tema sociolinguístico, ao longo de todo Projeto Didático de Gênero (PDG). Para o critério de análise, selecionamos apenas a questão de número 1, a qual sintetiza a opinião dos alunos, referente ao desenvolvimento de todo o trabalho. Nela, os respondentes puderam se manifestar em relação aos pontos considerados fortes e fracos, segundo suas próprias justificativas.

De um modo geral, a metodologia para análise dos dados coletados a partir das respostas às perguntas consideradas válidas para este trabalho seguiram a seguinte hierarquização: leitura das respostas, categorização das mesmas, segundo objetivo específico do módulo, observação dos registros apontados no decorrer do PDG pelo pesquisador, entrecruzamento dos resultados categorizados e registros de observação, descrições e reflexões apontadas nos módulos e, finalmente, apresentação de tabelas e porcentagens, segundo especificidades dos módulos e a título de ilustração, visando a uma melhor compreensão e comprovação dos resultados.

3.3 Análise dos dados

Módulo I/ Canções

Data/Duração: Por questões pedagógico-burocráticas que atendessem à rotina das turmas, o 8º ano C acabou por desenvolver este módulo praticamente uma semana antes das demais turmas. Utilizamos aqui, 1 hora/aula, equivalente a 45 minutos. Dessa forma, o 8º ano C realizou a atividade em 20/10/2015, o 8º ano A em 27/10/2015 e os 8ºs anos B e D em 28/10/2015.

Descrição das atividades/Observações: Os alunos de cada turma desceram as escadas e foram encaminhados para a sala de vídeo. No local, receberam impressas, as letras de “Rosa” (composição de Pixinguinha e Otavio de Souza) e “Couro de Boi”, de Palmeira e Biá. Orientamos que as turmas deveriam fazer silêncio e acompanhar com atenção cada uma das letras para que pudessem desenvolver a atividade proposta ao final da audição das mesmas, de forma satisfatória.

Inicialmente executamos a valsa “Rosa”, na interpretação da cantora Marisa Monte (Álbum Mais, EMI). Posteriormente, os alunos acompanharam a moda de viola “Couro de Boi”, interpretada por seus próprios compositores, Palmeira e Biá (Álbum Luar do Sertão, BMG). As turmas ouviram e acompanharam as letras das canções tranquilamente. Vale destacar um fato interessante ocorrido na entrega dos questionários respondidos, na sala do 8º ano C. Um dos rapazes de mais idade, solicitou que lhe passássemos a canção “Couro de Boi” porque havia gostado muito: “tanto da letra, como do ritmo”. A maior surpresa viria em 28/10, com a turma do 8ºano B. Um grupo de quatro meninos que não costumava primar pela disciplina, resolveu improvisar um coro de palmas entre uma estrofe e outra da canção “Couro de Boi”. Pouco a pouco, alguns alunos foram aderindo, e da metade para o término da audição, praticamente a classe inteira, inclusive as meninas mais tímidas, estavam interagindo. A impressão que tivemos era a de que se promovia uma disputa entre as duas canções. Se a intenção realmente fosse essa, a moda de viola teria arrebatado a preferência. Mais tarde, no 8º ano D, a comoção também pôde ser verificada, todavia com menor intensidade.

A música como alternativa didática aguça o interesse do aluno, que muitas vezes, sem perceber se encontra totalmente envolvido no processo [...] na facilitação da aprendizagem e no dinamismo da aula, onde o tempo passa sem que se perceba [...] (FONSECA, 2011).

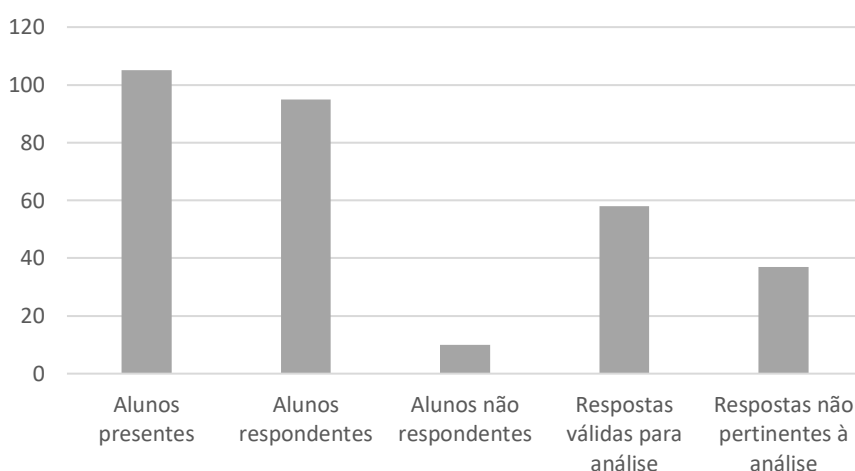
Cumprida essa etapa, todos responderam a um questionário de sete perguntas.

Análise da questão 1

Qual foi a principal diferença que você observou na forma de expressão dos autores dos poemas de “Rosa” e “Couro de Boi”? Que particularidade existe em cada um deles?

Aspectos Quantitativos: Dos 105 alunos presentes às aulas deste módulo, 95 responderam à questão e 10 alunos não responderam. Dos 95, 58 respondentes manifestaram abordagem relacionada à língua. Os 37 restantes responderam a partir de um âmbito que não o linguístico. Vale observar aqui que, doravante a palavra “alunos” não aparece associada a gênero.

Gráfico 1 – Respostas à questão 1, módulo I



Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: Os 58 alunos, cujas respostas nos interessam, foram categorizados em 6 grupos. Os blocos de respostas consideradas válidas foram agrupados segundo as denominações: rural/urbano; formal/informal; variedade de fala; variedade nordestina; indicador de preconceito linguístico e por último, de âmbito religioso.

As repostas relacionadas aos fatores rural/urbano somaram maioria entre as válidas e corresponderam a 18 alunos. As justificativas giraram em torno dos exemplos transcritos das respostas dos alunos, abaixo:

- a) “A diferença foi que a musica de ‘Rosa’ cita palavras que tem haver com a cidade. A do ‘Couro de boi’ cita palavras que tem mais haver com sertão [...]”.
- b) “[...] A ‘Rosa’ tem o sotaque mais urbana de cidade e o ‘Couro de boi’ e um sotaque mas [...] do interior”.
- c) “Que um é da roça e o outro da cidade [...]”.
- d) “uma e do sertão e a outra e do são paulo.”

A seguir, apresentamos algumas respostas selecionadas entre os 13 alunos que argumentaram segundo o viés formalidade/informalidade:

- a) “A forma de falar a musica Rosa usa o português formal e já a canção do ‘couro de Boi’ é informal.”
- b) “a letra da musica da rosa é formal e já a canção do couro de Boi é imformal.”
- c) “A rosa fala formal e o couro de boi fala informal.”
- d) “A da Rosa é mais formal e é mais, lenta e o do cora de boi e mais a língua do povo [...] e menos formal.”

O terceiro grupo estruturou suas respostas tendo como base a variação linguística. Vejamos duas, das 10 justificativas:

- a) “O geito de falar”
- b) “A Rosa e Couro de boi tem uma linguagem diferente”.

O grupo de 4 respondentes a seguir, argumentou a partir da variedade nordestina:

- a) “[...] A letra ‘Rosa’ é um Português diferente, Já o ‘Couro de boi’ é Português Nordestino”.
- b) “Os dois são bem diferentes e um deles e nordestino, o couro de boi”.
- c) “Em ‘rosa’ uma linguagem culta ‘boi’ é uma linguagem do Nordeste”.
- d) “A pronuncia. O cantor da musica ‘Couro de boi’ tem um sotaque do Nordeste”.

É importante destacar, neste grupo, a recorrência de exemplificações alusivas ao Nordeste (“português nordestino”; “língua do Nordeste”; “sotaque do Nordeste”) associadas ou em detrimento do dialeto caipira. Este fato muito provavelmente pode ser explicado por uma característica marcante da própria comunidade: “o bairro é considerado ‘área de ocupação’, levando-se em conta os processos de desapropriação e reurbanização observados na maior parte de seu território, habitado

por famílias oriundas [...] sobretudo, do Nordeste do país” (v. p. 38). Reforçando essa hipótese, é muito comum ouvirmos de nossos alunos relatos de suas viagens de férias, em visita à casa de parentes moradores da zona rural de diferentes cidades nordestinas. É possível que essa associação de ideias entre o meio rural do Sudeste e o do Nordeste esteja relacionada a outros aspectos comuns à vida no campo, que no entendimento dos jovens, acabam por englobar o linguístico. A deficiente divulgação da cultura popular paulista contribui para agravar a questão do desconhecimento de nossa diversidade, gerando no imaginário dos alunos um universo cultural rural restrito ao âmbito nordestino.

Na categorização do quinto grupo de respostas referentes a esta pergunta, apontamos indícios de preconceito linguístico a partir das considerações dos alunos. Encontram-se abaixo, as 8 respostas:

- a) “[...] A canção da ‘Rosa’ fala formalmente e ‘Couro de boi’ fala muito errado”.
- b) “A Rosa foi mais formal [...] agora a segunda deu pra entender melhor mas foi meio errada, as letras”.
- c) “Rosa = Palavra certo Boi = tudo errado”
- d) “A primeira é mais culta e formal. Na segunda, é mais fácil encontrar palavras escritas errado”.
- e) “Um teve estudo e outro não”
- f) “Que um [...] teve estudo na cidade grande e o outro teve dificuldades para estudar no sertão”
- g) “Um Poema e da Roça (caipira) e outro da Cidade Grande que teve Estudo”
- h) “No poema ‘Rosa’ foi usado um português formal e no ‘Couro de boi’ é uma linguagem mais informal ‘errado’ “.

Algumas respostas deste e de outros blocos nos despertaram em relação ao emprego de termos mais específicos de âmbito sociolinguístico (“formal/informal”, “culto”, “linguagem mais informal”). Conversando com a professora de Língua Portuguesa do ano anterior dessas turmas, viemos a saber de sua abordagem relacionada às noções básicas deste conteúdo, em princípios do ano letivo de 2014. A constatação desse contato prévio tornou-se bastante significativa para nossa análise, sobretudo em relação a um olhar mais atento aos indícios de preconceito linguístico. A título de curiosidade, destacamos aqui, duas respostas à pergunta de número 2 do Módulo Introdução, o qual teve por objetivo uma sondagem diagnóstica do repertório prévio dos alunos em relação à temática sociolinguística: se você

observa variadas formas de se falar a língua portuguesa, escreva, pelo menos, dois exemplos. Caso considere apenas uma forma, passe para a questão 3. Os “sujeito 1” e “sujeito 2” nos apresentaram, respectivamente, as seguintes respostas: a) “A gíria e a língua culta”; b) “Gírias e norma culta, sotaques de regiões diferentes”. Apesar do “sujeito 1” ter estabelecido uma dicotomia entre gíria e língua culta, excluindo as demais variedades, tanto sua resposta quanto a do “sujeito 2”, nos sugerem conhecimento prévio acerca da temática sociolinguística. A resposta do “sujeito 2” é ainda mais instigante por apresentar a palavra “norma” e citar, além de “gíria”, “sotaques de regiões diferentes”, correspondente ao seu entendimento de variação diatópica.

Retomando a primeira questão deste módulo, o “sujeito 3” identificou um viés religioso na letra da valsa “Rosa”:

a) “Sabe, um canta uma história (Couro de boi) e o outro canta um louvor”.

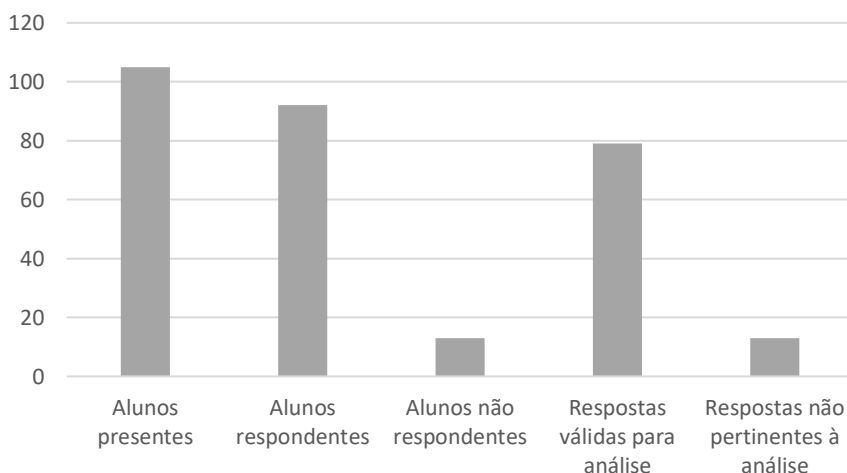
Com efeito, os versos do poema de “Rosa” são permeados de palavras associadas à liturgia: “cruz”, “sublime”, “Deus”, “santa”, “altar”, “onipotente”, “preces”, “unção”... “As pregações, os sacramentos, as rezas, no mundo religioso, colocam o homem mais próximo de Deus. A poesia, no poema, é mais poderosa [...]” (SMESP/DOT, 2006, p. 33).

Conforme aponta nossa análise, a maioria dos alunos conseguiu detectar aspectos contrastantes entre traços da norma culta/urbana e variedade rural/dialeto caipira, indicativos de alguma noção em relação à temática da variação linguística.

Análise da questão 2

Sabendo-se que os gêneros textuais possuem características específicas e que devem respeitar o perfil e o repertório da pessoa que irá lê-los (leitor, destinatário), a fim de que sejam compreendidos e bem interpretados; responda: A) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Rosa”? B) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Couro de Boi”?

Aspectos Quantitativos: Dos 105 alunos, 92 responderam à questão, sendo que 13 se abstiveram. Desses 92, 79 responderam de forma linguisticamente pertinente e 13 afastaram-se de nosso interesse.

Gráfico 2 – Respostas à questão 2, módulo I

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: Das 79 respostas consideradas válidas para análise, categorizamos 7 grupos. Considerando que esta questão está subdividida em “A” e “B”, vale esclarecer que não necessariamente consideramos ambas respostas de cada aluno.

O primeiro grupo categorizado, formado por 16 respondentes, recebeu a denominação “rural/urbano”. Examinemos algumas das respostas:

- “[...] o tipo de pessoa é da cidade e da musica couro de boi é pessoas do interior”.
- “Para as pessoas da cidade e que entendem palavras formais/ As pessoas de interior, sertão e nordeste”.
- “Pessoas da Cidade/ Pessoas do campo”.
- “A fala dela é da cidade/ A fala é do sertão”
- “Gente da cidade/ gente da roça”
- “Perfil da cidade/ perfil da rossa”

Referindo-se ao leitor/ouvinte da moda de viola “Couro de Boi” como sendo uma variedade nordestina, manifestaram-se 14 alunos. Destes, 4 fizeram menção específica ao gênero musical forró. Esta questão aplica-se somente ao item B, perfil do destinatário da canção “Couro de Boi”:

- “para forroseiros [...] do certão”
- “É para pessoas nordestinas (ou que curtam o gênero) “.
- “É mais do jeito nordestino e gosta, de musica mais agitada”.

- d) “Acho que os ‘nordestinos’ entenderão bem melhor esse poema”
- e) “[...] para os tipos de pessoas nordestinas (Couro de boi). “
- f) “O tipo do Nordeste”
- g) “Forro”
- h) “Bhaino”

A problematização do aspecto rural nordestino, em detrimento do rural paulista foi comentada na questão anterior, à página 48. Levanta-se agora, um novo entrave envolvendo a cultura popular regional a partir dos gêneros musicais: moda de viola (caipira) e o forró (nordestino). Segundo Cascudo (2001), o forró corresponde a “música e dança surgida por volta da segunda metade do século XX, com a migração de nordestinos para Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo, [...] na esteira da corrida imobiliária e da explosão industrial no Centro-Sul”. Repentistas acompanhados por sanfonas garantem a diversão das camadas humildes, instaladas nas periferias dos grandes centros urbanos.

A moda de viola é o símbolo maior da música caipira, e herança dos europeus. Segundo o site www.infoescola.com/musica/moda-de-viola, é uma combinação de solos de viola e versos extensos. No Estado de São Paulo, suas rimas normalmente são fixas e executadas por duas vozes acompanhadas por viola. Ao contrário do Nordeste, no Sudeste e Centro-Oeste suas letras são escritas e normalmente tratam de lendas e anedotas caipiras ou narrativas de amor e morte.

É importante salientar que o cururu paulista, folgado explorado neste trabalho, caracteriza-se pela viola caipira e os versos de repente, que também são marcas do forró. Esses indícios, mais uma vez, só fazem reforçar

[...] a falta de tradição de marcas culturais concretas [...] de quebra do elo entre passado, presente e futuro [...]. Parece que o paulistano não pode reconhecer outras formas de ser [...] que não estejam pautadas pela grande cidade como símbolo da modernidade e do progresso. Assim, ele desvaloriza o interior do Estado e reconhece o patrimônio cultural brasileiro em regiões do Nordeste, em Minas Gerais [...] expressando aí um olhar semelhante ao do estrangeiro, ou seja, o olhar do exótico, do folclórico, mas não do igual, do pertencimento (SETUBAL, 2005, p. 56).

O terceiro grupo de respostas, formuladas por 14 respondentes, revelam um caráter elitista associado à norma culta, presente nos versos de “Rosa”. Neste caso, as respostas aplicam-se apenas ao item A da questão:

- a) “culto, inteligente.”

- b) “Poema da canção “rosa” é mais ra quem gosta de musicas clássicas”
- c) “Rico”
- d) “Burgueses apaixonados”
- e) “Uma pessoa da área urbana de alta classe”
- f) “Esta destinado ao publico de pessoa que gosta de opera”.
- g) “Culto, inteligente, burgueses”.
- h) “[...] somente os estudados e etiquetados entenderiam a linguagem que o poema ‘Rosa’ citou”.
- i) “Uma pessoa que teve mais estudo”.
- j) “para mulheres e pessoas elegantes [...]”

A partir dessas respostas, podemos observar em nossos alunos, moradores da periferia e filhos de trabalhadoras e trabalhadores da economia informal, um perfil absolutamente desprivilegiado, reflexo da sociedade excludente e classista, na qual vivemos. Esse estado de coisas repercute na língua, no sentido de enxergarem em uma posição de inferioridade por “[...] oposição ao falar bonito, ao saber expressar-se corretamente e ao uso de expressões mais sofisticadas [...]” (SETUBAL, 2005, p. 106).

Já que nossa proposta é trabalhar conjuntamente Língua e Cultura, mesmo porque estão intrinsecamente vinculadas, não é demais tecermos algumas considerações a respeito do ritmo valsa que acompanha o poema “Rosa”, de inspiração parnasiana, que tanto repercutiu entre nossos jovens. Segundo o site www.infoescola.com/artes/valsa, a valsa é uma dança de categoria clássica, mas de origem campestre, pois provém do “laendler” alemão. A princípio foi considerada imoral pela aristocracia europeia, até a derrota de Napoleão Bonaparte, em 1815. Com o objetivo de restabelecer laços, o Congresso de Viena reuniu nobreza e políticos de vários países. Apresentando-se na ocasião, o músico austríaco Sigismund Neukomm introduziu a valsa na sociedade europeia. Outro conhecido exemplo entre brasileiros, de fenômeno cultural que ultrapassou a barreira das classes sociais é o samba. Em suas origens, rotulado como prática de meliantes, foi discriminado e perseguido por autoridades e polícia. Hoje é prestigiado, inclusive por camadas socioeconomicamente privilegiadas.

O quarto grupo de respostas está relacionado à variedade de gênero. Nesta categoria, enquadraram-se 20 alunos, e já que estamos falando de gênero, 9 meninas. Esta incidência é verificada no item A da pergunta, perfil do leitor de “Rosa”:

- a) “as mulheres que a gente ama”

- b) “A ‘rosa’ foi feito para as mulheres, ter amor e carinho”
- c) “A ‘Rosa’ é mais formal ou fresca”
- d) “A Rosa foi feita para publico que gosta da doçura como mulheres [...]”
- e) “Romantica pessoas que gostam de musica”
- f) “para mulheres, ou românticos”
- g) “O tipo de leitor que receberia ‘Rosa’ seria um poeta”
- h) “Para uma pessoa apaixonada [...]”
- i) “Prós Poetas, os românticos, os apaixonados.”
- j) “[...] a da rosa foi pra uma pessoa boa cariosa amorosa”.

Podemos observar nas respostas acima que os alunos que não fizeram referência explícita ao feminino, o fazem indiretamente, a partir de palavras como: “amor”, “carinho”, “doçura”, “apaixonada”, “romântica”... A partir da língua, o “eu lírico” desse poema da década de 1910, é primoroso em sua percepção de universo feminino

[...] no discurso cuidado, as mulheres empregam menos as variantes estigmatizadas do que os homens; as mulheres são mais sensíveis aos valores sociais que condicionam o uso da língua, as mulheres usam formas associadas ao padrão de prestígio mais frequentemente do que os homens; [...] as diferenças linguísticas em função do sexo surgem porque a língua, como fenômeno social, está estreitamente relacionada às atividades sociais. (MONTEIRO, 2008, p. 81)

O quinto grupo de respostas a esta questão vem reafirmar o viés religioso de “Rosa” apontado pelo “sujeito 3” na questão anterior e engrossado pelo “sujeito 4”, nessa direção:

- a) “Um evangélico”
- b) “para uma pessoa religiosa”.

A variedade etária apareceu em 3 respostas de alunos que, muito provavelmente devem ter associado o vocabulário utilizado a uma situação anacrônica:

- a) “É para pessoas, calmas mais pra aposentados”.
- b) “A ‘Rosa’ Parece músicas que pessoas de idade, escutavam quando estavam apaixonados”
- c) “Pessoas alegres que encontram o amor da sua vida e pessoas idosas”

O leitor de “Couro de Boi” foi classificado, por 4 alunos, como pessoa engraçada, ainda que a temática estabeleça um sério drama familiar (v. Anexos, p. 116):

- a) “as pessoas engraçadas [...]”

b) “Pessoa divertida”

c) “Divertida”.

Essa contradição observada nas respostas dos jovens, provavelmente se refira à forma tradicional com que as duplas de violeiros entoam suas canções, em primeira e segunda vozes. Normalmente pronunciando as palavras com sílabas pausadas e volume das vozes sobrepujando o das violas.

Contrariando os alunos do grupo anterior, o “sujeito 5” parece ter captado tanto a tradição da apresentação da moda de viola, quanto o sentimento do enredo do poema de “Couro de Boi”:

a) “Para quem gosta de musicas que relata historias comoventes”.

Em relação ao preconceito linguístico, apresentamos as duas respostas seguintes:

a) “na minha opinião foi feito pras pessoas que usam melhor o português.”

b) “Rosa para pessoas que gostam de poemas etc. Couro de boi para nordestinos”.

A resposta “a” refere-se ao poema “Rosa”. Mesmo sem analisarmos a resposta para “Couro de Boi”, é patente a posição de superioridade linguística que o “sujeito 6” atribui ao leitor de Rosa (“pessoas que usam melhor”). O “sujeito 7” da resposta “b”, subconscientemente ou não, desconsidera o gênero do texto “Couro de Boi” como poema, ainda que anteriormente o tenhamos declarado. Podemos verificar indícios subjacentes de preconceito. Para Moraes (1999), a análise de conteúdo “[...] no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos”.

Em contrapartida ao par de respostas anteriores, temos uma segunda dupla de respostas, cujos autores parecem repelir qualquer ideia linguisticamente preconceituosa:

a) “leitor de todos os tipos, Porque as duas canções são de português diferente”

b) “homens trabalhadores da roça”.

A partir da aceitação de todos os “tipos” de leitores, depreende-se que o “sujeito 8” da resposta “a” tem uma boa receptividade em relação a todas as variedades, de falantes e autores. O grande mérito do “sujeito 9” que respondeu em “b” não está apenas em aceitar o homem da roça, mas valorizá-lo como trabalhador (fato inédito na pesquisa, até o presente momento).

Finalizando as exemplificações das respostas à pergunta de número 2 deste módulo, selecionamos a do “sujeito 10” que apesar do problema de aprendizagem, conseguiu passar para o papel impressões dignas de destaque referentes aos poemas de “Rosa” e “Couro de Boi”, respectivamente:

a) “A musica e de amor/ Fala sobre amor e dor”

De um modo geral, os alunos parecem ter assimilado os traços característicos de cada uma das variedades abordadas, muito embora não tenham demonstrado o entendimento para adaptação e estratégias a partir de situações sociais que envolvam falantes de diferentes variedades linguísticas.

Dado o caráter de semelhança entre as questões 3 e 4, as mesmas foram analisadas sob o mesmo critério, especificado a seguir: 3) Copie do poema de “Rosa”, três palavras das quais você não conheça o significado. 4) Copie do poema de “Couro de Boi”, três palavras, das quais você não conheça o significado.

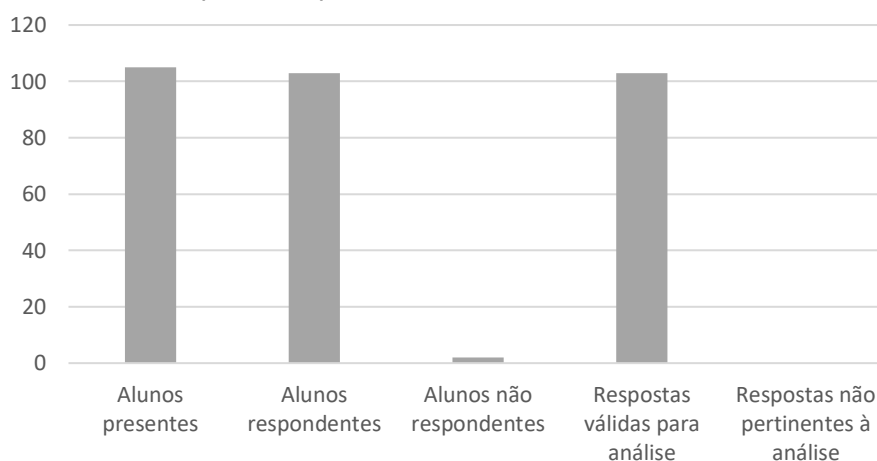
Na questão de número 3 trabalhamos com a norma culta, em contraposição à questão de número 4, relacionada à variedade rural/dialecto caipira. Para um melhor entendimento das mesmas, listamos todas as ocorrências de palavras citadas pelos alunos em uma e outra, a partir dos quadros 2 e 3 (v. Anexos, p. 143/144); sendo o quadro correspondente ao poema “Rosa”, relativo aos traços da variedade culta e o correspondente ao poema “Couro de Boi”, relacionado aos traços da variedade rural/dialecto caipira. Cada uma das ilustrações é constituída por 5 colunas. A primeira coluna indica o número de ordem de cada palavra destacada do texto, pelos alunos. Na segunda coluna temos o número do verso do poema em que a mesma foi detectada. Na terceira coluna podemos observar a palavra, tal e qual a grafia registrada no poema. Na quarta coluna, temos as diversas formas de grafia registradas pelos alunos, para essa palavra específica. Ainda nesta coluna, após a última modalidade de registro dos alunos para a ocorrência, temos o total de registros para a mesma. Na quinta e última coluna de cada um dos quadros, é possível fazermos a verificação do número de registros para cada um, dos apontados na quarta coluna.

Análise da questão 3

Copie do poema de “Rosa”, três palavras das quais você não conheça o significado.

Aspectos Quantitativos: Dos 105 alunos presentes, 103 responderam a esta questão. Apenas 2 abstiveram-se. As 103 respostas foram consideradas válidas para análise. Devemos destacar apenas uma ressalva. Alguns alunos transcreveram menos de três palavras, fato este que pode se observar na totalização de ocorrências do Quadro 2 (v. Anexos, p. 143).

Gráfico 3 – Respostas à questão 3, módulo I



Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: Ultimamente, temos notado um comportamento negligente em relação à acentuação na produção textual de nossos alunos. Uma das prováveis causas é o largo uso da comunicação a partir de “chats” e redes sociais, sob o emprego do chamado “internetês”. Segundo o site brasilecola.uol.com.br/educacao/o-internetes_ortografia.html,

O internetês é a linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate-papo [...]. É uma prática comum entre os adolescentes que acostumados com a rapidez do mundo dos instantâneos [...] utilizam como meio de agilizar e dinamizar as conversas.

Sempre que detectamos esse descuido na grafia de nossos alunos, procuramos orientá-los em relação a uma postura mais monitorada frente a um texto escrito. Recriminações à parte, concordamos que o internetês seja uma boa estratégia para se imprimir velocidade e imediatismo nas conversas virtuais. Quando se está na posição de internauta, o internetês realmente é o veículo apropriado. Da mesma forma, deveremos estar atentos na produção de um texto para a escola, pois devemos

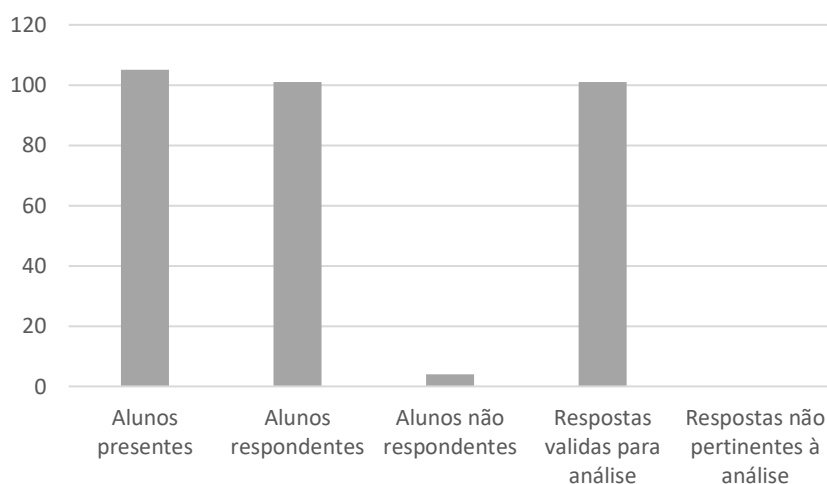
observar aspectos intrínsecos como paragrafação, acentuação, pontuação, devido a esse aspecto mais cuidado que é próprio da escrita, fora do mundo virtual. Analisando o Quadro 2 (v. p. 143) podemos notar uma considerável recorrência de palavras não acentuadas, como: “sandalos” e “rosea”. O ponto crítico porém, situa-se no item 15 dessa tabela. Dentre sete alunos que detectaram a ocorrência “láctea”, somente dois grafaram com acento. Costumamos brincar que acento não está para enfeite e que se existe, tem uma razão de ser. Exemplificamos com pares de palavras como “esta”, pronome demonstrativo feminino e “está”, flexão da terceira pessoa do singular do verbo estar, com o objetivo de mostrar ao aluno que um acento pode modificar todo o sentido da oração.

Em relação a nossa expectativa geral e não apenas no campo exclusivo da religião, por determinadas palavras na tabela, estranhamos a ausência de “divina” e “penar”, considerando-se a presença de “estátua” e “preces”, as quais teoricamente, por serem mais usuais, imaginávamos que fizessem parte do vocabulário dos alunos. Vale ainda destacar que quatro alunos declararam conhecer a denotação de todas as palavras do poema “Rosa”, uma afirmativa visivelmente improvável, já que apenas 15, dos 41 versos de “Rosa”, não tiveram palavras destacadas pelos alunos. Uma explicação aceitável para esse fato talvez resida na decisão dos mesmos, de não responder à atividade.

Análise da questão 4

Copie do poema de “Couro de Boi”, três palavras, das quais você não conheça o significado.

Aspectos Quantitativos: Dos 105 alunos presentes, 101 responderam a esta questão. Apenas 4 abstiveram-se. As 101 respostas foram consideradas válidas para análise. Devemos destacar apenas uma ressalva. Observamos alunos que, em número maior que as respostas à questão anterior, transcreveram menos de três palavras. Esse dado pode ser observado na totalização de ocorrências do quadro 3, (v. Anexos, p. 144), a exemplo do quadro anterior.

Gráfico 4 – Respostas à questão 4, módulo I

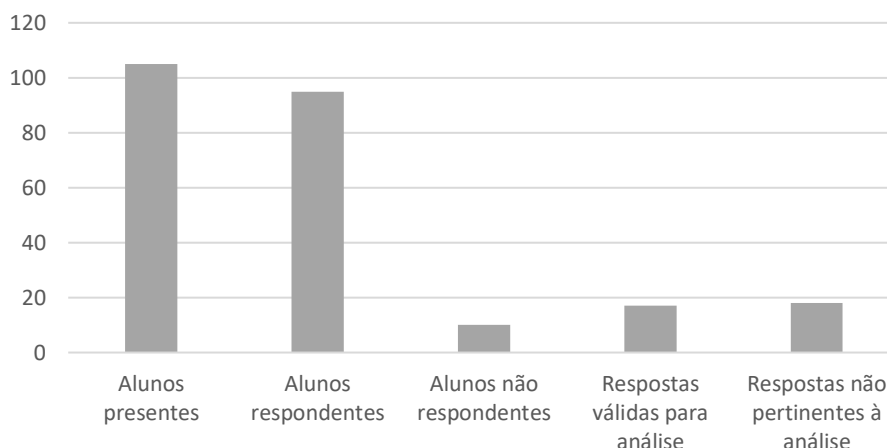
Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: Aqui, o número de alunos que declararam conhecer todo o vocabulário do poema ao longo dos versos, subiu para 15. A justificativa muito provavelmente seja a mesma apresentada para os 4 respondentes da pergunta anterior; ou seja, recusaram-se a tentar localizar os vocábulos nos versos do poema. Um fato contraditório digno de nota é a palavra “comovido” ter sido assinalada 6 vezes (v. p. 144, ocorrência 6, quadro 3), ao passo que “comoventes” (verso 36 do poema “Rosa”), igualmente derivada do verbo “comover”, não ter sido apontada uma vez sequer.

Análise da questão 5

Qual o possível motivo de você não conhecer o significado das palavras de “Rosa”?
E das palavras de “Couro de Boi”?

Aspectos Quantitativos: Dos 105 alunos participantes, 10 deixaram de responder. Dos 95 efetivos, 18 apresentaram devolutivas não pertinentes ao nosso interesse linguístico. Desta forma, 77 respostas foram consideradas para análise.

Gráfico 5 – Respostas à questão 5, módulo I

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: Em nossa amostragem, um total de 77 respostas passaram pelo processo de categorização. Foram formadas oito classes.

Em relação ao primeiro grupo, 27 dos 77 alunos alegaram nunca terem ouvido falar das palavras:

- a) “Porque eu nunca tinha ouvido falar delas”.
- b) “Porque são palavras que eu nunca tinha visto”.
- c) “Porque eu nunca ouvi falar delas e se ouvi nunca procurei saber o significado”
- d) “Porque as duas fala muito estranho”
- e) “As palavras são raramente usadas no dia-a-dia então não tem como eu saber da existência dessas palavras e nem de seus significados”.

As respostas apresentadas conferem caráter de ineditismo às palavras destacadas pelos alunos. Em “a”, o “sujeito 11” faz uma alusão à oralidade. Em “b”, o “sujeito 12” parece nos dizer que nunca chegou a lê-las. Em “c” “o sujeito 13” justifica seu desinteresse pelas palavras possivelmente devido à falta de afinidade ao contexto com o qual teve contato. O “sujeito 14” na resposta “d” apenas enfatiza sua estranheza em relação às duas variedades. O “sujeito 15”, autor da resposta “e” declara-se fora de ambos os grupos de falantes, ao afirmar que são palavras incomuns às suas práticas sociais.

Um grupo de 15 alunos captou o fenômeno da variação linguística a partir desta questão, porém não fez menção a nenhuma das variedades, simplesmente tentou justificar a ocorrência das mesmas, sem maiores detalhes:

- a) “por que co palavras não estão no meu linguajar”.
- b) “Porque não faz parte do meu vocabulario”.
- c) “Porque não estou nessas classem para as quais as letras foram escrita”.
- d) “Porque eles usam palavras diferentes para se expressar”
- e) “Porque as pessoas tem maneiras diferentes de falar, algumas vezes as palavras tem o mesmo significado mas as pessoas falam de formas diferentes”.
- f) “por ser uma linguagem um pouco diferente da minha e de cultuas diferentes”.

O “sujeito 16” em “a” parece referir-se especificamente à fala, por fazer uso do termo “linguajar”. A resposta “b” do “sujeito 17” pode ter tido uma abrangência maior, pois ao empregar a palavra “vocabulario”, possivelmente tenha pensado na escrita, além da oralidade. O “sujeito 18”, respondente em “c” parece estabelecer uma correspondência entre esta e a questão 2 deste módulo, sobre perfis de leitores. O “sujeito 19” em “d”, admite o fenômeno da variação linguística. Em “e”, observamos um caso semelhante ao relatado, sobre o contato prévio às noções básicas de Sociolinguística. A resposta “f” é ainda mais interessante, já que faz referência à relação linguagem/cultura, um dos objetivos deste trabalho.

O terceiro grupo nos apresenta devolutivas cujos respondentes conseguem identificar tanto traços linguísticos próprios da variedade relacionada ao poema “Rosa”, quanto os pertinentes à variedade característica de “Couro de Boi”: Analisemos 5, das 6 respostas:

- a) “porque eu não leio o dicionário e nunca fui pro Nordeste”
- b) “A formalidade e o sotaque, respectivamente”.
- c) “Porque eu não falo muito formal como a canção ‘Rosa’. E na canção ‘couro de boi’ porque eu não conheço muitos palavreados do interior”.
- d) “Eu não entendi o significado música Couro de Boi porque eles falam essas palavras do sertão, e a Rosa porque são muito difícies”.
- e) “Pois são palavras formais pouco utilizadas. Porque eles usam palavras foras do comum além do sotaque e outros aspectos do genero textual! “

Em “a”, ao aludir ao uso do dicionário, o “sujeito 20” deixa transparecer a variedade do poema “Rosa” como culta e alheia ao seu convívio. Ao mencionar o Nordeste, relacionando-o a “Couro de Boi”, remete mais uma vez à problemática da generalização da ruralidade. As respostas “b”, “c” e “e” associam o tratamento de formalidade à norma culta. O “sujeito 21” em “d” não se serve da mesma expressão, mas classifica as palavras de “Rosa” como “muito difíceis”. Tanto as respostas “b”

quanto “e”, observam indiretamente a variação diatópica ao fazerem uso da palavra “sotaque” relacionada a “Couro de Boi”.

No quarto grupo retornam respostas referentes aos aspectos formalidade/informalidade:

- a) “Porque geralmente as pessoas falam o português informal e isso facilita com que as pessoas entenda mais a musica Coro de boi”
- b) “Elas são muito complicadas. Bem simples e compreensivas”.
- c) “Porque o vocabulário de ‘Rosa’ é mais sofisticado. E as palavras do Couro de Boi não”.
- d) “É uma linguagem muito formal, que não usamos no dia a dia”.

Os quatro sujeitos das respostas acima, souberam diferenciar muito bem os traços linguísticos de cada uma das variedades, na atribuição de um caráter de formalidade e complexidade à primeira, contrapondo-se ao de informalidade e simplicidade à segunda. Na resposta “a”, verificamos a noção de dimensionalidade por parte do respondente, em relação à variedade culta e as outras, menos formais. “Os sujeitos 22 e 23”, em “b” e “c”, parecem estabelecer polos que vão da complexidade e sofisticação à simplicidade e compreensão. Vale lembrar que ao contrário das demais, a resposta em “d” refere-se exclusivamente ao poema “Rosa”.

A quinta categorização referente a esta questão destaca apenas o aspecto diatópico característico em “Couro de Boi”. Observemos 5, das 8 respostas:

- a) “Por que são diferentes os idiomas brasileiros do norte e de São Paulo”
- b) “Porque essas palavras são de lugares longe de onde eu moro. Nunca fui de falar essas palavras”.
- c) “[...] Por que é criada por outro sotaque”.
- d) “[...] Por serem gírias de outra região”
- e) “[...] a do coro de boi e por que são palavras do Nordeste é um pouco difícil de entender”

A resposta “a” mais uma vez estabelece uma relação entre variedade urbana/São Paulo e rural/Norte-Nordeste. É interessante observar que o emprego do termo “idiomas brasileiros” em detrimento de “variedades linguísticas”. O respondente em “e” estabelece uma relação totalmente oposta ao tratamento dispensado à informalidade do rural, no sentido da complexidade. Enquanto os sujeitos das respostas do grupo anterior atribuem adjetivos como “sofisticado” e “complicado” ao vocabulário de “Rosa”, este “sujeito 24”, piauiense que se transferiu, voltando ao

entorno escolar após um ano de residência na cidade de seu pai, argumenta que “[...] palavras do Nordeste é um pouco difícil de entender”. Os respondentes em “c” e “d” referem-se a “variedade”, a partir dos termos “sutaque” e “gírias”, muito comumente vistos até então.

Um grupo de 10 alunos relacionou faixa etária às ocorrências. Vejamos:

- a) “Por ser palavras usadas no passado, e eu ser novo”
- b) “Porquê essas palavras eram usadas em tempos antigos, porisso eu nunca as escutei antes para saber seus significados”
- c) “Por que essas musicas são antigas e com o passar do tempo as gírias mudão”
- d) “Porque ninguem fala mais desse jeito”
- e) “Palavras antigas e modos de falar que não são da minha época”

Primeiramente, é interessante observar que sob a justificativa etária, estes sujeitos explicam as ocorrências das duas canções. Se formos comparar aos outros grupos de categorização de respostas para esta pergunta, constataremos que na maioria das vezes há sempre um aspecto divergente entre uma e outra. Aqui, ao contrário, verificamos uma convergência. Vale destacar, na resposta “c”, o aspecto da língua em constante evolução: “[...] com o passar do tempo as gírias mudão”.

O próximo grupo foi formado a partir das respostas de 4 sujeitos, segundo indícios de preconceito linguístico. Apesar de o texto informativo ter sido apresentado somente no Módulo II, vale lembrar que conceitos básicos foram apresentados pela professora das turmas, no ano anterior a esta pesquisa:

- a) “[...] ‘Couro de Boi pois não ouço esse linguajar”
- b) “[...] do couro de boi a letra e cantada com muitos erros de portugues”
- c) “porque o da musica ‘Rosa’ fala com palavras diferentes das quais sou acostumado. e da musica ‘Couro de boi’ por usar palavras fáceis so que mal pronunciada”.
- d) “Alguns erros ortograficos propositais”

No grupo a seguir, 3 sujeitos afirmam conhecer o significado de todas palavras de ambos os poemas. Já nos posicionamos a respeito anteriormente (v. p. 58):

- a) “Em tendi todas as palavras”.

Neste último grupo, a título de curiosidade, apresentamos 3 das 18 respostas não pertinentes ao propósito linguístico:

- a) “Porque não gosto desse tipo de música”
- b) “A rosa é uma flor e o ‘coro de Boi’ é a carne de boi”.

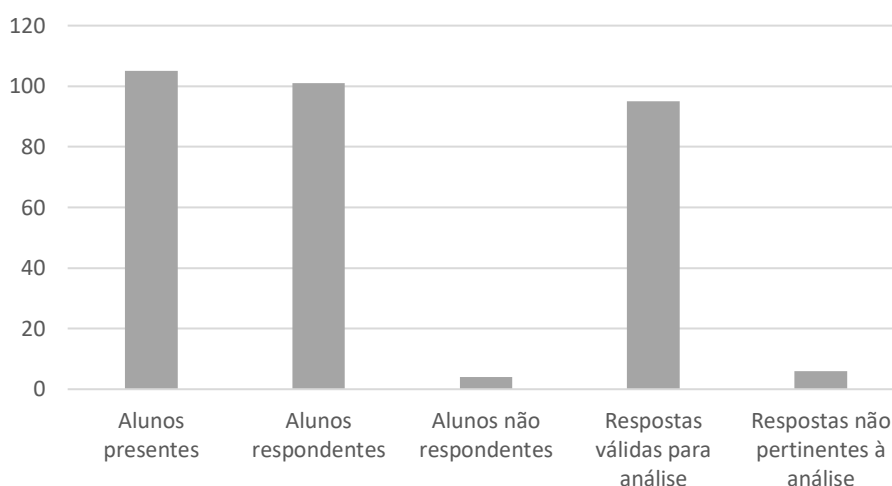
c) “Por – que eu não tenho interesse”

Análise da questão 6

Qual das duas canções você gostou mais? Por quê?

Aspectos Quantitativos: Do nosso universo de 105 alunos participantes deste módulo, 4 não responderam e 6 disseram não gostar de nenhuma das duas canções. Válidas para análise, apresentamos um total de 95 respostas. Pelo fato desta questão estar relacionada a gênero, julgamos por bem, especificar 43 alunas respondentes e 52 alunos.

Gráfico 6 – Respostas à questão 6, módulo I



Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: O eu lírico do poema “Rosa” é um homem apaixonado que, no afã de declarar e ter seu amor correspondido, lança mão de uma série de artefatos linguísticos relacionados aos traços da norma culta. O poeta constrói uma estrutura morfossintática selecionando rigorosamente as palavras. Estabelece um jogo entre a paixão e o sagrado, elevando sua musa à condição de santa (v. Anexos p. 115).

Em relação ao poema para moda de viola, “Couro de Boi”, acompanhamos o drama da vida de três gerações de homens, sendo o avô um velho peão estradeiro, expulso de casa por seu filho, sob exigência e chantagem da esposa. O neto, assistindo a tudo, resolve tomar uma atitude (v. Anexos p. 116). Julgamos que pelo enredo, esta seja a escolha dos alunos do sexo masculino. Com vistas a corroborarmos ou não esse resultado, utilizaremos aqui, o quesito diferencial gênero.

Dos 95 alunos respondentes, 34 escolheram “Rosa” como a canção favorita (23 alunas e 11 alunos). As justificativas mais significativas seguem abaixo, separadas por sexo – de “a” a “h” temos respostas femininas e de “i” a “n”, as masculinas:

- a) “Eu gostei mais da rosa porque eu entendi mais, e achei mais legal”.
- b) “Rosa, porque eu achei muito bonito a letra”
- c) “Rosa = Porque é mais facil de entender e é mais conhecida”
- d) “Rosa. Porque e mais romantica”.
- e) “Rosa porque é mais amorosa”.
- f) “Da Rosa, porque ela é super linda”.
- g) “ A Rosa. Porque ela é mais graciosa e boa para ouvir”
- h) “Rosa, e por que sim, ‘oxi’ “
- i) “Da Rosa por que as palavras são muitos diferente, e as palavras rimam por isso que eu gostei mais da Rosa”.
- j) “A ‘rosa’ por ter um estilo mais classico”
- k) “Eu gostei da canção ‘Rosa’. Porquê é uma canção que é relaxante de ouvir”.
- l) “Gostei ‘mais’ da Rosa por que a canção e bonita e tambem as palavras”
- m) “ ‘Rosa’ Porque fala sobre sentimentos e todos nós temos sentimentos”.
- n) “Rosa, porque é do meu gosto musical”

Na resposta “h” detectamos uma contradição no mínimo divertida de aluna que elege a canção representativa da norma culta, expressando-se a partir do popular “oxi”. O respondente em “i” apresenta uma justificativa sem fundamento ao ignorar a condição de poema rimado de “Couro de Boi” (v. Anexos p. 116).

Em “m”, o aluno alega os sentimentos abordados em “Rosa” sem se aperceber do sentimentalismo de “Couro de Boi” envolvendo as relações entre quatro pessoas.

“Couro de Boi” foi eleito por 61 jovens, sendo 41 alunos e 20 alunas. Seguem abaixo, respostas selecionadas e separadas por gênero – de “a” a “h” femininas e de “i” a “r”, masculinas:

- a) “ A canção couro de boi pois eu já conheço e é linda a sua letra”
- b) “Couro de Boi por que é uma história mais comovente”
- c) “da canção ‘Couro de boi’ porque foi a que eu mais intendi”
- d) “Da Couro de boi, porque é uma musica legal de se ouvir e parece com as da minha terra”
- e) “Couro de boi porque e mais engrasada”
- f) “do Couro de boi Eu gostei mais Eu cante Achei bem legal”

- g) “Couro de boi, apesar de não gostar do ritmo a letra dela é mais legal”.
- h) “Da couro de boi, Porque passa uma boa mensagem e é bem simples”.
- i) “Couro de boi por – que e realidade”
- j) “Couro de boi, foi a que eu mais gostei, porque é do Nordeste, gosto das musicas de lá”.
- k) “Da Couro de boi porque é caipira”
- l) “Couro de boi porcauso do estilo musical”
- m) “Couro de boi porque tem um linguagem informal”.
- n) “Couro de Boi Por que me alegrou a o ouvir está canção”
- o) “Coro de Boi por que rima”
- p) “ ‘Couro de boi’ Porque é da minha terra essas musicas”

Os alunos respondentes em “a”, “d” e “p” demonstram conhecer a canção ou o gênero musical, previamente à audição. Detectamos, nesses casos, um processo de conservação da tradição, muito provavelmente por influência familiar. A aluna da resposta “a” e o aluno da “p”, são naturais dos estados de Minas Gerais e Paraná, respectivamente. Vale lembrar tratar-se de áreas de abrangência da cultura caipira. A comoção manifestada na resposta “b” pode ser explicada segundo Setubal (2005, p. 126): “A música caipira de raiz não existe sem a vida caipira, com seu tom choroso e dramático, e está profundamente enraizada nos ancestrais da cultura”. Em contrapartida, na letra “e” a aluna declara “engraçada” a moda “Couro de Boi”, muito provavelmente porque deve ter se deixado influenciar pelo sotaque, em detrimento ao drama que envolve o poema.

Ser caipira é ter esse sotaque engraçado de Itu que aqui toda essa região tem. [...] É gostar de coisas mais simples, conversar com os amigos, ficar na porta, ter as tradições, ouvir as histórias de meu pai [...] (Judith Gandra, Itu) (SETUBAL, 2005, p. 106).

Ao contrário da impressão depreciativa que nos passaram algumas argumentações anteriores, podemos verificar nos itens “f”, “j”, “k” “l”, “m” e “n”, um aspecto bastante positivo de aceitação à diversidade cultural. Do mesmo modo que as respostas “h” e “i” valorizam a simplicidade do campo e a concretude da vida. No item “o” nos deparamos com o mesmo fenômeno da resposta “i” do bloco anterior a este, que manifestou predileção à canção “Rosa”. O menino declara que o fator decisivo para sua escolha foi a rima, desatento às rimas do poema “Rosa”. A resposta “g” valoriza a letra da canção em detrimento do ritmo musical. A importância de

ressaltarmos esse tópico reside no fato de apesar de a influência melódica ser marcante na apreciação e conseqüente escolha das peças, não pode ser considerada como determinante. Temos letras muito bem trabalhadas em ritmos específicos, as quais merecem ao menos, serem ouvidas e conseqüentemente avaliadas.

Felizmente, apenas 6 alunos declararam não gostar de nenhuma das duas canções. Esse já é um bom termômetro da predisposição de nossa clientela, em relação à assimilação da pluricultura. Com respeito ao critério gênero, podemos corroborar a hipótese de que a maioria do público masculino optaria pela canção “Couro de Boi”. Não podemos afirmar o mesmo em relação às meninas, já que praticamente, ficaram divididas entre as duas opções.

Tabela 2 – Escolha da canção, segundo o gênero do público alvo

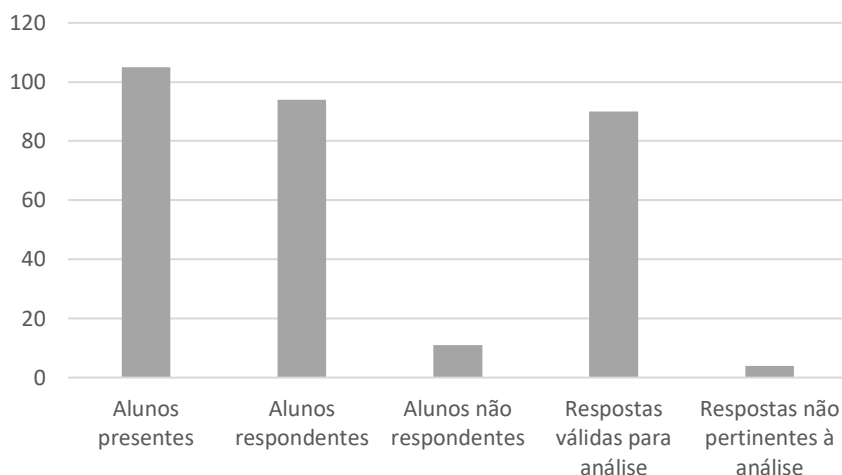
Canção	Alunos		Alunas		Alunos + Alunas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
“Rosa”	11	21,15	23	53,50	34	35,80
“Couro de boi”	41	78,85	20	46,50	61	64,20
Total	52	100,00	43	100,00	95	100,00

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Análise da questão 7

Imagine uma pessoa que se comunica utilizando expressões como: ‘As cuié’, ‘os pobrema’, ‘as arvre’. O que você pensaria a respeito?

Aspectos quantitativos: Dos 105 alunos participantes deste módulo, 11 não responderam a esta sétima e última questão do módulo. Dos 94 que colaboraram, 4 apresentaram conteúdo não pertinente à nossa proposta sociolinguística. Assim sendo, são 90 as questões válidas para análise.

Gráfico 7 — Respostas à questão 7, módulo I

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos qualitativos: “Cuié”, “pobrema” e “arvre” são fenômenos linguísticos derivados de “colher”, “problema” e “árvore”. Bagno (1997) aponta um exemplo de yeísmo no primeiro caso; ou seja, a troca do “lh” por “i”, no sentido de favorecer uma comodidade na pronúncia. A troca do “l” pelo “r” verificada em “problema” gera a variedade ‘pobrema” a partir do processo de rotacismo. Em “árvore” para “arvre” observamos um caso de síncope: a supressão de um fonema. Em determinadas variedades diatópicas podemos verificar uma tendência de transformação das proparoxítonas em paroxítonas. Estes três metaplasmos são bem comuns no chamado dialeto caipira e costumam provocar uma reação em determinados falantes, de estigmatizar os grupos que os concretizam na fala. Esta sétima questão do módulo I, talvez constitua o ponto nevrálgico de toda nossa pesquisa, já que a análise das respostas nos possibilitará categorizar ou avaliar indícios e gradações de preconceito linguístico, em cada um dos alunos respondentes.

Em relação à categorização das respostas, temos, além do grupo de perguntas não respondidas e respostas não pertinentes, quatro classes de agrupamentos: respostas sem evidenciação de preconceito linguístico; respostas neutras; respostas com indícios de preconceito linguístico e respostas com indícios de intolerância linguística.

No grupo dos sujeitos que responderam às perguntas com respostas sem evidências de preconceito linguístico, temos 16. Destas, selecionamos 12, consideradas mais significativas:

- a) “Que ela é de uma região que tem o sotaque diferente”.
- b) “Que ele é mineiro, e cada um com o seu português somos todos iguais, mas com atitudes diferentes”.
- c) “Eu pensaria que ele não moraria em São Paulo e sim em outro lugar e faz parte de um sotaque e eu gosto muito desse tipo de sotaque”
- d) “Que ele tem uma linguagem diferente da minha”
- e) “uma fala de outro jeito como caipira”.
- f) “Que ele é uma pessoa simples que nem eu”.
- g) “Eu pra mim não tem problema, lá aonde eu nasci todo mundo fala assim”.
- h) “Que a pessoa vem da roça e tem seu próprio jeito de falar”.
- i) “Isso é comum por que cada canto do mundo tem um sotaque”.
- j) “Que a cultura é diferente”,
- k) “poesia”

“Os sujeitos 25 e 26” de “a” e “b” entendem a variedade geográfica, ou melhor, diatópica, segundo a qual a língua está sujeita. O “sujeito 26” de “b” vai mais longe, pois parece querer “filosofar” a partir da questão linguística e o resultado nos pareceu didático. O “sujeito 27” de “c” identifica São Paulo como cidade grande, paradigmática da variedade urbana, embora chega a enaltecer outras variedades que não, a urbana. O “sujeito 28” em “d” confere à universalidade do tema, um viés de individualismo. Os respondentes em “e” e “h” parecem identificar a variedade rural associada ao dialeto caipira. O “sujeito 29” da resposta “i” contrasta com o respondente de “d” à medida que parece compreender o fenômeno sociolinguístico a partir de uma abrangência internacional. O “sujeito 30” da resposta “j” dá pistas de associação da língua ao âmbito cultural, alinhando-se com a proposta deste trabalho. O “sujeito 31” da resposta “k”, apesar do caráter objetivo, muito provavelmente deve ter refletido sobre o enredo da canção “Couro de Boi”. De uma forma ou de outra, acabou acertando.

No grupo das chamadas respostas neutras observamos argumentações, as quais não eximem seus autores da pecha de preconceituosos; por outro lado, não manifestam nenhuma opinião a favor. Das 33 respostas componentes desta categoria, selecionamos:

- a) “Que ele é da roça”
- b) “Que ela veio do Norte”.
- c) “Os mineiro”
- d) “que é uma pessoa do sertão”

- e) “Pensaria que ele veio do Nordeste, porque parece ter um sotaque diferente”
- f) “Que ele de outro Estado”
- g) “Que é um baiano”.
- h) “isso depende muito do sotaque da pessoa e como minha família é mineira já estou acostumada”
- i) “Eu pensaria bem engraçado, igual para eles vendo nos, falarmos ele acharia que é errado”.
- j) “acharia estranho, mas respeitaria”.

Em “a”, “c” e “f” temos informações pertinentes, já que a cultura e dialeto caipiras abrangem além do Estado de São Paulo, o norte do Estado do Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Sul de Minas Gerais (v. mapa p. 22). Em “b”. “d”, “e” e “g”, ainda a recorrência de locais e regiões alheias à cultura caipira, as quais têm sido citadas por muitos alunos ao longo de toda a pesquisa. Os itens “i” e “j” à primeira vista podem ser sugestivos de preconceito linguístico. Vale a pena porém nos determos um pouco mais naquilo que se apresenta. O primeiro registra a palavra “erro”, enquanto que o segundo, “estranho”. O sujeito de “i” estabelece uma condição de igualdade entre o falante da cidade, ou seja, a si mesmo; e o da variedade que concretiza “as cuié”, “os pobrema”, “as arvre”; apontando seu próprio falar como “errado” para o caipira. Vale observar que até o presente momento, essa relação de reciprocidade entre falantes de diferentes normas é a primeira ocorrência: bastante pertinente, por sinal. Uma posição semelhante se apresenta na última resposta, “j”, em relação a se pensar o juízo de valor do “outro”. Segundo nossa experiência, podemos afirmar que de um modo geral, dificilmente o adolescente estabelece esse tipo de reflexão autocrítica.

No universo de respostas indicativas de preconceito linguístico, detectamos 31, das quais, selecionamos:

- a) “Eu acharia normal, mesmo pronunciando tudo errado”
- b) “que ela não estudou e não sabe falar”
- c) “Deveria ir à escola”
- d) “Eu não entenderia nada”
- e) “Que a pessoa não fala como deve”.
- f) “É porque não teve Estudo e ia ser muito ingraçado”.
- g) “Que ela não lê muito. Ou que veio ou possui algum parentesco com pessoas do interior”.

- h) “Pessoa divertida”
- i) “É uma situação muito difício pra ele”
- j) “Que ela veio do interior, nordeste, Norte, essas coisas”.
- k) “Que a pessoa nunca estudou e precisa de uma aula de português”

O preconceito é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter, em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto (LEITE, 2008).

A resposta “a” ilustra muito bem essa situação: não há como estabelecer normalidade, a partir de uma ideia pré-concebida de absoluta erroneidade. Respostas como as dos itens “b”, “c”, “f”, “g” e “k” envolvendo a instituição escola diretamente relacionadas ao processo de alfabetização, devem ser desconstruídas, esclarecidas e reconstruídas no imaginário de nossos alunos. Precisamos orientá-los no sentido de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 2011, p. 19). Ao professor, compete também a tarefa de elucidar que

[...] um indivíduo pode ou não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado [...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais [...], se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), [...] esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1988, p. 24).

Tanto no tópico “h”, como em outras muitas respostas não explícitas aqui, o respondente reage com gracejos, perante a concretização verbal do falante da variedade rural. Ainda há pouco, mais exatamente na explanação da questão 6 deste módulo (v. p. 66), alguns alunos banalizam o drama familiar apresentado na canção “Couro de Boi”, transmutando e reduzindo um processo humanitário sério a um episódio jocoso, unica e exclusivamente por conta de um modo de falar, ou seja, qualificam

A língua e o sotaque como definidores do ser caipira [...] como uma característica discriminatória por não fazer parte do linguajar culto e do sotaque aprovado e transmitido pela mídia dos grandes centros, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro (SETUBAL, 2005, p. 106).

Parece haver uma barreira intransponível entre a norma aceita e todas as outras. É o que nos mostra o “sujeito 32” da resposta “j”: “[...] veio do interior, Nordeste, Norte, essas coisas”. A riqueza da diversidade linguística é reduzida a “essas coisas”; é coisificada.

[...] você conhece o ditado: ‘quem foi pra Portugal perdeu o lugar’. Rima? Não rima! Agora, quem foi pra Portugal perdeu o lugar rima perfeitamente. [...] Eu acho que essa é a nossa língua. Assim se fala, mas se tem vergonha disso [...] (Tom Maia, Guaratinguetá) (SETUBAL, 2005, p. 107).

O último grupo, de 10 alunos, apresenta opiniões extremistas. Críticas contundentes e xingamentos, ao ponto de chegarmos a categorizá-los como intolerantes.

A intolerância [...] é ruidosa, explícita, porque necessariamente, se manifesta por um discurso metalinguístico calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, tradição x modernidade, saber x não saber e outras congêneres (LEITE, 2008, p 25).

Constatemos:

- a) “Que a pessoa fala muito errado”
- b) “que a pessoa deveria ir estudar mais, quem sabe assim falaria direito”.
- c) “Que provavelmente ele seria um analfabeto”.
- d) “Fugiu da escola”
- e) “Que ele deveria viver um pouco na cidade ou ter ido na escola”
- f) “loco”
- g) “que é muito monga”
- h) “Que a pessoa é muito inteligente”

Visivelmente, esses casos são mais agressivos que os do grupo anterior. Talvez a declaração mais complicada seja a “h”, por seu caráter de escárnio.

Módulo III/ História em Quadrinhos

Data/Duração: O módulo III de nosso Projeto Didático Pedagógico foi realizado em duas datas distintas, sempre observando a disponibilidade segundo desenvolvimento do conteúdo oficial para o ano letivo dos quatro oitavos anos. Nos 8ºs anos A e C, as atividades transcorreram durante a hora/aula de 45 minutos do dia 03 de novembro de 2015. Já os 8ºs anos B e D desenvolveram as mesmas atividades em 09 de novembro do mesmo ano.

Descrição das atividades/Observações: Neste módulo, como não necessitamos de nenhum recurso extraclasse, desenvolvemos toda a atividade nas respectivas salas de aula dos 8ºs anos A, B, C e D, localizadas no piso superior da unidade escolar.

Iniciamos o módulo distribuindo aos alunos de cada turma, um pequeno caderno de 9 páginas de sulfite contendo histórias em quadrinhos, impressas frente e verso; sendo três coloridas e seis em preto e branco. Já no momento da distribuição, notamos uma disposição bem diferente da parte dos alunos, em relação às atividades propostas nos outros módulos, justamente pelo fato de termos em mãos textos multimodais. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, apud FERRAZ, 2008), “[...] o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. A justificativa para utilização desse material dá-se em função dos avanços tecnológicos relacionados às novas configurações linguísticas. O texto convencional não tem atendido aos propósitos contemporâneos de maior quantidade de informação em frases de menores dimensões, sobretudo quando dizem respeito ao aluno adolescente. Daí, a importância da multimodalidade.

Segundo Mendonça (2005, apud LIMA 2011), a história em quadrinho é um gênero icônico verbal narrativo, no qual o tempo é organizado quadro a quadro a partir de desenhos, balões e legendas. Dada sua conceituação e inclusão nos gêneros multimodais, podemos entender sua contribuição para o estudo da língua, de forma atrativa e prazerosa.

É importante mencionar que nosso principal objetivo neste módulo é o de trabalhar o contínuo rural-urbano, às expensas da personagem Chico Bento, dos estúdios Mauricio de Sousa. Julgamos fundamental o destaque deste módulo, no sentido de fazer com que os alunos refletissem sobre as características e traços da

própria variedade, em relação à variedade linguística dos brincantes das manifestações populares do cururu, do fandango caiçara e do samba rural paulista, abordadas no decorrer deste trabalho. Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

Em um dos polos do continuo estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos urbanos de padronização da língua [...]. No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais [...] submetidas à influência urbana [...].

Voltando à atividade com os alunos, as folhas coloridas do caderno correspondem à infância de Chico Bento, vivida em ambiente rural, na fictícia Vila Abobrinha. As folhas em preto e branco correspondem ao mangá “Chico Bento Moço”. Mangás são histórias em quadrinhos de origem japonesa, cujos desenhos são bem característicos. Normalmente impressos em papel preto e branco e lidas de trás para frente, são muito procuradas pelo público adolescente. A ausência de cor e mudança de estilo na segunda parte do caderno de atividades veio bem a calhar para marcar outra mudança na vida da personagem: a linguística. Planejando estudar Engenharia Agrônômica, Chico Bento transita da variedade linguística rural para a urbana, vivendo e estudando longe da família e da simplicidade no campo.

Realizada a leitura do caderno de HQ (histórias em quadrinhos), orientamos os jovens em relação às atividades. Alguns alunos do 8º ano D tiveram um grau de dificuldade um pouco maior em assimilar a expressão “renegar as raízes”, presente na terceira pergunta (v. p. 131). Na mesma turma, tivemos também que nos deter um pouco mais na proposta da quinta questão, já que individualmente, alguns alunos solicitaram maior detalhamento.

De modo geral, a atividade correu tranquila, mas, surpreendentemente uns três alunos do 8º ano B reclamaram alegando o grande volume de material. Esclarecimentos feitos, os alunos partiram para as respostas às 4, de 5 perguntas propostas. Vale observar que vimos por bem cancelar a análise da questão de número 4, por seu propósito muito semelhante ao da número 2.

No desenvolvimento do estudo deste módulo, é importante frisar que no anterior, Módulo II/ Texto Expositivo, os alunos haviam recebido uma explanação referente às noções básicas de Sociolinguística e preconceito linguístico. Tal atividade foi realizada

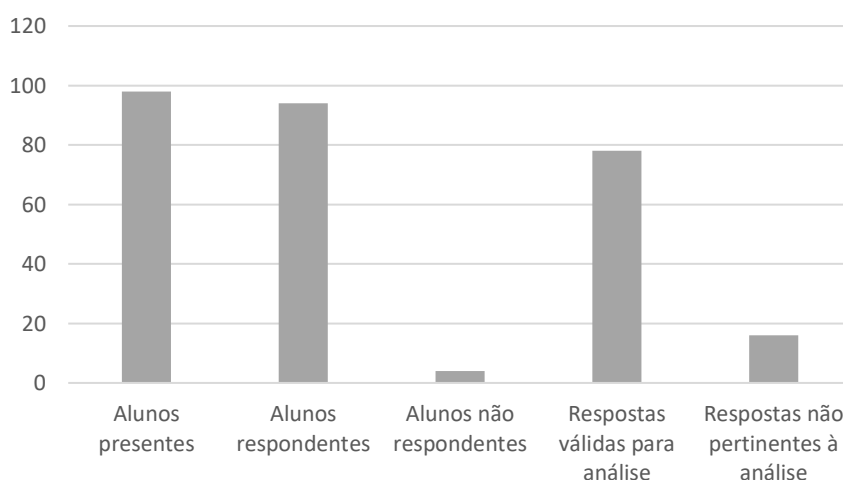
no tempo de 1h/aula de 45 minutos nas seguintes datas e turmas: 27/10/2015 – 8º ano C; 28/10/2015 – 8º anos A; 03/11/2015 – 8º ano B e finalmente, 04/ 11/ 2015 – 8º ano D. Prossigamos agora, com as questões.

Análise da questão 1

Qual variedade linguística o personagem brasileiro Chico Bento, dos estúdios Mauricio de Sousa, utiliza na fala de sua infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Por quê?

Aspectos quantitativos: Dos 98 alunos participantes, 4 não responderam e 16 apresentaram respostas não significativas para nosso propósito. Desta forma, chegamos a um total de 78 respostas válidas para análise.

Gráfico 8 — Respostas à pergunta 1, módulo III



Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos qualitativos: Das 78 respostas validadas, categorizamos 3 grupos, a saber: o dos alunos que constataram e justificaram mudança de variedade na fala de Chico Bento; o daqueles que verificaram a mudança, porém não apresentaram justificativa e o daqueles que simplesmente não observaram mudança na fala da personagem.

Dos 46 alunos que verificaram mudança na fala de Chico Bento e justificaram, destacamos as seguintes respostas:

- a) “Ele utiliza o sotaque da região onde ele mora na infância. Ele utiliza um linguajar mais formal. Houve, sim, muita mudança. Porque ele estava em uma nova fase; estava mais estudado e já tinha um falar urbano (mais culto)”

- b) “Um jeito ‘caipira’ de falar, Um jeito bem mais formal, Sim, porque ele veio pra cidade pra fazer faculdade”.
- c) “Teve mudança sim, porque ele se entereçou de estudar ir pra cidade e aprender a falar no sotaque mais urbano”
- d) “Uma linguagem típica da roça. Ele apresenta uma linguagem mais formal. Houve uma mudança um pouco notória. Pois ele foi estudar na cidade, ou seja ele teve que se adaptar”.
- e) “Variedade linguística rural, na juventude ele usa urbana, sim, pois ele foi para cidade e teve que se acostumar com a variedade linguística de lá”.
- f) “Na infância ele aprendeu a se expressar com a língua informal, mas enquanto ele foi crescendo foi estudando em outros estados e aprendeu a língua formal, se expressando melhor”.
- g) “Na infância Chico Bento usa a variedade rural, na juventude usa variedade urbana. O sotaque mudou porque começou a estudar na cidade grande”.
- h) “Houve, para se encaixar na sociedade”.
- i) “Sim, porque na infancia eles falam sem saber o que ta falando. e na juventude eles estão estudando porén ele fala direito, e ele tambem mora na cidade”.
- j) “ Sim, PNP porque quando ele era criança ele vivia no interior, no campo, espaço rural. Então ele vai para cidade, espaço urbano e aprende a falar PP”.
- k) “Porque o Chico bento cresceu, se formou em engeiro-agronomo e estudou e aprendeu a falar direito”.
- l) “Ele falava um português incorreto por influencia de sua família e do sotaque já na adolescência já havia mudado pois. provavelmente ja teria acabado a escola e aprendido corretamente”.
- m) “Na infância por morar na roça tem o sotaque mais caipira, mais depois que ele muda para a outra cidade ele perde esse sotaque e passa a pronunciar corretamente as palavras, ele passa a falar urbanamente”.
- n) “Sim, Quando pequeno tinha a fala mais dos nordestinos e quando joven era mais formal, pois ele passou pelo mesmo ensino fundamental medio e acabou aprendendo o jeito céрто”.
- o) “Chico Bento quando era criança, falava caipira quando cresceu, começou a falar normal. Porque ele ia entra na faculdade”.
- p) “Sim Por que na infancia ele não tinha exatamente um objetivo então ele fala como todo mundo da sua região”. Mas na juventude ele ja tem um objetivo que

é se tornar engenheiro-agrônomo e para isso além de estudar ele precisa falar corretamente o PP”

q) “a fala dele não é errada só e o modo dele falar lá no sertão. Quando o Chico Bento crese a fala de muda um pouco porque ele saio da rosa para realizar o seu sonho. Mudou, porque o Chico Bento saio da rosa”.

r) “teve sim por que ele tava se formando na faculdade”

Inicialmente, destacaremos os comentários dos alunos em relação à necessidade de se falar a partir da variedade urbana, padrão ou formal; no sentido de se acessar o nível superior de ensino. A transição do rural para o urbano visando a um objetivo, aparece bem marcada nas respostas “a”, “b”, “c”, “d”, “g”, “k”, “n”, “o”, “p” e “r”. Os alunos parecem convictos de que, somente com o domínio da variedade formal da língua é que se pode garantir uma ascensão de ordem socioeconômica. Vejamos o depoimento de um peão profissional de rodeio, no sentido de deixar ou não deixar o campo, com vistas à ascensão social:

Esse país foi desbravado a casco de cavalo e casco de burro. Hoje temos máquinas trabalhando esse progresso, mas quem construiu tudo foi o cavalo e burro puxando arado, levando mantimentos para cá e para lá. Quantos e quantos fazendeiros, o filho estudou e se transformou em doutor, mas antes domava burro e cavalo para depois vender. Então, essa é a cultura nossa [...] (Oswaldo Pacheco, peão profissional de rodeio) (SETUBAL, 2005, p.81).

Em “h”, o “sujeito 33” não declara de forma explícita, porém nos sugere que o falante da variedade rural é desprivilegiado e situa-se à margem da sociedade, ao ocupar atividade relacionada à vida do campo. Outros sujeitos demonstraram fortes indícios de preconceito linguístico. Em “i” e em “l”, por exemplo. O “sujeito 34” da resposta “m” parece querer nos mostrar que a variedade urbana detém a exclusividade da forma “correta” da língua. Em “n”, o “sujeito 35” alega que o falante, frequentando os bancos escolares aprende o “jeito certo”. Em “f”, o “sujeito 36” parece querer assegurar ao falante da variedade formal, uma “expressão melhor”. As respostas “e” e “g” são das poucas em que os sujeitos apresentam suas justificativas, livres de indícios preconceituosos. Antes de iniciarmos a análise do próximo bloco de respostas para esta pergunta, vale observar que as siglas PP e PNP utilizadas nas respostas “j” e “p” correspondem, respectivamente, a “português padrão” e “português não padrão”, conteúdo previamente explorado no Módulo II/ Texto Expositivo, no qual trabalhamos conceitos sociolinguísticos básicos.

O segundo grupo, composto por 22 alunos, alegou mudança na fala de Chico Bento, porém sem apresentar justificativa:

- a) “a diferença é que na infância ele falava meio errado e depois ele começa a falar certo”
- b) “Sim: Porque quando ele era pequeno ele não sabia nada e quando ele tava grande ele sabia”.
- c) “Na juventude ele fala o português certo, e quando era criança ele falava como nos povos do interior do Estado”.

Nas três respostas podemos observar indícios de preconceito linguístico. O único ponto positivo é que o sujeito em “c” parece começar a identificar a variedade rural/dialeto caipira como um traço característico de fala do interior de São Paulo e não Norte/Nordeste.

O terceiro grupo categorizado totalizou 10 respostas, as quais defendem não ter havido mudança na variedade linguística da personagem, de uma fase para a outra. Vejamos alguns dos exemplos:

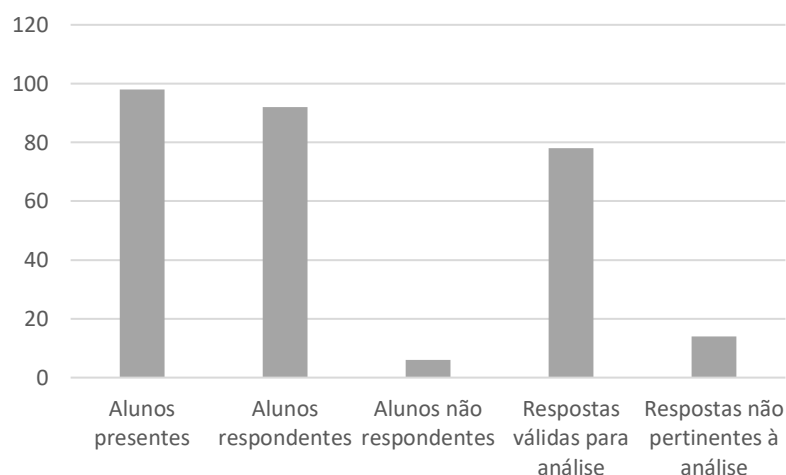
- a) “A língua que ele usa e por que é de nordeste no as vezes fala errado e não houve mudança”
- b) “Ele na juventude e a infância é igual a linguagem e é rural. Não. Porque ele já tem o costume de falar da maneira dele”.
- c) “A linguagem dele é de caipira e não houve mudanças na fala”

Aqui, o único fator digno de nota é a introdução do termo “caipira”. A partir desta questão, em consequência da realização das atividades do módulo II, os alunos parecem começar a diferenciar o dialeto caipira de outras variedades às quais dispensavam tratamento generalizante desde o início: “pessoas do Norte”, “Nordeste”, “sertão”...

Análise da questão 2

Qual variedade linguística Zé Lelé utiliza na fala de sua infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Por quê?

Aspectos quantitativos: Dos 98 participantes, 6 deixaram de responder e 14 apresentaram respostas alheias à temática sociolinguística. Temos aqui, um total de 78 respostas válidas para análise.

Gráfico 9 — Respostas à questão 2, módulo III

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos qualitativos: Categorizamos as respostas válidas para esta segunda pergunta em três grupos, excluindo-se os dois acima citados.

O primeiro grupo respondeu não ter havido mudança na variedade linguística de Zé Lelé, da infância para a adolescência, apresentando justificativa. Somamos 47 participantes:

- a) “O Zé Lelé utiliza ainda sua lingua da roça na infancia e juventude e não houve mudança por que ele continua morando na roça”
- b) “Não, porque ele não saiu do interior do Estado por isso ele tem os mesmos abtos linguístico de quando ele era criança”
- c) “Caipira. Não houve mudança porque esse jeito caipira, engraçado de fala é o sotaque do lugar aonde ele convive”.
- d) “O Zé Lelé sempre falou o português informal, ele continua falando como um rosseiro pois ele não quer ir para a cidade ser um ‘dotor’ “
- e) “Na infancia e na juventude ele falava de um jeito ‘caipira’. Não porque ao contrario do Chico Bento ele não foi para a cidade e continuou a falar do jeito que ele falava”
- f) “Não houve mudança pois ele não frequentou a faculdade e não teve melhores estudos”.
- g) “Não mudou da infância para a juventude por continuar num ambiente que usa a mesma fala”.

- h) “Não houve mudança na fala de Zé Lelé porque ele continuou a morar no campo”

Neste bloco de respostas, mais uma vez, os sujeitos começam a demonstrar discernimento em relação aos diferentes regionalismos e esse é um fato animador. Eles parecem entender que o Estado de São Paulo, assim como Minas Gerais e os do Norte e Nordeste, são integrados por zonas rurais e urbanas, cada um com suas especificidades e dentre estas, as linguísticas, correspondentes às chamadas variedades. A título de curiosidade, das 48 respostas deste grupo, somente 5 ainda utilizam termos generalizantes, com referência ao dialeto caipira. Quatro utilizam a palavra “sertão” (dois a grafam com “s” e dois, com “c”) e o “sujeito 37” emprega o termo “nordestino”. Os demais fazem uso de termos como “roça”, “interior”, “campo” e “rural”. Segundo o Novo Dicionário Aurélio, entende-se por sertão a “zona pouco povoada do interior do País, em especial do interior semi-árido da parte norte-ocidental, mais seca do que a caatinga [...]”.

Comparando essas respostas às da primeira pergunta do Módulo I, no início deste estudo (v. p. 47), temos que dos 95 respondentes, 30 fazem alusão a termos generalizantes referentes a variedades linguísticas diatópicas. Desses 30, 13 utilizam a palavra “sertão” – grafada com “s” ou “c”, 12 fazem uso da palavra “Nordeste” contra 3 que grafam adequadamente “caipira” e 2, “roça”. Os números nos mostram uma significativa diferença entre este e o primeiro momento.

Nas respostas “d” e “f” podemos verificar a recorrência da defesa da variedade formal como mecanismo de ascensão social. Em “c” notamos mais uma recorrência do dialeto caipira com conotação divertida ou engraçada, a partir de falantes da variedade urbana. Em “b”, o apontamento tem caráter positivo na expressão “abtos linguístico”.

Vejamos agora, alguns exemplos do grupo que respondeu não ter havido mudança de variedade, sem ter apresentado justificativa. Abaixo estão algumas das 23 respostas:

- a) “não mudou nada”.
- b) “Fala rural na infância e na juventude, não houve mudança”.
- c) “A linguagem de Zé léle também e caipira e não houve mudanças”.
- d) “Variedade linguística de quem vive no campo como o Chico Bento. Não teve muita mudança na fala. Porque a variedade linguística é a mesma”.
- e) “Sele falava errado e continua falando”

No bloco acima, queremos apontar a apropriação do “sujeito 38” em relação à terminologia sociolinguística em “d”, “variedade linguística”; e o tom preconceituoso da resposta “e”.

O número de respondentes que afirmaram ter havido mudança na variedade linguística de Zé Lelé de uma fase para outra, correspondeu a 7. Observemos esse total de respostas:

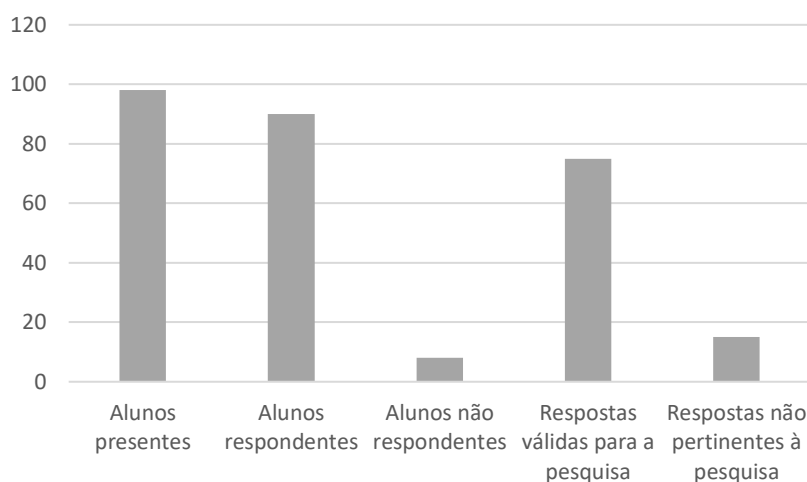
- a) “Na juventude usa uma fala urbana e na infância rural”.
- b) “teve, ele parou de falar lígua da roça, tipo Ocê”
- c) “Sim, ele quando criança falava de um jeito baiano e quando adolescente normalmente”
- d) “ Sim por que ele mesmo percebeu que não falava certo e outras pessoas não entendia”
- e) “Sim”
- f) “houve sim por que ele creceu mais e aprendeu”
- g) “Sim a fala do personagem e o sotaque da fala é bem diferente comparando ele pequeno no campo e ele grande”

A primeira ideia é a de que talvez os alunos tenham confundido a personagem Zé Lelé com Chico Bento. Essa hipótese pode estar evidenciada em “a”, “c” e, sobretudo, em “g”. Em “d” e principalmente em “c”, podemos detectar indícios de preconceito linguístico. Nesta resposta, qualifica-se como “normal”, exclusivamente a variedade urbana.

Análise da questão 3

Chico Bento renega suas raízes? Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho do texto da HQ.

Aspectos quantitativos: Dos 98 alunos participantes do módulo, 8 não responderam à esta questão e 15 tiveram suas respostas desconsideradas por não atenderem ao propósito da pesquisa. Assim sendo, para esta pergunta são 75 as respostas válidas para análise.

Gráfico 10 — Respostas à questão 3, módulo III

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos qualitativos: Subtraídos os dois grupos acima, as 75 respostas foram categorizadas em três outros.

No primeiro grupo categorizado, 55 alunos responderam que o personagem Chico Bento não renega suas raízes, sendo que 48 deles, justificam sua resposta com o seguinte trecho extraído da HQ: “É... Sair de Vila Abobrinha não vai ser fácil!” (v. Anexos p. 126). Historicamente, a negação das raízes é um fenômeno observado no Brasil, desde a época do descobrimento. Vejamos o seguinte relato referente à secular pedagogia jesuítica

“[...] ao pequeno curumim: ‘esqueça quem você é, quem são seus pais e de onde você veio. Isso tudo não vale nada. Abandone sua identidade, desvencilhe-se de sua alma, olhe para mim, espelhe-se em mim, queira ser como eu e fique igual a mim” Gambini (2000, apud SETUBAL, 2005, p. 32).

As outras 7 respostas neste grupo não consistem de transcrição de nenhum outro trecho dos quadrinhos:

- a) “Ele não renegava o lugar em que morava ele saiu de lá por que queria mudar de vida e crescer na vida”.
- b) “Não, ele só quis crescer na vida”
- c) “ele deixa a roça em Busca do sonho de ser Engenheiro-Agrônomo. Mais ele continua a gostar da roça”
- d) “Não, ele só quer ter uma vida melhor”
- e) “Não, ele só quer ter uma vida melhor na cidade”

- f) “Não só a dicção dele e que muda Não é por isso que ele renega suas raízes”.
- g) “Não eu não acho que ele renega suas raises e acho que ao 16 anos ele ganha um novo rumo na sua vida”.

As sete justificativas acima apontam a decisão de Chico Bento de migrar de Vila Abobrinha para a cidade, vinculada à ascensão socioeconômica. Devemos apenas destacar que em “e”, o sujeito se equivoca, talvez por desconhecer que a grande maioria das oportunidades na área de Agronomia está justamente no campo. Sabemos do desejo da personagem em estudar na cidade grande; sabemos também de seus planos de retornar após a formação superior, exatamente por conta de sua futura profissão. O “sujeito 39”, cuja resposta corresponde à letra “ f “ trocou a expressão “variedade rural” por “dicção”. Daí, depreendemos que para o “sujeito 40” em “g”, o fato de a pessoa deixar sua terra natal e passar a exercitar uma nova variedade linguística, não significa que despreze os hábitos – inclusive o linguístico, relacionados a sua origem.

Nós que nascemos na roça e consideramos a roça até hoje, mesmo morando no meio das escolas, de tanto estudo, não vamos mudar o nosso jeito de falar, de brincar, não vamos mudar, não. Vamos morrer nessa vidinha que nós temos aqui, temos muito orgulho (José Rodrigues, Silveiras) (SETUBAL, 2005, p. 107).

Um grupo de 9 respondentes afirma que Chico Bento não renega suas raízes, muito embora não apresenta justificativas a partir de transcrição da HQ, conforme a questão solicitava.

Já o último bloco de 11 respondentes afirma que Chico Bento sim, renega suas raízes. Vejamos alguns exemplos:

- a) “Sim, porque ele falava muito errado”
- b) “Sim. ele quer te uma vida moderna longe da família e da vida simples no campo”.
- c) “O Chico renega suas raízes por que ele ganha um novo rumo quando vai para a cidade”
- d) “Sim, Porque ele foi pra faculdade na cidade”
- e) “Sim, porque ele conhece a cidade, e prefere a fala da cidade”
- f) “Sim, ele não fala do passado por ter vergonha”
- g) “claro”

h) “Sim, ele tem vergonha do onde ele morava”.

Na HQ, em momento algum Chico Bento renega ou diz envergonhar-se do dialeto caipira ou da cultura rural (v. Anexos p. 122). Muito provavelmente, as justificativas acima sejam projeções de cada um dos alunos, em relação a algum aspecto, linguístico ou não, relacionado ao âmbito da vida rural.

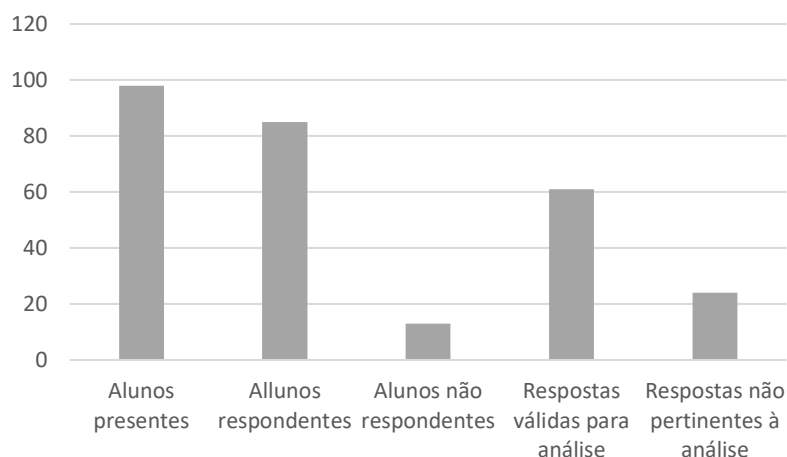
Em relação à resposta “d”, o simples fato da personagem fixar residência transitória na cidade grande por um propósito, no caso, estudo, foi o suficiente para causar na concepção do aluno, esse efeito de renegação às origens. Em “b”, verificamos a transcrição do texto sobre a “vida longe da família e da vida simples no campo”, na apresentação da personagem Chico Bento Moço (v. Anexos p. 125). Podemos observar a justificativa de sua migração, em função do sonho de tornar-se engenheiro agrônomo. A impressão que fica é de que o respondente simplesmente julgou ter encontrado a justificativa na página em questão, ignorando o objetivo de ingresso à universidade, como também deixando de ler e contextualizar as outras páginas apresentadas no mangá.

A esta altura, vale recordar que a pergunta de número 4 deste módulo não foi considerada para análise (Zé Lelé Moço pensa em viver na cidade? Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho do texto da HQ), por sua semelhança à questão de número 2, já analisada.

Análise da questão 5

Urtigão é um senhor de barba branca, criação dos estúdios Disney, inspirada em imigrantes escoceses e islandeses que se fixaram nas áreas rurais e montanhosas dos estados de Missouri e Arkansas (Estados Unidos da América). Pensando no conteúdo que vimos até agora (variedade linguística/PP e PNP) e observando o quadrinho abaixo, faça um comentário justificando o uso da fala de Chico Bento Moço e Urtigão. Observação: no quadrinho em questão (v. Anexos, p.131), temos a personagem Urtigão adornando seu leitão de estimação com um laço de fita azul, dizendo todo sorridente: - “O concurso vai começá daqui a pouco! Pena que o Cão num vai tá aqui pra vê ocê enfeitado!”

Aspectos quantitativos: Dos 98 alunos consultados, 13 se abstiveram nesta questão e 24 responderam de forma não pertinente aos nossos objetivos. Se julgaram a proposta complexa ou estavam cansados, chegamos a uma amostragem de apenas 61 perguntas válidas.

Gráfico 11 - Respostas à questão 5, módulo III

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos qualitativos: Além dos dois grupos acima apresentados, categorizamos outros 5. O bloco de respostas que considerou a correlação Urtigão/variedade rural e Chico Bento/variedade urbana com justificativa, totalizou 32 alunos. Dentre as respostas, temos:

- a) O Chico Bento tem objetivo. Já o Urtigão não. O do Chico é ser engenheiro-agrônomo e o outro quer urtigão quer fazer um concurso”
- b) “O Urtigão fala jeito ‘caipira’ por que ele vive na roça e esta acostumado a falar assim. O Chico Bento Moço fala assim porque ele foi estudar na cidade e pegou o jeito que as pessoas de lá falam”.
- c) “ O Chico Bento fala o PP. Porque ele é um roceiro, mas que foi para a cidade fazer faculdade e o Urtigão fala PNP pois ele não sai da roça”.
- d) “ O Chico Bento conseguiu mudar seu jeito rural de falar depois de ir pra faculdade e o urtigão é idoso e não teve a mesma oportunidade e por isso fala desse jeito caipira rural”.
- e) “porque o Chico Bento tinha um objetivo que era ser engenheiro e o outro era da roça e continuou lá, por isso houve a diferença de fala”
- f) “O Urtigão continuou vivendo na roça sem estudar. Já que o Chico Bento tava se formando com 18 anos e já querendo morar na cidade”.
- g) “O objetivo do Chico Bento e ir pra faculda para se torna Engeiro agonomo a variedade linguística do urtigão não e igual a do Chico Bento”

- h) “eles são diferente por que parece que o velho não tentou ganha a vida na cidade”
- i) “Por que a diferença entre urtigão é o mode de falar. Porque urtigão é da roça. E o Chico foi pra cidade eles na cidade tem um modo diferente de falar é Chico Vento tinha um objetivo na vivi se formar um Engenheiro-Agrônomo”.
- j) “O Urtigão fala a variedade linguística rural, já o Chico moço fala a variedade urbana e ele fala a variedade linguística urbana, porque ele quer fazer faculdade”.
- k) “Eles falam uma variedade linguistica diferente, a rural e urbana, e o Chico Moço fala a urbana, pois ele faz faculdade”
- l) “Ambos se diferem em vários aspectos. Na forma de falar, de viver, etc. Ambos são do interior mas, como, Chico começou a estudar, ele ficou mais formal e bem diferente das demais pessoas do campo”.

Em “a”, “e”, “g” e “i” observamos a palavra “objetivo” relacionada a Chico Bento. A impressão que fica é a de os alunos julgarem que o camponês decide estabelecer-se na zona rural simplesmente por não ter um objetivo. O respondente da letra “h” parece enfatizar essa situação, classificando Urtigão de velho e ocioso “[...] o velho não tentou ganha a vida na cidade”. Surge aqui, outra categoria de preconceito, o etário.

De um modo geral, parece que os respondentes entenderam a variedade urbana associada ao ambiente escolar, pelo menos nos grandes centros urbanos. “A forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador social” (LABOV, 2008, p. 140).

O segundo grupo estudado para esta questão, em número de 12, correlaciona Urtigão/variedade rural e Chico Bento/variedade urbana, porém não apresenta justificativa:

- a) “Chico Bento moço fala em linguagem urbana e Urtigão rural”
- b) “O Chico Bento moço fala direito enquanto o Urtigão não fala certo”
- c) “O Chico Bento fala o português padrão e o Urtigão falo o português não padrão”
- d) “A fala do Urtigão é igual a do Chico Bento na infância, agora que ele cresceu tudo mudou e agora ele fala direito”.

Neste bloco queremos registrar indícios de preconceito linguístico em “b” e “d”.

Apenas 1 sujeito correlacionou somente Urtigão à variedade rural:

- a) “A linguagem do senhor de barba é o PNP (português não padrão) por ser um imigrante escoces ou islandes de zonas rurais e montanhosas”

Em sua resposta, o “sujeito 41” simplesmente localizou informações explícitas no texto, transcrevendo-as (v. Anexos p. 131). Vale destacar o tratamento dispensado à personagem, “senhor”, em comparação a(o) autor(a) da resposta “h” do bloco anterior “[...] o velho não tentou ganha a vida na cidade”.

Um grupo de 4 sujeitos correlacionou apenas Chico Bento Moço à variedade urbana:

- a) “Por que ele mudou a fala para um propósito como, a faculdade e a cidade”.
- b) “Chico foi pra cidade pra ser Engenheiro-Agrônomo”.
- c) “Não. Por que Chico bento tinha um objetivo ser engenheiro-agrônomo”
- d) “Não ele não falam igual e o Chico bento saiu na roça para fazer faculdade na cidade”

De “a” a “d”, todos relacionaram a mudança de Chico Bento ao objetivo do curso superior.

No grupo a seguir, 13 alunos correlacionaram tanto Urtigão quanto Chico Bento Moço à variedade rural:

- a) “As 2 fala são caipiras os 2 falam iguais”.
- b) “PNP: português não padrão”.
- c) “Ele fala igual o Chico ento e o Zé lele”.
- d) “Todos eles usam a lingua informal, que aprenderam no campo”

Podemos arriscar, para essas afirmações, a possibilidade de os sujeitos terem confundido a infância de Chico Bento, com sua juventude.

Em relação às respostas não pertinentes, a título de curiosidade destacamos abaixo, uma que trocou a personagem Urtigão por Zé Lelé:

- a) “Ten diferenca na fala porque Chico Bento crio um objetivo e o Sèlele continua na vida mole do campo”

Exatamente o oposto da afirmação dessa resposta, ilustra uma recente notícia publicada pelo jornal “O Estado de São Paulo”, intitulada “A pujança do campo”:

No meio da crise política e moral que congela os investimentos, paralisa os programas de expansão das empresas, reduz o consumo e faz a economia encolher, as raras notícias animadoras continuam a vir do campo. Depois de a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) ter anunciado os números

de mais recente levantamento da produção de grãos da safra 2015-16, estimando-se em 209 milhões de toneladas – novo recorde do setor -, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) mostrou que, em março, o agronegócio respondeu por mais da metade de todas as nossas exportações (O Estado de São Paulo, 13/04/2016).

Apesar de termos constatado o domínio urbano desde o início da industrialização, a vida rural tem tomado novo fôlego destacando-se em questões não apenas de ordem econômica, mas também relacionadas a outros âmbitos, como o da sustentabilidade ambiental, a exemplo da poluição e dos engarrafamentos quilométricos comuns às grandes cidades. Ainda assim, em pleno século XXI há quem atribua ao homem do campo o estereótipo de um Jeca Tatu.

Módulo V/ Poemas

Data/Duração: O módulo V foi desenvolvido em três diferentes datas, nas próprias salas de aula das turmas envolvidas. O 8º ano C realizou suas atividades referentes a este módulo em 10/11/2015. As turmas A e D, em 11/11/2015 e finalmente, o 8º ano B, em 16/11/2015. A exemplo dos demais módulos, este compreendeu um período de 1 hora/aula de 45 minutos.

Descrição das atividades/Observações: Neste módulo trabalhamos o gênero textual poema. Os poemas selecionados pertencem ao cancioneiro popular de cada uma das manifestações especificadas na pesquisa. O leitor poderá consultar as características dos poemas do cururu, do fandango caiçara e do samba rural paulista no capítulo 2, às páginas 27, 32 e 36, respectivamente.

Na apresentação do módulo, pedimos que cada sala se organizasse em grupos de 2 a 4 componentes. Um caderno com cinco páginas foi entregue a cada grupo e, logo em seguida, solicitamos que escolhessem um dos três folguedos trabalhados. Oferecemos duas opções de poemas referentes ao cururu, duas ao fandango caiçara e uma, ao samba rural paulista. Como este último, por tradição, normalmente apresenta quadras (poemas de 4 versos), os grupos que optaram pelo mesmo, em verdade analisaram oito peças independentes umas, das outras (v. Anexos p. 139).

Nessa atividade, os grupos fizeram uma leitura compartilhada do(s) poema(s) escolhido(s) e na sequência, destacaram no(s) mesmo(s), as palavras que trouxessem traços da variedade rural. Tais palavras foram transcritas alinhadas uma sobre outra, de modo a formar uma coluna em folha pautada para entrega. Ao lado de cada coluna, formando uma segunda coluna, foram anotadas as palavras correspondentes às mesmas, segundo a variedade urbana.

O objetivo para este módulo consistiu em aprofundar a conscientização do aluno em relação à importância da variação linguística e sua sistematização, a partir das letras dos poemas do cancioneiro pertinente às manifestações abordadas.

Análise da atividade

Optar por uma das três manifestações populares (cururu, fandango caiçara ou samba rural paulista) e destacar nos poemas, as marcas da variedade rural. Organizar essas palavras em duas colunas. Na primeira, simplesmente transcrever as palavras encontradas. Na segunda coluna, nas mesmas linhas das palavras copiadas, escrever

a forma aproximada de como ficaria a expressão na variedade urbana. A atividade será realizada em grupos, os quais deverão apresentar no quadro. Abriremos uma roda de conversa na classe, quanto às possíveis dúvidas.

Aspectos Quantitativos: As quatro turmas subdividiram-se em 5 blocos, segundo a proposta do caderno entregue: 2 correspondentes ao cururu, doravante denominados C1 e C2 (v. Anexos p. 134 a 136); 2 contendo poemas do fandango caiçara, F1 e F2 (v. Anexos p. 137/138) e 1 bloco equivalente ao samba rural paulista chamado S1. (v. Anexos p. 139). Em C1, trabalharam 14 alunos, divididos em 5 grupos. Em C2, somamos 17 alunos em 5 grupos. Em F1, registramos 12 alunos em 4 grupos. Em F2, totalizamos 14 alunos em 4 grupos. Finalmente, em S1, 36 alunos dividiram-se em 10 grupos. É notável um número maior de alunos neste último agrupamento, pelo fato de termos oferecido apenas uma folha de poemas para o samba rural paulista, ao passo que para as outras modalidades de folguedos oferecemos duas opções. Com isso, obtivemos um total de 93 alunos distribuídos em 28 grupos.

Aspectos Qualitativos: Inicialmente analisamos o grupo denominado C1, correspondente ao cururu.

No poema C1 é possível identificarmos 39 ocorrências de palavras com traços próprios da variedade rural. Não levamos em consideração as repetições da mesma palavra, nem aquelas utilizadas em ambas variedades: “tá”, verso 25 (v. p. 134). Dos 5 grupos que optaram por trabalhar com este poema, apenas 1 contemplou mais de 50% dos pares variedade rural/variedade urbana. O critério para aceitação dos pares foi apresentar a palavra na variedade rural e sua respectiva, na urbana. Vale observar que 3 dos grupos grafaram “pois” como variedade urbana correspondente à rural “ponhô” (para o verbo pôr).

No verso 20 do poema, o curureiro João Pontes nos apresenta um problema de concordância de gênero: “A metade não foi comido”. Muito provavelmente esse expediente deve ter sido lançado para fazer rimar com “pruibido”, do verso 18, conforme o próprio repentista anuncia no verso 2, suas estrofes construídas “na carrera do presumido”, ou seja, seguindo o esquema de versos abcb, utilizando em “b”, palavras terminadas em “ido”.

[...] Jakobson chamou de função poética essa função que é muito mais complexa do que se poderia crer, pois ela não responde somente a necessidades estéticas [...]; é ao mesmo tempo, uma resposta ao problema de memória (retém-se melhor um texto em verso do que em prosa) (CALVET, 2011, p. 54).

Conforme temos visto, a memorização é um fator de suma importância para a preservação dos poemas, não somente os do cururu, mas os de todos os folguedos relacionados à tradição oral.

A partir do quadro 4, (v. p. 145), podemos observar que da ocorrência de número 20 em diante, apenas um grupo conseguiu detectar algumas palavras próprias da variedade rural. Isto provavelmente pode se explicar pelo fator tempo, já que antes do início da atividade, havíamos estabelecido o limite de 45 minutos (1h/aula) para sua realização. É interessante observar a percepção por parte dos alunos da variedade “nóis” na ocorrência número 33. Embora os mesmos utilizem “nóis”, inclusive para grafar, há um reconhecimento do mesmo como variedade. Acrescenta-se que talvez já fosse o caso de incluí-la juntamente com “tá” (verso 25) entre as ocorrências comuns às variedades trabalhadas.

No segundo poema do cururu quadro 5, o curureiro Moacir Siqueira apresenta um exemplo do chamado cururu moderno (v. Anexos p. 136). Vilela (2004, apud QUEIROZ, 1976, p. 178) explica essa relação da tradição e contemporaneidade, a partir da conceituação de ato folclórico:

muito embora sua origem se perca no passado, o ato folclórico permanece vivo, na medida em que homens e mulheres continuam a exercê-lo em sua vida cotidiana, na medida em que desempenha uma função dentro dos grupos de média e pequena envergadura, dentro dos quais surgiu e continua a surgir.

Nos poemas Turia Dobrada e Sinsará, correspondentes ao fandango caiçara (v. Anexos, p. 137/138), observamos uma incidência bem menor de palavras relacionadas à variedade rural, se formos compará-los aos poemas do cururu e do samba rural paulista. Esta constatação está relacionada primeiramente ao aspecto geográfico, já que saímos da área de abrangência do interior do Estado de São Paulo, situando-nos agora, no litoral sul. Um outro fator importante diz respeito à diversidade cultural e linguística desta região

[...] povos indígenas, como os Guaranis, os caiçaras, descendentes dos índios, sobretudo dos Carijós, colonizadores portugueses e escravos negros, caipiras, no Alto e Médio Ribeira, além de inúmeros núcleos quilombolas, remanescentes da mão de obra escrava [...] (DIEGUES, 2007).

Atualmente, os caiçaras da região de Cananéia e Iguape constituem o maior grupo social da região. Em menor número, temos os quilombolas e caipiras. Ainda segundo Diegues (2007),

A cultura caiçara se distingue da caipira por ter desenvolvido um conjunto de práticas materiais e imateriais ligadas ao mesmo tempo ao mar e à terra, ao passo que a última é, essencialmente, baseada na agricultura e em outras atividades ligadas à mata, sem ter contato com o ambiente marinho.

Concluindo, a escassez de palavras características da variedade rural talvez se explique pelo fato da incidência de uma minoria caipira, caracterizando o mapeamento sociolinguístico da região, a partir de um perfil mais diversificado e aculturado.

Notificações iniciais realizadas, passemos para a análise do primeiro grupo a optar por poemas do fandango caiçara, o chamado F1 (v. Anexos, p. 137). Em “Turia dobrada”, localizamos apenas 9 ocorrências relacionadas à variedade rural (v. quadro 6, p. 147). No verso 9, observamos “ta” para “está”; tal ocorrência não foi validada por ser comum às variedades rural e urbana. No verso 14, verificamos a ocorrência “vô m’imbora”. Esse “vô” foi considerado distinto dos outros quatro que aparecem no poema, por estar atrelado ao pronome pessoal do caso oblíquo “me” (“vou-me”), marcado como contração com o advérbio “embora”.

O segundo poema do fandango caiçara, intitulado Sinsará, foi codificado como F2. Em depoimento a Sorotiuk; Pereira (2006) nos explica que “sinsará é um bichinho que dá na teia, dá na roupa, no guarda-roupa [...] tipo de uma formiguinha [...]”. Ao longo de seus 26 versos, descontando-se as repetições de estrofe, podemos verificar apenas 5 ocorrências referentes à variedade rural. (v. Anexos, p. 138). As palavras “pra” (versos 22 e 23) e “tá” (verso 26) não foram consideradas, pelo fato de serem empregadas em ambas variedades.

Os versos do samba rural paulista foram apresentados em opção única, sob codificação S1. As quadras encontram-se em Anexos, p. 139 e o quadro corresponde

ao 8 (Anexos, p. 148). Nos versos, registramos 22 ocorrências referentes à variedade rural. Mais uma vez, não foram consideradas as palavras comuns a ambas variedades: “tava” no sentido de “estava” (verso 1, terceira quadra) e “tão” no sentido de “estão” (verso 3, quarta quadra). Palavras recorrentes também não foram computadas

Ocorrências à parte, os grupos que trabalharam neste bloco nos apresentaram alguns aspectos dignos de nota. Do total de 10 equipes, 4 delas não aceitaram “botei” (verso 1, segunda quadra) como variação urbana, já que indicaram “coloquei” como variedade urbana correspondente. Um dos grupos equiparou “bom” como variedade urbana pra “são” (verso 4, oitava quadra). Mais curioso ainda é que 3 grupos consideraram “aleijado” (verso 3, sexta quadra) como variedade rural e “alejado”, como urbana. Muito provavelmente este evento possa ser explicado pelo parco uso da palavra, em tempos politicamente corretos. De modo geral e mantidas as devidas proporções, podemos observar um número menor de ocorrências neste módulo (quadros 4 a 8, p. 145 a 148) em relação aos quadros 2 e 3, correspondentes ao módulo I (p. 143/144).

Módulo VI/ Debate e Avaliação

Data/Duração: O módulo que finaliza esta pesquisa foi realizado por apenas três das quatro turmas participantes. Já nos encontrávamos em fins de novembro e houve conflito com as atividades de encerramento do ano letivo. A atividade com o 8º ano C foi iniciada em 11/11 e encerrada em 23/11/2015. No 8º ano D iniciamos em 16/11 e o fechamento aconteceu em 23/11/2015. No 8º ano B nos foi possível realizar em 23/11. Apesar de termos conduzido as atividades em duas datas nos 8ºs anos C e D, não significa que utilizamos o período correspondente de 2h/aula em cada uma das turmas. Essa atipicidade se deu justamente em função das atribuições do bimestre de encerramento; tanto que no 8º ano A não foi possível realizarmos.

Descrição das atividades/Observações: Das sete questões aqui propostas, trabalhamos apenas a de número 1, no sentido de levantarmos entre nossos alunos, aspectos positivos e negativos sob o ponto de vista dos mesmos, no que diz respeito à extensão de todo trabalho.

O gênero debate pertence ao âmbito da oralidade e, segundo Schneuwly e Dolz (2004)

[...] inclui um conjunto de capacidades privilegiadas [...]: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções, etc [...] representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou transformá-la.

Abrindo a discussão no 8º ano C, perguntamos a quem quisesse responder, se existiam diferenças entre fala e escrita e se sim, quais eram. Um dos rapazes respondeu que na fala poderíamos nos comunicar de “qualquer jeito”, mas que na escrita, teria que ser “corretamente”. Uma colega pediu a palavra e argumentou que na escrita devia-se “prestar atenção nos acentos”, ao que o colega acrescentou “nos pontos”, e um terceiro, “nas letras”. Este aluno ainda ilustrou com o exemplo do “nós ou nós?” Uma outra colega comentou a existência de uma terceira palavra da “família”:

—“Tem ‘noz’ de comer, também.”

Outro aluno retomou:

—“Prestar atenção nas letras, não! É na ortografia!”

Resgatamos a questão da “noz”, com a pergunta:

—“Como se escreve ‘noz’ de comer?”

—“Com ‘z’, professor!”

—“E qual é o plural?”

—“Nozes.”

A mesma colega que havia observado sobre os acentos, manifestou-se:

—“A gente também fala ‘iscola’ e escreve ‘escola’.”

O rapaz que havia comentado sobre pontuação, prosseguiu:

—“ ‘Iscada’ se escreve ‘escada’...”

—“Por que isso acontece?” – perguntamos.

O primeiro aluno a se manifestar respondeu:

—“Porque a gente fala de um jeito e escreve de outro, diferente.”

Em seguida, retomamos uma situação proposta no módulo II (v. Anexos, p. 121):

—“No caso daquele exercício que a diarista fala ‘prástico’ e a patroa a corrige, dizendo que o correto é ‘plástico’, a atitude está correta?”

Um aluno que ainda não havia se pronunciado, respondeu:

—“Está, porque ela não pode ficar burra. Tem que aprender o jeito certo”.

—“Você acha que fala tudo ‘corretamente’?”

—“Sim!”

—“Por exemplo, o verbo ‘ir’. Como ficaria a conjugação se fôssemos usar o ‘nós’.

Como você falaria? Por exemplo: Eu vou, nós...?”

Alguém sopra:

—“Vamos!”

— “Normalmente você fala ‘nós vamos’?” (para o menino que havia iniciado essa discussão).

Silêncio...

A classe:

—“Não!”

—“Então, como vocês costumam falar?”

—“A gente vai. Nós vai.”

—“Vocês acham que as pessoas utilizam a língua falada ‘corretamente’ como vocês disseram? Essa expressão ‘fala certa’ e ‘fala errada’ está ok?”

O aluno que iniciou o debate argumenta:

—“Cebolinha, por exemplo. Eu vi uma HQ que ele tentava falar ‘Ipiranga’ e só saia ‘Ipilanga’.”

—“Você acha que o pai e a mãe dele, que são duas pessoas que ele convive bastante, também falam assim?”

—“Não!”

—“Então por que ele fala dessa forma?”

—“Porque ele tem a língua presa.”

—“Aí já é outra questão...”

—“Alguém saberia me dizer alguma coisa sobre a função da língua portuguesa, inglesa, espanhola, francesa, japonesa? Porque as pessoas de uma determinada região utilizam a língua? Para que serve?”

Um aluno que ainda não havia se pronunciado:

—“Para a comunicação.”

—“Voltando à conversa entre as diaristas que falam ‘prástico’. Nesse caso, a língua cumpriu sua função de comunicação?”

—“Sim. Elas se entenderam”

—“E na escola? É normal escrever ‘prástico’ em alguma produção textual de vocês?”

—“Não!”

—“Por quê?”

— “Porque na escrita não pode ter erro.”

—“E para quê a gente aprende a língua escrita na escola? Qual é a finalidade?”

—“Pra gente escrever certinho e no futuro ter uma vida melhor.”

O aluno ‘da ortografia’ interveio:

—“Mas se for mulher bonita, nem precisa estudar!”

—“O quê??? Por quê???”

—“Porque vai achar um cara rico.”

—“E você acha que o ‘cara rico’ só está interessado em mulher bonita, mesmo que não saiba nem conversar?”

—“Eu acho. Acho que pra esses caras, só importa se a mulher é bonita. Aí, eles viram amantes e a mulher ganha um apartamento.”

—“ Você acha que toda mulher só quer conseguir um marido rico, mesmo que seja bem mais velho e que ela nem goste?”

—“Eu acho! Para mim, de 55 a 75% das mulheres casam com cara rico e só!”

—“Hoje, nós temos onze alunas na sala. Eu quero saber de vocês... Levanta a mão, a menina que concorda com essa postura do colega. E as que não concordam?”
Ninguém se posicionou. Uma das alunas fala mais baixo, próxima aos nossos ouvidos:
—“O homem quando não tem argumento para discutir, só sabe falar besteira... Palavrão.”

Outra colega toma coragem:

—“Professor! Eu acho que metade das mulheres casaria...”

A “menina das nozes”:

—“Eu não. Um ‘véio’ candango...”

A aluna “da iscola”:

—“Professor! Pra mim, 85% dos homens com dinheiro, casam com mulher bonita.”

Uma aluna resolve argumentar pela primeira vez:

—“Eu acho que até um pouco mais... Para mim, 87% dos homens ricos casam com mulher bonita.”

Soa o sinal.

Ao aluno de convicções machistas, solicitamos a produção de um texto argumentativo, justificando seu posicionamento. Fizemos questão de levar o assunto adiante, uma vez que havíamos recém encerrado um projeto justamente sobre o cinquentenário do feminismo no Brasil, conforme proposta do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. O aluno produziu um breve texto de doze linhas. Boa parte de seu conteúdo foi amenizada em relação àquilo que realmente foi dito em debate, mesmo tendo sido comunicada a preservação de seu anonimato (v. Anexos, p. 149).

Iniciando o debate no 8º ano D, em verdade lançamos uma questão:

—“Qual a temática principal de todo nosso trabalho? ”

O “sujeito 42” se animou:

—“Sobre linguagens!”

Julgamos interessante o emprego do plural e quisemos saber o motivo. O mesmo respondeu:

—“Por causa dos tipos formal e informal. O jeito de falar no Ceará – eu sou cearense, na roça que também é muito diferente da sociedade...”

Questionamos a turma quanto aos fatores que influenciam a língua, gerando as variedades. O “sujeito 43” respondeu:

—“O tempo!”

Aproveitamos para reler a segunda questão do Módulo II/ Texto Expositivo: “No mundo non me sei parelha, mentre me for’ como me vay, ca já moiro or vos – e ay” (v. Anexos, p. 118). Reafirmamos tratar-se de um trecho de texto do ano de 1189 e que até hoje os especialistas não haviam encontrado exatamente o significado. Continuamos comentando:

—“Estamos no ano de 2015. Vocês acham que em 2415 o português será o mesmo?”
A resposta foi um “não” em uníssono.

Retomamos a questão da variação a partir do espaço geográfico, reforçando o exemplo dado pelo “sujeito 42”. O “sujeito 44” interveio:

—“Variedade regional?”

—“Isso! Variedade geográfica!”

Seguimos, perguntando sobre outras variedades. O “sujeito 45” respondeu que a fala é diferente da escrita. Pedimos um exemplo.

—“ ‘Quando’ na fala é ‘quandu’, e na escrita é ‘quando’.”

Em seguida, perguntamos sobre a principal função da língua. O “sujeito 46” respondeu:

—“ A comunicação!”

Ilustramos com o mesmo exemplo do 8º ano C, sobre a senhora que corrige sua funcionária, dizendo ‘plástico’ e não ‘prástico’.

—“ A atitude da senhora está correta? Justifiquem”. Levando em conta a comunicação entre as pessoas de uma determinada comunidade, foi correto o posicionamento da patroa?” O “sujeito 45” respondeu afirmativamente alegando que “a chefe estava querendo melhorar o vocabulário da moça.” Retomamos, argumentando que na situação de comunicação, a língua havia cumprido seu papel, pois Creuza havia compreendido a variedade de Clotilde e que a variedade desta, até poderia ser a mesma daquela. O “sujeito 47” argumentou que a senhora só estava querendo ajudar. Comentamos que o mais adequado seria orientar a funcionária que ‘prástico’ é aceitável na fala; mas caso um dia ela fosse realizar uma prova para concurso, por exemplo, o examinador não consideraria ‘prástico’ com ‘pr’ e haveria prejuízo em relação a sua classificação. Após esses comentários, “os sujeitos 45 e 47” silenciaram parecendo ter concordado.

Retomamos então, o módulo III/ História em Quadrinho, mais precisamente o fato de Chico Bento se comunicar a partir da variedade rural na infância, mudando para a

urbana, na juventude. Especificamos que a personagem tinha o objetivo de estudar para engenheiro agrônomo e por essa razão, a adequação da variedade. O “sujeito 42” argumentou que ele teve que aprender o “jeito certo” porque queria se formar. Reforçamos que na fala não existe certo ou errado e sim, as variedades que são formas diferentes de se comunicar. Se pensássemos em certo e errado, já estaríamos cometendo preconceito linguístico. Em vez de “certo e errado”, deveríamos simplesmente refletir sobre “variedades”. O português formal e o informal; o urbano e o rural; enfim, a aceitação e as adequações conforme o grupo e o ambiente. Comparamos a questão das variedades às roupas de uma garota, e a língua, ao seu guarda-roupa:

—“Ninguém vai de casaco à praia, nem de biquíni na neve.” Não teclamos com nossos amigos, digitando: —“Você poderia fazer o favor de conversar comigo agora, virtualmente?” O esperado para esse tipo de situação é justamente o modo como vocês costumam se comunicar: —“Ae, mano! Vai de chat?” Por outro lado, em uma avaliação escrita, também não é conveniente escrever “vc”, “tb”... O professor circularia essas expressões, considerando como desvios, e certamente descontaria alguns décimos na nota.

Anteriormente ao nosso debate regrado, ficou estabelecido que todos que quisessem se manifestar, deveriam fazer suas inscrições, levantando a mão. E assim foi feito. O “sujeito 48” porém, nos procurou após o sinal, dizendo que tinha observações importantes a fazer, mas que não queria esperar por sua vez, mesmo porque o tempo regulamentar da aula havia se acabado. Solicitei então, que nos falássemos no início do intervalo e ele concordou. Convidei a quem quisesse ficar, que sacrificasse alguns minutos da hora do lanche.

—“Professor! Eu tô sabendo que até na faculdade eles fazem bullying não só por causa do jeito de falar tipo o Chico Bento criança... Na do meu primo, eles acham que todo mundo tem que ser ‘boy’. Eles falam mal de tudo. Da roupa, do jeito da pessoa... Até da cor! Meu primo passou por esse problema só porque ele é negro.”

Contra-argumentamos que se os colegas do primo estavam tendo esse tipo de comportamento dentro da universidade, era um problema muito sério pelo fato de vivermos em um país onde as oportunidades devem ser para todos. A exemplo do aluno de ideias machistas do 8º ano C, convidei-o para um texto argumentativo, o qual seria mantido sob anonimato. O “sujeito 49”, afrodescendente, propôs-se a coautor, alegando gostar muito do tema (v. Anexos, p. 149).

No 8º ano B, surpreendentemente, os alunos não quiseram realizar o debate, optando simplesmente por responder à folha de perguntas. Quanto ao 8º ano A, como já havíamos dito, em função do calendário apertado da escola, infelizmente ficamos impossibilitados de desenvolver o módulo.

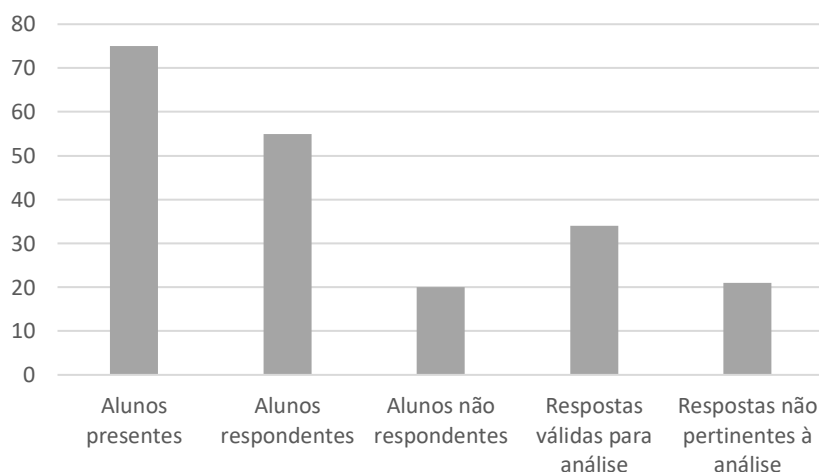
Partiremos agora, para a primeira e única pergunta selecionada para análise, deste módulo.

Análise da questão 1

Aponte os aspectos positivos e negativos do decorrer de todo o trabalho.

Aspectos Quantitativos: Participaram deste módulo, 75 alunos. Destes, 20 não responderam à questão, talvez pelo fato de o debate ter se prolongado e ter sido utilizada parcialmente uma segunda aula, a título de complementação do módulo. Outros 21 responderam de forma não pertinente ao nosso propósito. Desta feita, válidas para análise, restaram-nos somente 34 respostas. Se havíamos nos sentido prejudicados com as 52 respostas válidas à quinta pergunta do módulo III, lamentavelmente chegamos aqui à mais baixa amostragem do trabalho.

Gráfico 12 – Respostas à questão 1, módulo VI



Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Aspectos Qualitativos: A partir dos 34 alunos respondentes, foram categorizados cinco grupos. O primeiro grupo, correspondente a um total de 9 alunos, explorou aspectos linguísticos:

- a) “Positivo é que estou aprendendo mais português o que é muito importante para minha vida, e outro é que me diverti muito, aspecto negativo é que em algumas aulas teve bagunça”.
- b) “Ponto positivo: nós estamos aprendendo mais da língua falada”
- c) “O que eu aprendi o decorrer do tempo foi a fala e da língua”.
- d) “O positivo foi que todos nos aprendemos sobre os tipos de fala e o jeito de usá-las, e para mim não teve um negativo”.
- e) “Um aspecto positivo é que pude aprender muito sobre a língua portuguesa”.
- f) “Eu achei interessante as outras formas que a língua portuguesa é falada em cada lugar”.
- g) “A variedade da fala e da Língua, e várias formas de se comunicar”.
- h) “Os aspectos positivos que existem nesse trabalho é que eu pude aprender várias variedades linguísticas diferentes”.
- i) “eu gostei do trabalho por-que fala a realidade do mundo e da língua formal e informal”

O interessante dessas respostas é que nos causaram a sensação de que de um modo geral, nossos alunos puderam captar noções básicas de Sociolinguística, a partir dos diferentes traços em torno de fala e escrita (“b”, “c”, “d”, “f”). Também pudemos observar a apropriação de termos vinculados à temática proposta (“g”, “h”, “i”).

Optaram pelo debate, como ponto forte do módulo, duas das alunas que acabaram se envolvendo na questão do machismo, levantada no 8º ano C:

- a) “[...] gostei do Debate”.
- b) “O Debate”

Apontaram aspectos negativos, 3 participantes:

- a) “[...] E o que eu não gostei das músicas porque é diferente”
- b) “[...] mas achei desnecessário duas músicas”
- c) “Negativos porque é um pouco difícil de entender [...]”

Em relação às músicas trabalhadas no módulo I, no sentido de causar contraste entre norma culta e rural, provavelmente não tenham sido bem aceitas por alguns sujeitos, pelo fato de não fazerem parte de seus repertórios. Felizmente, como pudemos observar ao longo da pesquisa, não se trata de regra geral (“a” e “b”). Em relação ao “sujeito 50” que diz ter sentido uma certa dificuldade em assimilar o conteúdo, diferente de vários colegas, não deve ter se manifestado em momento de

dúvida referente a nomenclatura ou algum fenômeno linguístico. Vale lembrar que antes de iniciarmos o trabalho com os alunos, e em seu próprio decorrer, certificamos repetidas vezes perante sobre o entendimento daquilo que estava sendo apresentado.

Um grupo de 15 alunos que gostam de desenhar, apontou as histórias em quadrinhos, como ponto forte do trabalho:

- a) “O tema que eu achei mais interessante é o HQ. Pois eu gosto muito desse gênero”.
- b) “Os pontos positivos foram os quadrinhos e os negativos foram varios textos”
- c) “Eu achei a estória em quadrino mais eteresante por calso que eu aprendi Bastanti”
- d) “Eu achei muito interessante os quadrinhos porque eles falam diferente e o resto não achei interessante”
- e) “Eu achei interessante a historia em quadrinhos [...]”
- f) “Gostei do vídeo da historia em quadrinhos. Não gostei so da primeira atividade”
- g) “Positivo foi a historia em quadrinhos e negativo foi as músicas porque não gostei do ritmo delas”
- h) “Eu gostei da estoria em quadrinhos os vídeo”.
- i) “Eu gostei dos quadrinho porque eu gosto de ler Historias em quadrinhos e eu”.
- j) “eu gostei da Historia em quadrinhos, eu não gostei porque nos textos não tinham muitas imagens”
- k) “A Historia em quadrinho”
- l) “Pontos positivos, o cuadrinho”.
- m) “A que eu mais gostei foi História em Quadrinhos, porque para mim é importante”.
- n) “A eu mais gostei foi o HQ pq ele depois de um tem aprendeu a falar a giria urbana”
- o) “Os positivos foram que aprendemos muitas coisas importantes para a nossa estrutura do nosso aprendizado. Eu gostei muito dos HQS. Infelizmente, os pontos ruins existiram também... Muitos alunos atrapalharam as atividades”.

Acreditamos que das 35 respostas, 15 terem citado as histórias em quadrinhos como ponto forte do trabalho, seja um número considerável no sentido de

repensarmos nossa metodologia e reavaliarmos os recursos da sala de aula, visando a melhores resultados, a partir de novas estratégias.

As respostas “b” e “j” contrapõem o caráter imagético dos textos multimodais aos convencionais, enfatizando a preferência do público adolescente, sugestiva de uma tendência maior a assimilação de conteúdos. As respostas “f” e “h” que incluem “vídeos”, vêm corroborar o aspecto positivo da utilização de recursos imagéticos.

Observemos abaixo, as impressões de dois autores quanto à utilização das tirinhas de Chico Bento relacionada à questão sociolinguística em sala de aula:

“Fala-se, aqui, ou ali, no português rural. Parece que não há livro didático hoje que não tenha uma tira do Chico Bento – que, diga-se de passagem – está muito longe de representar, de fato, uma variedade de português rural. É antes uma elaboração estereotipada de um certo falar rural. Cabe, então, perguntar quanto uma representação estereotipada de um certo falar contribui para a compreensão da variedade linguística.

De novo, o tratamento do português rural se faz pelo lado anedótico e, pior, reforçando estereótipos e não contribuindo para a compreensão histórica social e cultural das diferenças entre os falares urbanos e os falares rurais. Do mesmo modo, pouco contribuem para a crítica dos preconceitos linguísticos que recobrem os falares rurais” (FARACO, 2008, p. 178).

“O personagem Chico Bento é uma criação muito feliz da equipe de Mauricio de Souza, pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, têm pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação. Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo de multiculturalismo que ali deve ser cultivado. Suas historinhas são também ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística. Apesar disso, houve um movimento na década de 1980 em que o Conselho Nacional de Cultura queria proibir a publicação da revista, alegando que ela servia de mau exemplo às crianças brasileiras que passaram a falar “errado” como Chico Bento. Felizmente, o bom senso prevaleceu, e Chico Bento continuou sua trajetória encantando as gerações que se seguiram” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 45).

Apesar de os autores abordarem aspectos distintos relacionados à figura de Chico Bento – Faraco, sob o viés sociolinguístico e Bortoni-Ricardo, respaldada no pluriculturalismo; ainda assim julgamos favorável a ideia de trazer a personagem para a sala de aula. Pertinente a estereotipia apontada por Faraco, interessante porém, se faz trabalhar, a partir de Chico Bento, valores presentes na cultura rural, conforme evidencia Bortoni-Ricardo. A defesa dos alunos, não especificamente à personagem, mas sim ao gênero HQ, só nos faz corroborar sua utilização. Em entrevista à Revista “Na Ponta do Lápis” de dezembro de 2011, Faraco condena o uso exclusivo das

tirinhas de Chico Bento na abordagem ao preconceito linguístico em sala de aula, em prol de uma diversidade “não folclorizada”, sugerindo como opção ao professor, a utilização de transcrições do livro “*Os peões do grande ABC*” (RAINHO, 1980). O autor, porém, não se atém ao fato de que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental e ou iniciante no Ensino Médio, tem perfil bem distinto do universitário, em relação às estratégias de metodologia. Dada a escassez de recursos correspondente ao gênero HQ, carecemos de fontes alternativas à personagem em questão, no sentido de contemplarmos aspectos não somente relacionados à cultura e variedade rurais, mas à variedades linguísticas, de modo genérico.

No quinto e último grupo categorizado para esta questão, levamos em consideração, nas 5 respostas, indícios de preconceito linguístico:

- a) “Achei muito interessante estudar e comparar o modo que falamos, com que escrevos. Só apenas não concordo em afirmar que “cuié” “bruza” está correto, pois e fala e é considerado certo e só na escrita tem de estar ‘correto’.”
- b) “Os negativos é das histórias em quadrinhos que eles quando eram crianças falavam de um jeito diferente. Os positivos de eles mudarem a forma de falar, de se expressar”.

O “sujeito 51”, responsável pela resposta “a” é renitente em aceitar a variedade linguística. Para ele, a exemplo da escrita, a fala deve ser igualmente monitorada. O “sujeito 52” em “b”, utiliza a expressão “jeito diferente” para expressar seu descontentamento em relação à variedade rural. A corroboração vem à tona, quando cita como aspecto positivo “[...] eles mudaram a forma de falar, de se expressar”.

Observemos agora, as respostas de “c” a “e”:

- c) “Os módulos foram bom para que eu soubesse que não tem o jeito certo ou errado para falar e que é preciso se comunicar”
- d) “As pessoas tem esse preconceito mais pelo Padrão Temos nos diferenças mais não que dizer que algus estão serto ou estão errado”
- e) “Eu aprendi que falar na gíria não é errado e sim diferente forma linguística”

Os “sujeitos 53, 54 e 55” das repostas “c”, “d” e “e”, respondendo conscientemente ou não, parecem enxergar, com melhores olhos, nossa proposta. A posição dos “sujeitos 51 e 52” em “a” e “b” é bem simples de se compreender por não ser a toque de caixa que conseguiremos transformar crenças, atitudes e valores arraigados.

Muito interessante, observamos a evolução das respostas do “sujeito 55” em “e”. No módulo III, respondendo à pergunta de número 2, pertinente à personagem Zé Lelé, temos: “ele falava errado e continua falando”; em sua resposta à pergunta 3, quanto a Chico Bento renegar suas raízes: “Sim, ele tem vergonha e continua falando”. Finalmente, no resultado “e” acima, sentimo-nos um pouco responsáveis por uma tomada de atitude e por termos despertado uma centelha de reflexão.

De qualquer modo, finalizamos este trabalho, com vistas a um horizonte que se descortina a partir de uma provocação; ponto de partida para um longo e incessante processo de trabalho e conscientização.

CONCLUSÃO

Como pudemos observar, boa parte de nossos alunos tem dispensado um julgamento pejorativo à fala do homem e da mulher do campo, atribuindo-lhes uma categoria de seres divertidos e engraçados. Nós, professores, e sobretudo os de Língua Portuguesa, mesmo que inadvertidamente, temos reforçado essa atitude pelo fato de permanecermos atrelados a ultrapassados processos metodológicos, conteudistas por essência, em desalinho com as necessidades de uma educação moderna de inter e transdisciplinaridade.

O avanço tecnológico e os meios de comunicação de massa, indispensáveis ao mundo contemporâneo, impõem também, um padrão de costumes e hábitos globalizantes, promotores de culturas silenciadas; em outras palavras, sua influência cada vez mais desenfreada talvez venha a impedir de forma mais contundente o resgate dessas tradições, normalmente submetidas ao esquecimento. Cabe a nós, educadores, dissuadir nossos jovens dessa ideia errônea e descabida de estereotipia e inferiorização, destinada a todo aquele que não seja um igual.

Em tempos de crise ética e de cidadania, é nossa função esclarecê-los da importância e preservação de valores imateriais, reinventados na iniciativa desses “pequenos” outros grupos — sociais, etários, rurais; em reproduzir, aqui e ali, versos musicais “mal falados”, ouvidos de algum antigo vizinho ou familiar. Não fosse esse fazer de alguns, e de geração em geração, certamente a herança cultural das terras paulistas, de tropeiros e bandeirantes, haveria se esvanecido ao longo dos séculos.

Embora a Pluralidade Cultural constitua tema transversal preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) desde a década de 1990, temos acompanhado, na qualidade de educadores, que muito pouco se tem feito. A tentativa de reaver nosso valor identitário a partir da língua e da cultura, não deixa de ser ideal simplista, cientes que somos da necessidade de apoio governamental efetivo e vultoso. Pluralidade Cultural, “pra valer”, deveria constar da grade obrigatória em todo Ensino Básico e a partir da mais tenra idade, no sentido da restauração e preservação de nosso patrimônio linguístico-cultural. Nesse ínterim, vamos fazendo a nossa parte. Vamos “tocando”, vamos “remando”...

Mas é bom que fique bem claro: “as cuié”, “os pobrema”, “as arvre”... Isso é português e é cultura. Por mais que possa parecer divertido e engraçado. Isso é

fundamento, isso é raiz, isso é povo. E povo é coisa muito séria... Porque povo “é tu”; “é você”; “são “oais”; “sois vós”. O povo “é nós”... O povo, mesmo, somos todos. O povo somos todos nós!

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amadeu. **Tradições populares**. São Paulo: HUCITEC-SCET-CEC, 1976.
- ANDRADE, Mário. **O samba rural paulista** In CARNEIRO, Edison. Antologia do negro brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo, Contexto, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1999.
- BARROS, Jussara. **O internetês e a ortografia: Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/o-internetes_ortografia.htm>. Acesso em 14 set. 2016.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias. **Análise qualitativa de dados: uma proposta**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>. Acesso em 01 ago. 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico da migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BRASIL: mapa político com civilização caipira. 1 mapa, color. Escala 1: 25.000.000. Disponível em: <<http://www.forumbiodiversity.com/showthread.php/42399-Brazilian-regional-identities-and-cultures>>. Acesso em 06 out. 2016.
- BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade**. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher São Paulo: Unesp, 1993.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1979
- CARRADORE, Hugo Pedro. **Retrato das tradições piracicabanas: história e folclore**. Piracicaba: Equilíbrio, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

_____. Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **O índio, a leitura e a escrita**. Campinas, SP/ Brasília, DF: CEFIEL-UNICAMP/MEC, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COELHO, Daniele Maia Teixeira. **Reflexões sobre a eficácia do registro do fandango caiçara como forma de expressão do patrimônio cultural do Brasil**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (PROCAM/ IEE-USP), USP/SP, 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Bruno Esslinger de Britto. **O fandangueiro narrador: cultura popular, território e as contradições do Brasil moderno nas modas de viola caiçara**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Culturas e Identidades Brasileiras, Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, USP/SP, 2015.

DIAS, Paulo Anderson Fernandes. **São Paulo corpo e alma**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera!, 2003.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O Vale do Ribeira e Litoral Sul de São Paulo: meio-ambiente, história e população**. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAZ, Janaína de Aquino. **Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf>. Publicado em 2008. Acesso em 18. Set. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2001.

FONSECA, Solange Gomes. **A Música na Sala de Aula: um recurso facilitador**. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/a-musica-na-sala-de-aula-um-recurso-facilitador>>. Acesso em 14 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Culturas orais em sociedades letradas.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>>. Acesso em 06. ago. 2016.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (org.). **Reflexões sobre projetos didáticos de gênero.** Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GURGEL, Luiz Henrique. **Olhai a beleza da diversidade linguística.** Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/858/entrevista-olhai-a-beleza-da-diversidade-linguistica>>. Acesso em 25. set. 2016.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2005.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular** (coleção Primeiros Passos, nº 98). São Paulo: Brasiliense, 1992.

LUYTEN, Joseph M. Desafio e repentismo do caipira de São Paulo In BOSI, Alfredo (org.) **Cultura brasileira: temas e situações** (Série Fundamentos). São Paulo: Ática, 2000.

MANZATTI, Marcelo Simon. **Samba rural paulista, do centro cafeeiro à periferia do centro: estudo sobre o samba de bumbo ou samba rural paulista.** Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MENDONÇA, Cecília. **O samba rural paulista e a festa de Bom Jesus de Pirapora**: Mário de Andrade, Mário Wagner Vieira da Cunha e a pesquisa folclórica. Texto de iniciação científica apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/RJ, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise de conteudo_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em 01 ago. 2016.

MOUSINHO, Renata. **Aquisição da linguagem figurada**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862009000200005>. Acesso em 03 set. 2016.

PACIEVITCH, Thais. **Valsa**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/valsa/>>. Acesso em 14 set. 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. Dino (org.) **O discurso oral culto**. (Projetos Paralelos, v.2). São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. Dino (org.) **Estudos de língua falada**. (Projetos Paralelos, v.3) São Paulo: Humanitas, 2006.

PUJANÇA do campo. Estadão Opinião, São Paulo, 13 abr. 2016. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-pujanca-do-campo,1855330>>. Acesso em 14 set. 2016.

SANTANA, Ana Lucia. **Moda de viola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/musica/moda-de-viola/>>. Acesso em 14 set. 2016.

SANTANA, Ricardo Antonio Ferreira. **Análise da preservação do cururu nas rádios de Piracicaba – SP**. Dissertação de mestrado apresentada à Área de Concentração de Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, USP/SP, 2007.

SANTOS, Elisângela de Jesus. **Apontamentos etnográficos sobre o cururu do Médio Tietê, SP (2011)** Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308363924_ARQUIV_O_ArtigoConlabElisangela.pdf>. Acesso em 03 out. 2015.

SÃO PAULO (SP) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE DOCUMENTAÇÃO TÉCNICA. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de língua portuguesa. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Wilton Pereira. **Samba rural paulista**: uma proposta transversal e interdisciplinar para a sala de aula. Monografia apresentada ao Curso Ética, Valores e Cidadania da Universidade de São Paulo, USP/Santos, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOROTIUK, Marília Madalena Herreros. **A poética fandangueira da família Pereira**. Monografia apresentada ao curso de bacharelado em Letras pela UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/07/Marilia_Madalena_Sorotiuk.pdf>. Acesso em 24 set. 2016.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística** (Série Princípios). São Paulo: Ática, 1985.

TEODORO, Claudia Aparecida. **O simulacro do caipira nas histórias em quadrinhos de Chico Bento**. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAUJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 2000.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. Disponível em: <<http://afrologia.blogspot.com.br/2008/03/tradio-oral-e-sua-metodologia.html>>. Publicado em 2008. Acesso em 03 set. 2016.

VILELA, Ivan. **O caipira e a viola brasileira**. Disponível em: <www.ivanvilela.com.br/sobre/artigo.caipira.pdf>. Acesso em 28 jan. 2016.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **O samba paulista e suas histórias.** Disponível em: < http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Olga-von-Simson.pdf>. Publicado em 2008. Acesso em 03 set. 2016.

Discografia

Luar do Sertão, Palmeira e Biá, Ed BMG
Mais, Marisa Monte, Ed EMI

Filmes Documentários

BUMBO dá Samba. Direção Mariana Valença, Ivi Vitoriano, Priscila Fabi e Renata Paglius. Campinas, Pirapora e São Paulo, 2013. 20:42min
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dLbJVsakd98>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FANDANGO Caiçara. Direção Felipe Scapino e Toninho Macedo. Revelando São Paulo, VIII Festival da Cultura Paulista Tradicional - Vale do Ribeira, 2011. 17:34min
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1_wJ1pJPBiU>. Acesso em: 10 out. 2015.

LÍNGUAS – Vidas em Português. Victor Lopes. Brasil/Portugal (coprodução), 2002. 105min.

REPENTES do Cururu 1. TV Cultura. São Paulo, 2013. 13:23min
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m937LNtrZzc>>. Acesso em: 10 out. 2015.

REPENTES do Cururu 2. TV Cultura. São Paulo, 2013. 6:55min
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mZ-Oeqd1QxY>>. Acesso em: 10 out. 2015 06:55.

Revistas em Quadrinhos

ALMANAQUE do Chico Bento, número 33, São Paulo: Panini, jun. 2012.

CHICO BENTO Moço, número 1, São Paulo: Panini, ago. 2013.

URTIGÃO 50 anos, São Paulo: Editora Abril, 2014.

ANEXOS

QUESTÕES MÓDULO INTRODUÇÃO

- 1) Analisando a língua portuguesa **falada**, você observa uma única forma ou variadas formas de realização?
- 2) Se você observa variadas formas de se falar a língua portuguesa, escreva, pelo menos, dois exemplos. Caso considere apenas uma forma, passe para a questão 3.
- 3) Nas aulas de língua portuguesa, quando o professor propõe a produção de algum gênero textual, você escreve automaticamente aquilo que vem à mente como se estivesse falando, ou presta atenção a alguns detalhes antes de passar suas ideias para o papel? Justifique sua resposta.
- 4) Ocorrem diferenças entre a fala e a escrita? Se sua resposta for sim, exemplifique.

MÓDULO I – CANÇÕES**ROSA**

Pixinguinha/ Otavio de Souza

Tu és divina e graciosa
Estátua majestosa do amor
Por Deus esculpurada
E formada com ardor
Da alma da mais linda flor
De mais ativo olor
Que na vida é preferida pelo beija-flor
Se Deus me fora tão clemente
Aqui nesse ambiente de luz
Formada numa tela deslumbrante e bela
Teu coração junto ao meu lanceado
Pregado e crucificado sobre a rósea cruz
Do arfante peito teu

Tu és a forma ideal
Estátua magistral. Oh, alma perenal
Do meu primeiro amor, sublime amor
Tu és de Deus a soberana flor
Tu és de Deus a criação
Que em todo coração sepultas um amor
O riso, a fé, a dor
Em sândalos olentes cheios de sabor
Em vozes tão dolentes como um sonho em flor
És láctea estrela
És mãe da realeza
És tudo enfim que tem de belo
Em todo resplendor da santa natureza

Perdão se ousar confessar-te
Eu hei de sempre amar-te
Oh flor meu peito não resiste
Oh meu Deus o quanto é triste
A incerteza de um amor
Que mais me faz penar em esperar
Em conduzir-te um dia
Ao pé do altar
Jurar, aos pés do onipotente
Em preces comoventes de dor
E receber a unção da tua gratidão
Depois de remir meus desejos
Em nuvens de beijos
Hei de envolver-te até meu padecer
De todo fenecer

COURO DE BOI

Palmeira e Biá

"Conheço um véio ditado que é do tempo dos zagais,
Diz que um pai trata déiz fio, déiz fio num trata um pai,
Sentindo o peso dos anos, sem podê mais trabaiá,
O véio peão estradero, com seu fio foi morá,
O rapaiz era casado, e a muié deu de impricá,
Vancê manda o veio imbora, se num quisé que eu vá,
E o rapaiz coração duro, co véinho foi falá:"

Para o senhor se mudar
Meu pai eu vim lhe pedir
Hoje aqui da minha casa
O senhor tem que sair

Leva este coro de boi
Que eu acabei de curtir
Pra lhe servir de coberta
Adonde o senhor dormir

O pobre véio calado
Pegou o coro e saiu
Seu neto de oito ano
Que aquela cena assistiu

Correu atrás do avô
Seu paletó sacudiu
Metade daquele coro
Chorando ele pediu

O velhinho comovido
Pra não vê o neto chorando
Partiu o coro no meio
E pro netinho foi dando

O menino chegô em casa
Seu pai foi lhe perguntando
Pra que vancê qué este coro
Que seu avô ia levando

Disse o menino ao pai
Um dia vou me casar
O senhor vai ficar véio
E comigo vem morar

Pode ser que aconteça
De nós não se combinar
Essa metade do coro
Vô dá pro senhor levar

QUESTÕES MÓDULO I

- 1) Qual foi a principal diferença que você observou na forma de expressão dos autores dos poemas de “Rosa” e “Couro de boi”? Que particularidade existe em cada um deles?
- 2) Sabendo-se que os gêneros textuais possuem características específicas e que devem respeitar o perfil e o repertório da pessoa que irá lê-los (leitor, destinatário), a fim de que sejam compreendidos e bem interpretados; responda:
 - A) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Rosa”?
 - B) Que tipo de leitor (qual o perfil) é o destinatário do poema da canção “Couro de boi”?
- 3) Copie três palavras, das quais você não conheça o significado, do poema de “Rosa”.
- 4) Copie três palavras, das quais você não conheça o significado, do poema de “Couro de boi”.
- 5) Qual o possível motivo de você não conhecer o significado das palavras de “Rosa”? E das palavras de “Couro de boi”?
- 6) Qual das duas canções você gostou mais? Por quê?
- 7) Imagine uma pessoa que se comunica utilizando expressões como: “as cuié”; “os pobrema”; “as arvre”. O que você pensaria a respeito?

MÓDULO II – TEXTO INFORMATIVO

A LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS VARIAÇÕES

- 1) O que você pensaria sobre uma pessoa que se comunica utilizando expressões como: “as cuié”; “os pobrema”; “as arvre”?
- 2) Se você ouvisse alguém dizendo: “No mundo non me sei parelha, mentre me for como me vay, ca já moiro por vos – e ay”? Você compreenderia?
- 3) E a frase: “Estou-me nas tintas se não te apetece uma bola de Berlim”? Faz sentido para você?

Estamos diante de três possibilidades diferentes de uma mesma língua. “Aquilo que chamamos de português não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de ‘coisas’ aparentadas entre si, mas com algumas diferenças. Essas ‘coisas’ são chamadas variedades.”

Tais **VARIEDADES** podem ser:

GEOGRÁFICA: mudam de local para local; de região para região. Como exemplo, podemos citar: a variedade portuguesa, a variedade brasileira, a variedade brasileira do Norte, a variedade brasileira do Sul, a variedade carioca, a variedade paulistana. Um morador da cidade grande (zona urbana) fala diferente de um morador do campo (zona rural).

DE GÊNERO: a língua pode variar quando é falada por uma pessoa do sexo masculino e outra do sexo feminino.

ETÁRIA: a língua assume características específicas se falada por um adulto, por uma criança, e até mesmo por um jovem como vocês.

DE GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO: uma pessoa que frequentou a escola pode falar de forma diferente de outra que não frequentou.

A língua também sofre transformações ao longo do tempo. “Tudo muda: os costumes, os meios de comunicação, as roupas... até os bichos evoluem. A língua falada hoje no Brasil é diferente daquela falada no início da colonização, e também será diferente da falada dentro de quatrocentos anos”.

A variedade na língua portuguesa significa, então: “uma língua falada em determinado lugar, numa determinada época e por um determinado conjunto de pessoas”. A ideia de que a língua portuguesa é uma só, está baseada em uma **variedade** chamada **padrão**. E o que seria essa variedade padrão? A variedade que por certas razões é ensinada e aprendida na escola e explicada nos livros conhecidos como gramáticas e dicionários. **As outras variedades** são chamadas **não padrão** e são suficientes para cumprir sua função de comunicação e expressão. Têm valor, mas são realizadas de maneira diferente da padrão.

O PORTUGUÊS BRASILEIRO PADRÃO

Para entendê-lo melhor, vamos recordar um pouco do conteúdo da disciplina de história. Quando o ouro foi descoberto no estado de Minas Gerais, a capital do Brasil foi transferida de Salvador (BA) para a cidade do Rio de Janeiro (RJ),

por conta do porto carioca ser mais próximo para o envio desse ouro à Europa (na época, éramos colônia de Portugal). Era o ano de 1763 e o Rio passou a ser a primeira cidade do país em importância política, econômica e cultural pelo fato de ter sido transformada em capital do país.

No século XX, a cidade de São Paulo passou por um processo importante de industrialização e veio a dividir com o Rio de Janeiro, a hegemonia nacional. “O português formal empregado pelas classes sociais privilegiadas de São Paulo, Rio e Belo Horizonte começou a ser considerado o modelo a ser imitado, a norma a ser seguida, o português padrão do Brasil. Desde então, as variedades de outras regiões como a nordestina por exemplo, passaram a ser consideradas ‘erradas’ e ‘feias’ pelos falantes da variedade do Sudeste brasileiro”. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais mais o Espírito Santo compõem a região sudeste brasileira.

A partir de então, todas variedades que não fossem o PP passaram a ser consideradas como PNP; ou seja, o “português não padrão”

Como vimos anteriormente, as variedades do PBNP dão conta de desempenhar seu papel de comunicação e expressão. Então, por que justamente o português padrão é a variedade que deve ser ensinada e aprendida na escola? Porque é ela, a variedade que dá acesso aos mecanismos de ascensão social. A partir do PBP podemos estudar e chegar à universidade. Além disso, o português brasileiro padrão é necessário para que exista um meio de expressão comum às pessoas de um país gigante como o nosso. Se fôssemos considerar os regionalismos, por exemplo, a variedade de cada região, provavelmente não nos entenderíamos em termos de língua, uns aos outros, dentro do mesmo país. O português brasileiro padrão assume esse papel de regularizador. Esses são os motivos pelos quais o português brasileiro padrão deve ser adquirido na escola, principalmente por meio da forma escrita da língua. Mas isto não quer dizer que devemos esquecer do português não padrão, mesmo porque é um patrimônio compartilhado e transmitido de geração a geração, no convívio da família e por pessoas de um mesmo grupo que pode ser socioeconômico, geográfico, etc.

APENAS PARA CONCLUIR

É fundamental sempre lembrar que falar “diferente” não significa falar “errado”. A língua escrita jamais deverá discriminar a língua falada, já que possuem propostas e objetivos diferentes.

A esta altura, você deve estar se perguntando: “E como ficam as respostas daquelas três questões apresentadas no início do texto?” Após nossa leitura, todos teremos condição de entender melhor:

- 1) “As cuié”; “os pobrema” e “as arvre” são expressões que fazem parte do português de uma determinada **variedade** de grau de escolarização ou geográfica.
- 2) “No mundo non me sei parelha, mentre me for’ como me vay, ca já moiro por vos – e ay” são os primeiros versos de uma cantiga de amor, considerada como o texto mais antigo da língua portuguesa (1189). Tão antigo que até hoje os especialistas não descobriram o significado exato de suas palavras.
- 3) “Estou-me nas tintas se não te apetece uma bola de Berlim” é português falado em Portugal e significa algo como “Estou pouco ligando se você não gosta de comer sonho”.

Finalizando, nunca se esqueçam de nossa obrigação cidadã no combate a tantos tipos de preconceito. Seja relacionado a etnia, gênero, faixa etária... Jamais poderemos admitir que em nossa mente se desenvolva mais uma ordem de preconceito:

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO!

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

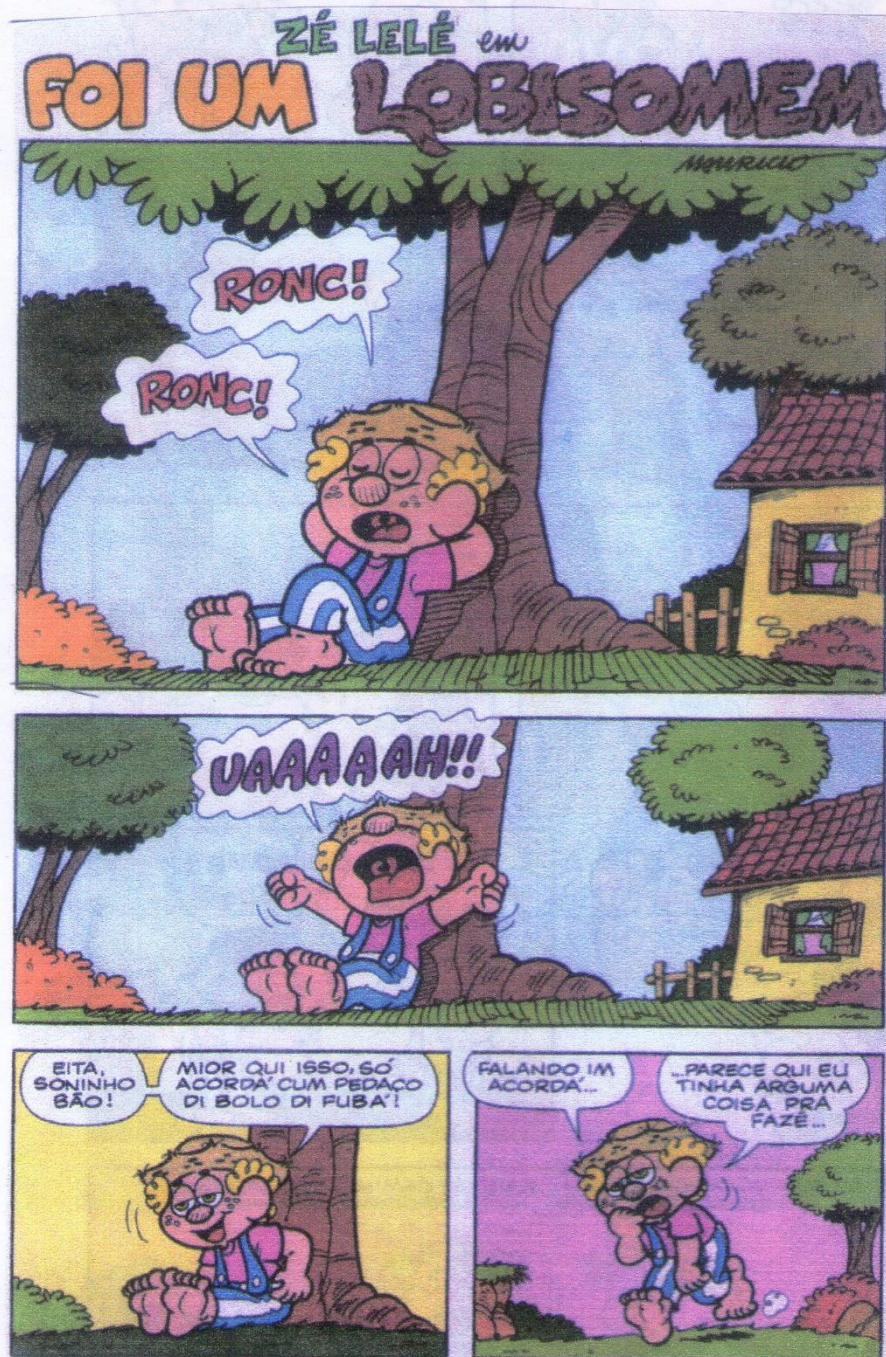
BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

QUESTÕES MÓDULO II

- 1) Alguns meninos e meninas se reuniram na casa de uma colega de classe para um trabalho escolar. Na sala, além do grupo de jovens estão a mãe e a avó da aluna que convidou a turma. De repente, um dos garotos comenta: - “ 'Pódi pa' que o João Victor é um 'leke' 'chavoso'! No dia do 'rolezinho', ele acabou ficando com a 'mina' mais 'famosinha' dessa escola.” A mãe e a avó entenderiam essa fala? Justifique.
- 2) Um executivo em almoço de negócios, utiliza a seguinte expressão: - “Poderiam me passar o saleiro, por gentileza!?” Esse mesmo executivo, em casa no fim de semana, preparando um churrasco entre a família e alguns amigos, diz: - “ 'Ae', minha gente! Quem é que vai 'mandá' o sal pra cá?” Podemos falar em português 'certo' ou 'errado'? Comente as duas situações.
- 3) Uma senhora de alta renda presencia sua arrumadeira conversando com sua cozinheira: - “ Creuza! 'Cê' viu a 'última' do prefeito? Agora quem 'quisé' sacola 'prástica' no mercado, vai 'tê' que 'comprá'!” A patroa intervém: - “Clotilde! Não é 'prástica' que se fala. É plástica!” A atitude da senhora está correta? Justifique.
- 4) “Eu não vou de casaco à praia, nem de biquíni na neve.” Comente essa expressão, embasado(a) no uso das variedades da língua.

MÓDULO III – HISTÓRIA EM QUADRINHO (HQ)

1) Chico Bento



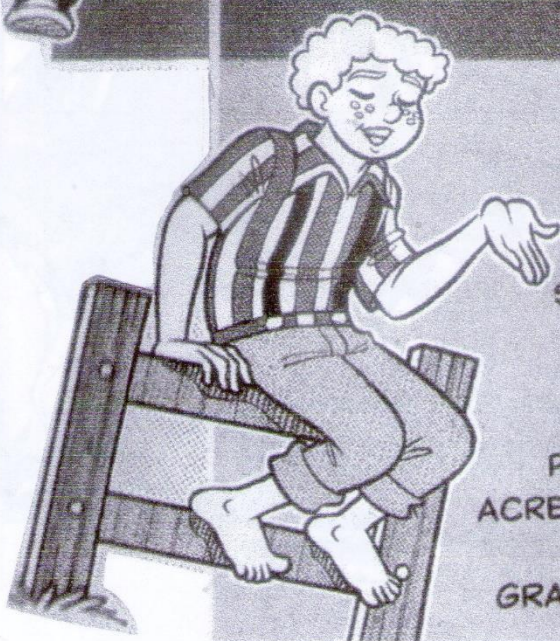




2) Chico Bento Moço

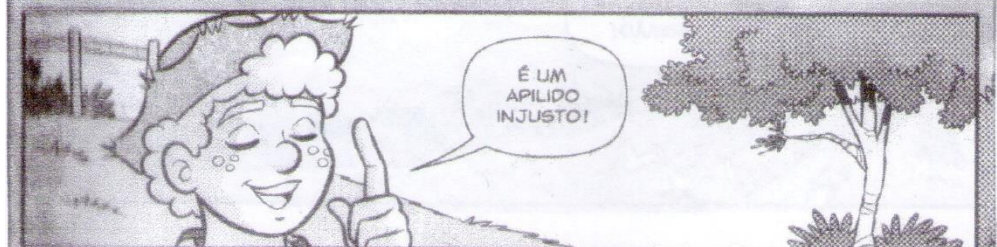
**CHICO BENTO**

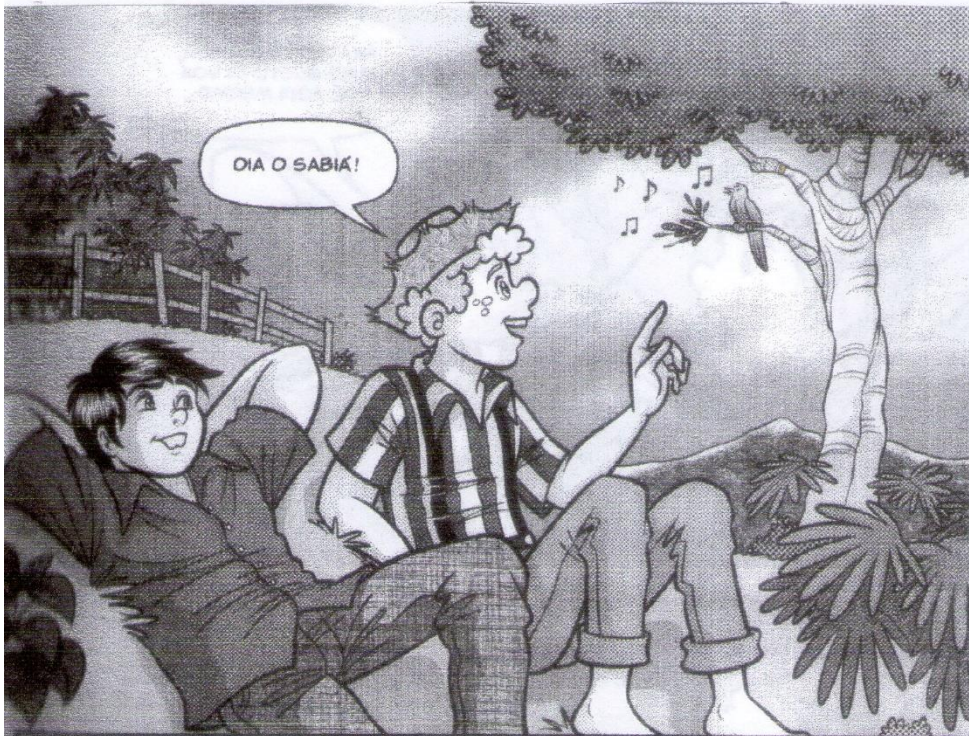
CHICO BENTO TEM 18 ANOS E SUA VIDA GANHA UM NOVO RUMO QUANDO DEIXA A ROÇA EM BUSCA DO SONHO DE SER ENGENHEIRO-AGRÔNOMO. VAI PARA A CIDADE DE NOVA ESPERANÇA, ONDE EXPERIMENTA COMO É VIVER E ESTUDAR LONGE DA FAMÍLIA E DA VIDA SIMPLES NO CAMPO.

**ZÉ LELE**

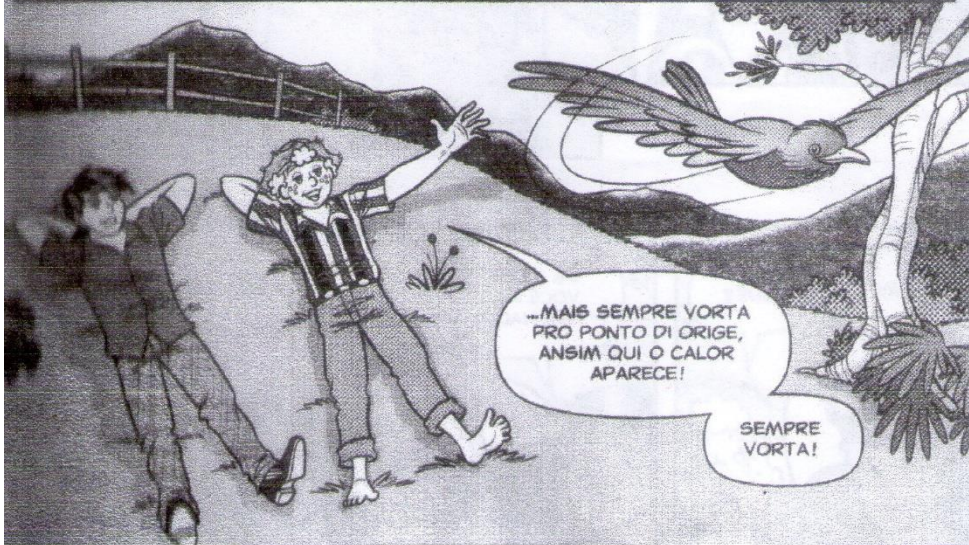
ZÉ LELE TEM 18 ANOS E CONTINUA A SER MUITO TRANQUILO, SOSSEGADO, DISTRAÍDO E COMPANHEIRÃO. ZÉ RESOLVEU AJUDAR O SEU PAI NO SÍTIO E PERMANECER NA ROÇA. ACREDITA QUE NÃO NASCEU PARA VIVER NA CIDADE GRANDE PORQUE ADORA A VIDA NO CAMPO.

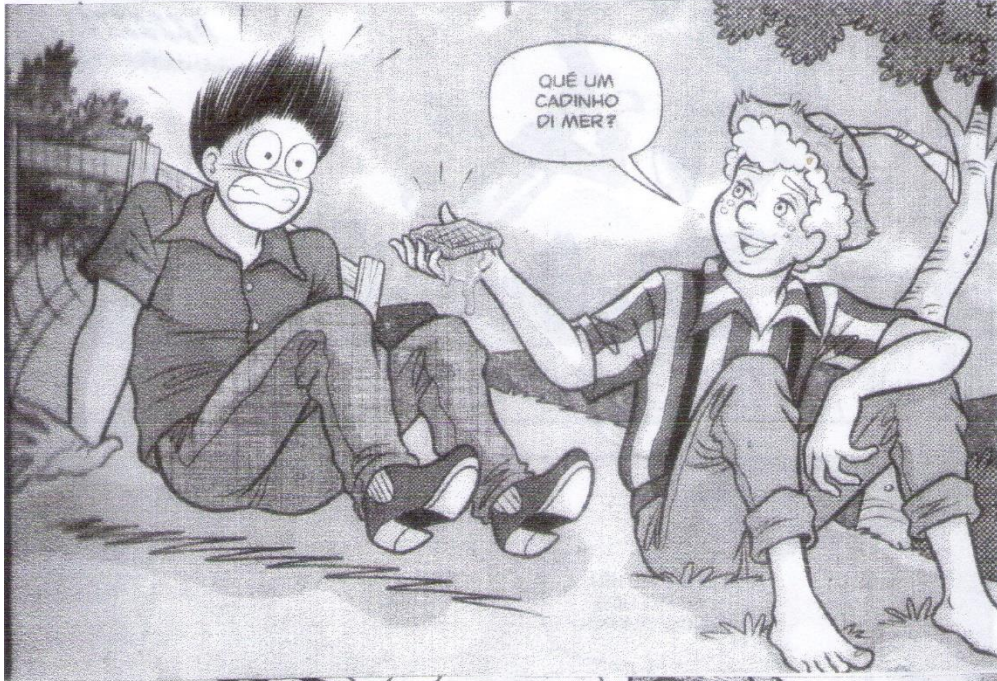


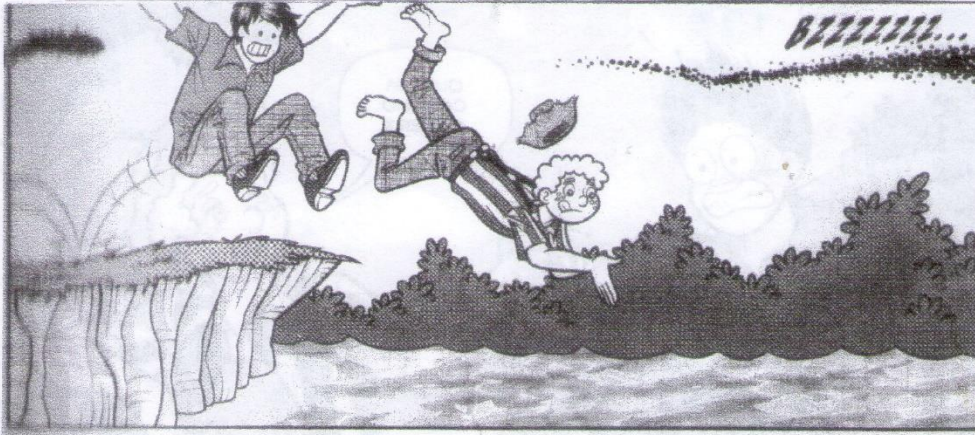




"ELE FAIZ SEUS NINHO AQUI NAS REDONDEZA, MAIS NO INVERNO, ELE MIGRA PRAS REGIÃO MAIS QUENTE..."







QUESTÕES MÓDULO III

- 1) Qual variedade linguística o personagem brasileiro Chico Bento, dos estúdios Maurício de Souza, utiliza na **fala** de sua infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Por quê?
- 2) Qual variedade linguística Zé Lelé utiliza na **fala** de sua infância? E na juventude? Houve mudança de variedade de uma fase para outra? Por quê?
- 3) Chico Bento moço renega suas raízes? Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho do texto da HQ.
- 4) Zé Lelé moço pensa em viver na cidade? Justifique sua resposta, transcrevendo um trecho do texto da HQ.
- 5) Urtigão é um senhor de barba branca, criação dos estúdios Disney inspirada em imigrantes escoceses e islandeses que se fixaram nas **áreas rurais e montanhosas** dos estados de Missouri e Arkansas (Estados Unidos da América). Pensando no conteúdo que vimos até agora (variedade linguística/ PP e PNP) e observando o quadrinho abaixo, faça um comentário justificando o uso da **fala** de Chico Bento **Moço** e Urtigão.



MÓDULO IV – VÍDEO DE DOCUMENTÁRIO CURTA METRAGEM E FICHA TÉCNICA

- 1) Na sala de vídeo, os alunos assistirão a quatro vídeos correspondentes aos folguedos, a partir dos seguintes links:

<https://www.youtube.com/watch?v=m937LNtrZzc>

Repentes do Cururu 1 (13:23), acessado e salvo em 10/10/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=mZ-Oeqd1QxY>

Repentes do Cururu 2 (06:55), acessado e salvo em 10/10/2015

https://www.youtube.com/watch?v=1_wJ1pJPBiU

Fandango Caiçara (17:34), acessado e salvo em 10/10/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=dLbJVsakd98>

Bumbo dá Samba (20:42), acessado e salvo em 10/10/2015

ATIVIDADES MÓDULO IV – FICHA TÉCNICA

No laboratório de informática, em duplas, os alunos e alunas deverão preencher a ficha técnica pertinente aos três folguedos estudados. Lembre-se de pesquisar apenas em sites confiáveis!

Manifestação da cultura popular paulista	CONCEITO (O que é?)	ORIGEM (Indígena, europeia ou africana)	LOCAL (Municípios envolvidos)
CURURU			
FANDANGO CAIÇARA			
SAMBA RURAL PAULISTA			

MÓDULO V – POEMAS

CURURU

1. João Pontes (autor/ transcrição)

"Eu vô fazê uma louvação
Na Carrera do presumido,
Sobre a criação do mundo
Que Deus tinha construído.

Quando Deus feiz o mundo
Bem certinho e repartido.
Cada coisa em seu lugá,
Tudo certo e dividido.

Do lado do oriente,
Esse lugá foi escoido,
Deus criô o jardim terrestre,
Era um bosque bem florido.

Ali Deus ponhô Adão e Eva
Que era muié e marido,
E ali eles cometero um erro,
Onde os dois ficô perdido.

Eva comeu o fruto
Que Deus tinha pruibido,
A metade ela comeu,
A metade não foi comido.

Essa metade guardô pra Adão,
Que era de fato seu marido,
Quando Deus chegô no jardim
Sua voiz foi ovido:

'Adão onde ocê tá?'
Ele respondeu escondido,
Pruque os dois tava nu,
E viro que tava despido.

Então Deus respondeu
Com ar muito aburrecido:
'Vai vê oceis comeu o fruto
Que eu tinha pruibido.'

Adão foi quem respondeu
Muito desinchavido:
Foi a serpente que mandô,
Pur ela fumo inludido.

E nós vimos que tava nu
E fiquemo surprendido,
E com foia de figuera
Nóis fizemo o vestido. "

1. Moacir Siqueira (autor/ transcrição)

Vem de cá, minha popozuda, quero ver seu popozão
Martela, martela, martela o martelão
Fica entre nói, tapinha não dói
Não vô metê minha mão
E na dança da motinha popuzuda perde a linha
Eu vô pegá ocê na estação.
A preparada no salão
Dando rebolada de cima até o chão
Qué dançá, qué dançá o tigrão vai te ensiná
Eu passei cerol na mão
Beijo doce como açúcar, Vem minha pitchuca
Aqui tá o teu tigrão
A preparada no salão
Na motinha do tigrão
Rebolando o corpinho de violão
Eu num quero que ninguém morra
E as cachorra?
Óia aqui mai um cachorrão
Quero vê se eu consigo
Sê um cachorro amigo
Do que um amigo cão
Tem muita mulher mudando de opinião
Fazendo cirurgia com bom cirurgião
Eu não sô ignorante
Tão fazendo imprante a famosa imprantação
Eu falo pelo microfone
De tanto silicone
A laranjinha virô mamão

FANDANGO CAIÇARA

1.[TURIA DOBRADA]

Cidade de Cananéia (bis)
Eu vô mandá ladrilhá (bis)

Só por isso eu conheço a turia
Minha turia dobrada

Com pedrinha de brilhante (bis)
Para meu bem passia (bis)

Só por isso...

Na trança do teu cabelo (bis)
Nosso amor tá encoberto (bis)

Só por isso...

Todo mundo malicia (bis)
Mas ninguém sabe de certo (bis)

Só por isso...

Vô m imbora, vô pra casa (bis)
Vô pra casa, vô dormi (bis)

Só por isso...

Vamo dar por despedida
Como meu pai dantes dava (bis)

Só por isso...

Em casa que tinha moça (bis)
Ele nunca me mandava, meu bem (bis)

Só por isso...

2. SINSARÁ

Viola, falai comigo
Que convosco falarei
Que convosco falarei
Encobrir as minhas fartas
Qu'eu a vossa encobrirei
Qu'eu a vossa encobrirei

Encontrei com o sinsará
Na beira do mar chorando
A causa de uma conchinha
Que a maré ia levando
Sinsará ficou chorando
Por causa de uma conchinha
Que a maré ia levando
Sinsará ficou chorando

Agora quero cantar
Qu'inda hoje não cantei
Qu'inda hoje não cantei
Quero ver se este meus peito
Se inda está como eu deixei
Se inda está como eu deixei

Encontrei com a sinsará...

Vamos dar a despedida
Pra fazer a moda curta
Pra fazer a moda curta
Quem faz a moda comprida
Tá arriscado a pagar a murta
Tá arriscado a pagar a murta

Encontrei com o sinsará...

SAMBA RURAL PAULISTA

1. Quem foi que disse?
Quem que falô?
Que no Cururuquara
Não havia sambadô

2. Botei carro na ladeira
Carro tombô
Eu gritei Nossa Senhora
Carro endereitô

3. Tava na roda do samba
Quando a polícia chegô
Vamo dançá com respeito
Delegado que mandô

4. No arto daquele morro
Tem uma véia pa morrê
Os corvo já tão dizendo
Que tem carne pa comê

5. Eu vi, eu vi,
Eu vi o lião miá.

6. Em Campinas tem um homem,
Chamado João Mundão.
Aleijado das duas pernas,
Capanga das duas mãos.
De noite rouba galinha,
De dia rouba leitão.

7. solo – Ai papai
Ai papai
coro – Eu quero fazê bunito
Porque sô feio demais.

8. Mataram o meu carnero,
Na Fazenda Chapadão,
Não quero sabê de nada...
Quero meu carnero, são!...

ATIVIDADES MÓDULO V

Optar por uma das três manifestações populares (cururu, fandango caiçara ou samba rural paulista) e destacar nos poemas, as marcas do português não padrão. Organizar essas palavras em duas colunas. Na primeira, simplesmente transcrever as palavras encontradas. Na segunda coluna, nas mesmas linhas das palavras copiadas, escrever a forma aproximada de como ficaria a expressão na norma culta; ou seja, no português padrão. A atividade será realizada em grupos de seis, os quais deverão apresentar no quadro. Abriremos uma roda de conversa na classe, quanto às possíveis dúvidas.

MÓDULO VI - DEBATE/ AVALIAÇÃO

Nesta última etapa, os alunos e alunas de cada sala farão suas reflexões sobre a temática e apontarão os aspectos positivos e negativos do decorrer de todo o trabalho. Concluindo a sequência didática, responderão às mesmas questões do Módulo Introdução (sondagem diagnóstica pertinente ao tema), acrescidas de mais uma interpretativa, embasada em situação extraída da variedade de fala de um ambulante, vendedor de balas da cidade do Rio de Janeiro (segmento 10:51 a 12:00 minutos, do documentário “Língua – vidas em português, de Victor Lopes, 2002).

MÓDULO VI - DEBATE/ AVALIAÇÃO

- 1) Aponte os aspectos positivos e negativos do decorrer de todo o trabalho.
- 2) A partir do trecho do documentário “Língua – vidas em português”, de Victor Lopes/ 2002, responda se a variedade de fala apresentada pelo vendedor de balas é comum para o tipo de atividade que ele desenvolve. Justifique, comentando se houve alguma intenção de estratégia.
- 3) Analisando a língua portuguesa **falada**, você observa uma única forma ou variadas formas de realização?
- 4) Se você observa variadas formas de se falar a língua portuguesa, escreva, pelo menos, dois exemplos. Caso considere apenas uma forma, passe para a questão 3.
- 5) Nas aulas de língua portuguesa, quando o professor propõe a produção de algum gênero textual, você escreve automaticamente aquilo que vem à mente como se estivesse falando, ou presta atenção a alguns detalhes antes de passar suas ideias para o papel? Justifique sua resposta.
- 6) Ocorrem diferenças entre a fala e a escrita? Se sua resposta for sim, exemplifique.
- 7) Caso o professor lhe peça, anote aqui, suas observações mencionadas no decorrer do debate.

Quadro 2 – Rosa (norma culta)

Nº Ordem	Nº do Verso	Palavra no poema	Registro do aluno	Quantidade de registros
1	6	olor	olor	38
			"olo"	1
			Total registros	39
2	21	sândalos	sândalos	18
			"sandalos"	13
			"sandalo"	2
Total registros				33
3	15	perenal	perenal	21
			"peneral"	2
			Total registros	23
4	4	ardor	ardor	18
			"ador"	1
			"aordo"	1
Total registros				20
5	13	arfante	arfante	18
			"arfate"	1
			Total registros	19
6	41	fenecer	fenecer	19
			Total registros	19
7	19	sepultas	sepultas	12
			"seputas"	3
			"sepulta"	1
			"sepullas"	1
			"cepulta"	1
Total registros				18
8	8	clemente	clemente	15
			"cremente"	2
			Total registros	17
9	11	lanceado	lanceado	15
			"laceado"	2
			Total registros	17
10	21	olentes	olentes	13
			"olente"	1
			Total registros	14
11	15	magistral	magistral	12
			Total registros	12
12	35	onipotente	onipotente	8
			Total registros	8
13	12	rósea	rósea	5
			"rosea"	2
			Total registros	7
14	22	dolentes	dolentes	7
			Total registros	7
15	23	láctea	láctea	2
			"lactea"	4
			"taclea"	1
			Total registros	7
16	3	esculturada	esculturada	5
			"escurada"	1
			Total registros	6
17	16	sublime	sublime	5
			Total registros	5
18	40	padecer	padecer	5
			Total registros	5
19	2	estátua	estátua	1
			"estatua"	1
			"estatúra"	1
			"estatuda"	1
			Total registros	4
20	26	resplendor	resplendor	4
			Total registros	4
21	37	uncão	uncão	4
			Total registros	4
22	38	remir	remir	4
			Total registros	4
23	2	maiestosa	maiestosa	3
			Total registros	3
24	1	graciosa	graciosa	1
			"grandiosa"	1
			Total registros	2
25	36	preces	preces	2
			Total registros	2
26	6	ativo	ativo	1
			Total registros	1
27	10	deslumbrante	"deslunbrante"	1
			Total registros	1
28	12	crucificado	crucificado	1
			Total registros	1
29	17	soberana	soberana	1
			Total registros	1
30	23	conduzir-te	conduzir-te	1
			Total registros	1
31	27	ouso	ouso	1
			Total registros	1
Total geral de registros				260

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa)

Quadro 3 – Couro de Boi (variedade rural)

Nº Ordem	Nº do Verso	Palavra no poema	Registro do aluno	Quantidade de registros
1	1	zagais	zagais	61
			"sagais"	1
			"zaguais"	1
			"zagjaes"	1
			Total registros	64
2	6	vancê	vancê	32
			Total registros	
3	4	estradero	estradero	20
			"estradeiro"	4
			Total registros	
4	15	adonde	adonde	21
			"adonte"	1
			"adaonde"	1
			Total registros	23
5	5	impricá	impricá	12
			"imprica"	3
			"inprincá"	1
			Total registros	16
6	24	comovido	comovido	5
			"comovida"	1
			Total registros	6
7	5	muié	muié	3
			"muie"	1
			Total registros	4
8	21	paletó	paletó	2
			paleta	2
			Total registros	4
9	2	déiz	déiz	2
			"dêiz"	1
			Total registros	3
10	3	trabaiá	trabaiá	2
			"trabaio"	1
			Total registros	3
11	4	fio	fio	2
			Total registros	2
12	21	sacudiu	sacudiu	2
			Total registros	2
13	1	véio	"veio"	1
			Total registros	1
14	1	trata	trata	1
			Total registros	1
15	1	peão	peão	1
			Total registros	1
16	4	morá	morá	1
			Total registros	1
17	6	imbora	imbora	1
			Total registros	1
18	7	co	co	1
			Total registros	1
19	7	véinho	véinho	1
			Total registros	1
20	12	coro	coro	1
			Total registros	1
21	19	cena	cena	1
			Total registros	1
22	20	atráis	atráis	1
			Total registros	1
23	28	chegô	chegô	1
			Total registros	1
Total geral de registros				194

Fonte: Dados obtidos nesta pesquisa

Quadro 4 – Cururu 1

Nº ocorrência	Nº do verso	Variedade Rural	Variedade Urbana	Quantidade de Registros
1	1	vô	vou	4
2	1	fazê	fazer	5
3	2	carrera	carreira	0
4	5	feiz	fez	4
5	7	lugá	lugar	5
6	10	escoido	escolhido	2
7	11	criô	criou	5
8	13	ponhô	pôs	0
9	14	muié	mulher	5
10	15	cometero	cometeram	3
11	16	ficô	ficaram	3
12	16	perdido	perdidios	0
13	18/32	pruibido	proibido	5
14	20	comido	comida	0
15	21	guardô	guardou	2
16	23	chegô	chegou	3
17	24	voiz	voz	3
18	24	ovido	ouvido	2
19	25	ocê	você	3
20	27	pruque	porque	1
21	27/28	tava	estavam	0
22	27/38	nu	nus	0
23	28	viro	viram	1
24	28	despido	despidos	0
25	30	aburrecido	aborrecido	1
26	31	vê	ver	1
27	31	oceis	vocês	1
28	31	comeu	comeram	1
29	35	mandô	mandou	1
30	36	pur	por	1
31	36	fumo	fomos	0
32	36	inludido	iludidos	1
33	37	nóis	nós	1
34	37	tava	estávamos	0
35	38	figuemo	ficamos	1
36	38	surprendido	surpreendidos	0
37	39	foia	folha	1
38	39	figuera	figueira	0
39	40	fizemo	fizemos	1

Fonte: Dados Obtidos nesta pesquisa

Quadro 5 – Cururu 2

Nº ocorrência	Nº do verso	Variedade Rural	Variedade Urbana	Quantidade de Registros
1	1	vem de cá	vem cá	1
2	3	nói	nós	2
3	4/6	vô	vou	2
4	4	metê	meter	1
5	6	pegá	pegar	2
6	6	ocê	você	5
7	9	qué	quer	3
8	9	dançá	dançar	1
9	9	ensiná	ensinar	2
10	16	num	não	3
11	17	cachorra	cachorras	0
12	18	óia	olha	1
13	18	mai	mais	4
14	19	vê	ver	1
15	20	sê	ser	1
16	24	sô	sou	3
17	25	imprante	implante	3
18	25	imprantação	Implantação	3
19	28	virô	virou	2

Fonte: Dados Obtidos nesta pesquisa

Quadro 6 – Fandango caiçara 1

Nº ocorrência	Nº do verso	Variedade Rural	Variedade Urbana	Quantidade de Registros
1	2	vô	vou	1
2	2	mandá	mandar	2
3	2	ladrihá	ladrilhar	1
4	6	passiá	passrear	2
5	10	sabe de certo	sabe ao certo	0
6	11	vô m'imbora	vou-me	1
7	11	vô m'imbora	embora	1
8	12	dormi	dormir	3
9	13	vamo	vamos	1

Fonte: Dados Obtidos nesta pesquisa

Quadro 7 – Fandango caiçara 2

Nº ocorrência	Nº do verso	Variedade Rural	Variedade Urbana	Quantidade de Registros
1	4	fartas	faltas	1
2	9	a causa	por causa	1
3	18	meus peito	meu peito	1
4	19	inda	ainda	3
5	25	murta	multa	4

Fonte: Dados Obtidos nesta pesquisa

Quadro 8– Samba rural 1

Nº ocorrência	Nº do verso	Nº da quadra	Variedade Rural	Variedade Urbana	Quantidade de Registros
1	2	1	falô	falou	9
2	4	1	sambadô	sambador	2
3	2	2	tombô	tombou	5
4	4	2	endereitô	endireitou	5
5	2	3	chegô	chegou	10
6	3	3	vamo	vamos	3
7	3	3	dança	danças	8
8	4	3	mandô	mandou	10
9	1	4	arto	alto	10
10	2	4	véia	velha	7
11	2/4	4/4	pa	para	6
12	2	4	morrê	morrer	9
13	3	4	os corvo	os corvos	3
14	4	4	comê	comer	8
15	2	5	lião	leão	10
16	2	5	miá	miar	4
17	4	6	capanga	capenga	1
18	3	7	fazê	fazer	8
19	3	7	bunito	bonito	10
20	4	7	sô	sou	9
21	1/4	8/8	carnero	carneiro	7
22	3	8	sabê	saber	10

Fonte: Dados Obtidos nesta pesquisa

Texto argumentativo do aluno do 8º ano C

“Na aula passada foi abordado o tema de línguas ou seja o preconceito linguístico.

Falamos sobre a língua caipira, urbana e fora do tema, eu disse o seguinte, após ele ter comentado sobre a escrita e a fala na escola aí nesse tema eu sitei o seguinte: - “A! mulher bonita não era preciso estudar”. Ele min perguntou porque? eu respondi. – “Pois mulher bonita pode muito bem se casar com homens ricos”. ele min perguntou porque? eu respondi o seguinte: de que se a mulher tivesse a sorte de casar com homem rico não seria preciso estudar pois simplesmente pelo fato de ser bonita o homem gostaria de ter a presença de uma mulher bonita ao seu lado, ou em momentos de relações sexuais. Além do mais e se o homem lhe fizesse a seguinte oferta:

- Voce se casa comigo, não trabalha nem estuda apenas pelo fato de estar comigo. Mas quero declarar um porem, não são todas as mulheres que são assim apenas algumas. Por exemplo prostitutas que vendem seu corpo favores ou quantias em dinheiro”

Texto argumentativo dos “sujeitos 48 e 49”, do 8º ano D

“Então tem gente que não sofre apenas preconceito linguístico, mas por a pessoa ter uma condição de vida ruim sofre também preconceito racial e social. Playboy que se acha dono do mundo acha que manda na escola e pessa que pode fazer bullying com todo mundo.

Apesar da pessoa ter uma condição de vida melhor não significa que ela tenha mais capacidade mental ou que ela possa ter uma aula melhor que os outros”