UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

USO E ACEITAÇÃO/REJEIÇÃO DAS GÍRIAS POR PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Luciene Maria Patriota

Campina Grande / Julho / 2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Luciene Maria Patriota

USO E ACEITAÇÃO/REJEIÇÃO DAS GÍRIAS POR PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

ORIENTADORA: Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra

2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra
Orientadora

Profº Drº Dino Preti
Examinador

Profº Drº Edmilson Luiz Rafael
Examinador

“Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder.”

Paulo Freire

- AGRADECIMENTOS

- Primeiramente, agradeço a Deus que, mais uma vez, revelou-se fiel e soberano em minha vida, renovando minhas forças diariamente, suprindo todas as minhas necessidades, colocando em meu caminho as pessoas certas, nos lugares certos, na hora certa, tudo para cumprir Seu propósito em minha vida. A Ele, meu amor e gratidão.

- À minha orientadora, Mª Auxiliadora Bezerra, que com seu jeito simples, coerente e, extremamente, eficiente, conduziu-me nesta pesquisa, dividindo comigo seu saber, seus livros, sua paciência, mostrando-me, mais uma vez, o valor de se fazer algo com amor e dedicação.

- À minha amada família: meus pais, meus irmãos, minha cunhada, minha sobrinha. Em todos os momentos, sempre juntos, incentivando e me sustentando em orações. A vocês, todo meu amor.

- A todos os professores que, no decorrer desses dois anos, dividiram conosco seus conhecimentos, enriquecendo nossas vidas.

- De forma especial, agradeço a todos os professores do Colégio Monte Sião, que se dispuseram a cooperar com minha pesquisa. Agradeço pela forma cortês com que permitiram minha entrada em suas salas de aula e pelas contribuições essenciais para a execução deste estudo.

- Também agradeço ao Professor Dino Preti pela cordialidade com que atendeu ao convite para integrar a banca examinadora e pelas preciosas contribuições que só enriqueceram meu trabalho.

- A Edmilson, também examinador, pelas pertinentes considerações que só levaram ao aprimoramento deste trabalho.

- Agradeço também a Laura, secretária da pós-graduação do Curso de Letras, pela paciência em nos atender, em todos os momentos que precisamos, com informes e também incentivos essenciais para nossa vida de mestrandos.

- Aos queridos companheiros mestrandos, pela amizade sincera, carinho, trocas, palavras de incentivo, e-mails encorajadores, enfim pela convivência que deixará saudade. Lembrem-se que, para verdadeiras amizades, não existe barreira de tempo, nem distância.

- Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

- LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1: Demonstrativo das informações sócio-demográficas dos sujeitos da pesquisa 18

- QUADRO 2: Demonstrativo das disciplinas e sujeitos envolvidos na pesquisa 19

- QUADRO 3: Demonstrativo do número de aulas observadas por disciplina 21

-QUADRO 4: Demonstrativo dos preconceitos revelados nas falas dos professores 75

- CONVENÇÕES USADAS NAS TRANSCRIÇÕES

- OCORRÊNCIAS	- CONVENÇÕES/SINAIS
Pesquisadora	PE
Professor	P
Aluno	A
Ênfase	maiúsculas
Trechos saltados	/... /
Mudança brusca de assunto	/
Pausa	...
Alongamento de vogal	e::
Maior alongamento	e::::::::
Falas sobrepostas	[ ]
Comentários da pesquisadora	(( ))
Trecho sem compreensão	(incompreensível)
Entrevista	EN
Nota de campo	NC
Aula observada	AO
Ensino fundamental	EF
Ensino médio	EM

- SUMÁRIO

- Capítulo 1
- INTRODUÇÃO 13

1.1- Contexto situacional 13
1.2- Procedimento metodológico 17
1.1.2- Local e sujeitos da pesquisa 17
1.2.2- Instrumentos e técnicas de coleta de dados 20
1.2.3- Tratamento dos dados 22

- Capítulo 2
- TEORIZANDO SOBRE INTERAÇÃO, PURISMO E GÍRIA 24

2.1- Interação: das origens à sala de aula 24
2.1.1- O conceito de interação em correntes teóricas diversas 24
2.1.2- Interação em sala de aula 27
2.1.2.1- Sala de aula: um lugar social 27
2.1.2.2- Interação e linguagem: uma visão bakhtiniana 34

2.2- Purismo linguístico: história, norma e atitudes 39
2.2.1- Purismo lingüístico: origens 39
2.2.2- Fala e escrita: algumas palavras 46
2.2.3- Norma e atitudes lingüísticas 50

2.3- A gíria e suas perspectivas de estudo 58
2.3.1- Gíria: visão histórica 58
2.3.2- Gíria: perspectivas de análise lingüística 62
2.3.3- Gíria e interação 64

- Capítulo 3
- LÍNGUA E GÍRIA: CONCEPÇÕES E ATITUDES 67

3.1- As concepções de língua e de gíria dos sujeitos 67
3.2- Atitudes frente às gírias: a instituição do preconceito 74

- Capítulo 4
- REGISTRO PADRÃO DA LÍNGUA X USO EFETIVO: A GÍRIA ESTABELECENDO O CONFLITO 87

4.1- Funções da gíria no discurso dos professores 87
4.1.1- A gíria promovendo a aproximação professor/aluno 88
4.1.2- A gíria como recurso disciplinar 91
4.1.3- A gíria como facilitadora da aprendizagem 96

4.2- O conflito: eliminação/substituição das gírias como procedimento didático 102
- Capítulo 5
- Considerações finais 108

- Referências Bibliográficas 111

- Anexos 118

- RESUMO

Partindo da concepção de língua como interação, realizações conjuntas em contextos específicos e objetivos definidos, este estudo teve como objetivo analisar as concepções de língua e de gíria de professores do ensino básico, assim como verificar as atitudes advindas dessas concepções e a influência delas na metodologia dos professores. Para isto, este estudo apoiou-se em reflexões teóricas voltadas para a questão da interação em sala de aula (Koch, 2004; Erickson, 2001; Brait, 1995; Dettoni, 1995; Bakhtin, 1995; Delamont, 1987), da visão purista da língua, sua história e conseqüências para o ensino (Bortoni, 1995; Bagno, 2003, 2002, 2001, 1999; Leite, 1999) e dos estudos de gíria (Preti, 2004, 2000, 1998, 1996). Para a execução da pesquisa foram selecionados vinte professores do ensino fundamental II e médio de uma escola privada da cidade de Campina Grande – PB, de todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino básico e para a coleta de dados optou-se pela entrevista semi-estruturada e observação das aulas desses professores como forma de se perceber a presença das gírias nas falas deles, em que momentos eram usadas, com que funções. Os resultados mostraram uma concepção purista de língua pelos professores, sendo a gíria concebida como um uso voltado para os jovens, feio, marginal, reflexo de falta de leitura e vocabulário. No entanto, apesar de apresentarem uma visão purista da língua, os professores fizeram uso das gírias em sala de aula para os mais variados fins: aproximarem-se dos alunos, disciplinálos e para facilitar a sua aprendizagem. Porém, apesar desses usos observados, permaneceu no universo dos professores o trabalho metodológico com as gírias no sentido de sua eliminação, estabelendo, com isso, um conflito entre as concepções e os usos efetivos da língua pelos professores, estimulando a manutenção da gíria no seu lugar de marginalidade e exclusão e reforçando a visão purista de língua dos professores.

- ABSTRACT

From the conception of language as interaction, jointly realizations in specific contexts and defined objects, this study has as main objective to analyse the conceptions of language and slang of teachers from the high school, as well as to verify the attitudes from these conceptions and their influence in the teachers' methodology. To make possible, this work was leant in theorical reflections returned to the matter of classroom (Koch, 2004; Erickson, 2001; Brait, 1995; Dettoni, 1995; Bakhtin, 1995: Delamont, 1987), from the puritain vision of language, its history and consequences for teaching (Bagno, 2003, 2002, 2001, 1999; Leite, 1999; Bortoni, 1995) and the slangs researches (Preti, 2004, 2000, 1998, 1996). To the execution of the presented research, we selected twelve teachers from the high and middle school of a private establishment of Campina Grande – PB, of all the subjects that take part of the basic teaching. To collect the piece of informations, we opted to go by the semi-structured interview and to detect the slangs presence on their speaking, in which moments they were used and which functions they had. The results showed a puritain conception of language by the teachers, as the slang use, belonging to the youngs, ugly, delinquent, reflex of lecture and vocabulary absences. Despite the puritain language conception, the teachers used slangs in their classes for different purposes: to approximate their pupils, to discipline and facilitate their knowledge. However, in spite of the observed usages, remained in the teachers universe the methodological work eliminating the slans with this, set up a conflict between the conceptions and the effective uses by the language of the teachers, stimulating the slang maintenance in the place of delinquency and exclusion, reinforcing the puritain vision of language from the teachers.

- CAPÍTULO 1
- INTRODUÇÃO

1.1- CONTEXTO SITUACIONAL

É de longa data a relação existente entre língua e sociedade. Ambas estão de tal forma imbricadas que é praticamente impossível imaginá-las separadas uma da outra. É através de sua língua que o homem faz sua história acontecer, revela suas aptidões políticas e ideológicas, se faz ouvir, convence ou é convencido, revela seu presente, se faz lembrar e projeta seu futuro. Em todos os seus momentos, de vitórias ou derrota, de dúvidas ou convicções, a sua linguagem se faz presente, criando sua história, tornando possível sua sociabilidade (IANNI, 1999; ALKMIM e CAMACHO, 2001).

Diante de tal complexidade, faz-se necessária uma abordagem da linguagem, por parte da escola, que explore toda esta riqueza expressiva. Mas o que a prática escolar mostra é algo muito distante do ideal. Em todas as instâncias da escola – não apenas no ensino restrito relacionado à língua portuguesa – ainda é muito forte uma prática docente cuja concepção de língua é tratada como sendo única, homogênea, unificadora, pura, sem nenhuma influência externa, primando por uma visão purista da língua.

Essa concepção ou visão anula a diversidade de usos próprios da linguagem, alguns dos quais o aluno já traz consigo para a escola. Afinal, para essa forma de conceber a linguagem existe uma forma padrão, homogênea, suprema, única, correta e que enquadra o homem num padrão social, cultural e político "adequado". Com tal perspectiva, a teoria do certo e do errado se estabilizou dentro da escola e elegeu um único uso como sendo o mais valorizado, correto, elegante, capaz de promover socialmente seus usuários, criando assim, o chamado fetichismo da língua e a veneração de um ideal de uso completamente distante do uso real e efetivo da língua (SUASSUNA, 1995; BAGNO 2001a).

Foi também a partir da concepção de língua como um código abstrato e único que comportamentos e atitudes – quase sempre negativas – foram sendo desenvolvidas do falante para com as línguas, para com as variedades lingüísticas e, conseqüentemente, contra outros falantes. Exercendo, com isso, influências sobre o comportamento lingüístico e reforçando a idéia de que a língua é, por excelência, um instrumento de poder, que coloca os seus usuários numa espécie de divisão de classes, na qual se destacam os que estiverem do "lado" do certo, do padrão. Nas palavras de Calvet (2002:68): "à língua corresponde uma comunidade 'civilizada', aos dialetos e aos patoás

comunidades de ‘selvagens’, os primeiros agrupados em povos, ou em nações, os segundos, em tribos.”

Vista sob esta ótica, a língua é algo definitivo e absoluto, eliminando todas as demais manifestações e formas de uso, que passam a ser vistas, segundo Travaglia (1997:24), como:

> desvios, erros, deformações,degenerações da língua e, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país.

Porém, é somente numa visão de língua voltada para a variação que se encontra lugar e explicação para muitos fenômenos lingüísticos que ocorrem fora do chamado uso padrão da língua. Estes fenômenos foram chamados por Alkmim e Camacho (2001) e Preti (1984) de linguagens especiais. São formas e expressões lingüísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação, como as gírias, jargões, calões, etc.

Dessas linguagens especiais, uma ocupa lugar de destaque: a gíria. Fenômeno lingüístico tipicamente oral, a gíria, desde seus primeiros representantes – mascates da Idade Média – é ligada diretamente aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade: aqueles que, por diversas razões (sociais, econômicas, políticas), vivem à margem da sociedade. Além disso, a gíria é também amplamente relacionada aos jovens.

No entanto, de acordo com Preti (2000), apesar de todo preconceito que a cerca, a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis – etários, sociais, econômicos e culturais. Isso ocorrendo através de fatores como crises político-econômicas, mídia – televisão, rádio, jornal, etc. (PRETI, 2000;1998). Ela está presente em diversas situações do nosso cotidiano, envolvendo pessoas das mais variadas faixas etárias e grupos sociais os mais diferenciados, representando um meio particular de se expressar.

Acerca disso, Patriota (2002), em pesquisa sobre o uso de gírias em manuais didáticos destinados ao ensino fundamental, mostrou que a gíria tem chegado à escola através de seus manuais, num número considerável. No entanto, o tratamento a ela dispensado ainda se encontra longe de oferecer ao aluno uma visão de língua como processo dinâmico de interação, ligado diretamente aos seus usuários e aos diversos usos da linguagem. Apesar de as concepções de língua apresentadas pelos manuais

analisados estarem fundamentadas nas teorias lingüísticas atuais, que analisam e estudam a língua em seus aspectos funcional, pragmático e discursivo, as propostas de atividades apresentadas nos manuais, e que envolviam gírias, foram, na grande maioria, de caráter puramente prescritivo.

Como constatou a pesquisa, houve pouco desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que abriria caminhos para o estudo das muitas variações próprias da língua, entre elas as gírias, dando-lhes a importância que merecem. Isso, de certa forma, ajudaria a mudar a tradição que impera em nossa sociedade de considerar a variação algo feio, errado, pejorativo, quase sempre, numa escala de valor negativo, estimulando preconceitos lingüísticos.

Sendo a língua um conjunto de opções de usos, faz-se necessário o desenvolvimento por parte da escola e todos os seus envolvidos – professores, coordenadores, material didático – de uma concepção de língua voltada justamente para esses usos efetivos do dia-a-dia, proporcionando, assim, a possibilidade de o aluno ter contato com a maior pluralidade discursiva possível, para que assim ele se aproprie de possibilidades reais para desenvolver sua chamada competência comunicativa. Em outras palavras, é apresentar a língua como um guarda-roupa cheio de opções de uso, preparando o aluno para saber escolher e adequar sua linguagem às mais diversas situações sociais.

Foi partindo dessa realidade que esta pesquisa se propôs encontrar resposta às seguintes indagações: **Qual a concepção de língua e de gíria de professores do ensino fundamental II e médio? Qual a sua atitude diante da gíria? Qual a influência que esta concepção traz para suas práticas pedagógicas?**

Para tal estudo visou-se, no plano geral, a analisar as concepções de língua dos professores do ensino fundamental II e médio, assim como suas concepções sobre os registros lingüísticos, em especial a gíria. E, especificamente, objetivou-se identificar as atitudes decorrentes dessas concepções e avaliar e discutir a influência que tais concepções e atitudes trazem às suas práticas pedagógicas.

Sendo a instituição escolar um lugar social, responsável pela produção e divulgação de conhecimentos – inclusive lingüísticos - informações e opiniões, e estando a gíria no cotidiano de quase todos os segmentos da sociedade, essa escola tem, ou deveria ter, como papel principal o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Para isso, a escola deveria abrir suas portas para o maior número possível de usos da língua, inclusive a gíria. Dessa forma, ela estaria formando alunos

competentes, que saberiam dominar a língua nos seus mais variados estilos, conhecedores das suas inúmeras variações e preparados para dar a “roupagem” devida à língua que usa, de acordo com a situação real de interação que estiver vivenciando.

Uma vez que a variação é algo inerente à língua, trazer a gíria para foco de estudo faz com que outros usos lingüísticos possam ser analisados, ao mesmo tempo em que se tem uma visão das perspectivas que o professor – principal mediador do ensino-aprendizagem – apresenta sobre esse uso, que atitudes são geradas a partir desse modo de conceber a gíria e como essas concepções e atitudes influenciam suas práticas pedagógicas: no sentido de trazer-se para a sala de aula um tipo de linguagem rica em significados e expressão, que o aluno conhece, que faz parte de seu grupo social e que ele (ele aqui podendo remeter tanto ao aluno como ao professor) usa com muita freqüência, ou, simplesmente, de eliminar-se esse uso, dando, em sala, exclusiva prioridade ao uso padrão da língua.

Como mostram os estudos mais modernos sobre a gíria, houve, nos últimos anos, uma visível ampliação do uso dessa variedade em todos os segmentos sociais, fato este que impede que, nos dias atuais, ainda se considere a gíria um uso exclusivo dos jovens.

Diante do exposto e procurando responder aos questionamentos levantados, esse estudo organizou-se em cinco capítulos.

No primeiro, há a introdução com toda a contextualização do estudo, o procedimento metodológico adotado para a pesquisa, assim como a organização geral da dissertação.

No segundo, tem-se o referencial teórico do estudo. Partiu-se de uma visão geral da língua como interação, baseada na contribuição bakhtiniana do dialogismo, e mostra-se a sala de aula como lugar social propício à interação entre seus protagonistas principais: professor/aluno. Em seguida, aborda-se a visão purista de língua que impera em nossas escolas e sociedade em geral, herança de uma tradição histórica, assim como as atitudes lingüísticas advindas dessa forma de conceber a língua. Por último, apresenta-se a gíria em seu aspecto histórico e suas perspectivas de estudo.

Nos terceiro e quarto capítulos, desenvolve-se a análise e discussão dos dados, considerando as concepções de língua e de gíria, seus usos e funções na sala de aula e o conflito demonstrado pelos professores face ao seu uso.

As considerações finais com possíveis implicações pedagógicas do presente estudo encontram-se no capítulo final, seguidas dos anexos e referências bibliográficas utilizadas no estudo.

1.2- PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Definir o caminho metodológico de uma pesquisa não é tarefa fácil e requer um caminhar junto entre a visão de mundo do pesquisador e a compreensão de mundo dos envolvidos no estudo.

Sendo assim, foi partindo do interesse pelo estudo de gíria da pesquisadora e das inquietações de professores das mais variadas disciplinas sobre o uso desse recurso lingüístico pelos alunos, que surgiu o desejo e a intenção de se observar que atitudes os professores do ensino fundamental II e médio demonstram em relação às gírias e que influências essas atitudes exercem sobre suas práticas metodológicas. Daí o campo empírico escolhido para esse estudo ter sido a sala de aula.

Para tal, optou-se por um estudo de natureza descritivo-analítica com abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa descritiva é aquela que tem seu interesse voltado a descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los através de interpretações. Também se enquadram nesse tipo de pesquisa aquelas que apresentam como objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população sobre um tema-alvo.

A junção do caráter analítico ao estudo deve-se ao fato de os estudos descritivos se restringirem, muitas vezes, à mera descrição dos fatos, enquanto que os analíticos fazem análise interpretativa dos dados, extraindo desses possíveis conclusões.

Uma vez que a abordagem qualitativa busca conhecer modos de vida, formas de pensamento, crenças, com o contato do pesquisador com o sujeito envolvido no estudo, optou-se por esta forma de abordagem. Além disso, nela há um aprofundamento da análise, não apenas uma apresentação sumária dos dados. Muito mais do que descrever um objeto, as pesquisas com abordagem qualitativa buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos que, muitas vezes, influenciam de forma bastante significativa em suas práticas cotidianas (FLICK, 2004; MARTINELLI, 1999; ANDRÉ, 1995).

1.2.1- Local e sujeitos da pesquisa

A escola escolhida para esse estudo foi uma instituição da rede privada da cidade de Campina Grande – PB, que atua há 45 anos nessa cidade, atendendo alunos oriundos de classe média-baixa. Essa escola atende alunos do Maternal ao terceiro ano do Ensino Médio, baseando-se numa proposta pedagógica dita sócio-interacionista. A escolha dessa escola deveu-se ao fato de a pesquisadora fazer parte do seu corpo docente, fato este que facilitou o contato com os professores-sujeitos deste estudo.

Foram vinte professores os sujeitos deste estudo, 07 do sexo masculino e 13 do feminino, de disciplinas variadas[1] - história, geografia, literatura, português, física, química, ciências, biologia, matemática, inglês, educação física, artes, relações humanas. Destes, 12 atuam no ensino fundamental II e 08 no ensino médio, a faixa-etária destes sujeitos variou de 25 a 45 anos e a formação acadêmica apresentou professores com graduação, graduação em curso e pós-graduação, conforme mostra o Quadro 1 que segue:

QUADRO 1 - Demonstrativo das informações sócio-demográficas dos sujeitos da pesquisa

SEXO		F. ETÁRIA				FORM. ACADÊM. *			TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL					
									ENS. FUND. II			ENSINO MÉDIO		
F	M	25-30	31-35	36-40	+40	G	GC	PG	1-5 anos	6-10 anos	+10 anos	1-5 anos	6-10 anos	+10 anos
13	07	11	05	03	01	8	04	08	06	10	04	12	06	02
20		20				20			20			20		

* G – graduação; GC – graduação em curso; PG – pós-graduação

Conhecer as características mais específicas dos sujeitos da pesquisa faz-se importante para que se tenha uma melhor compreensão das relações que esses sujeitos têm com o objeto de estudo em questão: as gírias. Isso porque concepções e atitudes relativas a um dado tema não são desenvolvidas no vazio, mas a partir das relações estabelecidas entre sujeito, sociedade e as tradições desenvolvidas e perpetuadas por esta.

De acordo com os dados do Quadro 1, houve o predomínio do sexo feminino entre os sujeitos. Este fato leva a inferir que ainda é muito freqüente a presença da figura feminina nas salas de aula. À mulher sempre se associa – pelo menos no senso comum – a figura materna. Uma vez que esse mesmo senso comum vê na escola uma extensão do lar, tem-se na presença tão marcante do sexo feminino entre os sujeitos observados o reforço dessa idéia. A criança e o adolescente encontrarão no ambiente escolar a mesma figura que, provavelmente, têm em casa.

No que se refere ao fator idade, o predomínio foi a faixa-etária entre 25-30 anos. Tais dados demonstram a presença em sala de aula de profissionais com certa

[1] As disciplinas filosofia e educação cristã não foram incluídas entre as disciplinas a serem analisadas, pois as professoras das mesmas lecionam relações humanas e história, já incluídas na pesquisa.

estabilidade e maturidade no exercício da profissão, revelando a dificuldade de inserção neste mercado de trabalho por parte de segmentos mais jovens.

Estes dados podem ser reforçados pelo fator tempo de atuação profissional. No ensino fundamental II, observou-se que o predomínio foi a presença de profissionais com tempo de atuação variando entre 06 a 10 anos. No médio observou-se que o predomínio foi de até 05 anos de atuação, este fato pode encontrar explicação no próprio percurso do profissional de educação, que geralmente, inicia sua carreira no ensino fundamental para, a partir daí, chegar ao ensino médio, representando mesmo uma espécie de ascensão profissional.

Ressalte-se, neste ponto, o número de profissionais com pós-graduação, *lato-sensu*. Este número revela que, como em todos os demais campos profissionais, o da educação também tem exigido um profissional melhor qualificado, levando o professor a buscar envolver-se cada vez com a academia e os novos conhecimentos desenvolvidos por esta.

Como este estudo envolveu muitas disciplinas, o número de professor analisado em cada uma delas também variou, como mostra o Quadro 2, que segue:

QUADRO 2 – Demonstrativo das disciplinas e sujeitos envolvidos na pesquisa

Nível de Ensino / Sexo / Disciplinas	Fundamental II		Ensino Médio		Total Parcial	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Português	-	02	-	-	-	02
Literatura	-	-	01	-	01	-
Matemática	01	-	01	-	02	-
Física	01	-	01	-	02	-
Ciências	-	01	-	-	-	01
Biologia	-	-	-	01	-	01
Química	-	01	-	01	-	02
História	-	01	-	01	-	02
Geografia	01	-	-	01	01	01
Inglês	-	01	-	-	-	01
R. Humanas	-	-	-	01	-	01
Artes	-	01	-	-	-	01
Ed. Física	01	01	-	-	01	01
Total geral	04	08	03	05	07	13
	12		08		20	

Esse número de sujeitos foi estipulado pela decisão de se contemplar todas as disciplinas que compõem o currículo fundamental e médio, englobando todas as áreas de ensino e professores específicos de língua materna e outros que se utilizam da língua para exercerem seu trabalho.

Outra razão que levou a esse número e a essas disciplinas foi o fato de todos apresentarem, em suas conversas informais, na sala dos professores, preocupações específicas com os usos lingüísticos dos alunos, principalmente no que se refere ao uso de gírias. Segundo eles, elas são excessivas e distantes do uso padrão da língua, defendido por eles como sendo aquele que deve ser seguido em sala de aula.

1.2.2- Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Como essa pesquisa procurou analisar a atitude (ou atitudes) de professores em relação à gíria e seu uso e a influência que essas atitudes têm em suas práticas pedagógicas, a coleta de dados foi realizada através de instrumentos e técnicas variadas, de modo a assegurar a espontaneidade dos informantes e a autenticidade dos dados obtidos. Para isso, três caminhos foram seguidos: observação de aulas dos já citados professores, entrevista com eles e com alguns de seus alunos.

A observação das aulas – que não foram gravadas, pois não houve autorização dos professores – ocorreu no período de setembro a novembro de 2004. Antecipadamente, a todos foi solicitada a permissão da entrada da pesquisadora em suas aulas, em períodos alternados, o que foi atendido, embora, a princípio, ficassem "intrigados" sobre o porquê dessas visitas. Isso exigiu conversas esclarecendo os objetivos da pesquisadora.

Ao todo foram observadas 51 aulas de 50 minutos cada uma, com o intuito de se coletar os registros lingüísticos desses professores em sala, especificamente se faziam ou não uso de gírias em suas exposições e interações com os alunos. Para tal, usou-se um Diário de Campo, no qual se tentou registrar com a maior precisão possível as ocorrências ligadas diretamente a esse estudo - o uso de gírias: quando ocorriam, por que ocorriam, com que objetivos, entre outros aspectos (ver capítulo 4).

Foram observadas, pelo menos, duas aulas de cada professor, com exceção de dois, o de matemática e química do ensino médio, que só permitiram a entrada da pesquisadora em sala uma vez. Ressalte-se que, no primeiro encontro, tanto os professores, como os alunos demonstraram certa tensão, que na seqüência das visitas

foi gradativamente diminuindo, permitindo, assim, que os dados emergissem. O Quadro 3 mostra o número de aulas observadas por disciplina, quantidade de aulas e nível.

QUADRO 3 – Demonstrativo do número de aulas observadas por disciplina

DISCIPLINAS	Nº DE AULAS OBSERVADAS	
	NÍVEL	
	FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO
Português	06	-
Literatura	-	03
Matemática	02	01
Física	02	03
Ciências	03	-
Biologia	-	03
Química	03	01
História	03	04
Geografia	02	03
Inglês	02	-
R. Humanas	-	03
Artes	03	-
Ed. Física	04	-
Total	**51**	**Aulas**

Ao mesmo tempo em que eram observadas as aulas, também foram feitos registros de conversas informais das quais participaram alguns dos sujeitos desta pesquisa, em momentos antes e depois das aulas, geralmente na sala dos professores, com o intuito de verificar a presença ou não de gírias em suas falas.

O segundo momento da coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, à qual todos os sujeitos foram submetidos. Essa entrevista seguiu um roteiro de onze perguntas – 04 objetivas e 07 subjetivas – previamente elaborado sobre o tema da pesquisa (ver anexo A). As questões objetivas tiveram o intuito de se fazer um levantamento de faixa-etária, sexo dos informantes, grau de instrução e tempo de profissão, uma vez que esses dados podem influir diretamente no uso (ou não) de gírias. As questões subjetivas exploraram o tema da pesquisa e sua relação com o uso da língua em sala de aula. Todas as entrevistas foram realizadas no período de 18 a 29 de outubro de 2004, segundo a disponibilidade dos envolvidos na pesquisa.

Para ampliar os dados de análise, foram realizadas, num terceiro momento, entrevistas com alguns alunos sobre a atitude ou reações dos professores em relação ao uso de gíria em sala de aula. Foram selecionados 04 alunos do Fundamental II e 03 do

Ensino Médio, perfazendo um total de 07 alunos. A escolha desses alunos não seguiu nenhuma exigência prévia, apenas serem alunos dos professores-sujeitos. Para essas entrevistas também se seguiu um roteiro com oito questões subjetivas sobre o tema "uso de gíria em sala de aula", buscando especificar a receptividade ou não do professor frente a esse uso (ver anexo B). É importante informar que os alunos não se constituíram informantes principais da pesquisa, mas foram considerados coadjuvantes e suas respostas contribuíram para reforçar os dados a serem analisados.

A razão principal da coleta de dados ter seguido três momentos distintos visou a posterior possibilidade de triangulação desses dados. Sendo a triangulação o uso de técnicas de abordagens e pontos de vistas de observação variados, com pessoas em diferentes situações de interação, assegura-se a verificação e validade dos dados, trazendo para a pesquisa um caráter mais real das observações feitas, garantindo-se, assim, a confiabilidade dos dados obtidos, evitando-se uma possível interpretação pessoal do pesquisador (MINAYO, 1998; CANÇADO, 1994).

No que se refere às transcrições das entrevistas, adotou-se a ortografia convencional do Português, mantendo algumas variantes fonológicas presentes nas falas dos informantes, como por exemplo "falá", "sê", "né", "num tê", etc. As convenções usadas nas transcrições seguiram o modelo do texto conversacional usado no Projeto NURC – Norma Urbana Culta – de acordo com as orientações de Ataliba de Castilho. Todo detalhamento das convenções usadas encontra-se nas páginas iniciais da dissertação.

É importante observar que os nomes dos professores e alunos que participaram deste estudo não foram revelados, estando representados por códigos.

1.2.3- Tratamento dos dados

Após o levantamento dos dados, estes foram submetidos à triangulação como forma de se estabelecer as idéias recorrentes entre entrevistas e aulas observadas. Após sucessivas leituras, pode-se estabelecer as categorias e sub-categorias que serviram de base para a análise e interpretação dos dados, representadas da seguinte forma:

1) Concepções de língua e de gíria: algumas atitudes

a) Concepções de língua e de gíria

b) Atitudes frente às gírias: a instituição do preconceito

2) Registro padrão da língua x uso efetivo: a gíria estabelecendo o conflito

a) Funções da gíria no discurso dos professores

b) O conflito: eliminação/substituição das gírias como procedimento didático

Nos capítulos 3 e 4 essas categorias foram desenvolvidas através de reflexões realizadas a partir da teoria lida e que serviu de orientação para este estudo.

- CAPÍTULO 2
- TEORIZANDO SOBRE INTERAÇÃO, PURISMO E GÍRIA

Este capítulo apresentará o percurso teórico deste estudo. Partiu-se da visão de língua como interação, depois mostrou-se a visão purista da língua, herdada da tradição e que se encontra presente na escola. Finalmente, mostrou-se a gíria em seu aspecto histórico e suas perspectivas de estudo.

2.1- INTERAÇÃO: DAS ORIGENS À SALA DE AULA

Este tópico discute o termo "interação", mostrando as suas diversas definições oriundas de campos diferentes do conhecimento, a sala de aula como lugar social propício à interação e seus principais protagonistas – professor e aluno.

Para isso, tomou-se como referencial teórico estudos que vêem a linguagem como realidade discursiva e como fenômeno histórico-social. O foco central foram as contribuições de Bakhtin, com as noções sobre auditório social, dialogia, enunciação e o papel da palavra na cadeia enunciativa.

Também foram discutidas noções desenvolvidas pela Etnografia e Sociolingüística Interacional, tais como caráter situado da comunicação, ecologia imediata das relações, enquadre, *footing* e pistas de contextualização, como forma de explicar a dinâmica interacional da sala de aula, tendo a linguagem como fio condutor dessa interação.

2.1.1- O CONCEITO DE INTERAÇÃO EM CORRENTES TEÓRICAS DIVERSAS

Apesar de ser um conceito recente nos debates em torno do estudo da linguagem, segundo Souza e Silva (1994), as ciências humanas e sociais já fazem uso do conceito "interação" desde a década de 30, do século XX, com autores como Gardier, na Filosofia, Shütz, em Sociologia, Read, Vygotsky e Piaget, na Psicologia. Na lingüística, tem-se as contribuições de Bakhtin[2], que, desde a década de 20, já fazia uso do conceito de interação em seu "Marxismo e Filosofia da Linguagem".

Para se entender a presença tão marcante desse conceito nos estudos da linguagem, faz-se necessário retroceder um pouco no tempo para se tentar resgatar em que ponto da história esse conceito surgiu com mais força e destaque.

---

[2] Embora os estudos deste autor tenham relação direta com a Literatura, Bakhtin fez, em seus estudos, algumas incursões pela lingüística.

Essencialmente, pode-se dizer que a língua é interação – mesmo tendo-se outras concepções para a língua[3] - ou seja, ela é atividade, forma de ação, lugar de troca, possibilitando aos membros de dada sociedade a prática das mais diversas atividades. Com essa concepção, passa-se de uma visão de língua como sendo signos abstratos, únicos e imutáveis para uma concepção que a vê como sendo viva, móvel, histórica, capaz de variar, mudar, sempre de acordo com cada contexto no qual se realiza (GERALDI, 2004; KOCH, 2004; BORTOLOTTO,1998; TRAVAGLIA,1997).

No entanto, foi somente a partir da década de 60, do século XX, com o advento da Sociolingüística , que a língua começou a ser vista e estudada na perspectiva de seus usos efetivos, dentro de condições de produção concretas, a língua, portanto, como interação. No dizer de Koch (2004:7-8), a língua como:

> atividade, como forma de ação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

A partir daí, os estudos sobre interação se intensificaram e muitos estudiosos passaram a se debruçar sobre esse fenômeno, acumulando as mais variadas contribuições oriundas dos mais diversos campos de conhecimento.

No entanto, segundo Souza e Silva (1994), apesar dos campos diversos, todos os trabalhos sobre interação operam a partir de um princípio básico, segundo o qual "aquilo que uma pessoa produz, ou mesmo aquilo que ela é, constitui um reflexo da sua relação com o outro" (p.15). Em outras palavras, falante e ouvinte estão sempre numa mútua troca, crescendo e fazendo o outro crescer, sempre através das interações estabelecidas pela língua.

Sendo os campos de estudos da interação tão variados, as concepções relacionadas a esse termo também o são, fazendo-se necessário, portanto, vê-las separadamente.

São da Sociologia os primeiros estudos sobre a interação. Por volta da década de 60, Goffman ([1979]1998) e outros estudiosos passam a se preocupar com a análise de

---

[3] Outras formas de conceber a língua: como expressão do pensamento – nela o homem representa o mundo através da linguagem, ou seja, ela é o espelho desse mundo, sendo a função única da língua a de representar o pensamento humano, não sendo afetada nem pelo meio, nem pelas circunstâncias; e como instrumento de comunicação – concebe a língua como um código, uma ferramenta formada a partir de um sistema de signos, disponíveis para todos.

fenômenos microssociais e não mais apenas macrossociais[4]. Uma vez que para eles a interação e a estrutura social são termos imbricados, esta reproduz aquela, ambas se influenciando. Daí Goffman considerar a interação como a influência dos indivíduos uns sobre os outros, se na presença física, ou seja, face a face. Para esse autor, esta presença física, em tempo real, é condição essencial para que haja interação.

Da Etnometodologia (corrente ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva), que tem sua preocupação voltada para as ações humanas do dia-a-dia nas diversas culturas, veio a Análise da Conversação, para a qual a interação está ligada ao diálogo, à conversa, com o princípio básico de que todos os aspectos dessa interação podem ser examinados e descritos em termos de organização estrutural.

Assim como os sociólogos, para os analistas da conversação o que importa é a interação face a face, na qual os interlocutores estão, juntamente, empenhados na produção do texto. Há no processo interativo uma constante negociação, o que, por si só, já inviabilizaria a análise de produções individuais, separadas do todo (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 1986).

Do campo da Antropologia vem a Etnografia, literalmente "a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural" (CANÇADO,1994:55). Para esse campo de estudos, portanto, a interação será concebida como a comunicação entre participantes no seu contexto social, ou seja, num lugar específico, com pessoas também específicas, ambos, meio e falantes, influenciando-se (KLEIMAN, 1995; KOCH, 2004).[5]

Na perspectiva sócio-interacionista, por influência das teorias de Vygotsky, a interação é compreendida como a relação sujeito/sujeito/objeto, sempre inseridos num meio sócio-cultural, numa constante interação dialética. Nessa relação, "ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas transforma-se a si mesmo" (REGO,1995:41).

Na ótica da lingüística bakhtiniana, a interação é vista como uma atividade verbal na qual os indivíduos estão socialmente organizados, desenvolvendo as mais variadas atividades, construindo identidades, representando papéis, negociando sentidos, numa constante inter-ação social. Para Bakhtin ([1929] 1995), a presença física imediata e real

---

[4] Microssocial – fenômenos sociais voltados para as situações menores, ou seja, sempre que o indivíduo é a unidade de base da pesquisa, considerado em seu contexto natural.
Macrossocial – a estrutura social como um todo, ou seja, o indivíduo é visto como aquele que interioriza as normas e valores da sociedade, não havendo interdependência entre ambos (COULON, 1995).

[5] Algumas noções e conceitos próprios da Sociolingüística Interacional e da Etnografia serão aprofundados no item 2.1.2.1 deste tópico por terem ligação direta com os dados analisados nesta dissertação.

não é pré-requisito para haver a interação. Segundo esse autor, toda mensagem, mesmo monologal, produzida por um locutor único, implica o outro.[6]

Como se pôde verificar através do exposto, as definições relacionadas ao termo interação são as mais variadas, no entanto, apresentam como fio condutor comum a presença de um sujeito não mais passivo, nem exclusivamente dono de seu discurso, mas um sujeito ativo, constantemente em busca de interpretar as ações do outro e suas próprias ações, enfim, construindo significados, numa troca constante de saberes.

2.1.2 - INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

2.1.2.1 - SALA DE AULA: UM LUGAR SOCIAL

Data da década de 60, do século XX, o início do debate acerca das falhas na educação formal, com o questionamento em torno do porquê de alguns alunos, principalmente das classes populares, não assimilarem os conteúdos propostos pela escola e outros sim, esses outros pertencentes quase sempre às classes privilegiadas socialmente.

Apesar dos esforços empreendidos no sentido de a educação chegar a todos, persiste a crise e "uma porcentagem inaceitavelmente grande daqueles que ingressam nas escolas, saem sem as habilidades de que precisam para garantir um emprego regular e para lidarem com seus próprios assuntos na sociedade em geral" (GUMPERZS, 1991:58).

Inicialmente, faz-se necessário tomar a sala de aula como um ambiente no qual se pode estabelecer a chamada "dinâmica da interação" (BRAIT, 1995). Afinal, conscientes ou não, os interactantes operam, em qualquer situação de interação, segundo preocupações básicas:

1) quem é o outro a que o projeto de fala se dirige?

2) quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as seqüências dessa fala?

3) que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?

4) como levar o outro a cooperar no processo?

Segundo essa autora, é a percepção dessa dinâmica que faz com que a interação seja possível (p.195):

---

[6] A concepção de interação e conceitos oriundos das teses defendidas por Bakhtin serão retomados e aprofundados no item 2.1.2.2 por também estarem relacionados aos dados analisados nesta dissertação.

> não se trata, portanto, de produzir enunciados para um falante da mesma língua, com o intuito de trocar informações, mas de organizar a fala de maneira a compreender e a fazer compreender. Isso implica a mobilização, além do instrumental lingüístico oferecido pela língua enquanto sistema, de normas e estratégias de uso que se combinam com outras regras culturais, sociais e situacionais, conhecidas e reconhecidas pelos participantes do evento conversacional.

Pensando na sala de aula, essa dinâmica ocorre no momento em que professores e alunos, visando o bom andamento da aula e a aprendizagem dos conteúdos, estabelecem verdadeiras negociações em busca do desenrolar favorável da interação. Isso se revela nas brincadeiras, na linguagem usada, que pode perfeitamente sair da formalidade como condição de um atingir o outro, retornando ao formal no momento propício. Enfim, é a mobilização de mecanismos vários que permitem a melhor interação possível.

Como, portanto, essa dinâmica ocorre na sala de aula?

Inicialmente, é importante ressaltar que a escola é, em síntese, a instituição social politicamente responsável pela transmissão de saberes institucionalizados historicamente pela sociedade. Nela, professores e alunos, através da linguagem, constroem o conhecimento e dão sentido ao mundo que os cerca. É na sociedade que o individual e o social se articulam, levando os sujeitos a um permanente processo de negociação (SILVA, 2002).

Se faz necessário, dessa forma, concebermos as salas de aula como ambientes propícios à interação. Tradicionalmente, salas de aula são ambientes aparentemente similares. Apresentam uma organização física constituída de um local no qual são distribuídas carteiras, em geral enfileiradas (para garantir a ordem!), com um quadro-negro no centro da parede central, um birô disponível para o professor, janelas, portas. Enfim, iguais em qualquer lugar no qual forem observadas. Completando o quadro, encontram-se, nesse ambiente, cerca de, no mínimo, 30-40 alunos, atendidos por um só professor (ERICKSON, 2001).

Porém, como ressalta esse autor, essa “aparente similaridade” é enganadora, pois o que de fato ocorre numa sala de aula, difere, e muito, de uma sala para outra. São várias as nuances que provocam essas diferenças e a interação ocorrida entre os participantes desse ambiente variam tanto entre eles, como também na maneira como interagem com os materiais educacionais.

Pode-se observar esse fato na própria dinâmica da sala de aula. Enquanto numa situação o professor apenas expõe o conteúdo e os alunos o recebem, noutra a dinâmica da interação pode ser a do diálogo, da troca entre professor e aluno. As reações dos alunos também podem variar da boa aceitação para receber os conteúdos ministrados pelo professor, como pode ser de recusa. Como afirma Erickson (2001:11), "a pedagogia é um empreendimento mais misterioso e contraditório do que isso, e essa é a razão pela qual é apenas parcialmente entendida".

Ressalte-se, ainda, que esta variação também atinge o nível da aprendizagem. Enquanto uns apropriam-se com facilidade dos conteúdos, outros apresentam dificuldades em graus bastante variáveis e, querendo ou não, toda esta dinâmica passa pela interação. Ainda segundo esse autor (p.12):

> a linguagem e o discurso do cotidiano da sala de aula são um meio importante para essa interação. Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem como também fazem a diferença na prática pedagógica.

Cajal (2001:126), completando as palavras de Erickson, define a sala de aula como sendo uma situação social, um lugar no qual:

> revela-se uma efervescência – sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciadas, um todo plural.

Diante disso, faz-se necessário observar quais são os papéis atribuídos aos interactantes da sala de aula e como esses papéis funcionam na prática pedagógica.

Inicialmente, a tradição escolar apresenta como envolvidos diretos da interação na sala de aula o professor e o aluno. Ambos têm papéis sociais bem específicos e definidos a partir de normas sócio-culturais estabelecidas na tradição, daí serem, perfeitamente, assimilados pela sociedade (SILVA, 2002; CAJAL, 2001; DETTONI, 1995; DELAMONT, 1987).

Segundo esses autores, o professor é aquele que, na sala de aula, é o responsável pela transmissão dos conhecimentos, do saber. De acordo com o senso comum, ele é a autoridade máxima da sala de aula, estipulando ordens, dando

informações, enfim comandando a turma. Ele é o que tem o saber e está na instituição escolar para transmiti-lo. A própria escola dota-o deste poder.

Delamont (1987), no livro “Interação em Sala de Aula”, apresenta o professor como protagonista de uma cena. Segundo ela “ensinar é uma profissão, mas quando uma pessoa se faz professor (a) aprende a desempenhar um papel” (p.58). Sendo assim, os professores já chegam em sala com certas atitudes comuns a todos os professores.

A partir daí, algumas características passam a marcar o papel desse profissional em sala de aula: duas delas são os conceitos de proximidade (ou imediação) e autonomia do professor. Segundo essa autora, a proximidade é o que faz com que a maioria das decisões do professor tenham de ser tomadas de imediato, é a urgência do aqui-e-agora. Há pouco tempo para refletir e nenhum para trocar opiniões.

Em conseqüência dessa proximidade, tem-se a autonomia do professor, ele está só e domina a situação, sendo assim tem poder ou autoridade para interferir sobre muitos aspectos da vida do aluno, sendo o domínio do saber o maior desses poderes.

Além desses aspectos, Delamont afirma, ainda, que o professor tem, também, poder sobre vários outros aspectos da vida do aluno: o que ele vai aprender, seu comportamento em sala e, até mesmo, o que vai falar. Um papel, portanto, difuso que se desdobra em vários outros papéis.

O aluno, por sua vez, é aquele que supostamente não tem o saber e vai para a escola adquiri-lo. O senso comum o vê como aquele que deve, obedientemente, acatar e respeitar os comandos do professor, aprender o que está sendo transmitido, apresentando um bom comportamento, esperado pelo professor e pela própria sociedade. Nas palavras de Dettoni (1995), “o conjunto de direitos e deveres socialmente legitimado e reconhecido para o aluno resume-se em seguir o comando do professor, compreender as regras do jogo e acatá-las” (p.19).

É o que mostra Teixeira (2001) num trabalho sobre a aquisição da etiqueta escolar por alunos da pré-escola. Segundo essa autora, ao chegar à escola, o aluno começa uma nova existência, ou seja, ele renasce para uma nova realidade, na qual ele deve “reaprender, reeducar sua vontade de acordo com as regras da sala de aula” (p.200). Um novo mundo se abre para o aluno, um mundo regido por regras e comportamentos que ele deverá assimilar, caso queira ser aceito nesse novo ambiente.

No “tornar-se aluno”, a autora apresenta toda a etiqueta que, a partir dali, o aprendiz deve seguir: entrar em sala de aula; não conversar durante as orações e preces,

em escolas confessionais; ficar sempre sentado em sala; não ir para a janela ou porta; ouvir o que a professora diz; ficar em silêncio na hora das atividades.

De acordo com as idéias de Delamont (1987), o aluno também exerce, no contexto escolar, um papel oposto ao do professor no que se refere à noção de poder. Enquanto o papel do professor é o de um domínio social e culturalmente aceito – legítimo, no caso – o do aluno será um papel de subserviência. Qualquer poder exercido pelo aluno será socialmente ilegítimo. Nas palavras dessa autora (p.120), "o papel tradicional do aluno é um papel subserviente, no qual os deveres mais importantes consistem em seguir a orientação dada pelo professor".

Em síntese, para ser considerado um bom aluno, ele necessita apreender as regras próprias da cultura escolar. Aprendê-las e segui-las serão pré-requisito indispensável caso o aluno queira seguir uma carreira de aprendiz bem sucedida.

Diante do exposto, percebe-se, portanto, que entre os interactantes do processo interacional escolar estabeleceu-se uma relação clara de assimetria – situação na qual "um dos envolvidos na interação detém o poder da palavra e a distribui de acordo com sua vontade" (KOCH, 2004:80).

Por isso, nem sempre há um envolvimento total do aluno no processo de aprendizagem. Como mostra Silva (2002), "os relacionamentos podem ser marcados, de um lado, por momentos de realizações, satisfação pessoal, e, de outro, por oposições, conflitos e mal entendidos" (p.181).

No entanto, apesar de os papéis serem distintos, os direitos e deveres divergirem, a relação ser, a princípio, assimétrica, isso não significa que a interação não é possível no meio escolar. Ainda de acordo com Silva, em todo processo de interação há a possibilidade de ajustes entre as motivações individuais, coletivas e institucionais.

A linguagem, principal ferramenta dessa interação que ocorre no meio escolar, é uma "forma de ação que coloca em jogo diversas maneiras de compreensão que precisam ser negociadas" (p.182). Isso quer dizer que, em sala de aula, professores e alunos, mesmo ocupando lugares e posições opostas, estão sempre se influenciando mutuamente, num jogo bem descrito por Cajal (2001:128) quando diz que:

> na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às reações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros.

Isso quer dizer que, ao interagirem, os interactantes envolvidos na situação de sala de aula utilizam seus conhecimentos prévios sobre o evento do qual estão participando, como forma de saberem se comportar e agir respeitando sistemas de práticas, convenções e regras que possibilitam o fluxo da interação.

Para explicar como essa dinâmica ocorre, algumas noções e conceitos oriundos da Microetnografia, com Erickson, e da Sociolingüística Interacional, com Gumperz e Goffman, tornam-se essenciais.

A primeira noção é a que Erickson (1996) chamou de "caráter situado da comunicação" na interação social. Segundo essa noção, toda situação, em especial a social, é influenciada pelo mundo mais amplo que a cerca, ela é influenciada por processos sociais gerais como: a economia, o mercado de trabalho, a posição de classe dos participantes na situação, relações raciais, étnicas, de gênero, identificação religiosa e de crenças.

Na visão de Erickson, as diferenças no estilo, as formas de dizer e de interagir, incluindo aí a adequação do discurso, podem diferir de interactante para interactante, dependendo justamente da micropolítica na qual ele estiver situado. Micropolítica aqui está representando o contexto específico no qual cada falante se encontra.

Na situação de sala de aula, pode-se perceber esse caráter situado toda vez que professores e alunos, visando o bom andamento da aula, negociam ações e, até mesmo, usos específicos de linguagens, para permitir o fluxo livre da interação, quebrando, muitas vezes, padrões já estabelecidos historicamente e que devem ser seguidos por ambos.

Reforçando essa noção defendida por Erickson, tem-se o conceito de enquadre. Inicialmente desenvolvido por Goffman e apresentado por Gumperz ([1982] 1998), também pode explicar a dinâmica da interação, em especial a escolar. Segundo Gumperz, "uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação" (p.99).

Ou seja, as pessoas definem a interação a partir de enquadres ou esquemas previamente assimilados, que são familiares aos interactantes e que permitem a interação, uma vez que enquadre, de acordo com esse autor, é o que vai indicar, numa interação, como "sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito" (p.70).

Gumperz ([1982]1998:100) mostra que, quando ocorre a interação, são deixadas pistas que revelam esses enquadres ou esquemas. Muitas delas são usadas irrefletidamente, mas sinalizam qual atividade está ocorrendo, qual auditório social está sendo ativado. Denominadas de pistas de contextualização, representam:

> todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais e podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante.

Esse autor afirma, ainda, que essas pistas podem se revelar através de mudanças de código, dialeto e estilo, bem como através de escolhas lexicais e sintáticas, aberturas, fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento.

Como forma de um desdobramento do conceito de enquadre, Goffman ([1982]1998) introduz o conceito de *footing*. Segundo ele, "*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (p.70). Em outras palavras, ele representa o caráter dinâmico dos enquadres, pois na interação ele está a todo momento sendo introduzido, negociado, ratificado, modificado, sinalizando aspectos pessoais, papéis sociais e papéis discursivos.

No dizer de Goffman, "uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução" (p.75). Ou seja, cada vez que se muda de cena ou se dá um novo alinhamento à interação, são exigidas, também mudanças correspondentes na linguagem.

No âmbito da sala de aula isso ocorre quando o professor, baseado em suas crenças e orientações ideológicas, estabelece relações mais ou menos simétricas com os alunos, definindo assim, as normas que irão reger a participação desses na aula e a própria receptividade do professor diante dessas participações (DETTONI, 1995).

Completando esses conceitos, Erickson (1996) apresenta a noção de "ecologia imediata das relações" entre os participantes numa interação, para mostrar que quando se interage, os tipos de linguagens usadas, o quão se é fluente ou eloqüente, o quanto os discursos usados são coerentes, o quanto a escuta dos participantes é atenciosa ou encorajadora, têm a ver com o outro, ou seja, são ações que dependem diretamente do

que os outros estão fazendo na situação. Isso quer dizer que na interação falantes influenciam ouvintes e vice-versa.

E isso é justamente o que ocorre numa situação escolar, professor e aluno, mesmo vivenciando papéis distintos, estão numa constante troca, negociando a melhor forma de a aprendizagem ocorrer, adaptando linguagens, recorrendo à informalidade quando necessário, para retornar à formalidade em outra situação, enfim, influenciando-se e sendo influenciado, mudando constantemente de *footing* como forma de garantir a dinâmica da interação.

Ainda segundo esse autor, um estudo mais detido do que as pessoas realizam quando interagem, ajuda a entender como tal interação é organizada em suas nuances mais sutis e como ocasiões locais tanto influenciam como podem ser influenciadas pela sociedade mais ampla na qual ocorrem, assim como pelos interactantes envolvidos. Na comunicação, as pessoas não apenas seguem regras culturais para o estilo adotado numa interação, mas estão ativamente construindo o que fazem.

Essas noções são apenas alguns exemplos de como a sala de aula é um "palco" no qual indivíduos se mostram e, numa negociação constante, constroem seus mundos. Daí não ser possível conceber a língua meramente como um código, único e homogêneo, desvinculado do seu contexto real e efetivo de uso.

Linguagem é um termo que remete a um lugar de interação e sala de aula a um grande cenário onde seus principais protagonistas – professor e aluno – estão em constante troca, construindo identidades, representando papéis, negociando sentidos, tendo a língua como símbolo de toda essa efervescência.

2.1.2.2- INTERAÇÃO E LINGUAGEM: UMA VISÃO BAKHTINIANA

Primeiramente, toda teoria bakhtiniana baseia-se na concepção de língua como interação. Na obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem" ([1929]1995:127), isso se revela através dos seguintes posionamentos:

1- A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua;

2- A língua constitui um processo de evolução ininterrupto;

3- As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas;

4- A criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam;

5- A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.

Isto é, "prender" a língua numa teia de regras pré-definidas é algo inconcebível, uma vez que a mesma, segundo Bakhtin, está intimamente relacionada ao social, sendo esse processo constante, visto que o mundo e a sociedade em si evoluem ininterruptamente. Isolar a língua de todo esse movimento é criar uma abstração que não condiz com as necessidades dos falantes que se revelam no componente social, político e ideológico de cada um. De acordo com as proposições apresentadas por esse autor, é impossível compreender a língua independente dos falantes que a usam e da estrutura social na qual ela se manifesta.

Em síntese, o caráter interativo da linguagem é a base de todos os conceitos defendidos por esse autor e não possibilita, sequer, tentar compreender a língua fora dessa natureza sócio-histórica, uma vez que para Bakhtin ([1929]1985:124): "a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes".

Diante dessa realidade interativa e enunciativa, o diálogo tem, para esse autor, lugar essencial. Não diálogo em sua concepção geral de duas pessoas face a face, trocando turnos, mas diálogo como um processo de interação ativa, tanto de um quanto de outro, sem o qual a interação não acontece. É o diálogo, portanto, que sustenta a base da concepção de linguagem de Bakhtin: a interação verbal, uma vez que para ele ([1929]1985:123):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Na concepção de Bakhtin, diálogo é uma espécie de encontro de vozes, pois toda e qualquer enunciação só é compreendida em sua totalidade na relação com outras enunciações, são elos, plenos de ecos e vozes, que se encontram em um dado espaço e tempo sócio-históricos. Nenhuma enunciação, portanto, é isolada, mas encontra-se "amarrada" no interior da cadeia da interação verbal e social.

O princípio dialógico de Bakhtin parte, portanto, de acordo com Barros (2005:29), dos seguintes aspectos básicos:

a) A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem;

b) O sentido do texto e das palavras depende da relação entre sujeitos;

c) A intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois os sujeitos estão em constante construção;

d) Os sujeitos se relacionam a partir de dois tipos de sociabilidade: entre os interlocutores que interagem e entre sujeitos e sociedade.

Isto quer dizer que a linguagem existe não apenas para garantir a comunicação em si, mas para que os falantes possam interagir entre si, daí todos os sentidos, tanto do texto quanto da palavra, serem interdependentes dessa relação intersubjetiva – falante/linguagem/sociedade.

Vem daí a importância essencial do social para a teoria enunciativa bakhtiniana, uma vez que, segundo esse autor, qualquer que seja a manifestação da enunciação ela será condicionada basicamente pela situação social imediata na qual ela se concretizar. Isso quer dizer que a enunciação é a manifestação de dois indivíduos socialmente situados no que Bakhtin ([1929]1985) chamou de auditório social. É nesse auditório que falantes, mutuamente, "constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc" (p.113).

Ressalte-se aqui a relação direta do conceito de auditório social de Bakhtin e os de enquadre, *footing*, caráter situado da comunicação e ecologia imediata das relações de Goofman e Erickson, respectivamente (todos desenvolvidos no item 2.1.2.1). O que todos esses conceitos mostram é que toda enunciação, seja ela qual for, está essencialmente ligada ao social. É nele que ela se manifesta.

É a situação na qual ela se concretiza que lhe dá forma, manifestando-se de uma maneira e não de outra: exigindo, solicitando, afirmando, exigindo direitos, realizando preces, usando um estilo rebuscado ou simples, com segurança ou timidez. Nas palavras de Bakhtin ([1929]1985:114), "a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação".

Pensando esses conceitos na sala de aula, pode-se perceber o jogo dialógico da linguagem na própria relação professor/aluno. Ambos têm, como já se viu no item 2.1.2, seus papéis pré-determinados na e pela sociedade, seus discursos são previamente estabelecidos, no entanto ao encontrarem-se na sala de aula – auditório social comum aos dois – as circunstâncias e nuances próprias da realidade escolar muitas vezes forçam, e até mesmo exigem, a justaposição desses discursos, desses falares, um adaptando-se ao outro em prol do andamento propício daquela situação comunicativa. É um encontro de vozes "potenciais e intercambiáveis" (MACHADO, 2005:157). Citando Dahlet (2005:57):

> Quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro.

Segundo Garcez (1998) e Costa (1997), nesse encontro dialógico, permeado de vozes, a palavra e o outro encontram, também, lugar de destaque dentro da teoria bakhtiniana. O outro assume papéis bem definidos nessa cadeia enunciativa: ele é parceiro do diálogo – determina sua configuração, mesmo à distância; ele permite que o eu se constitua como enunciador; e, finalmente, ele é o fornecedor da matéria-prima da enunciação – outras vozes se encontram com as do locutor. Esse outro é sempre ativo no processo interacional e a palavra intermedia os dois.

Mais uma vez reportando-se à sala de aula, uma relação que a princípio é tida como assimétrica, a do professor/aluno, encontra na palavra o espaço propício para trocas. O outro – no caso dessa relação, o aluno – abre espaço para que o professor interponha sua voz à do aluno, saindo, muitas vezes, de seu lugar pré-determinado socialmente, para encontrar-se com o mundo do seu interlocutor direto. E é a palavra que permite essa troca, esse encontro de vozes.

É a palavra – sempre vista como uma moeda de duas faces – que se constitui como o produto da interação . As duas faces representam, justamente, a capacidade de a palavra estar entre um e outro no processo dialógico. É a ponte entre um lado e o outro da enunciação. No dizer de Costa (1997:124), “a palavra se concretiza como signo ideológico, que sofre transformações e adquire novos/diferentes significados, conforme o contexto em que ela é usada”. Pode-se dizer que a palavra é o fio condutor comum que une/liga locutor e interlocutor, sendo capaz de manifestar toda e qualquer mudança social.

De acordo com Bakhtin ([1929]1985:41):

> a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

E esta palavra encontra-se, de igual modo, na escola, nos estilos usados em sala de aula por alunos e professores, podendo manifestar-se das mais variadas formas:

rebuscadas, formais, informais, bruscas, suaves, grosseiras, simpáticas, enfim obedecendo a todas as nuances próprias do ambiente escolar, revelando as mais variadas emoções que se vive nesse local por seus principais protagonistas – professor/aluno.

Sendo assim, tendo por base a teoria enunciativa de Bakhtin, a linguagem como discurso e enunciação e, portanto, como interação, não é apenas um instrumento de comunicação ou representação do pensamento. Ela é, antes de tudo, interação verbal, um modo de produção social. Não é neutra – nem o poderia ser, visto ser histórica – mas um lugar privilegiado de manifestação, de conflito, de trocas, de diálogo, de vozes que se entrecruzam, cujo estudo não pode ser desvinculado das suas reais e efetivas condições de produção.

No entanto, o que a tradição mostra é que por muitos séculos se desenvolveu uma concepção de língua como sendo pura abstração, um fetiche por assim dizer, representada por regras e defendida como uma “entidade” que deve ser mantida pura e longe de todas as influências “negativas” que possam macular essa língua, prendendo-a numa norma dita padrão e gerando as mais variadas atitudes frente a essa língua e seus falantes. É o que se vai desenvolver no próximo item.

2.2- PURISMO LINGÜÍSTICO: HISTÓRIA, NORMA E ATITUDES

Representando um dos mais fortes mecanismos de “defesa” de uma língua pura, homogênea, liberta das variações, o purismo é um fenômeno sócio-histórico que se manifesta em todas as épocas e em todas as línguas.

Este item tem, em si, o objetivo de mostrar as origens históricas do estabelecimento do purismo no Brasil, assim como algumas conseqüências negativas advindas desse fenômeno, tais como: a visão dicotômica fala/escrita, o problema da conceituação do termo norma e as atitudes lingüísticas desenvolvidas a partir de uma visão purista da língua.

2.2.1- PURISMO LINGÜÍSTICO: ORIGENS

Toda língua, em seu aspecto social, tem como característica inerente a variação de usos, sendo esses usos ligados às chamadas condições de produção: usuários, situações comunicativas, aspectos geográficos, sociais, econômicos, políticos, contextuais, ideológicos, etários, ou, seja, todos os aspectos extralingüísticos que exercem alguma influência sobre os usos da língua. Enfim, os usos estão ligados às manifestações diversas do homem na sociedade (SUASSUNA, 1995; CASTILHO, 1998; FIORIN, 2004).

Desses usos diversos, um foi, historicamente, eleito como o “melhor” em detrimento dos demais, estabelecendo o que se convencionou chamar de purismo – fenômeno a partir do qual um modo de falar e escrever se estabeleceu como sendo o melhor, aquele a ser seguido e imitado por todos, garantindo, assim, a pureza da língua.

Esse fato acontece em todas as línguas e está sempre associado a fatores de ordem social, política, econômica e ideológica, representando a necessidade de se normatizar a língua, criando regras de caráter rígido que todos, obrigatoriamente, devem seguir, colocando a língua dentro de um modelo e refreando quaisquer outros usos que não se encaixem nesse molde (LEITE, 1999; BAGNO, 1999; BORTONI, 2005).

Destaque-se, aqui, que essas escolhas não têm nenhum valor lingüístico em si, mas partem sempre de grupos ligados às elites dominantes, grupos hegemônicos que detêm o poder e desejam perpassar sua ideologia aos demais grupos, usando, para isso, a língua. No dizer de Gnerre (1998:9):

> assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e 'neutras', também o código aceito 'oficialmente' pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder.

No Brasil, especificamente, o percurso não foi diferente e a própria história revela isso. Após a chegada dos portugueses em 1500, ainda permanecemos um grande país rural por cerca de 300 anos. Portugal desenvolveu muitas conquistas territoriais em nosso país, mas sem influência cultural advinda da tradição escolar e da própria civilização portuguesa (LEITE, 1999.; ORLANDI & GUIMARÃES, 2001).

Nossa primeira gramática "Grammatica da Lingoagem Portuguesa", de Fernão de Oliveira, surgiu no século XVI, no ano de 1536. Seus usos estavam relacionados àqueles de maior prestígio intelectual, possuidores de vasta história de leitura e que apresentavam resistência às mudanças. Já se vislumbrava, portanto, um uso correto que deveria servir de exemplo para todos.

É importante ressaltar que, nessa época, as escolas eram dos e para os nobres, detentores do poder. Os mestres também vinham dessa nobreza e reproduziam o discurso da elite dominante. Vê-se, portanto, que desde suas primeiras manifestações, o purismo apresenta raízes ligadas ao poder dominante e às pessoas que o representavam. Não é muito diferente de hoje, pois, mesmo sendo "para todos", nossas escolas continuam perpassando os ensinamentos herdados historicamente, provando com isso que a "lição" foi bem apreendida, mesmo depois de tantos séculos.

Seguindo com a história, nossa segunda gramática data de 1540, de autoria de João de Barros. Os usos retratados agora estavam mais ligados à classe social – os barões doutos, pessoas ilustres e sábias – em detrimento dos usos denominados comuns.

Importante aqui é fazer referência a esses "barões doutos", uma vez que representavam não apenas os que dominavam um estilo a ser seguido, mas também eram representantes de uma classe – os varões, homens, no caso, e nobres – e isso, por si só, já excluía da história da "herança lingüística" brasileira, todas as mulheres e homens que não se enquadrassem nos padrões exigidos pela sociedade. Vislumbra-se, portanto, uma língua elitista e dominadora, à qual só tinham acesso alguns poucos.

Outra publicação que marcou a fixação da nossa língua em termos de gramaticalização foi o "Leal Conselheiro", de D. Duarte. Esta publicação representou um documento em defesa da língua nacional contra os empréstimos de termos do latim e

representou a primeira manifestação de atitudes conservadoras em relação à preservação da norma vigente.

De acordo com Leite (1999), essas obras não exerceram influência em seus seguidores. As obras realmente importantes para o estudo do português foram "Ortografia" (1576) e "Origem da Língua Portuguesa", ambas de Duarte Nunes Leão.

Já no século XVIII, época que marcou a vinda da família real para a nova colônia, os estudos sobre a língua portuguesa avançaram com a fundação da "Arcádia Lusitana", em 1756, e da "Academia Real Portuguesa", 1779. Em 1789 surgiu o "Elucidário das Palavras, Termos e Frases que em Portugal Antigamente se usavam", de Frei Joaquim de Santa Rosa Viterbo. Em 1793 foram publicados os "Dicionários da Língua Portuguesa" da Academia Real de Ciências de Lisboa e o "Dicionário da Língua Portuguesa", de Antônio de Morais e Silva, que também publicou em 1813 e 1822, respectivamente, o "Epítome da Gramática Portuguesa" e "Gramática Portuguesa".

Em 1822, surgiu a obra de maior repercussão desse período, a "Gramática Filosófica da Língua Portuguesa", de Padre Jerônimo Soares Barbosa. Todas essas obras já tinham a preocupação de preservar o "bom português".

No entanto, foi só no início do século XIX, com a publicação do "Glossário das Palavras e Frases da Língua Francesa que por Descuido, Ignorância ou Necessidade se tem Introduzido na Locução Portuguesa Moderna com juízo crítico, mas que são adotáveis nela", do Cardeal Saraiva, que a atitude purista mais se revelou. O objetivo desse dicionário era a preservação do idioma, libertando a língua das influências francesas como forma de conservar a beleza do português. Os usos apresentados nessa obra também estavam ligados aos chamados "barões doutos".

Com exceção desse glossário, o século XIX não apresentou estudos específicos sobre o bom uso[7] da língua, viveu-se, ainda, sob a influência do dicionário de Saraiva que marcou época pelo zelo purista.

No entanto, um ponto a se ressaltar é que o século XIX foi marcado pela produção das primeiras gramáticas essencialmente brasileiras. No início desse século, o Brasil tornou-se nação, independente de Portugal, e iniciou suas próprias produções: "Gramática Portuguesa", de Julio Ribeiro (1881); "Gramática Portuguesa", de João Ribeiro (1887); "Gramática Analítica (Descritiva)", de Maximino Maciel (1887); e "Gramática da Língua Portuguesa", de Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887). Esta última para ser usada nos ginásios, liceus e escolas normais (ORLANDI, 2002; DIAS & BEZERRA, 2006).

---

[7] Referência ao termo "bon usage" do francês, que significa uso certo/uso bom.

No que se refere às manifestações puristas nesse século, elas se revelaram, principalmente, no combate à linguagem dos românticos com seus regionalismos que não condiziam com o português usado em Portugal, tido como o "bom uso" e que, segundo Bagno (2001a), continuou sendo o modelo idealizado e seguido pela "antiga colônia!", o Brasil no caso, muito embora, as primeiras gramáticas brasileiras já tivessem representado uma espécie de ruptura com Portugal. No dizer de Orlandi (2002:125):

> ...os nossos estudos de linguagem passam a ser uma questão caracteristicamente brasileira a partir do século XIX, quando se apresenta a questão do Português do Brasil e não somente a do Português... antes, a questão desses estudos era predominantemente um modo de apropriação do Brasil por Portugal.

Essa atitude purista, que Leite (1999) chamou de "a metalinguagem reacionária à mudança", perdurou por todo século XIX e início do XX. Somente a partir de 1922, como mostram Bortoni (2005) e Pagotto (2001), com a chegada do Modernismo, esta atitude começou a perder força, mas não foi eliminada. Nomes como Mario de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa e Rubem Braga começaram a divulgar a valorização da variante da língua falada no Brasil, mais próxima dos usos comuns à nossa terra, não encontrados em Portugal.

O século XX, mais precisamente sua segunda metade, trouxe à tona a contribuição de diversas correntes lingüísticas que, de certa forma, aplacaram os ideais puristas dos séculos anteriores. A Sociolingüística trouxe para o centro das discussões o estudo da língua oral, pondo as noções de certo e errado sob forte crítica. A prescrição de regras, única nas salas de aula, passou a dividir espaço com o estudo de textos.

Foi nessa época, por volta de 1960, que o Brasil passou por um novo período de industrialização[8], urbanização e divulgação dos meios de comunicação de massa. A televisão, que chegou ao Brasil na década de 50, invadiu todos os recantos do país, espalhando novos meios de pensar, agir e falar, entre eles as gírias que se espalharam por todo o país e segmentos sociais (maiores detalhes no próximo item). Não se pode deixar de ressaltar que essa mesma televisão que divulgou e divulga novos usos, costumes e linguagens, é também um poderoso recurso para a manutenção das atitudes puristas da atualidade, com seus programas paragramaticais[9], que funcionam como verdadeiras "bulas", receitando os bons e corretos usos da língua. A atitude purista segue

---

[8] O primeiro período de industrialização data do início do século XX e, ressalte-se, já chegou ao Brasil tardiamente.

[9] Ver "Dramática da Língua Portuguesa" (2001a), de Marcos Bagno que trata desse assunto com detalhes.

com força total, tendo na televisão um grande aliado. Sem nenhum aparato lingüístico consistente, esses programas são baseados somente nos usos promulgados e defendidos pela Gramática Normativa.

Já na década de 70 do século XX, mais precisamente 1971, a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada pelo governo brasileiro, trouxe o povo para a escola e, com isso, usos não padronizados chegaram ao meio escolar, concorrendo com os padrões estabelecidos.

A década de 80 marcou o fim do Regime Militar e, novamente, os meios de comunicação foram responsáveis pela divulgação de novos costumes e usos da língua. A década de 90 trouxe conceitos como globalização, diminuição de preconceitos em relação a espaços geográfico-sociais, com uma maior expansão de diferentes usos lingüísticos.

Porém, a força da tradição, mesmo num país jovem como o Brasil, se manifesta sempre, uma vez que os usos em todos os meios escritos são voltados para a norma prescritiva. No dizer de Leite (p.15) "a diversidade é sempre refreada por forças unificadoras". É o jogo entre as tendências tradicionalistas – que concebem a língua como uma instituição arbitrária que recebemos como uma imposição – e as tendências inovadoras – que concebem a língua como sendo mutável, que evolui, varia nos usos e na história, daí não poder se manter única, presa a uma norma.

Pode-se perceber essa força da tradição no Projeto de lei 1676/99, do Deputado Aldo Rebelo, do PC do B, que visa "a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências". O principal objetivo apresentado pelo deputado para seu projeto é "defender" a língua da invasão dos estrangeirismos. No entanto, nas entrelinhas do projeto, pode-se perceber, claramente, que o que se está defendendo é uma língua homogênea, única, um padrão de excelência a ser seguido por todos. O próprio texto do projeto traz marcas dessa suposta homogeneidade, quando no parágrafo único, considerando o disposto no caput I, II, e III, o deputado afirma "a língua portuguesa é um dos elementos da integração nacional brasileira" (Faraco, 2004:177) e na sua justificativa diz "um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua...(p.181). Um projeto, portanto, essencialmente nacionalista, baseado "no preconceito infundado de que há uma só língua na comunidade nacional, a língua padrão do poder, que deve ser defendida de ameaças externas (GARCEZ & ZILLES, 2004:35).

O que se percebe, portanto, é que se mudam as épocas, mas as atitudes continuam as mesmas: a defesa de uma língua ideal, pura, homogênea, sem mácula

alguma. Comparando-se o Projeto de Lei do Deputado Aldo Rebelo, do século XX, ano de 1999, com o Glossário do Cardeal Saraiva, do século XIX, vê-se que a essência é a mesma: este procurando "proteger" o idioma das influências francesas, tão propagadas naquela época, e aquele "defendendo" a língua dos "ataques" do inglês norte-americano. Cada um promovendo essa "defesa" através de meios detentores do poder em cada época. No século XIX a igreja, através do Cardeal Saraiva, no século XX, o Congresso Nacional através do Poder Legislativo, representado pelo Deputado Aldo Rebelo.

Isso quando as atitudes puristas não aparecem e são defendidas através de outros nomes, como é o caso do conceito de exemplaridade proposto por Bechara (2000). Mesmo apresentando a língua como sendo histórica, sujeita a variações e usos distintos, continua-se na busca de um modelo a ser seguido, uma língua exemplar, oriunda, sempre, de instâncias superiores, como o próprio conceito deixa transparecer: "a exemplaridade, que é uma eleição feita pela tradição literária, feita pelas pessoas escolarizadas, trabalhada nas academias, trabalhada nas instituições e preservada por essas agências"(p.16).

Como se vê, um padrão a ser seguido, a mudança foi apenas de nome, mas a essência da preservação de um uso em detrimento de outros continua, exatamente como defendia o Cardeal Saraiva e defende o Deputado Aldo Rebelo. Segue-se, portanto, com a atitude purista.

E, infelizmente, essa tradição, essas pessoas escolarizadas, das academias, instituições e agências nada têm a ver com a grande maioria dos milhões de brasileiros que, diariamente, sentam-se nos bancos das escolas para aprenderem um padrão que não é "dominado" sequer pelos que o ensinam e defendem, e que nada ou pouco tem a ver com os usos lingüísticos reais e concretos do dia-a-dia de cada um desses brasileiros, visto que o que se ensina na escola em termos de língua, ainda se encontra preso a meras prescrições de regras e não usos efetivos da língua.

Essa concepção de língua, advinda de todo esse período histórico, enraizou-se de forma profunda na sociedade. O uso estabelecido como padrão criou uma língua abstrata, idealizada, quase uma entidade a ser adorada, que se confundiu, tanto na "boca do povo" como na própria prática escolar, com a concepção geral de língua portuguesa/português, criando, segundo Bagno (2002;2003), uma grave noção de sinonímia que acarreta problemas para o próprio usuário da língua, que confessa abertamente "não saber português", e para a sociedade em geral. A principal herança advinda desse percurso histórico é, justamente, a da propagação de mitos que levam falantes das mais variadas

faixas-etárias, níveis sociais, escolaridades as mais distintas a professarem não “saber português”, não “gostar de português”, achar “português difícil”, considerar que “brasileiro não sabe português”, enfim desenvolver uma imagem tão negativa da própria língua, que os impedem de perceber que se trata da língua que falam no seu dia-a-dia, em todos os momentos e para todas as circunstâncias.

Isso sem falar que essa língua idealizada representa um mecanismo com características fortes de manutenção do poder que representa, ou seja, das classes privilegiadas que são, muitas vezes, as únicas detentoras desse “bem”, daí a necessidade de sempre existirem os seus defensores, para preservá-la das contaminações, da corrupção, dos erros, das aberrações advindas dos chamados usos “incultos”.

No dizer de Bagno (2003:18), a partir do longo processo histórico mostrado anteriormente,

> o que passou a ser chamado de língua é uma ‘coisa’ que é vista como exterior a nós, algo que estaria acima e fora de qualquer indivíduo, externo à própria sociedade: uma espécie de entidade mística sobrenatural, que existe numa dimensão etérea secreta, imperceptível aos nossos sentidos e à qual só uns poucos iniciados têm acesso.

Como mostra Bortoni (2005), o “português” herdado da tradição histórica confere ao usuário status de prestígio, tendo se transformado num valor cultural com raízes profundas na sociedade, um saber que se pode até questionar, analisar, mostrar suas facetas negativas. No entanto, negar sua existência como um conhecimento a ser seguido, reverenciado, quase que idolatrado por “cultos e incultos”, impossível.

É uma língua distante dos usos reais, porém como diz essa autora (p.35):

> é a detentora do beneplácito do sistema sóciopolítico, que a considera correta em detrimento de todas as outras variedades , impõe-se o seu emprego em documentos oficiais e formais, bem como o seu estudo na escola, onde o professor a ensina, embora ele próprio não a use em sua fala coloquial.

O purismo não passa, portanto, de uma tentativa, que atravessa séculos, de “prender” a língua dentro de uma camisa-de-força, desvinculando-a, totalmente, de seus usos reais, de sua história, do percurso naturalmente seguido pela língua que permite, e até provoca, variações, mudanças que, de forma alguma, representam a “morte” da

língua, mas sim seu percurso inerente: variar. Daí ela não precisar de defensores, pois por si só se defende, se auto-regula.

2.2.2 - FALA E ESCRITA: ALGUMAS PALAVRAS

Uma das mais negativas posturas herdadas de todo o panorama histórico visto anteriormente é a que estabeleceu a visão dicotômica entre fala e escrita. Essa visão, assim como aconteceu com a atitude purista frente à língua, também tem um fundo histórico que remonta à "descoberta" do Brasil, ou melhor dizendo, ao Brasil colônia.

Da nossa independência até hoje, muitos anos se passaram, porém muitas marcas da época do Brasil colônia continuaram muito fortes em nossa cultura. Em outras ex-colônias européias, como mostra o curso histórico, o processo de independência caminhou no sentido do desligamento das antigas práticas políticas, econômicas e sociais para a formação de uma nova realidade social. No entanto, no Brasil, o percurso foi inverso. A economia continuou rural, a escravidão perdurou por muito tempo, toda estrutura política, econômica e social continuou nas mãos da chamada elite, ligada aos "antigos" dominadores e, em conseqüência, Portugal continuou sendo o ideal a ser imitado (BAGNO, 2001b).

Isso porque, como mostra a história, quase todas as importantes e decisivas questões brasileiras são resolvidas em instâncias superiores. Como registra o curso histórico brasileiro, um mesmo homem respondia pela coroa portuguesa, proclamou a independência da nova colônia, tornou-se imperador dessa nova nação, depois voltou para Portugal para defender a coroa citada. Um processo circular que só podia gerar, apesar da independência, mais dominação.

Segundo Bagno (2001b) e Dias (2001), até mesmo o uso da língua sofreu grandes reflexos desse processo. Tanto o falar como o escrever (principalmente escrever) correto, padrão, sempre pertenceu a Portugal e, no Brasil, apesar de todas as nossas diferenças culturais, sociais, econômicas, políticas, geográficas, os usos, e a escrita com mais força, voltaram-se, exclusivamente, para os de Portugal. Isso porque, segundo Leite (1999:31):

> como a supremacia dos estudos durante longo tempo recaiu sobre o uso culto da modalidade lingüística escrita, e esta registra, predominantemente, a língua culta literária, o fato lingüístico do purismo ficou relacionado a ela.

Diante desse quadro histórico foi que a escrita se estabeleceu como objeto único de estudo por muitas décadas, ocupando todos os espaços, inclusive a escola, que passou a ter a missão de perpassar os padrões culturais da sociedade, padrões esses ligados diretamente a essa modalidade de uso, instaurando, assim, uma divisão clara, um fosso no qual um uso – a escrita – é sempre privilegiado em detrimento do outro – a fala (RANGEL, 2001; ORLANDI, 2002). A partir daí, a escrita tornou-se, em nossa sociedade, um bem indispensável para quase todas as atividades do dia-a-dia, tanto nas zonas urbanas, como rurais, passando a ser vista como algo essencial para a sobrevivência. Ocorreu uma espécie de esquecimento por parte das pessoas de que se é essencialmente oralidade. Sem querer passar a idéia de "colocar na balança", mas, antes de qualquer domínio escrito, desenvolve-se a oralidade, em outras palavras, fala-se muito mais do que se escreve.

Tome-se como exemplo o desenvolvimento de uma criança, que, a partir de seus primeiros meses de vida, já começa a emitir sons orais que podem ser desconhecidos de todos, mas são entendidos e aceitos pela mãe como os primeiros sinais de fala do filho. Daí em diante, a criança só desenvolve esses primeiros sinais orais, o aprendizado efetivo da escrita ocorrerá apenas quando iniciar sua vida escolar, alguns anos depois.

No entanto, como a própria história tem mostrado, esse poder atribuído à escrita não foi adquirido por razões diretamente ligadas a essa modalidade, mas a fatores externos a ela, ou seja, tornaram a escrita indispensável. Sua prática em áreas diversas (principalmente áreas ligadas ao poder) a elevaram a um status mais alto, chegando, inclusive, a ser símbolo de educação, desenvolvimento e poder (NEVES,2001; MARCUSCHI, 1997, 2001, 2004; KLEIMAN, 1995). Permitindo, inclusive, que gramáticos venham a apresentar posições de "louvor" extremo a essa modalidade, em detrimento da fala. É o caso de Sacconi (1999) que, em sua gramática, afirmou que "a língua escrita é, foi e sempre será mais bem elaborada que a língua falada porque é a modalidade que mantém a unidade lingüística de um país"(p.21). Uma clara visão dicotômica, e também preconceituosa, das duas modalidades.

Esse status, porém, tem explicação na própria história da escrita, que desenvolveu proposições, ao longo do tempo, sobre esse objeto que se cristalizaram e passaram de geração a geração como verdades inquestionáveis, basta como exemplo a afirmação de Sacconi, citada anteriormente. Rojo (1995:66) apresenta as principais idéias relativas à escrita como objeto e que, ao longo da história, alimentaram mitos (crenças), entre eles o da visão dicotômica fala x escrita:

1) a escrita é um artefato que se contrapõe à natureza da fala;

2) representa uma transposição da língua oral, representando-a;

3) caracteriza-se como transparente, acessível por si mesma – sem interpretação mediadora;

4) é uma forma simplificada e arbitrária de desenho que evolui do pictograma ao ideograma, para chegar então ao silabário/alfabético.

Segundo essa autora, "estas concepções institucionalizadas (e, logo, valorizadas) da escrita e de sua constituição permeiam a maioria dos trabalhos acadêmicos – assim como a prática educativa e o senso comum – sobre o campo"(p.67). Como mostra Gnerre (1998), foi a tradição cultural da nossa história que instituiu uma modalidade como a representante máxima da unidade nacional, sendo essa modalidade historicamente ligada à escrita.

Porém, segundo Marcuschi (2004), na sociedade atual não só a escrita é indispensável para a sobrevivência diária, mas a fala também. E o desenvolvimento cada vez maior da Sociolingüística tem mostrado a necessidade de um trabalho bem mais consistente e efetivo com a fala, como forma de desenvolver-se, de fato, a competência comunicativa dos usuários da língua. Cada modalidade tem seu lugar e seu contexto de uso, representando práticas com características próprias, no entanto, não opostas ou separadas como uma dicotomia. As duas modalidades operam num contínuo, uma influenciando a outra. Sendo assim, "postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa" (MARCUSCHI, 2004:35).

Foi justamente devido à longa tradição de considerar-se a fala e a escrita nessa visão dicotômica, que se criou o inconveniente de estabelecer que é na fala que temos o lugar do erro, do caos, do total descaso com as regras previstas pelos gramáticos, e na escrita o lugar do padrão, do uso correto da língua, do que os defensores do purismo chamam de "patrimônio cultural".

Na escola, essa concepção impede que professores desenvolvam com seus alunos a consciência de que muitas situações orais exigem do falante uma postura mais formal e outras mais informais. Com isso, os alunos seguem sua vida escolar, acadêmica e, também, secular, sem saber adequar-se às situações reais de uso da língua, dando atenção extrema à escrita, esquecendo-se quase por completo da fala. Um prejuízo, na maioria das vezes, quase irrecuperável.

Essa realidade se choca justamente com os estudos atuais da linguagem, que mostram que tanto a fala como a escrita apresentam variações de acordo com as condições de produção nas quais cada uma opera, pois serão os formatos de nossas atividades diárias que determinarão o seu grau de formalidade ou informalidade.

Na visão de Travaglia (1997), tanto a fala como a escrita apresentam graus de variação bem definidos. Segundo esse autor "podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita"(p.53). Os contextos de interação é que determinarão esses graus. Por exemplo, na língua falada tanto se tem o uso denominado ORATÓRIO – caracterizado como sendo elaborado, intricado, enfeitado, com períodos equilibrados e construções paralelas – como o FAMILIAR – usado na família e caracterizado pelos muitos termos afetivos e íntimos. Da mesma forma na língua escrita, na qual se tem o uso HIPERFORMAL – que segue estritamente os padrões formais – e o PESSOAL – representado por recados, bilhetes, listas de compras, com o predomínio da informalidade.

Diante disso, fica quase impossível afirmar e defender a superioridade de uma modalidade sobre a outra. No entanto, a tradição é sempre forte e segue impondo sua vontade. Todo processo formal de educação – envolvendo sociedade, famílias, professores, instituições escolares – persiste exigindo a modalidade escrita como objeto de estudo, fato este que chegou até nossas práticas atuais. É o que mostram Rojo e Batista (2003) em trabalho recente de análise de livros didáticos de língua portuguesa – principal e, às vezes, único instrumento de trabalho e leitura, presente em nossas escolas. Nesse trabalho, os autores mostram que, apesar da diversidade de textos selecionados nos livros atuais, prevalece a preferência por textos que representam a norma padrão e a língua escrita. No dizer desses autores: "em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencente à cultura da escrita" (p.19).

Em suma, trata-se de duas modalidades de uso da língua, sendo, porém, com status e prestígio diferentes. Uma a história encarregou-se de elevar à representante do poder e da elite cultural – a escrita. A outra ficou com a posição de "prima pobre", e como pobre é sempre associado a estigma, a coisas feias, desarrumadas, coube a ela – a fala, no caso – o lugar do caos, da liberdade total e das regras não eleitas, do desrespeito às normas.

2.2.3 - NORMA E ATITUDES LINGÜÍSTICAS

Outra herança negativa advinda do processo histórico, já detalhado anteriormente, diz respeito ao termo "norma", hoje, um dos termos que desencadeia grandes polêmicas no meio lingüístico, tanto entre gramáticos como, também, lingüistas[10]. A discussão vem justamente da definição do próprio termo, por si só ambígua. No Dicionário Larousse Cultural, a duplicidade de sentidos já pode ser evidenciada:

> 1. Princípio, regra, preceito; 2. Conjunto de regras de conduta imposta a um grupo social; 3. Modelo, exemplo.
> Lingüística: O que é de uso comum e corrente numa comunidade lingüística.

Como se vê, um só termo designando "princípio", "regra", "modelo", "exemplo" e, ao mesmo tempo, "uso". Como observou Rey ([1972] 2001:16):

> antes de toda tentativa de definir a 'norma', a consideração lexicológica mínima descobre por trás do termo dois conceitos, um atinente à observação, o outro à elaboração de um sistema de valores (...) a mesma palavra, utilizada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo à idéia de média, tendência habitualmente realizada, e à de conformidade a uma regra.

Em outras palavras, o mesmo termo refere-se ao que é normal – uso – e ao que é normativo – imposto. Para tornar mais complexa ainda a questão, ressalte-se que o termo "norma" nunca é usado sozinho, ele está sempre associado a outras palavras de sentidos também confusos, tais como: padrão, culta, popular, formal, informal, entre outros. Daí ser tão comum se encontrar termos como uso formal, linguagem formal, padrão formal, padrão culto, norma culta, língua culta, norma popular, uso informal, entre tantos outros.

Destaque-se que, dentre tantos "determinantes", a palavra culta é a mais comum, formando o sintagma "norma culta", usado em todos os meios relacionados ao estudo da língua, porém sem especificar-se a que sentido se refere, ao uso, ou ao modelo.

Como mostra Bagno (2003;2004), a polêmica existe e divide os campos de estudos sobre esse termo em duas vertentes:

---

[10] A leitura das obras "Norma Linguística" (2001) e "Linguística da Norma" (2002), ambas organizadas por Marcos Bagno, podem dar a dimensão da diversidade em torno desse termo. São ensaios de lingüistas franceses , canadenses e brasileiros com variadas perspectivas de explicação para o termo "norma".

A primeira é a vertente do senso comum, da tradição e da ideologia, que se herdou da própria história do estabelecimento do purismo. A vertente na qual um uso foi eleito como o ideal a ser seguido e que passou a representar a própria língua. Esse uso é estabelecido através de regras a serem seguidas, representadas pelas gramáticas e baseadas nos escritos clássicos, geralmente ligados à literatura. É o que mostram as definições de alguns gramáticos renomados quando se referem ao termo norma, sempre acompanhado do adjetivo culta, por ocasião das apresentações de seus trabalhos.

Sacconi (1999:18,grifo nosso), em sua "Nossa Gramática – teoria e prática", ao definir norma, a apresenta como sendo:

> uma forma lingüística que todo povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional . É considerada culta e pré-requisito para a convivência.

Os autores Celso Cunha e Lindley Cintra na apresentação da "Nova Gramática do Português Contemporâneo" (1985:xiv, grifo nosso), afirmam:

> tratar-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá.

Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (1997:13 e 16, grifo nosso), na "Gramática da Língua Portuguesa", definem norma culta como sendo:

> o padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais (...) modalidade de língua que deve ser adquirida durante a vida escolar e cujo domínio é solicitado como forma de ascensão profissional e social.

Por fim, Bechara (1999:52, grifo nosso), na sua "Moderna Gramática da Língua Portuguesa", evita o uso do adjetivo culta, mas o substitui pelo termo "língua exemplar" (não deixando de ser um modelo a ser seguido) e dá a seguinte explicação:

> a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

Na página 42 de sua gramática, ele define norma como sendo:

> tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, em outras palavras, tudo o que se diz 'assim e não assado'.

Como se pôde observar, para os gramáticos, norma representa um modelo a ser seguido, esse modelo torna as pessoas civilizadas, é pré-requisito para a convivência social, modela os usos, garante ascensão profissional e social, iguala portugueses, brasileiros e africanos (eliminando, assim, o conceito inerente da variação da língua), mostra como falar e escrever (principalmente, escrever!) como os escritores corretos, gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

No entanto, esses gramáticos, esses dicionaristas corretos, essas pessoas cultas e esclarecidas não são revelados, mostrando, assim, que o caráter da definição de norma dos gramáticos não tem nenhuma base lingüística, mas baseia-se, exclusivamente, na tradição milenar de associar língua culta com escrita literária, associando ao erro, ao inculto, ao feio e caótico, tudo que não vem dessa tradição.

Ancora-se nessa visão dos gramáticos o ideal defendido pelos puristas e que criou o já citado caráter sobrenatural atribuído à língua, nas palavras de Bagno (2001a:49):

> ao longo dos séculos, os defensores dessa concepção tradicional isolaram a língua, retiraram ela da vida social, colocaram numa redoma, onde deveria ser mantida intacta, pura e preservada da contaminação dos ignorantes.

Ressalte-se que esses “ignorantes” são aqueles que usam efetivamente a língua no percurso diário de suas atividades e que ficam sempre distantes do ideal defendido pelos puristas.

A primeira vertente de estudos da norma culta pode ser, portanto, resumida, ainda segundo esse autor, como sendo:

1) o estudo de uma língua ideal, relacionada aos escritores clássicos (portugueses e do passado, de preferência!);

2) representa um modelo abstrato de uso da língua que não condiz com nenhum uso efetivo realizado por falantes reais dessa língua, um fetiche, no caso;

3) cria uma grade de dicotomias que apenas alimentam preconceitos lingüísticos já há muito arraigados na consciência popular: certo x errado, bonito x feio, elegante x grosseiro, civilizado x selvagem, culto x ignorante.

Por outro lado, a segunda vertente de estudos relacionada ao termo norma culta é a que se refere à linguagem concretamente usada pelos cidadãos socialmente favorecidos da sociedade. Essa vertente encontra-se na base de estudos científicos sobre a linguagem como, por exemplo, o Projeto NURC – Norma Urbana Culta – uma série de estudos que, desde 1970, vem documentando e analisando a linguagem efetiva de

falantes cultos de cinco cidades brasileiras – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Os critérios para classificação desses falantes cultos baseiam-se no nível de escolaridade – superior completo e antecedentes biográfico-culturais urbanos. Uma vertente, portanto, com base bem mais consistente e científica e que, por si só, já possibilita a não instituição de preconceitos na sociedade, pois ao contrário da primeira vertente, que coloca cultos de um lado e incultos do outro, essa corrente parte do princípio de que primeiro se estuda uma determinada manifestação lingüística para depois, com base numa teoria consistente, classificar um uso como culto ou não.

Porém, mesmo com base científica, a palavra culta ainda deixa margem a muitos questionamentos, principalmente numa sociedade como a nossa, com imensas diferenças sociais que dividem a todos em grupos bem distintos. Sendo assim, quando se fala em "culto" se pensa logo em outro grupo "inculto", sempre dois grupos distintos, um melhor que o outro. Um respeita o padrão a ser seguido, outro não (Bagno, 2004).

O mesmo ocorre com os termos usados para designar as variedades dos falantes não incluídos nos critérios dos falantes cultos (escolaridade superior, nascido e criado na zona urbana). Em geral, são encontrados na literatura lingüística termos como língua popular, norma popular, variedades populares que, mais uma vez, podem levar a distinções preconceituosas no senso comum: popular de um lado, culto do outro, inculto de um lado, culto de outro. Sempre lados opostos e não manifestações possíveis da língua.

Uma vez que, como se viu, existem duas vertentes e cada uma apresentando aspectos diferentes para um mesmo termo, chega-se à necessidade de, finalmente, tentar colocar em ordem essa duplicidade e resolver (se é possível usar esse verbo!) o dilema da definição de norma. Como já se viu, a questão não é de fácil resolução. Principalmente porque é uma discussão polêmica até mesmo entre os estudiosos da língua que, vez por outra, apresentam nomenclaturas nas quais confundem normal e normativo, deixando a todos sem uma saída possível, sem se saber a qual vertente se segue. Tentando esquivar-se de termos que possam trazer e alimentar preconceitos já existentes na sociedade, é que Bagno (2003;2004) propõe uma nomenclatura que evita termos como culta, popular, como forma de fugir de possíveis ambigüidades.

Ele parte do pressuposto de que, independentemente de qual nomenclatura se use, os estudiosos da língua concordam que, no Brasil, as relações entre língua e sociedade apresentam-se na forma de três pontos em comum:

1) existe uma “norma culta” relativa aos usos prescritivos da gramática que defende um modelo de língua ideal, ligado aos escritos clássicos do passado;

2) também existe a “norma culta” dos pesquisadores, representa um uso efetivo e real, ligado às pessoas com escolaridade superior e da zona urbana;

3) e existe, de igual modo, a “norma popular” para se referir aos usos de todos os falantes não incluídos no grupo escolarizado e da zona urbana, mas aqueles pertencentes às zonas rurais, interioranas e periferias urbanas.

A partir dessa realidade lingüística, esse autor sugere como nomenclatura possível o termo “norma padrão” para o primeiro ponto, visto que se trata de um uso idealizado, fora de qualquer uso efetivo da língua, um modelo a ser seguido, portanto ideal. Tem caráter de lei e de norma, estando veiculado a uma classe social (elite) e um período da história (passado). É a língua dos gramáticos e dos puristas.

Para o segundo ponto, e evitando a dicotomia culto/inculto, ele sugere o termo “variedades de prestígio” – *variedades* por se tratar de vários usos e *prestígio* por representar um uso relacionado a um grupo social de prestígio, não no sentido pejorativo de elite dominante, mas por representar um grupo de falantes com alta escolarização e residência urbana.

Já para o último ponto e por representar aqueles falantes que estão fora da classe de prestígio, ele propôs o termo “variedades estigmatizadas”, uma vez que, na Sociolingüística, *estigma* é um julgamento lançado sobre todos os usos que não se enquadram aos da norma padrão.

Com isso, *norma padrão* vai se referir somente ao ideal que se quer impor como modelo, ela estará ligada à escola, ao ensino formal e àqueles que tiverem acesso a esse ensino, garantindo, assim, o caráter esotérico desse padrão.

A necessidade de uma nomenclatura consistente para um termo tão abrangente como “norma” torna-se importante, pois é sabido que:

> nas relações entre língua e poder o que realmente pesa é o prestígio ou a falta de prestígio social do falante, e que esse critério muitas vezes prepondera sobre os elementos estritamente lingüísticos presentes em seu modo de falar (BAGNO, 2003:70).

Vem dessa realidade não voltada para o lingüístico uma das heranças mais negativas da relação língua/poder/sociedade, como mostram Pessoa (1989) e Calvet (2002). São as atitudes desenvolvidas pelas pessoas (em todas as esferas sociais) relativas aos usos da língua, principalmente aqueles considerados estigmatizados.

Qualquer análise mais apurada no que se refere à linguagem vai revelar como a língua é um filtro de avaliações sociais dos falantes (observe-se: dos falantes e não da língua em si!)[11].

No dizer de Calvet (2002), quando se reduz o estudo da língua ao ideal, modelo, fetiche apresentado anteriormente, são mascaradas nossas relações reais com essa língua. Segundo ele, (p.65):

> existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento.

As atitudes lingüísticas exercem influência, não apenas sobre o lingüístico, mas também, e principalmente, sobre o social. Daí ser quase impossível evitar a separação entre língua e avaliação social. Ao falar, um indivíduo pode facilmente se identificar, a fala revela sua classe social, seu nível cultural ou econômico, sua posição na escala social, e, a partir dessas informações, reações são projetadas em cima desse falante. Infelizmente, essas atitudes nem sempre são de caráter positivo e revelam o preconceito e a rejeição, não propriamente dos usos estigmatizados, mas sim das pessoas que fazem uso deles, vistos sempre como "desvios" da chamada norma padrão.

Como o senso comum dificilmente busca as fontes que propiciaram o estabelecimento do preconceito, o que se observa é a continuidade das atitudes puristas em "defesa" da língua. Isso quer dizer que as atitudes das pessoas fundamentam-se, principalmente, no desconhecimento de todo processo que ocasionou a padronização da língua e, assim, todos se apegam e dão seguimento às atitudes que receberam da tradição.

Como mostra Pessoa (1989:28):

> as atitudes são adquiridas e representam visões de mundo espelhadas pelas diversas camadas de uma dada sociedade, é evidente que elas são reflexo de uma ideologia, sobretudo quando são nitidamente voltadas contra as classes sociais que se encontram esmagadas numa estrutura social elitista e discriminatória.

As formas como as atitudes lingüísticas podem se manifestar são variadas e podem atingir não apenas falantes vítimas dessas atitudes, mas também cada um individualmente. Calvet (2002) relacionou algumas dessas manifestações: os

---

[11] Ver "Preconceito Lingüístico – o que é, como se faz", de Marcos Bagno (1999) que trata detalhadamente desse tema.

preconceitos, segurança e insegurança lingüística, atitudes positivas e negativas relativas à língua e a hipercorreção. É importante ressaltar que todas essas formas de atitude relacionam-se diretamente a um modelo mais prestigioso de uso da língua, que se destaca sobre os demais, sendo a principal delas, que desencadeia todas as outras, o preconceito.

O dicionário Larousse Cultural define preconceito como sendo "opinião adotada sem exame num conhecimento prévio, uma crendice". Alguém disse, outro confirmou e assim a crença toma grandes proporções. Com a língua aconteceu basicamente assim. De cima para baixo, alguém (representante ou ligado às classes dominantes) instituiu um uso como sendo o certo, o bom, o belo, o ideal, outrem passou a crença adiante e ela chegou até nós no que se determinou chamar Gramática Normativa, um corpo de regras "verdadeiras e válidas", que todos devem seguir, cujo descumprimento induz ao erro e ao juízo preconceituoso, não sobre a língua em si, mas sobre o falante dessa língua. Essa realidade, por sua vez, dividindo a sociedade em dois grupos distintos: aqueles que "seguem" e "respeitam" as regras, que pertencem às camadas que dominam esses usos são considerados nação, comunidade civilizada; os que não seguem (a grande maioria!) são grupados em tribos, recebendo todo tipo de qualificação – dialetos, jargões, outros.

Esses preconceitos, por sua vez, atingem não apenas aspectos sociais, mas geográficos também. Impossível não lembrar nesse ponto todos os preconceitos voltados para alguns falares brasileiros, principalmente dos interiores do país e do Nordeste brasileiro na sua maioria, freqüentemente classificados pelo senso comum (impregnado em toda nação e até mesmo nos próprios nordestinos) numa escala de valor negativo.

São preconceitos desse tipo que permitem afirmações como a do gramático Sacconi (1999) quando disse em sua gramática que "não se deve admitir tudo na língua falada. A nenhum povo interessa a multiplicação de línguas, a nenhuma nação convém o surgimento de dialetos" (p.21).

Língua não se multiplica, ela apenas se manifesta de acordo com seus falantes, que, por sua vez, vão adequá-la a seus interesses e necessidades, às infinitas formas de interação possíveis entre esses falantes. Declarações, como a citada, mostram apenas o papel inerente da maioria dos gramáticos que é defender a noção do "bom uso", a idéia de que existem modos diferentes de se expressar, um bom e bonito, outro condenável.

Em defesa dessa "norma" a ser seguida é que outras atitudes se manifestam, como o caso da segurança e insegurança do falante sobre seu modo de se expressar (veja que, nesse caso, a atitude se volta para o próprio falante). Segundo Calvet (2002),

ocorre segurança lingüística quando, por razões variadas, o falante não se sente questionado sobre seu modo de falar, ou seja, quando sua "norma" se encontra na norma padrão. Por estar dentro do grupo de prestígio, ele se sente seguro e aceito na sociedade. Já a insegurança lingüística ocorre quando o próprio falante considera seu modo de falar estigmatizado, tendo em mente aquele padrão que é modelo. Sua atitude é a de buscar adquirir esse "outro modo" de se expressar (mais respeitável, na visão do senso-comum) como forma de ser aceito pela sociedade.

Pode-se citar aqui o caso dos locutores de rádio FM do Brasil que assimilam, independentemente da região na qual estiverem operando, o falar da região Sudeste, tido como o de prestígio em nosso país. Com isso, todas as nossas características regionais são sufocadas em nome de uma "língua correta" que todos se esforçam por atingir, por considerarem a mais bonita e aceitável. Daí todas as atitudes positivas e negativas que se desenvolvem de um falante contra outro e do falante contra si mesmo.

Finalizando, é a crença nesse modo de falar prestigioso que leva falantes a tentarem adquiri-lo, levando ao que Calvet (2002) chamou de hipercorreção, atitude que revela uma desvalorização do próprio modo de falar, levando a pessoa a imitar, muitas vezes de modo exagerado, a forma prestigiosa (vale lembrar mais uma vez dos locutores de FM), gerando, assim, novas atitudes de desvalorização que revelam "o profundo enraizamento social das atitudes linguísticas"(p.79).

Em suma, como a língua é um instrumento de poder, por excelência, um uso dela foi instituído como modelo, prendendo todas as demais manifestações dessa língua num padrão, distante dos usos reais manifestados pelos falantes, mas exigido como o que garante a aceitação social e o prestígio dentro dessa sociedade. Esse fato mostra que as relações entre língua e sociedade são bem mais complexas do que se pode imaginar, e as atitudes decorrentes dela também. Sendo assim, torna-se parcial (não dando ao problema sua real dimensão!) reduzir a compreensão dessas relações e atitudes ao uso de rótulos, firmados pela tradição como "certo", "errado", "culto", "popular", "feio", "bonito", "aceitável", "não aceitável". E colocando usos lingüísticos já assimilados pela sociedade na qualidade de marginalização/deturpação do padrão ideal estabelecido para a língua – como é o caso da gíria, próximo item a ser desenvolvido.

2.3- A GÍRIA E SUAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO

Este item traz uma discussão acerca do fenômeno gíria, mostrando sua raiz histórica de preconceito, suas perspectivas de estudo e as diferentes relações com interação que cada perspectiva sugere.

2.3.1- GÍRIA – VISÃO HISTÓRICA

Vocábulo tipicamente oral, a gíria sempre esteve ligada historicamente aos chamados grupos marginalizados da sociedade. Sua ausência (ou digamos restrição) na escrita, modalidade da língua relacionada ao padrão, correto, apenas comprova e reforça a atitude lingüística de típica rejeição a este vocábulo.

Uma visão panorâmica pela história do surgimento da gíria pode esclarecer o porquê dessa atitude preconceituosa relativa a este uso lingüístico. E, tratando-se da história da gíria, conhecê-la representa entrar no mundo da chamada "marginalidade", dos grupos excluídos da sociedade, seja por sua condição natural de pobreza, seja por suas atividades, algumas claramente explícitas – relacionadas às profissões, aos grupos de estudo, de diversão, e, até mesmo, às atividades marginais - que buscam na linguagem, na criação de um vocábulo fechado, criptológico no sentido real dessa palavra, um meio de defesa de suas comunidades, de seus grupos sociais, de suas atividades ilícitas (PRETI, 2000).

Por constituir-se um uso tipicamente oral, a gíria não deixa à disposição dos estudiosos documentos que datem com precisão seu surgimento, porém muitos povos apresentam indícios da presença desse vocábulo.

Segundo Preti (2000;2004), os primeiros estudos sobre gíria foram baseados em documentos que apresentavam esse vocábulo e datam do século XV, na França – o chamado *argot*. Primeiramente, foram os mascates, comerciantes ambulantes que na Idade Média criaram uma espécie de código secreto de identificação que se espalhou entre os grupos devido às atividades de comércio e do conturbado período da Guerra dos Cem Anos[12]. Depois surgiram em versos de um poeta popular François de Villon, através de suas baladas argóticas que ainda hoje guardam o aspecto criptológico da sua

[12] A Guerra dos Cem Anos foi um conflito ocorrido no período de 1337 a 1453, entre Inglaterra e França, visando o controle comercial da região de Flandres, no território francês, área de extensa atividade financeira.

linguagem. Também datam do século XV os primeiros documentos com gíria na Itália, estes ligados aos dialetos da Península.

No século XVI, por influência do argot francês, surgiram os primeiros documentos gírios na Espanha. Também datam desse século, através da obra de Gil Vicente, a existência de vocábulos ditos populares ligados à gíria com referência às profissões em Portugal, chamadas calões.

Porém, foi somente na segunda metade do século XIX e primeira do século XX, que surgiram os estudos mais significativos sobre gírias em Portugal, com o aparecimento de ensaios, capítulos de obras, dicionários de autores renomados como J. Leite de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Queirós Veloso[13], Alberto Bessa, Amílcar Ferreira de Castro.

O fator, no entanto, que contribuiu em larga escala para o estudo sobre gírias nesse país foi o intercâmbio cultural e lingüístico ocorrido nas três últimas décadas do século XX resultante da exportação das novelas brasileiras para Portugal. Esse fato favoreceu o aparecimento de muitas gírias brasileiras no falar português. É importante ressaltar, nesse ponto, que, a princípio, as reações imediatas dos intelectuais portugueses foi de recusa a esse fenômeno, afinal as gírias do Brasil vieram para contaminar o idioma puro por excelência de Portugal.

Em sua obra "O calão – dicionário de gíria portuguesa", Eduardo Nobre (1980) registrou 86 vocábulos da gíria brasileira que foram inseridos na linguagem oral popular de Portugal por influência das novelas, fotonovelas e música popular do Brasil.

Ainda segundo Preti (2004), assim como nos demais países, no Brasil a origem das gírias também é de difícil estudo, principalmente pela escassez de documentos que registrem esse uso lingüístico. Antes do século XIX tem-se como referência apenas a poesia satírica de Gregório de Matos Guerra e, mesmo assim, com poucos exemplos, visto que há diferença entre vocábulos eróticos e obscenos – característicos da obra desse autor – e a gíria propriamente dita.

O fator que mais contribuiu para o surgimento e expansão da gíria em nosso país foi o crescimento das cidades brasileiras a partir dos fins do século XIX, principalmente através da linguagem dos grupos sociais mostrados pelo teatro realista e a prosa naturalista representada por Aluísio Azevedo, com o romance "O Cortiço".

O novo século (XX) traz consigo reformas urbanas que dão um novo impulso à imprensa, passando, então, a ter maior participação na vida social e política do país.

---

[13] Autor que iniciou os estudos de gíria com o texto "A Gíria", publicado na Revista de Portugal, em 1890, apresentando um acervo de 1355 gírias, o maior até aquele momento.

Grandes jornais como “A Gazeta de Notícias”, “O Jornal do Comércio”, “O País”, “O Jornal do Brasil” e “O Correio da Manhã” são modernizados, entrando no novo século como importantes empresas jornalísticas.

Surgem, ao mesmo tempo, periódicos, revistas, tablóides, noticiando fatos com objetivos os mais variados – humorísticos, crítica de costumes, vida social, letras, teatro, política. Tudo isso possibilita a divulgação de novos costumes, linguagens, usos que vão chegando às grandes massas.

Dentro desse frenesi, e aproveitando-se desse contexto heterogêneo assumido pela imprensa, começam a circular na sociedade tablóides de caráter obsceno que passaram a ser conhecidos pelo nome de “imprensa fescenina”, caracterizados por usar uma linguagem mais livre, incorporando gírias, palavras de duplo sentido e maliciosas. Dessas publicações o destaque foi “O Coió”:

> jornalzinho semanal, surgido em 1901, cujo conteúdo se dividia entre pequenas narrativas e versos de motivos libertinos, comentários de fundo crítico, humorístico, capítulos de folhetins, piadas charadas, mexericos, palpites sobre o jogo do bicho, notícias teatrais e de bastidores, propagandas (PRETI, 2004:74).

Foi nessa publicação, influenciada, principalmente, pela linguagem popular, que surgiu o nome de José Ângelo Vieira, o Bock. Sua obra “Dicionário Moderno”, publicada na “Biblioteca de O Coió”, é considerada o primeiro achado organizado de gíria brasileira. Depois dele outros textos surgiram, porém sem grande força. No entanto, foram suficientes para mostrar que a gíria estava presente na linguagem da época, chegando a influenciar, inclusive, a literatura. Exemplo disso é o romancista Lima Barreto que, embora não usasse a gíria diretamente, nomeou um livro com uma gíria da época, “Os Bruzundangas”, de 1923, que trata da sátira social e política, significando “trapalhadas”, “confusões”, “palavreado confuso”.

Foi nessa mesma época que surgiu uma outra importante colaboração para a história da gíria brasileira: a obra de Raul Pederneiras, “Geringonça Carioca – verbetes para um dicionário de gíria”, concluída em 1910 e publicada em 1922.

Antecedendo a publicação da obra “A Gíria Brasileira”, em 1953, um dos mais rigorosos dicionários de gírias, com aproximadamente 2700 vocábulos, do autor Antenor Nascentes, surgiram outros trabalhos – extensos e curtos – de recolha de gírias, entre eles o “Guia dos gatunos cariocas”, de Elísio de Carvalho (1912), “O linguajar carioca”, de Antenor Nascentes (1922), “Dicionário da gíria brasileira”, de Manuel Viotti (1945), depois intitulado “Novo Dicionário de gíria brasileira” (1957), “A gíria dos malfeitores”, de

Francisco da Silveira Bueno (1948), “Linguajar de criminosos e policiais”, de Coriolano Nogueira Cobra (1948), e “Tratado de polícia e detetive”, de Olinto Nogueira, (s/d),

Um fator a se observar é que essas obras não possuíam preocupação lexiográfica em relação às gírias, seu caráter era marcadamente preconceituoso, enfocando e ligando as gírias sempre à linguagem de marginais do crime e da malandragem e, conseqüentemente, à polícia (PRETI, 2004), já deixando antever toda a carga negativa relacionada às gírias que perdura até os dias atuais.

Ressalte-se, ainda, a contribuição histórica da gíria da malandragem e das favelas cariocas que aparecem na história a partir da música popular brasileira, em meados dos anos 30, tendo como representante central o poeta e compositor Noel Rosa, que observava a relação entre a gíria da capital e as do morro[14].

Porém, é a partir da década de 60 do século passado que o estudo do vocabulário gírio se intensifica no Brasil, como conseqüência do próprio desenvolvimento dos grandes centros urbanos – como se viu no item 2.1, sobre as origens do purismo. Muitos fatores contribuíram para este crescimento. Não só a música, mas o cinema, teatro, imprensa, rádio, televisão, propagandas, os esportes – entre eles o futebol – os centros de diversão da juventude – como casas de danças – criaram seus códigos fechados, com forte caráter de efemeridade, originalidade e de identificação desses grupos.

Efêmera por ser a gíria, por natureza, um vocábulo passageiro, ela surge num determinado grupo e, ao se expandir, é logo substituída, visando a manutenção do seu aspecto criptológico. É original devido à sua versatilidade, ou seja, está sempre mudando e se adaptando a novos usos e costumes. Identificadora, pois surge para identificar, caracterizar grupos ligados a diversas atividades (esportivas, profissionais, musicais, marginais).

Todo esse processo intenso de desenvolvimento se reflete nos próprios estudos sobre gíria. O que nos séculos anteriores era voltado para uma atitude/visão preconceituosa sobre esse fenômeno, passa, também por influência da Lingüística Moderna e suas várias correntes de estudo (Sociolingüística, Análise da Conversação, Análise do Discurso), a ser visto não mais com preconceito, mas como um uso a mais, dentre os vários que a língua – forma de interação – oferece a seus falantes.

Nesse momento, muitos nomes se destacaram como: Dino Preti, com “A gíria e outros temas” (1984), “A linguagem proibida” (1984), “A gíria da cidade grande” (1996),

[14] Importante esclarecer que o autor faz a distinção entre morro e capital (cidade do Rio de Janeiro) referindo-se a grupos e gírias distintas de cada realidade: morro sempre relacionado aos grupos marginais; capital aos grupos que incorporam as gírias em seus vocabulários, porém sem o caráter marginal.

entre outros; Rector, com a “Linguagem da juventude” (1975); Cabello, com “Gíria: vulgarização de signo de grupo?” (1989). Além dessas obras, muitos dicionários se destacaram, entre eles: “Dicionário de gíria – gíria policial, gíria humorística, gíria dos marginais”, Silva (s/d); “Dicionário da gíria brasileira”, Silva (1973); “Dicionário dos marginais”, Tacla (1968); “Dicionário da gíria – modismo lingüístico – o equipamento falado do brasileiro”, Serra e Gurgel (1990).

Pelo exposto, vê-se que, pela própria dinâmica de crescimento do mundo contemporâneo, a gíria se incorporou na sociedade e apresenta no seu caráter ágil e efêmero um reflexo da própria instabilidade e desenvolvimento da sociedade moderna, sempre mudando seus valores, numa constante atitude de competição e agressividade.

No dizer de Preti (2004:69):

> hoje, simplesmente não é possível ignorar a gíria e sua ligação direta com a vida, particularmente na cidade grande. Muito menos atribuir, inocentemente, sua presença na conversação à deficiência de leitura e escolarização, porque a gíria passou a constituir uma opção a mais em nosso repertório lingüístico, um recurso muito expressivo para a representação de nossos sentimentos e de uma visão crítica do mundo em que vivemos.

Este vocábulo apresenta forte teor de coesão e são formadores de comportamentos, principalmente de adolescentes e jovens. As gírias são repletas de significados e expressão, porém, pelo fator valorização, ainda são vistas por muitos da sociedade como deturpação, degeneração, degradação do padrão formal estabelecido como culto da língua: o da gramática normativa (TRAVAGLIA, 1997).

De acordo com Preti (2000), apesar de todo preconceito que a cerca, a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis – etários, sociais, econômicos e culturais, devido os fatores já expostos.

2.3.2- GÍRIA – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Para entender o fenômeno gíria de forma completa, duas perspectivas devem ser analisadas: a da chamada Gíria de Grupo e a Gíria Comum.

Para Preti (1984), a gíria de grupo é aquela que tem como característica central o caráter de isolamento, de grupo fechado. São gírias usadas por setores da sociedade que, conscientemente, mantêm um aspecto de distanciamento com a sociedade em geral,

seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com esta. A partir daí, criam um "mundo" particular e este isolamento é levado à linguagem através de um vocabulário específico, também de caráter isolado e fechado. Neste caso encontram-se grupos ligados à música, à dança, às diversões, à universidade, aos esportes, ao mundo do crime, das atividades ditas ilícitas (PRETI, 1998; 2000). Como mostra o exemplo abaixo, retirado do depoimento de um jovem a um delegado de polícia:

> — Doutor, fui dar um 'H' nela, quando percebi que era uma combusta. Furunfei a furunfeta. Mas ela tinha medo de plantar um bacura e, mesmo tendo me dado um uísque no vaso, não queria coisar o coiso.
> (PRETI, 1996:142).

Claramente, o objetivo do jovem em questão era tornar nula qualquer tentativa de interação com o policial. Os significados expressos pelas gírias "dar um H nela", "combusta", "furunfar", "plantar um bacura", "dado um uísque no vaso", "coisar o coiso", são fortemente criptológicos, exigindo, mesmo, uma espécie de tradução, para que se possa chegar aos sentidos veiculados pelas mesmas.

Reforça-se, com isso, que a característica de ser um vocábulo fechado, criptológico, pode e cria situações nas quais a interação entre os falantes torna-se, praticamente, nula, revelando as mais diversas intenções: a de não querer mesmo ser entendido pelo interlocutor; ou a de agredir esse interlocutor usando uma linguagem desconhecida dele e, assim, colocando-o à margem da conversa ou diálogo. Como se viu no exemplo anterior.

O segundo grupo, o da gíria comum, é o que tem como característica o caráter de vulgarização da gíria. Esta vulgarização ocorre quando a gíria quebra seu papel de isolamento e exclusão e invade a sociedade em geral, passando a ser usada por todos os seus segmentos. Há, neste caso, a apropriação da gíria de grupo por parte da sociedade que, muitas vezes, não tem sequer noção de que está fazendo uso de gírias, como mostra o exemplo, retirado de um jornal impresso:

> A ministra Dorothea Werneck (Indústria, Comércio e Turismo) deu ontem **uma bronca** nos empresários... (PRETI, 1996:139).

Segundo Preti (1996;2004), ao se ler um texto como esse, nem o leitor e, muitas vezes, nem o próprio repórter se apercebe de que está fazendo uso de uma gíria ("dar

uma bronca”), pois tal expressão já pertence ao uso popular, devido ao contato entre os grupos restritos e a sociedade.

Ressalte-se que, nessa perspectiva, alguns estudiosos mais ortodoxos chegam mesmo a afirmar que, devido a essa incorporação pela sociedade geral, a gíria perde sua verdadeira condição, devendo simplesmente chamar-se vocábulo popular.

2.3.3- GÍRIA E INTERAÇÃO

De acordo com Preti (2004), conforme a perspectiva na qual se considere a gíria, diferente será a sua avaliação no processo de interação verbal.

Vendo-a como linguagem característica de um grupo social fechado, a gíria apresenta duas marcas: é um signo de grupo e possui uma forma criptológica. Em outras palavras, ela será “marca representativa” de um grupo e servirá como uma espécie de código secreto para esse setor, usada de forma proposital para manter a distância todos que não pertencerem a esse segmento respectivo, sendo conhecida apenas dos integrantes desse grupo.

Vem dessa característica de “código fechado” a efemeridade do vocábulo gírio, pois para preservar esse aspecto secreto, os grupos estão sempre renovando seu código, será essa constante renovação que garantirá a manutenção do signo de grupo, identificador social de defesa e preservação.

Esse processo é percebido no mundo do crime, por exemplo, pois a linguagem será tanto um meio de defesa dentro dessa realidade, seja estando em liberdade ou em cárcere fechado, como de entrada para o mundo criminoso, uma espécie de senha.

Saindo dos grupos fechados e passando a pertencer à linguagem comum da sociedade, a gíria deixa de ser um elemento identificador e passa a funcionar como um recurso a ser usado em situações interacionais nas quais se exige uma linguagem mais simples, seja para estabelecer mais informalidade entre os interlocutores, seja como uma forma de aproximação entre os envolvidos na interação.

No dizer de Preti (2004:95):

> a gíria tornou-se um recurso simples de aproximar os interlocutores, quebrar a formalidade de exposição, forçar uma interação mais próxima dos interesses do ouvinte. Assim, quando o falante percebe que seu discurso necessita dessa aproximação (o que é comum, por exemplo, nas interações em sala de aula) o uso de uma gíria “alivia” o contexto, transforma uma exposição momentaneamente num diálogo.

Ainda segundo Preti (1996), por se constituir num vocábulo específico, usado largamente por grupos diversos da sociedade, a gíria faz parte integrante da personalidade dos falantes que a empregam. Sendo assim, constitui-se um erro anular, ou tentar anular este aspecto da vida de variados indivíduos.

Numa visão mais ampla, a gíria, atualmente, não é mais vista apenas como deficiência de leitura, falta de escolaridade, desconhecimento da norma culta e tantos outros preconceitos que sempre a cercaram. Hoje, a gíria representa uma opção de uso a mais da linguagem, um recurso expressivo para representar os sentimentos e a visão do mundo no qual se vive.

Nas palavras de Bagno (2001a), a língua é viva, dinâmica e está em constante mudança. Sendo assim, está sempre aberta a novas manifestações, novos usos. Não pode, portanto, ser vítima de preconceitos lingüísticos que geram atitudes que não permitem a exploração dessas manifestações diversas, incluídas, aí, as gírias. Por esta ótica "falar gíria vale, no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas" (BAGNO,2001b:130).

Como se vê, falar em linguagem, no seu uso efetivo e real, impede um posicionamento que coloque a língua numa redoma, presa a tradições e a um padrão que só existe nas gramáticas e para os gramáticos.

Interagir através da linguagem pressupõe um encontro constante de vozes dialogando, sobrepondo-se, numa permanente situação de negociação, visando o bom andamento da interação, principalmente em si tratando de sala de aula, local, por si só, de encontro de vozes que vêm e vão, no intuito de se chegar à aprendizagem.

Porém, o que a tradição tem mostrado é a sempre ativa luta para "garantir" a manutenção de um padrão herdado da época do Brasil colônia, uma atitude purista frente à língua que a prende numa norma dita padrão, correta, homogênea e que alimenta, por assim dizer, atitudes de desvalorização de tudo que não se enquadra nesse padrão.

Nesse quadro de atitudes, encontram-se as gírias, desde de seus primórdios, relacionadas ao que é negativo, ao lado marginal da sociedade. Mas, a força do uso, da realização concreta da língua tem mostrado que esse vocábulo tem, cada vez mais, penetrado na sociedade, chegando, inclusive, na escola, sendo um recurso não mais ligado apenas aos alunos, mas também um instrumento utilizado pelo professor, como forma de interagir com o aluno, estimulando a sua aprendizagem .

Os próximos capítulos mostrarão, através dos dados coletados, que a luta entre o uso ideal da língua - representado na concepção purista dos professores – e o seu uso efetivo – representado pela presença da gíria em sala de aula – é uma realidade e faz desse lugar social um palco de conflitos entre o ideal e o real, gerando atitudes que vão desde o preconceito até o reconhecimento da gíria como um recurso lingüístico expressivo e didático.

- CAPÍTULO 3
- LÍNGUA E GÍRIA: CONCEPÇÕES E ATITUDES

Este capítulo irá apresentar as concepções de língua e de gíria dos professores observados e discutir, a partir delas, as atitudes/crenças demonstradas por eles em relação às gírias.

3.1- AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE GÍRIA

Antes de qualquer consideração acerca das práticas observadas e desenvolvidas pelos professores-sujeitos deste estudo, faz-se necessário observar que todas as ações, concernentes à relação do falante com a língua, devem-se, diretamente, à concepção que se tem da mesma, isso independentemente da disciplina escolar que se ensine – seja língua materna ou qualquer outra área de saber. Cada falante age e pensa de acordo com uma concepção de língua e, conseqüentemente, sua metodologia de trabalho também refletirá essa forma de concebê-la.

Ressalte-se, neste ponto, que a tradição escolar é, muitas vezes, o principal fator que impulsiona estas concepções, estando presente no universo da escola como um todo: na pessoa do diretor, que exige uma dada postura do profissional que atua na sua escola; na do coordenador, subordinado à direção da escola, e que, por isso, também exige um posicionamento do professor arraigado na tradição; no professor, enfim, que figura como aquele que se enquadra nas perspectivas de seus superiores e como aquele que tem suas próprias posições. É importante lembrar que toda essa hierarquia encontra-se subordinada a um sistema de ensino, no qual o padrão de língua estabelecido como certo, puro e belo vigora como uso único da língua.

O capítulo anterior enfatizou três formas básicas de se conceber a língua: como expressão do pensamento, código e interação. As duas primeiras predominaram (ou ainda predominam?) por muito tempo em nossas escolas e permitiram o estabelecimento de um padrão dito formal no qual se tenta moldar a língua, excluindo todas as suas demais manifestações. Foi para “guardar” a língua de todas as impurezas que pudessem vir a contaminar este padrão instituído que surgiu o fenômeno do purismo lingüístico (ver item 2.2.1).

A concepção de língua dos professores-sujeitos encontra-se respaldada exatamente nessa visão purista da língua, um código que, segundo eles, deve ser correto,

homogêneo, formal, erudito, elaborado, aperfeiçoado, “glamouroso”. E é responsabilidade de todo professor – independentemente de sua disciplina – zelar por essa língua como forma de garantir a perpetuação dessa “entidade”, desse marco que vai garantir o sucesso do aluno em todas as suas realizações. Exemplo disso são as falas seguintes, respostas dos professores de Ciências do EF, História e Química do EM, por ocasião de entrevista realizada pela pesquisadora.

- EXEMPLO 1

> PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
> P: eu eu tô achando assim... porque eu fui acostumada com um português mais organizado uma coisa assim mais... hoje em dia não... tão colocando muita gíria muita palavra diferenciada... eu acho que tá perdendo um pouco da essência da disciplina... as pessoas as crianças que a gente tá gerando agora elas vão falá muito simplificado... tá ficando muito simples a língua portuguesa... quando eu estudei que num faz muito tempo né? ((risos)) eu achava mais bonito... hoje eu tô achando muito vago... tá ficando muito simples muito sem glamour
> (EN, P20, EF, Ciências)

- EXEMPLO 2

> PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
> P: a gente... eu trabalho com educação da seguinte maneira... o meu aluno tá aqui em Campina Grande... amanhã ele pode tá em São Paulo... amanhã ele pode tá se submetendo a um exame vestibulá da UNICAMP... da USP... então eu trabalho com educação dessa forma o meu aluno tá aqui hoje amanhã ele pode tá em São Paulo... ele pode tá em Angola... em Moçambique tá? onde tivé a língua portuguesa ele tem que produzi dentro da língua portuguesa né?
> (EN, P7, EM, História)

- EXEMPLO 3

> PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
> P: eu acho que tem que a gente tem que prezá pela língua tá Luciene? não é porque eu sou professora de Química que eu tenho que esquecê do da nossa língua... eu sempre procuro inclusive até os alunos diz que eu chio... eu digo toda vez que a gente fala o "s" nós temos que chiá... então a gente tem que prezá pelo uso da língua... primeiro porque ninguém traz diploma debaixo do braço não... porque a pessoa sabe o grau de estudo da gente a parti do momento que você abre a boca... eu gosto muito eu prezo muito pela linguagem entendeu? a gente não pode perdê essas oportunidades não... eu acho que a gente tem que prezá pela língua e pela linguagem seja qualqué disciplina que a gente ensine
> (EN, P2, EM, Química)

Como se percebe na fala do professor do exemplo 1, a língua deve ser *organizada* e não deve ser "contaminada" por usos que estejam fora desse padrão – como *as gírias e palavras diferenciadas* citadas. É importante se ressaltar que a língua é vista como sendo a-histórica - *hoje em dia, quando eu estudei* – ou seja, a língua de anos atrás deve ser a mesma de hoje, não importando todas as mudanças sócio/políticas/ideológicas ocorridas no decorrer do tempo. Conforme essa concepção, que veicula no universo dos professores, nenhum desses aspectos tem influência sobre a língua, ela está acima de qualquer "contaminação". As mudanças observadas pelo professor em questão são reflexos não da variação inerente à língua, mas representam uma espécie de degeneração da mesma – *eu acho... que os as pessoas as crianças que a gente tá gerando agora elas vão falá muito simplificado, ...tá ficando muito simples a língua portuguesa*. E, como conseqüência dessa simplificação, a língua concebida como uma "essência", pura e perfeita, perde seu aspecto de glamour, ou seja, fica pobre, feia – *eu achava mais bonito... hoje eu tô achando muito vago... tá ficando muito simples muito sem glamour*.

Complementando essa concepção de língua "glamourosa", tem-se a visão de língua como sendo homogênea, igual para todos, em todos os lugares, representando uma unidade que independe de falantes, de região, de cultura, de história, de ideologia. Em outras palavras, a língua que tem existência própria, conforme se vê no exemplo 2, acima.

Independentemente do lugar onde se esteja, na concepção desse professor, a língua será a mesma – *o meu aluno tá aqui em Campina Grande... amanhã ele pode tá em São Paulo, Angola, Moçambique tá? onde tivé a língua portuguesa né?* - observe-se que a concepção, aqui revelada, pressupõe um padrão que rompe não apenas fronteiras

nacionais, mas também internacionais, ou seja, aqui no Brasil e em qualquer lugar do mundo onde se fale o português, ele será o mesmo. Ressalte-se que o domínio e manutenção desse padrão é garantia, também, do sucesso no vestibular, seja em que parte do país ele for realizado – *amanhã ele pode tá se submetendo a um exame vestibulá da UNICAMP... da USP....* - cabe ao professor, portanto, defender esse ideal de língua, como forma de garantir essa unidade, defendendo a língua de qualquer "má-influência" que venha a empobrecê-la e garantindo, com isso, o sucesso do aluno. Vê-se que muitas das concepções presentes na escola – representada aqui pelos professores – advêm de tradições que são passadas de geração a geração e que exercem influência direta nas práticas escolares. Como a aprovação no vestibular é o ápice da educação básica, de acordo com o imaginário de professores e alunos, principalmente da rede privada, o professor alega em sua resposta que enfatiza um ensino único de língua como forma de garantir essa conquista do aluno e dele também.

Além disso, é responsabilidade do professor – seja qual for sua disciplina – zelar por esta língua, fugindo de todo e qualquer uso que venha a macular esse ideal purista, conforme o exemplo 3 *(eu acho que tem que a gente tem que prezá pela língua..., não é porque eu sou professora de Química que eu tenho que esquecê do da nossa língua...).* Isso, principalmente, porque esse ideal puro de língua garante, também, posição de respeito na sociedade - *a pessoa sabe o grau de estudo da gente a parti do momento que você abre a boca*. Trata-se de um vislumbre, ou manifestação clara, de um preconceito já arraigado na sociedade de relacionar o falante com sua língua, esta se sobrepondo àquele.

Tem-se, portanto, no universo dos professores, uma concepção de língua como um fetiche, ou seja, um padrão a ser seguido e venerado, ao qual são atribuídas características mágicas e, como tal, deve ser zelado, cuidado, como forma de mantê-lo intacto, puro.

Porém, língua é uso e, como tal, varia, muda de acordo com cada manifestação, não podendo, portanto, resumir-se a uma única realização. E foi, justamente, a força do uso que revelou o distanciamento entre as concepções de língua dos professores e a prática efetiva de uso da língua por eles. O professor do exemplo 1 (P20), como revelam os exemplos 4 e 5, apesar de conceber a língua como sendo "glamourosa", bela, usa gírias tanto em sala, como fora dela. O exemplo 4 foi retirado de uma aula ministrada na 6ª série do EF, por este professor. Já o 5 é um trecho de uma conversa entre professores

ocorrida na sala dos professores, envolvendo o tema profissão e da qual este professor participou diretamente.

- EXEMPLO 4

> P: /.../ eu quero que pare essa discussão agora
> A1: mas ela é ou não hermafrodita? ((referindo-se à judoca Edinanci))
> P: eu já expliquei que se ela fosse não participava de olimpíadas nem nada... agora vai pará ou vai tê um bate-boca maió? presta atenção galera da conversa... vamu se ligá
> A2: licença professora... eu quero copiá
> P: quando eu vou explicá vocês querem copiá... ai é bronca né? cadê seu livro?
> A2: perdi...
> P: foi nada... perdeu? boa desculpa... senta com o vizinho
> ((seguiu com a leitura do livro))
> (AO, EF, Ciências, 13/09/04)

- EXEMPLO 5

> P1: é minha gente... tem que corrê atrás... escola pro resto da vida não dá
> P20: é mesmo... tem que se ligá... com o novo sistema da UVA abriu pra gente de outras disciplinas
> P2: como entra lá? só com currículo?
> P20: algumas pessoas só... mas a maioria é indicação... eu já tenho um gancho pra chegá lá
> ((toca o sinal do término do intervalo))
> (NC, Sala dos Professores, 08/10/04)

Mesmo com uma visão purista da língua, condenando, inclusive, outros usos que não estejam dentro do padrão estabelecido como correto, incluindo aí as gírias – *tão colocando muita gíria... muita palavra diferenciada eu acho que tá perdendo um pouco a essência da disciplina* (exemplo 1) – pode-se perceber nos exemplos 4 e 5 que a fala desse professor, nos dois momentos mostrados, apresentou gírias – *bate-boca, bronca, foi nada, galera, se liga, abriu, um gancho* - mostrando, com isso, que a variação de usos é um fato característico da língua, que não se pode refrear. Pode-se até pretender manter a língua a salvo das "más" influências, porém os contextos de uso é que determinam como a língua se manifestará. É cada auditório social no qual a língua se realiza, e não a tradição, que dá forma às manifestações lingüísticas, se mais simples, ou mais formais, mais rebuscadas, enfim.

Uma vez que no universo dos professores predomina esse ideal de língua pura, todo e qualquer uso que não esteja perfeitamente adequado a esse padrão é visto como degeneração/deturpação dessa língua, estando entre esses usos a gíria. Na entrevista, questionados acerca do que pensam sobre este fenômeno, as respostas dos professores deixaram antever três concepções predominantes sobre as gírias:

1) É coisa de jovem

- EXEMPLO 6

> PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
> /.../ parece que...é ... jovem... tá sempre associado a gíria /.../
> (EN, P4, EF, Português)
>
> eles tem essa linguagem própria do grupo deles... do adolescente... é a linguagem típica de um grupo
> (EN, P10, EM, Biologia)
>
> /.../ na realidade é uma linguagem muito de jovem
> (EN, P13, EF, Química)
>
> /.../ elas elas andam mais elas freqüentam mais a experiência cotidiana do do jovem... do adolescente
> (EN, P16, EM, Literatura)

2) É falta de leitura

- EXEMPLO 7

> PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
> P: eu... vem na minha cabeça que é é é um povo assim que num tem leitura... que não lê... que infelizmente às vezes a gente sente até um tempo perdido da gente... que a gente tá trabalhando né? fico bastante triste né Luciene? porque o trabalho da gente tá... é como se fosse de de de pelo cano... assim pelo esgoto... porque é falta de vocabulário... na verdade você sabe que a gíria é falta de vocabulário... é ISSO AÍ... num sei o que... qué dizê falta de vocabulário... do pessoal moderno
> (EN, P2, EM, Química)

3) É falta de vocabulário.

- EXEMPLO 8

> PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
> P: gíria ela transmite um vocabulário pobre... então é mais fácil fala a gíria que usa a palavra correta... então eles ficam procurando expressões que não encontram porque não tem riqueza de vocabulário... aí usa a gíria... faz uso dela (EN, P10, EM, Biologia)

Como se percebe nos exemplos 6 e 7, os professores reconhecem que gíria é variação, mas fica localizada nos grupos de adolescentes e jovens – *é uma linguagem muito de jovem, freqüentam mais a experiência cotidiana do jovem, jovem tá sempre associado a gíria*. Clara, portanto, a idéia de gíria de grupo, aquela que caracteriza um determinado segmento social, fechado em seu mundo e revelando esse isolamento através de uma linguagem específica. Porém, esse fato é visto pelos professores, não como um uso possível da língua, mas como um déficit lingüístico decorrente da falta de leitura, como se vê no exemplo 7 – *vem na minha cabeça que é é um povo assim que num tem leitura... que não lê*. E, como decorrência, não tem vocabulário, posição revelada tanto no exemplo 7, como no 8 – *porque é falta de vocabulário... na verdade você sabe que a gíria é falta de vocabulário... gíria ela transmite ela transmite um vocabulário pobre*.

Infere-se, daí, que a prática da leitura mais intensa, freqüente, constante, garantiria um vocabulário amplo, logo isento da gíria, uma vez que é visível a decepção do professor frente a esse uso, concebido como o empobrecimento da língua, refletido no falar do aluno. Gera-se, com isso, uma frustração no professor que passa a ver seu trabalho como infrutífero – *às vezes a gente sente até um tempo perdido da gente, fico bastante triste né? porque o trabalho da gente tá... é como se fosse de de de pelo cano... assim pelo esgoto*.

O professor assume, com essa concepção, o papel de guardião da língua, tentando protegê-la dos vícios – seja por convicção própria ou por exigência do próprio sistema no qual está inserido – porém, reconhecendo ser um trabalho em vão, pois a língua varia e muda, independentemente daqueles que defendem a exemplaridade (cf. Bechara, item 2.2.3 do capítulo anterior).

Mesmo representando um uso que hoje é visto como rico em expressão e criatividade, presente em todos os segmentos da sociedade (conforme se viu no capítulo anterior), a gíria ainda é concebida como falta de leitura, como pobreza de vocabulário,

relacionada apenas a jovens e gerando nos professores frustração e a sensação de trabalho perdido. Essa realidade, por sua vez, estimula uma cadeia de crenças decorrentes dessas concepções, reveladas na forma de atitudes – principalmente preconceitos – as mais variadas frente às gírias, como mostrará o item seguinte.

3.2- ATITUDES FRENTE ÀS GÍRIAS: A INSTITUIÇÃO DO PRECONCEITO

Uma vez que este item explorará a questão das atitudes demonstradas pelos professores no que se refere às gírias e os dados mostraram o preconceito como sendo a principal dessas atitudes, faz-se necessário definir mais claramente esses dois conceitos como forma de melhor fundamentar a análise.

Inicialmente, de acordo com Calvet (2002) e Pessoa (1989), atitude pode ser definida como sendo uma tomada de posição, uma conduta, um comportamento, favorável ou desfavorável, em relação a um determinado objeto, tema ou situação. Em particular, no que se refere à língua, é reveladora de avaliações sociais dos falantes, exercendo influência sobre o comportamento destes. As atitudes são, portanto, firmadas nas crenças de cada um, no que cada um pensa e acredita sobre algo.

Daí manifestarem-se, principalmente, na forma de preconceitos – opiniões adotadas sem exame num conhecimento prévio sobre dado assunto. Conforme visto no capítulo anterior, como todo preconceito, o lingüístico - aquele voltado para os usos da língua – também não tem explicação fundamentada nos aspectos de uso da língua. Eles refletem posicionamentos arraigados em tradições há muito enraizadas na sociedade e no universo particular de cada um e que passam de geração a geração como verdades inquestionáveis. No caso específico da gíria, o preconceito remonta décadas de história (ver item 2.3.1 do capítulo anterior).

Foram muitos os preconceitos relativos às gírias revelados pelas falas dos professores, ao serem questionados, na entrevista, sobre se usavam ou não gírias em sala de aula, e que podem ser agrupados em três aspectos distintos: o social, o religioso e o lingüístico, como se vê no Quadro 4:

QUADRO 4 - Demonstrativo dos preconceitos revelados nas falas dos professores

PRECONCEITOS		EXEMPLOS
SOCIAL	Mancha a imagem/ é marginal	*/.../ eu não sou favorável porque a gíria dá logo assim conotação da pessoa vem de lugá mais baixo né?* (Química/EM)
	Causa má impressão	*/.../ você não deve falá gírias até porque as gírias não caem bem* (Geografia/EF)
	Exclui o falante	*/.../ os jovens ficam com uma linguagem tão fútil que a gente nem agüenta muito tempo conversando com eles* (História/EM)
	É feio	*/.../ eu acho gíria feio... na verdade eu acho feio* (História/EF)
	É pobre	*/.../ essas gírias só empobrecem nossa língua* (História/EM)
RELIGIOSO	Depõe contra quem acredita em Deus	*/.../ a gente que tem leva a religião a sério... que leva Deus a sério... tem coisas que a gente tem que que bloqueá mesmo* (Português/ EF)
LINGÜÍSTICO	Dicotomiza a fala e a escrita	*/.../ eu acho que na fala pode tudo /.../ no texto escrito eu sou mais rigorosa* (Inglês/EF)

Reforce-se, neste ponto, que, ao se falar em atitudes, seja de preconceito ou qualquer outra, deve-se ficar esclarecido que elas não existem no vazio, mas são fruto de um conjunto de fatores: a tradição, o papel que se assume na sociedade, o que se exige do profissional numa dada instituição – principalmente no caso do professor – as convicções próprias e pessoais sobre dado tema. Enfim, há uma cadeia de influências que geram atitudes e, no caso da língua, a principal é a força da tradição, que instituiu um uso lingüístico como sendo o melhor e que deve ser defendido e perpetuado na e pela sociedade como um todo.

Conforme se pode observar no Quadro 4, no que se refere aos preconceitos revelados pelos professores, o primeiro aspecto observado foi **o social**, ou seja, aquele preconceito relacionado diretamente à imagem do falante frente à sociedade. O que ela espera dele e o que acarreta para essa imagem esperada o uso das gírias. Dentre esses preconceitos, tem-se que a gíria: mancha a imagem/é marginal, causa má impressão, é feio, é pobre. Enfim, é um uso que deve ser eliminado, pois depõe negativamente contra o

falante, como ilustra o exemplo seguinte, trecho da entrevista realizada com o professor de Geografia do EF:

- EXEMPLO 9

> PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
> P: não... eu não eu não uso porque assim... veja bem num sei nem se tô sendo preconceituoso... às vezes eu também começo a me pegá assim eu me pego me pensando e acho que acabo sendo preconceitoso... mas há uma tendência de modo geral e que...você não deve fala gírias até porque elas não caem muito bem... não são bem vistas pelos pais dos alunos... e aí se os alunos chegam comentando em casa que tá falando gírias... isso profissionalmente pra você num vai sê muito bom... então infelizmente eu tenho que enquadrá dentro daqueles aspectos que os pais no mínimo eles querem... porque os pais eles prezam mais por uma linguagem formal... assim evitá o máximo possível as gírias porque elas num são bem vistas né?
> (EN, P5, EF, Geografia)

Como mostra a fala desse professor, existe um explícito preconceito instituído na sociedade – mesmo ele sendo insistentemente negado – no que se refere ao uso de gírias. Elas *não caem bem, não são bem vistas pelos pais, é ruim profissionalmente*. Enfim, até se reconhece que elas existem, porém usá-las é quase que proibido, não tanto pela gíria em si, mas pelo que a sociedade – representada aqui pelos pais dos alunos – pensa acerca delas e o que espera do professor: *eu tenho que me enquadrar dentro daqueles aspectos que os pais no mínimo eles querem*. Atente-se aqui ao termo "enquadrar", que tem como sinônimos diretos:1- emoldurar; 2- colocar dentro de certos limites, normas ou conveniências; 3- ajustar-se. Por esses conceitos, se percebe a língua "moldada", presa a regras e usos que devem se ajustar às normas da sociedade, sendo que esse "molde" prende não apenas a língua, mas o falante também, que se torna um escravo do que a sociedade convencionou chamar de padrão – *infelizmente eu tenho que me enquadrar*.

Daí a luta visível desse professor entre aceitar ou rejeitar as gírias – *veja bem num sei nem se tô sendo preconceituoso... às vezes eu também começo a me pegá assim eu me pego me pensando e acho que acabo sendo preconceituoso*. Ele pode até reconhecer a existência das gírias, mas o que a sociedade, a escola, os pais e até ele mesmo exigem tem um peso bem mais forte em suas decisões e enquadra seus usos lingüísticos, fazendo-o *evitá o máximo possível as gírias porque elas num são bem vistas, né?*

Isso confirma que as atitudes lingüísticas - e os preconceitos oriundos delas - são voltadas não para aspectos relacionados à língua propriamente dita, mas a aspectos

social e culturalmente instituídos pela sociedade através da tradição. Como gíria sempre foi – e ainda é – relacionada ao aspecto marginal da sociedade, usá-la, segundo essa sociedade, é falar mal contra si próprio. Ou seja, são atitudes que se voltam para os falantes e não para a língua (ver item 2.2.3 do capítulo anterior), é o que se pode perceber nas falas seguintes, trechos da entrevista realizada com os professores de Química e História do EM:

- EXEMPLO 10

> PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
> P: eu não sou favorável porque a a gíria ela dá logo assim conotação da pessoa vem de lugá mais baixo né? mais cheio de dessas coisas... /.../ a gente tem que trabalhá um pouco pra o aluno ele ele deixá um pouco essa gíria
> (EN, P2, EM, Química)

- EXEMPLO 11

> PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
> P: a formação erudita ela deixa de lado essas gírias que NA MINHA OPINIÃO é... num sei se sô preconceituosa mas mesmo se eu tive sendo eu assumo e pode me criticá... essas gírias só empobrecem nossa língua... os jovens ficam com uma linguagem tão fútil que a gente nem agüenta muito tempo conversando com eles... quando a gente tá perto de um jovem com um vocabulário mais elevado uma linguagem muito mais culta ele ele se apresenta muito mais interessante pelo menos pra mim
> (EN, P7, EM, História)

De acordo com o exemplo 10, fica clara a associação da gíria a pessoas ditas "baixas" – *a gíria dá logo assim conotação da pessoa vem de lugá mais baixo né?* – em outras palavras, às pessoas excluídas da chamada elite – detentora do padrão belo e aceito pela sociedade. Como gíria é associada à marginalidade, à periferia, ela é – ou deveria ser – exclusividade desses grupos marginais, deve, portanto, ficar lá, não devendo chegar àqueles que se encontram na escola – *a gente tem que trabalhá um pouco pra o aluno ele ele deixá um pouco essa gíria....* - caso ele queira ser aceito na sociedade e ser representante daqueles que dominam o bom falar.

Como reforça o exemplo 11, somente aqueles que dominam o erudito – sinônimo aqui de registro padrão – podem desenvolver uma "boa" conversa – *um jovem com um vocabulário mais elevado uma linguagem mais culta ele ele se apresenta mais*

interessante. Os demais, que usam as gírias, são fúteis a tal ponto que *a gente nem agüenta muito tempo conversando com eles*. Preconceito, portanto, explicitamente voltado ao falante. Não à gíria em si mesma, mas ao que ela representa tradicionalmente na sociedade. Diante disso, o ideal é a sua eliminação, ou então, colocá-la em seu lugar devido: a marginalidade, os grupos "baixos", os incultos, os jovens.

Com isso, a escola – aqui representada pelos professores analisados neste estudo – que deveria ser o lugar social responsável pela formação intelectual do aluno, preparando-o e dando-lhe oportunidade de inclusão na sociedade, passa a exercer a função contrária, a da exclusão. Propagando e manifestando, abertamente, preconceitos que levam o professor a dirigir-se ao aluno como sendo *pessoa que vem de lugá mais baixo* (não seria tarefa da escola justamente promover, ou pelo menos contribuir, para que essa pessoa tivesse oportunidade de melhorar sua situação social, recebendo a formação que é tarefa da escola?) ou alguém com quem *a gente nem agüenta muito tempo conversando com eles*.

Mesmo existindo papéis instituídos, hierarquias a serem respeitadas, tradições que passam de geração a geração, muitas vezes obrigando os professores a tomarem posições que se enquadrem nesses padrões, a escola não pode assumir o lado da discriminação, do preconceito, uma vez que ela existe – ou deveria existir – para formar alunos que saibam adequar-se a toda e qualquer situação de comunicação e não ser excluído pelo simples fato de usar gírias.

É interessante observar que a gíria, mesmo sendo rejeitada, encontra-se presente na fala do professor do exemplo 11, como ilustra o exemplo seguinte retirado de uma aula ministrada na turma do 3º ano do EM, por este professor. Na ocasião estavam sendo discutidos os fatos que antecederam a 2ª Guerra Mundial:

- EXEMPLO 12

> ((na seqüência da apresentação dos antecedentes da 2ª guerra, uma aluna questiona a professora...))
> A: isso tem a vê com Hitler na Alemanha?
> P: não... é diferente... a gente já discutiu aquela loucura total de Hitler...
> A: e sobre a guerra no Iraque professora?
> P: essa guerra é conseqüência da doutrina Bush que vem abocanhando o mundo e causando a quebradeira mundial... deixando todos à mercê do Tio Sam...
> A: professora... e sobre Prestes? por que mesmo ele sabendo que foi a ditadura de Getúlio que deportou Olga se aliou a ele depois?
> P: isso é tudo parte de uma estratégia política... Getúlio era um mala na política né? ele ao mesmo tempo que foi um ditador foi o PRÓPRIO que abriu pra democracia... aquele ideal de esquerda pura imaculada é uma viagem... existem interesses né? e pela causa maió tudo é válido... veja os malucos do atentado da Rússia /.../
> (AO, EM, História, 08/09/04)

Como se vê, existe uma presença marcante de gírias na fala desse professor – *quebradeira, loucura total, um mala, que abriu, é uma viagem, os malucos* – e esse fato leva a concluir que, entre o que se concebe por gíria e a prática efetiva da língua por este professor, parece existir uma espécie de abismo, um conflito, enfim, que serve apenas para reforçar o fato de que a língua é essencialmente variação. Ela adapta-se a cada situação de uso concreto do falante e prendê-la numa redoma é uma espécie de luta perdida, uma vez que o uso é sempre mais forte e se manifesta, independentemente de regras e preconceitos. E, sendo a gíria um uso, que faz parte do universo do aluno, ela em algum momento se manifestará em sala, auditório social comum a professores e alunos (o capítulo 4 reforçará esses usos).

Além de dar uma conotação negativa a quem as usa, um outro preconceito relativo às gírias foi o de que elas existem para “manchar” um padrão que, por si só, já tem todos os “recursos” necessários a uma boa comunicação. Além disso, é um uso feio, é o que revelam as respostas dos professores de Relações Humanas e História do EM e EF, respectivamente, em suas entrevistas:

- EXEMPLO 13

> PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa explique as razões
> P: você tem tanto recurso pra falá determinadas coisas e você vê que tá se tornando uma coisa assim que tá ACABANDO com a nossa língua num é? estamos perdendo muita coisa... NÃO ERA PRA SÊ ACEITADO
> (EN, P1, EM, Relações Humanas)
>
> P: é... gíria não... geralmente eu não uso gíria não... eu acho que é porque não é postura de professor tá usando gíria né? eu acho gíria feio... na verdade eu acho feio
> (EN, P3, EF, História)

Essas palavras deixam transparecer que o que predomina no universo dos professores é a idéia de que o registro padrão tem recursos suficientes para toda situação de comunicação – *você tem tanto recurso pra falar determinadas coisas*, sendo assim, por que recorrer às gírias? Principalmente, porque são feias e denigrem a língua portuguesa – *tá se tornando uma coisa assim que tá ACABANDO com a nossa língua, eu acho gíria feio... na verdade eu acho feio*. Ressalte-se que essa língua que está sendo "acabada" não é a língua em si - uma vez que esta não se acaba, nem começa, ela simplesmente existe, varia e muda de acordo com as necessidades comunicativas. Mas o que está se acabando é o que se convencionou chamar "língua", uma espécie de entidade sobrenatural que está acima de qualquer falante, externa à própria sociedade. Elimina-se, com isso, todo tipo de variação, a capacidade de adequar-se a cada situação comunicativa, de acordo com as condições de produção na qual ela se manifesta. Portanto, não há usos feios ou bonitos, que exaltam ou denigrem a língua, mas apenas usos.

Reforce-se, também, que, no universo dos professores, falar gíria *não é postura de professor*. Com isso, se revela uma imagem criada pela sociedade de um professor que tem um papel bem definido: perpetuar o que é bom. Mas "esse bom", pelo menos em termos de língua, é o uso padrão convencionalmente estabelecido pelos grupos detentores do poder na sociedade. Revelando-se, mais uma vez, o peso da tradição na perpetuação e manutenção de preconceitos que, muitas vezes, o professor vê-se obrigado a perpassar, não porque os aceita, mas porque a própria instituição na qual está inserido exige dele essa postura.

Voltando ao Quadro 4, o segundo aspecto revelador do preconceito foi **o religioso**, ou seja, usar gíria não condiz com a qualidade de cristão do falante. Como

escola relaciona-se à formação, inclui-se aí também a formação religiosa, daí a necessidade de eliminação da gíria, uma vez que a mesma relaciona-se à marginalidade, a usos mal vistos pela sociedade, como se pode observar na resposta do professor de Português do EF, em sua entrevista:

- EXEMPLO 14

> PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala? e fora dela?
> P: /.../ eu eu costumo... às vezes eu sô vigilante nisso aí... eu não sei se a postura que a gente tem assim tipo que você tá à frente de de um serviço pastoral né? então a gente que tem que levá a religião a sério... que leva Deus a sério... tem coisas que a gente tem que que bloqueá mesmo
> PE: e nesse caso é a gíria que vai sê bloqueada?
> P: é
> (EN, P4, EF, Português)

Como a própria história mostra, a igreja teve e tem um papel decisivo na propagação dos usos ditos "corretos" da língua, da instituição do padrão formal da língua (ver item 2.2.1 do capítulo anterior). E esse fato se propaga de geração a geração, através de falas como a citada acima. Trata-se de um professor com formação acadêmica recente, graduação concluída em 1998 e especialização em 2004, portanto conhecedor dos mais novos conceitos relativos ao uso da língua, no entanto preso a preconceitos e tradições que remontam anos de história e que o levam a afirmar que *a gente que tem que leva a religião a sério... que leva Deus a sério... tem coisas que tem que que bloqueá mesmo...*, estando as gírias entre "essas coisas" a serem bloqueadas. Com isso, se percebe que o peso da tradição, muitas vezes, supera a própria formação do professor, e preconceitos vão sendo passados adiante em nome de uma religião, de um credo, de uma formação arraigada nas leis da igreja, algo em que se acredita, exigindo do professor uma vigilância constante – *eu eu costumo... às vezes eu sô vigilante nisso aí...*, "isso aí" representando as gírias.

No entanto, mais uma vez a força do uso real e efetivo da língua contrapôs-se às concepções herdadas da tradição, pois mesmo com o peso da história, da própria igreja e das imposições do sistema no qual esse professor está inserido, a gíria esteve presente na sua fala, como se pode verificar no exemplo 15, produções desse professor. O primeiro momento refere-se a uma aula ministrada por ele na 5ª série do EF e o segundo

é um trecho de uma conversa sua na sala dos professores, referente à festa de confraternização do final de ano da escola (a identificação do professor é P14):

- EXEMPLO 15

P: /.../ por que num tá corrigindo o exercício? ((referindo-se a um aluno que se encontrava com o caderno fechado))
A: num fiz professora... esqueci o livro
P: é brincadeira... eu tô corrigindo e tu tá aí parado brincano... Janaína ((a coordenadora)) tá doida pra se distrair com vocês... vamos terminá os que fizeram... pronto marquem na agenda que dia 19 será nossa recuperação... estudem viu? não cheguem aqui só pra pescar do colega beleza? ficaram satisfeitos?
((na seqüência os alunos foram responder alguns exercícios do livro))
(AO, EF, Português, 09/09/04)

.....

P1: tu vai participar do amigo secreto e do almoço? eu tô em dúvida
P14: claro que vou... se é pra ficá com meus colegas jogando conversa fora é TDB... pode botá meu nome... eu venho
P1: doida... o que é TDB?
P14: se liga irmãzinha... é tudo de bom... parece que não assiste malhação
(NC, Sala dos Professores, 09/11/04)

Como se vê, nas duas falas proferidas pelo professor, houve a presença de gírias – *é brincadeira, tá doida, pescar, beleza, TDB, se liga*. Com isso, fica claro que língua é a manifestação de usos e não, como querem os defensores de uma língua única, um só uso. E nenhum deles fará do falante melhor ou pior, mais cristão ou menos cristão, mais aceito ou menos aceito, mas são apenas usos que irão se adequar às necessidades de cada falante, de cada contexto e de cada situação comunicativa na qual ela se concretizar.

No caso da conversa sobre a confraternização da escola, tratava-se de uma situação de informalidade, que permitiu a forma de expressão usada pelo professor. Ao mesmo tempo, na aula, momento considerado mais formal, o professor, para atender suas necessidades naquele momento – reclamar com o aluno – fez o uso da gíria, até como forma de amenizar aquele momento da aula. Atente-se também para a referência à novela Malhação, conhecidamente voltada para adolescentes e com uma incidência grande de gírias nas falas dos personagens. Há, a partir dessa referência, a consciência

pelo professor do exemplo 15 de que a língua se adapta a cada momento, a cada situação de uso.

O terceiro e último aspecto mostrado no Quadro 4, foi **o lingüístico**. Um preconceito mostrado no capítulo anterior (item 2.2.2) e marcadamente presente nas falas dos professores, diz respeito à questão da visão dicotômica fala x escrita. Ao serem questionados acerca do uso de gírias nas duas modalidades, ficou explícita a divisão mostrada pelas falas entre as duas, sendo a fala o lugar no qual até se admite o uso das gírias e a escrita o que "exige" uma formalidade padronizada, homogênea, herança de toda uma tradição perpassada século após século e que instituiu texto como sendo apenas o escrito. É o que mostra a fala seguinte, resposta do professor de Física do EM, em sua entrevista:

- EXEMPLO 16

> PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
> P: /.../ tem os momentos pra você usá gíria ou não... eu mesmo falo gíria... todos falamos né?
> PE: e no texto escrito? pode haver gíria?
> P: /.../ no texto escrito não... é porque na na minha visão é assim porque a própria sociedade já é já inseriu no contexto da vida da gente essa coesão de esse domínio... no escrito a gente não pode escrevê de todo jeito né? então eu tenho essa idéia porque eu já aprendi isso há muito tempo...
> (EN, P17, EM, Física)

O que se percebe, nessa resposta, é o fosso característico e marcado entre as duas modalidades de uso da língua, ou seja, uma é vista como o lugar que admite todo uso, inclusive a gíria, a outra somente o domínio do registro padrão. Na fala – mesmo especificados os momentos que se pode usar – a gíria é aceita: *eu mesmo falo, todos falamos né?* No entanto, na escrita não, a própria sociedade instituiu essa modalidade como sendo o lugar do certo, do belo: *a própria sociedade já é já inseriu no contexto da vida da gente essa coesão, eu tenho essa idéia porque eu já aprendi isso há muito tempo*. Atente-se, aqui, para dois termos – "coesão" e "há muito tempo". Tradicionalmente, a escrita é tida como o lugar da coerência, de um todo lógico e organizado. A fala, por sua vez, abriga o informal, daí as gírias estarem nela e não na outra modalidade, sendo que essa idéia vem de muito tempo, atravessando a concepção de que texto é só o escrito e instalou-se na sociedade e na escola como uma espécie de regra.

Dessa tradição é que vem a concepção dos professores acerca da homogeneidade obrigatória da escrita. Segundo eles, a escrita deve permitir uma compreensão que seja igual para todos, isso só se conseguindo através de um registro padrão também igual para todos, daí a gíria não ser aceita nela, pois impede essa compreensão geral. É o que revela a resposta do professor de Educação Física do EF, em sua entrevista:

- EXEMPLO 17

> PE: no texto escrito o aluno pode usar gíria?
> P: texto escrito eu num aceito gíria não... quando eu faço uma avaliação pra eles eu quero de acordo com o que a gente vem trabalhando... eu gosto de fazê minha português leia e entenda... então a linguagem que qualqué pessoa que pegue entenda
> (EN, P19, EF, Educação Física)

Como se percebe nessa fala, o escrito vai permitir uma compreensão tal, que, independentemente da disciplina, será entendido por todos – *qualquer pessoa que pegue entenda*. Daí ela ser exigida sempre dentro do que se está trabalhando, ou seja, dentro daquilo que a escola e a sociedade exigem – *quando eu faço uma avaliação pra eles eu quero de acordo com o que a gente vem trabalhando...*- e esse trabalho é, geralmente, o registro padrão, desvinculado da situação de uso, dos usuários envolvidos, enfim do contexto de produção no qual se desenvolveu a interação.

No entanto, ao se referirem à fala, as posições são diferentes. É o que se pode ver nas entrevistas dos professores de Inglês do EF, Literatura do EM e História do EF:

- EXEMPLO 18

> PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
> P: /.../ eu acho que na fala pode tudo /.../ no texto escrito eu sou mais rigorosa /
> (EN, P18, EF, Inglês)
>
> P: /.../ é claro que a oralidade ela possibilita muito mais situações em que a gíria pode sê usada... já o texto escrito não /.../
> (EN, P16, EM, Literatura)
>
> P: /.../ ela é mais comum na fala do que na escrita porque na fala a gente costuma ser mais prático e na escrita a gente costuma ser mais formal /.../
> (EN, P3, EF, História)

Afirmações como *na fala tudo pode, a oralidade possibilita muito mais situações em que a gíria pode sê usada, na fala a gente costuma ser mais prático*, reforçam a idéia de oposição entre as duas modalidades e negam a possibilidade – comprovadamente atestada pelos estudos lingüísticos atuais – de que ambas as modalidades podem se apresentar tanto no aspecto formal, como informal, operando num contínuo.

Com a propagação desse preconceito, tem-se, como principal conseqüência, a ausência na escola do trabalho com a oralidade, como mostram as falas dos professores de Geografia e Química do EF e Geografia e Biologia do EM, em suas respostas à entrevista realizada:

- EXEMPLO 19

> PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala...nas participações em debates...correções de atividades...apresentações de trabalhos?
> P: natural... é assim eu eu utilizá gírias não... mas ele utilizá é a coisa mais concebível do mundo /.../ eu tenho que absorvê o o que ele tá passando eu tenho que analisá toda apresentação do trabalho o conteúdo que ele tá mostrando... ele falá é natural
> (EN, P5, EF, Geografia)

> P: se ele tivé é é passando o assunto eu não vô eu não vô me detê a como ele passa eu vô me detê é a a se realmente aquilo que eu pedi tá sendo é repassado /.../
> (EN, P13, EF, Química)

> P: eu deixo à vontade... deixo corrê /.../
> (EN, P9, EM, Geografia)

> P: eu deixo ele ... trabalhá... no final eu digo que num entendi determinados termos que daí ele vai colocá isso pra uma linguagem normal de sala de aula
> (EN, P10, EM, Biologia)

Pode-se observar, até certo ponto, uma contradição nas palavras dos professores: o de Geografia (EF) diz que ele não pode usar, mas para o aluno *é a coisa mais concebível do mundo*. No entanto, apresentação de trabalhos em sala, e todas as demais realizações citadas na pergunta, são – ou pelo menos deveriam ser – situações nas quais o aluno deveria ser orientado para uma postura de formalidade, mas o que importa é apenas *o conteúdo que tá mostrando, se ele tive é passando o assunto, eu deixo ele trabalha*. Como ele está "mostrando" esse assunto parece não ter muita importância para

os professores. Com isso, o aluno segue sem a devida orientação que o coloque a par das situações nas quais a gíria é adequada na fala e em quais ela deve ser evitada, por força da própria situação de uso. Isso porque na concepção dos professores, na fala pode tudo, quando se sabe que, tanto na fala quanto na escrita, será a situação efetiva de uso que determinará o formato da sua realização – se mais formal, se menos formal. Não se trata de uma modalidade possibilitar mais o uso da gíria que a outra, se trata da realização efetiva da língua nas duas.

Voltando mais uma vez para o papel formador da escola, não parece justo *deixar o aluno à vontade, deixar correr, no final eu digo que num entendi determinados termos*. Uma vez que a aprendizagem é um processo, faz-se necessário preparar o aluno para que saiba adequar devidamente seus usos lingüísticos às diversas situações concretas de comunicação do dia-a-dia – isso tanto na escrita, como na fala – em todo o processo de formação deste aluno, não *no final* de uma apresentação.

Mesmo sendo tradição da escola o trabalho com o texto escrito e o professor ser um agente dessa instituição, vale ressaltar que isso não quer dizer que a escola – e todos os seus representantes – podem relegar aspectos importantes para a formação do aluno – como é o caso do trabalho com a oralidade – em prol do que a tradição instituiu como correto, isso porque as conseqüências dessa negligência podem ser irrecuperáveis para o aluno, assim como continuar considerando as modalidades oral e escrita da língua numa preconceituosa e prejudicial visão dicotômica.

Enfim, o que se pode inferir de tudo que foi exposto é uma concepção purista da língua pelos professores, que a prende a um código único e igual para todos e que exclui aqueles que não o dominam. Daí gíria ser concebida como um uso feio, que denota alguém "descomprometido" com a língua e, conseqüentemente, pobre de leitura e vocabulário. Vem dessas concepções, a manifestação explícita de preconceitos acerca desse uso.

No entanto, mesmo associada apenas aos jovens e aos excluídos da sociedade, observou-se que as gírias estão presentes nas falas dos professores em sala de aula, estabelecendo, com isso, um claro conflito entre o que os professores concebem sobre gíria e a língua e o seu uso efetivo. O próximo capítulo mostrará a sala de aula como o lugar social no qual esse conflito se manifesta, sendo a mesma gíria, antes concebida como um uso feio, que empobrece a língua, reconhecida como um recurso lingüístico eficiente a serviço da metodologia dos professores e de sua interação com os alunos.

- CAPÍTULO 4
- REGISTRO PADRÃO DA LÍNGUA X USO EFETIVO: A GÍRIA ESTABELECENDO O CONFLITO

Conforme se viu no capítulo anterior, há, entre os professores, uma concepção purista de língua, que a prende a um uso voltado exclusivamente ao registro padrão. Porém, o uso efetivo da língua realizado em sala de aula pelos professores mostrou a presença da gíria em ocasiões bem variadas e com fins específicos, estabelecendo um conflito claro entre o que se concebe da língua e seu uso concreto.

Diante disso, este capítulo analisará as funções da gíria no discurso dos professores, e, a partir daí, como o conflito citado no título se realiza.

4.1- FUNÇÕES DA GÍRIA NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Imagine um prédio, rodeado de árvores e cercado por um grande pátio. Este prédio é dividido em salas, que comportam 35-40 carteiras enfileiradas, que são claras, iluminadas e geralmente espaçosas. Pela breve descrição, pode-se perceber que o prédio a que se refere é uma escola prototípica e as salas descritas, salas de aula.

Aparentemente similares em suas descrições, salas de aula não são, na realidade, em nada semelhantes. A cada dia, a cada semana, a cada mês, dezenas e dezenas de pessoas adentram suas portas com experiências as mais diversas. Papéis distintos são vividos neste lugar por seus protagonistas centrais: professores e alunos. É o encontro diário de uma efervescência de vozes que se sobrepõem e dão a dinâmica que marca o ambiente escolar. Um ambiente, ressalte-se, totalmente heterogêneo.

E é nesse palco que a língua se manifesta, permitindo a interação desses protagonistas. Sendo assim, torna-se quase impossível imaginar uma língua homogênea, única, correta, padronizada enfim, num ambiente tão diverso e heterogêneo como o são as salas de aula.

No capítulo anterior, viu-se, no entanto, que a concepção de língua dos professores analisados é uma língua padronizada, que não permite a manifestação de nenhum uso que esteja fora desse padrão, principalmente as gírias, vistas por eles como reflexo de falta de vocabulário e leitura, sendo “vítimas”, por assim dizer, dos mais variados e negativos preconceitos.

Porém, o que a observação das aulas dos professores deixou antever é que, mesmo com esta visão purista da língua, a gíria esteve presente nas salas de aula, nas falas desses professores, estabelecendo, com isso, um claro conflito entre o que se concebe como língua e o seu uso efetivo em sala. Este fato ocorre porque a língua é viva, dinâmica e adapta-se a cada contexto de uso, a cada grupo social no qual ela se manifesta e, na escola, não seria diferente.

Foram três os momentos específicos e mais marcantes nos quais as gírias apareceram nas falas dos professores, todos para fins de interação: 1) como instrumento de aproximação entre professores e alunos; 2) como recurso disciplinar; e 3) como facilitadora da aprendizagem.

4.1.1- A GÍRIA PROMOVENDO A APROXIMAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Como se viu no item 2.1.2.1 do capítulo 2, social e tradicionalmente, tanto o professor como o aluno têm seus papéis estabelecidos na escola. O do professor é, basicamente, o de manter a ordem, a disciplina e, a partir daí, transmitir o conhecimento para o aluno, que, por sua vez, irá recebê-lo, pois, supostamente, não o possui.

Para que esse papel do professor se cumpra - uma vez que é isso que a sociedade e a própria escola exigem dele - ele deverá lançar mão de recursos os mais variados, um desses é a capacidade de interagir com seu aluno, garantindo, com isso, um relacionamento mais simétrico que permita o bom andamento da prática escolar. Foi justamente para garantir essa aproximação com os alunos, que os professores-sujeitos deste estudo disseram recorrer às gírias, quando questionados, em suas entrevistas, sobre os momentos nos quais usavam gírias em sala.

Isso porque, no universo deles, como mostrou o capítulo anterior, uma concepção clara de gíria é a que liga esse uso lingüístico ao jovem, ao adolescente. Sendo assim, usando-a o professor, conforme sua visão, garantirá não só a aproximação do aluno, mas também sua aceitação no universo do aluno. É o que se vê no exemplo seguinte, resposta do professor de Relações Humanas do EM, em sua entrevista:

- EXEMPLO 20

> PE: você usa gíria em sala? em quais momentos isso ocorre?
> P: normalmente é na hora de interação... quando a gente tá conversando sobre algum assunto... porque minha matéria é mais uma um diálogo com conversa... aí na hora desse conversá aí a gíria surge... é um recurso meu para me aproximá dele... trazê ele pra mais perto de mim e até chegá mais próxima dele.
> (EN, P1, EM, Relações Humanas)

A gíria tem, para esse professor, um fim específico e bem definido: aproximá-lo do aluno – *é na hora de interação...*, *na hora desse conversá aí a gíria surge*. A sala de aula, como se viu anteriormente, é composta por uma diversidade de alunos, cada um pensa, age, reage, sente de forma diferente e para comandar toda essa heterogeneidade tem-se um só professor. Sendo assim, torna-se necessário uma empatia considerável entre esses atores para que essa convivência seja a mais amigável possível.

É aí que surge a gíria, como uma ponte que vai ligar os protagonistas desse auditório social, garantindo a aproximação almejada pelo professor, diminuindo a assimetria dessa interação – *é um recurso meu para me aproximá dele... trazê ele pra mais perto de mim*.

Os exemplos 21 e 22 confirmam essa função das gírias. O primeiro refere-se a um debate sobre Consciência Política realizado na turma do 3º ano do EM, pelo professor de Relações Humanas. Vale ressaltar que, na época desse debate, a cidade estava em plena campanha para prefeito e os alunos bastante envolvidos no clima da discussão. O segundo é um trecho de uma aula de Biologia ministrada no 2º ano do EM. O contexto era uma resposta ao questionamento de um aluno sobre o problema do Farol do Cabo Branco, em João Pessoa – PB.

- EXEMPLO 21

> P: /.../ o que vocês acham das alianças políticas? elas funcionam? quem sai ganhano?
> A1: é tudo sujeira... eles se alinham e o esquema tá feito pra eles e não pro povo...
> A2: nem todos... os Cunha Lima apóiam e é bom pra todos...
> A3: que conversa... só é bom pra eles...
> P: é verdade... com Félix Araújo só ele saiu queimado...
> A1: sem falar que eles ganham tudo com dinheiro né professora?
> P: também acontece... é:::em época de política pobre levanta uma casa na maió... POR ISSO que vocês precisam ter consciência crítica... voto não se vende... pensem bem nas escolhas de vocês...
> (AO, EM, Relações Humanas, 08/09/04)

- EXEMPLO 22

> P: /.../ a quantidade de água que temos hoje é muito pouca... com a evolução do tempo o mar vai avançando cada vez mais sobre as cidades... dizem os pesquisadores que na Paraíba o mar em alguns anos futuros chegará no Riachão... bem pertinho de nós... vai dá pra gente ir no mar na boa... vamos?
> A: professora... eu vi sua criança ((referindo-se à filha da professora))... ela paquerou comigo
> P: foi? cara... não diga... se preocupe não... você é um cara legal... não vai baba não...
> (AO, EM, Biologia, 12/11/04)

No exemplo 21, tanto na fala dos alunos – *é tudo sujeira*, *o esquema tá feito* – como na do professor – *só ele saiu queimado*, *... na maior* – a gíria esteve presente e permitiu a aproximação do discurso do professor e do aluno, estabelecendo um momento em sala de aula de visível simetria, com professor e alunos envolvidos no debate, como se não houvesse papéis distintos sendo desempenhados ali, compartilhando usos – no caso as gírias – comumente relacionados ao aluno. A gíria cumpre, portanto, uma de suas funções específicas: quebrar um momento de formalidade, possibilitando uma interação mais próxima entre os envolvidos, tornando o contexto, por si só formal (ou semi-formal) da sala de aula, pelo menos naquele momento, "uma conversa", um diálogo.

No exemplo 22, o aspecto da aproximação foi diferente do anterior, ou seja, saiu da relação própria da sala de aula – professor e aluno – para adentrar a vida pessoal dos envolvidos, a partir da referência à filha da professora. É importante se observar que, até esse ponto, a aula estava seguindo num enquadre próprio da sala de aula, a professora expondo o assunto e os alunos acompanhando-a. Já no final, a gíria *na boa* começa a mudar o enquadre para uma relação mais simétrica. Foi nesse momento que, descontraidamente, o aluno insinuou uma "paquera" com a filha da professora, que logo aceitou a insinuação, sugerindo uma "falsa" intimidade e até aceitação da "paquera" através das gírias: *foi? cara... não diga... você é um cara legal... não vai baba não*. "Cara" cria a idéia de uma pessoa íntima, amiga, associado a "legal", também aceita, daí não haver a possibilidade de o relacionamento não dar certo, ou seja, não "baba", não ser rejeitado, dispensado.

Em suma, a gíria foi usada como meio de aproximação e garantia da interação entre os envolvidos, fato este confirmado pela fala dos próprios alunos. Quando questionados sobre se algum professor usava gíria em sala, um dos citados foi o de

Biologia do EM (ex. 22). A justificativa para o uso, segundo o aluno, foi, justamente, para garantir a interação entre ambos:

- EXEMPLO 23

> PE: tem algum professor que usa gíria em sala?
> A: tem... tem... tem a professora de biologia
> PE: ela usa?
> A: usa
> PE: em que momentos da aula?
> A: assim... quando tá falano de assuntos que a gente gosta... aí pronto ela usa... a gente usa
> (EN, A4, EF, 8ª série)

Como a fala do exemplo 23 confirma, é o uso da gíria como forma de garantir a manutenção da interação em sala, falando-se assuntos que os alunos gostam e usando-se um recurso aceito e usado por eles – *aí fala de assuntos que a gente gosta... aí pronto ela usa... a gente usa* - e, com isso, o enquadre daquela interação passou a permitir a participação de ambos os envolvidos – *ela usa... a gente usa* – a gíria deixando de ser exclusividade do aluno, para também fazer parte do repertório lingüístico do professor.

Isso porque na dinâmica da interação, seja ela qual for, o que está em jogo não é apenas a produção de enunciados de um falante para outro, mas é a organização dessa fala feita de forma a compreender e a se fazer compreender. Toda palavra – aqui especificamente as gírias – é dirigida a alguém específico, num auditório social também específico, ou seja, ela não existe por si só, mas tem um endereçamento definido, apresentando, portanto, marcas desse destinatário, que nunca é passivo, mas é sempre ativo no processo comunicativo. A palavra, portanto, funciona como uma ponte lançada entre interlocutores definidos, determinados socialmente.

4.1.2- A GÍRIA COMO RECURSO DISCIPLINAR

Uma vez que a sala de aula tem como uma de suas características centrais a de ser um lugar de encontro de múltiplas vozes, a construção dos discursos ali veiculados nunca poderá deixar de revelar esta polifonia. Sujeitos ativos encontram-se ali e suas falas jamais serão isoladas, mas sempre estarão intimamente relacionadas ao outro. Intenções, desejos, vontades serão reveladas, dependendo, justamente, das relações

intersubjetivas desenvolvidas pelos sujeitos presentes neste auditório social. Nenhum uso lingüístico estará desvinculado de algum objetivo específico no ato comunicativo; ao contrário, terá alvo certo, endereço claro e definido.

No caso dos usos específicos das gírias pelos professores analisados, um segundo momento marcante revelado por suas falas foi o do uso da gíria como recurso disciplinar, no sentido de chamar a atenção do aluno (isso, de forma mais amena) para a necessária concentração nas aulas e até mesmo de ameaçar, principalmente aqueles alunos vistos como desconcentrados, líderes das brincadeiras em sala. É o que revelam as respostas dos professores de Matemática e Português do EF, em suas entrevistas:

- EXEMPLO 24

> PE: você usa gíria em sala? em quais momentos isso ocorre?
> P: bom... eu uso a gíria justamente pra chamá a atenção do aluno né? porque assim a gente sabe que se a gente num entrá nesse linguajá... a gente num vai tê acesso...que pra tê acesso a essa atenção deles a gente de vez em quando é::: fala algumas coisas né? em alguns momentos a gente fala também pra tê acesso
> (EN, P15, EF, Matemática)

- EXEMPLO 25

> PE: em que momentos você usa gíria em sala?
> P: em que momentos é o seguinte... tem determinado momento que o pessoal tá numa euforia muito grande... aquela coisa toda... então tem hora que eu digo "ai galera vamu se liga aqui" isso é um momento... isso às vezes acorda eles e faz cum que a gente mude o o a situação do momento tá entendendo?
> (EN, P12, EF, Português)

De acordo com esses exemplos, há tanto um objetivo claro para o uso da gíria – *eu uso a gíria justamente pra chamá a atenção do aluno né?, o pessoal tá numa euforia muito grande... aquela coisa toda... então tem hora que eu digo 'aí galera vamu se ligá aqui'* – como a consciência, pelo professor, de que esse recurso lhe permitirá penetrar no universo do aluno, aproximando-o dele e garantindo sua devida atenção – *porque assim... a gente sabe que se a gente num entra nesse linguajá... não num vai tê acesso..., isso às vezes acorda eles e faz cum que a gente mude o o a situação* .

Ressalte-se que *euforia muito grande* e *aquela coisa toda (ex.25)* são referências diretas às conversas paralelas dos alunos no período das aulas, muitas vezes impedindo a concentração da turma como um todo. Um outro ponto a se destacar nestes exemplos é a consciência dos professores de que a gíria vai lhes permitir aproximar-se no universo do aluno, pois não importa apenas chamar a atenção, é necessário que esta seja atingida.

Com isso, fica definido que todo uso lingüístico - não apenas as gírias – existe em função da situação comunicativa vivida efetivamente, o formato das realizações lingüísticas, se mais ou menos formais, se mais ou menos informais, é definido de acordo com as realizações concretas da língua e não por uma tradição instituída. Tudo com endereçamento e destinatário definidos, alvos certos a serem atingidos.

Pode-se perceber essa função disciplinar das gírias nos exemplos seguintes, ambos trechos de aulas ministradas pelos professores citados anteriormente: o exemplo 26 traz a fala do professor do exemplo 24 em uma aula desenvolvida na 5ª série do EF; tratava-se da correção de um exercício de revisão para a prova bimestral sobre Denominadores e Numeradores; o exemplo 27 é um trecho de uma aula ministrada pelo professor do exemplo 25, na 8ª série do EF, eram comentários preliminares sobre um texto a ser lido e discutido pelos alunos sobre a questão da influência da TV na vida das pessoas e dos jovens em particular.

- EXEMPLO 26

> P: /.../ observem... como eu disse antes é só colocá os denominadores comuns... atenção... silêncio... vamos prestem atenção... você vai simplificá-las... Yuri que tá conversando demais... que número eu posso colocá aqui? pronto... com essas explicações dá pra vocês fazerem as outras...Neto... dá um tempo aí por favor... vamos pra questão 3 lembre que a regra é a mesma pra todos os casos /.../ eu não vou explicá de novo... vocês ficam conversando e depois querem sabê do que eu tô falando... não se liga na aula e qué sabê o que a gente tá fazeno... não explico mais... vou seguir agora com quem tava prestando atenção
> (AO, EF, Matemática, 14/10/04)

- EXEMPLO 27

P: que tipo de programas vocês assistem na TV?
A1: novelas... filmes... esportes
P: só mulher assiste novela é?
A2: não... homem também... eu assisto Malhação
P: é... tem pessoas bem ligadas em novelas e esportes e num é só mulher não... homem também... e qual o programa que tá no auge ultimamente?
A1: o horário político... eu não assisto... é um saco
P: a galera aí de trás... vai cooperá ou não? ((todos ficaram calados)) beleza? posso continuá? vê se se liga gente... vamos pegá os livros e vê o que o texto fala sobre o assunto... um voluntário pra lê
(AO, EF, Português, 13/09/04)

No exemplo 26, o professor foi desenvolvendo suas explicações, em alguns pontos parava para pedir silêncio. Num dado momento, como forma de, finalmente, "despertar" a atenção do aluno, que estava envolvido em conversas paralelas, utilizou as gírias, como que para penetrar no universo desse aluno e, afinal, conseguir seu silêncio – *Neto... dá um tempo aí por favor* , *eu não vou explicar de novo... vocês ficam conversando e depois querem saber do que eu estou falando... não se liga na aula e qué sabê o que a gente tá fazendo*... .Observe-se que nos dois usos de gíria destacados, o objetivo confirma a justificativa do professor no exemplo 24, que é o de chamar a atenção do aluno, disciplinando-o: *dá um tempo, se liga.*

Já no exemplo 27, na seqüência da aula, o professor foi, através de questionamentos, explorando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão, mas um grupo encontrava-se disperso. Para trazê-los de volta à aula, de preferência participando desta, o ato disciplinar foi todo amenizado pelo uso das gírias: *a galera aí de trás... vai cooperar ou não? beleza? posso continuar? vê se se liga gente...* No caso, *galera* fazendo referência a um grupo de amigos, parceiros de conversa e não alunos que estavam comprometendo a ordem da sala; *beleza* amenizando o tom da reclamação; e *se liga* como forma de conscientizá-los da necessidade de envolverem-se no que estava sendo realizado em sala, participando da aula e não das conversas, porém isso dito de forma descontraída e informal.

Entretanto, como recurso disciplinar, as gírias não foram usadas pelos professores apenas como forma de atenuar o ato de reclamar com os alunos, garantindo a harmonia em sala. Elas também foram usadas no sentido da disciplina ameaçadora, aquela que objetiva impor explicitamente a vontade do professor ao aluno. Como se pode perceber no trecho de uma aula de Química, ministrada na turma do 3º ano do EM. Na ocasião, o

professor tecia comentários sobre as notas das provas respondidas pelos alunos por ocasião do término do bimestre, algumas notas não tinham sido favoráveis:

- EXEMPLO 28

> P: /.../ vocês tiraram notas baixíssimas... houve muita brincadeira eu não vô dá moleza... vocês se oriente... não é porque é 3º ano que num vai tê conseqüência tanta brincadeira...no final eu dou as médias... vamos pro nosso assunto... eu vou fazê a recuperação em cima desse conteúdo depois do resumo vem um exercício para vocês analisarem reações... pronto façam o resumo... a galerinha que não copia nada se ligue que esse bimestre eu faço questão de dá ponto pela organização dos cadernos... vou pegá vocês...
> ((após muita euforia dos alunos, um deles responde))
> A: aí professora... bota moral...
> (AO, EM, Química, 14/10/04)

Nesse exemplo, o tom do professor era de clara reprovação referente aos resultados obtidos pela turma nas provas e as gírias usadas tiveram o objetivo definido de repreender a turma diante de tais resultados, inclusive com visíveis ameaças relativas ao 4º bimestre, que viria na seqüência: *não vou dá moleza, vocês se oriente..., a galerinha que não copia nada... se ligue, vou pegá vocês.* No primeiro uso, faz-se referência ao fato de que no bimestre seguinte seria exigido muito mais dos alunos, portanto, nada de brincadeiras, folga, descanso; em seguida há o alerta para os alunos despertarem para essa nova realidade, centrando-se nas aulas e nos conteúdos; por fim, a ameaça concreta, que, inclusive, atingiu um dos alvos centrais do aluno em sala, a nota, quando se referiu ao fato de que iria dar ponto para os alunos que copiassem as aulas e, conseqüentemente, retirar dos que não estavam copiando nada.

É importante ressaltar que os próprios alunos têm consciência desse uso. Um aluno do 3º ano, em sua entrevista, quando questionado sobre o uso de gírias pelos professores, deu a seguinte resposta:

- EXEMPLO 29

> PE: tem professô que usa gíria em sala?
> A: tem... alguns
> PE: eles falam essas gírias em que momento da aula?
> A: é... é... quando ele chama a atenção do pessoal.... é mais nesses momentos de reclamação
> (EN, A7, EM, 3º ano)

Enquanto nos exemplos 26 e 27, a gíria foi usada para amenizar a difícil tarefa de disciplinar, fato que permitiu, inclusive, uma maior simetria entre professor e aluno, no exemplo 28 a gíria apresentou a faceta oposta, mantendo o padrão assimétrico característico da sala de aula. Com isso, confirma-se que os usos lingüísticos, sejam eles formais ou informais, padrão ou não-padrão, manifestam-se de acordo com as intenções do usuário, com as circunstâncias nas quais a língua se manifesta, de acordo com o que se quer atingir, enfim.

4.1.3- A GÍRIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

É o que mostra o terceiro momento marcante de uso das gírias pelos professores: aquele no qual elas foram usadas como recurso didático para facilitar a aprendizagem do aluno. Mesmo com uma concepção claramente purista da língua, conforme visto no capítulo 3, na busca da apreensão, pelos alunos, dos conteúdos ministrados em sala, os professores em diversos momentos utilizaram as gírias como uma ferramenta eficaz a serviço do trabalho deles. E, ressalte-se, isso feito de forma consciente, mesmo que, a princípio, se pudesse pensar num uso inconsciente, tratando-se apenas da banalização das gírias de grupo em gírias comuns, muitas vezes usadas sem a mínima noção de que se está usando. É o que se pode observar nas respostas dos professores de Física do EF e EM e na do professor de Geografia do EM, em suas entrevistas:

- EXEMPLO 30

> PE: você usa gírias em sala? quais os momentos nos quais isso ocorre? se não usa, explique as razões.
> P: bom... eu eu gosto muito de de trabalhá de uma forma dinâmica né? na medida do possível nós trabalhamos gíria voltado para para a física... como fórmulas por exemplo... trabalha a fórmula da velocidade nós podemos chamá de vovô ateu né? a da variação do espaço em relação ao tempo que é chamada de sorvete né? de sorvetão né? então são pequenos meios que nós trabalhamos fazendo com que o aluno ele possa é::: identifiá né? identificá a a a seqüência das razões dentro da física
> PE: então é a gíria a favô assim do trabalho de vocês?
> P: isso... isso... beneficiando a área da física
> (EN, P11, EF, Física)

> PE: em que momentos de sala de aula você usa gíria?
> P: eu tento aproximá a física do menino sabe? do dia-a-dia deles... então eu eu uso muito gíria... a gente sabe que eles usam muito gíria né? então dentro das aulas eu sempre encaixo gíria
> (EN, P17, EM, Física)

- EXEMPLO 31

> PE: você usa gírias em sala?
> P: uso
> PE: me diz em que momentos e qual a razão desse uso?
> P: de atingi... de chegá mais fácil às vezes é::: tipo explicano assim as relações geopolíticas né? aí eu sempre digo assim a ele formalmente ou teoricamente é acontece esse acordo só que por trás da moita né? aí existe o que? existem aquelas relações não oficiais que faz com que o acontecimento tenha uma configuração diferente ou um político jogô um migué... num tem coisa mais fácil do que o menino entende né? diz assim jogô uma é é lábia ludibriação que seria o o correto mas a gente num usa... a gente usa o migué o agá que é mais fácil do menino entendê
> (EN, P9, EM, Geografia)

Conforme se pode perceber nos exemplos 30 e 31, as falas dos professores expressam explicitamente o uso da gíria como meio/recurso didático, visando a aprendizagem do aluno – *na medida do possível nós trabalhamos gíria voltado para para a física, são pequenos meios que nós trabalhamos fazendo com que o aluno ele possa é:::identificá né? identificá a a a seqüência das razões dentro da física, eu tento aproxima a física do menino sabe?, num tem coisa mais fácil do que o menino entende... é mais fácil do menino entende né?* – ou seja, são as gírias a serviço de um dos papéis, se não o

mais importante, instituído e exigido do professor pela escola: o de favorecer a aprendizagem do aluno. E, para isso, caberá ao professor encontrar os meios possíveis para chegar a esse alvo. Aqui, no caso, foram as gírias o caminho encontrado para desenvolver a tarefa de ensinar, nas palavras do professor: são as gírias *beneficiando a área da física.*

Essa função das gírias também pode ser observada nos exemplos que seguem. No exemplo 32 tem-se um trecho de uma aula ministrada pelo professor de Física (o mesmo do ex.30) na 8ª série do EF, o conteúdo desenvolvido eram os Tipos de Ondas. Já o exemplo 33, corresponde a um trecho de uma aula desenvolvida pelo professor de Geografia (mesmo do ex. 31) no 3º ano do EM; tratava-se de comentários relativos às provas bimestrais:

- EXEMPLO 32

> P: /.../ gente... vamu lá... vamu lá... ondas ou ondulatória ó... a onda é nada mais que o movimento causado por uma perturbação... elas podem ser mecânicas que não se propagam no vácuo elas precisam de um meio para se propagá... olhe bem... ela precisa de um meio para se propagá... imagine que a gente esteja é:::: numa garrafa e ela estivesse fechada...vocês iam escutá minha voz? não porque o som não se propaga... o ambiente tá fechado... alguma dúvida sobre as ondas mecânicas? não? então vamos pras ondas eletromagnéticas... por exemplo uma rádio AM... elas não precisam de um meio para se propagá... já a FM tem uma freqüência ondulá maior... pessoal ó ó ó aqui... às vezes um surfista diz vou pegá a crista de uma onda... tá ligado? não é a onda que leva o objeto é o vento... e a depressão? eu tô pra baixo... murchinho em física são os vales formados pelas ondas... pessoal atenção silêncio...
> ((a aula seguiu com as fórmulas de propagação das ondas))
> (AO, EF, Física, 16/11/04)

- EXEMPLO 33

> P: /.../ hoje vamos comentá as respostas dadas nas avaliações pois o conteúdo é de EXTREMA importância para o Vestibular... principalmente a 5ª questão sobre o Quebec... esse assunto é pouco comentado pois é uma região passiva... não se trata de uma guerra como o Iraque... com todos os seus conflitos... as respostas de vocês foi uma viagem... inventaram uma parada do Canadá invadir o Quebec... coisa que a gente NUNCA comentou...na Irlanda a turma católica não era reconhecida... daí os conflitos... no Quebec NÃO é um movimento passivo...as guerras dos tempos de hoje contradizem a evolução do próprio homem... é um retrocesso da humanidade em todos os sentidos... com relação a Belfast teve mala que não especificou a Irlanda citada no texto pensando que ia me enganá ((muitos risos))... era a IRLANDA DO NORTE... tinha que especificá lá quem faz a resenha toda é a Irlanda do Sul que qué a unificação... nesta região católicos e protestantes estabelecem uma VERDADEIRA guerra... essa história de Tony Blair combatê o terrorismo é balela... a gente tem que se ligá porque lá eles não resolvem o terrorismo dentro de casa... nós não entendemos esses povos porque não vivemos uma situação que impede nossa cidadania ai vê um cara cheio de bombas detoná um shooping é tão difícil de entendê
> ((a aula foi interrompida pela chegada da coordenadora para avisos))
> (AO, EM, Geografia, 15/10/04)

No exemplo 32, há a preocupação do professor em garantir a aprendizagem dos alunos, recorrendo a exemplos relacionados ao dia-a-dia dos mesmos. Para explicar as ondas eletromagnéticas, ele inicia fazendo referência às rádios AM e FM. É nesse ponto da aula que o professor recorre às gírias, quando ele faz a ligação entre o conteúdo e o surfista – *já a FM tem uma freqüência ondular maior... pessoal ó ó ó aqui... às vezes um surfista diz vou pegar a crista da onda... tá ligado? não é a onda que leva o objeto é o vento...*. Com a imagem criada pelo professor – surfista, pegar onda, crista da onda – o aluno assimilou a idéia de que é o vento que leva o objeto, no caso o surfista, para o pico da onda. A gíria *pegar onda*, no caso, proporciona essa imagem. Da mesma forma ocorreu com as depressões – os vales formados pelas ondas. Para levar o aluno a assimilar o termo "depressão", o professor fez o jogo com a gíria *pra baixo* – referência a uma pessoa triste, deprimida – mostrando que em Física o significado da mesma muda, sendo totalmente diferente do que predomina no campo da Psicologia.

No caso do exemplo 33, pode-se observar que em vários pontos da aula o professor fez uso das gírias, umas referindo-se diretamente aos alunos – *uma viagem, uma parada, mala* – outras relacionadas ao tema da aula, os conflitos na região do Quebec e outros. Como na visão do professor esse tema seria de grande importância para o Vestibular, houve a preocupação de desenvolvê-lo, através de comentários sobre as provas dos alunos. Nesses comentários, o tema foi sendo aproximado do aluno

justamente através das gírias, confirmando a resposta dada no exemplo 31 pelo professor: /.../ *na Irlanda a turma católica não era reconhecida* /.../, *turma* para o aluno é um grupo de amigos, amistosos, que compartilham os mesmos pensamentos, transferida para a Irlanda, essa gíria fez o aluno entender que se trata de um grupo com ideais iguais, que lutam pelo que acham certo, mesmo em se tratando de um conflito; /.../ *lá quem faz a resenha toda é a Irlanda do Sul que qué a unificação* /.../, na gíria, *resenha* é a conversa para se conseguir algo, a lábia para se atingir um objetivo, no conteúdo específico da aula é o discurso de um povo em defesa de suas crenças, seus ideais, acarretando todo o conflito naquela região; /.../ *essa história de Tony Blair combatê o terrorismo é balela... a gente tem que se ligá* /.../, *balela*, na gíria, é conversa para iludir, enganar o outro sobre algum assunto, daí a necessidade de se ficar atento – *se ligá* – para não se deixar levar pelas justificativas suspeitas das autoridades para o tema terrorismo.

É importante se ressaltar, neste ponto, que o próprio aluno se apercebe desse recurso usado pelo professor, como se vê na resposta de um aluno do 2º ano do EM, em sua entrevista:

- EXEMPLO 34

> PE: tem algum professô que usa gíria em sala?
> A: certo... certo... ah::::: tem
> PE: quais as disciplinas? não precisa dize o nome do professô
> A: não... tudo bem... isso é besteira... é:::: física... física os professores usam... como eu disse antes nas aulas de exatas aí... que tem que destrinchá o conteúdo... você precisa entendê aquilo... então vamos destrinchá aquilo... vamos dizê o popular daquilo
> (EN, A6, EM, 2º ano)

Pode-se observar, por esta fala, que o aluno tem consciência do uso das gírias pelos professores e entende esse uso como um meio de *destrinchá o conteúdo*, ou seja, fazer o aluno entendê-lo, torná-lo mais simples, principalmente na área de exatas, tida pelos alunos como uma área com termos complexos e de difícil entendimento.

Ainda no âmbito da aprendizagem, um outro uso da gíria bastante recorrente nas aulas observadas foi o de sinalizar se o aluno estava acompanhando a aula, apreendendo, de fato, o conteúdo, permitindo, com isso, a seqüência da exposição, conforme se verifica nos exemplos seguintes, trechos de aulas ministradas pelo professor de Química do EF, na 8ª série e Física do EM, na turma do 3° ano, respectivamente.

- EXEMPLO 35

> P: /.../ agora chega de conversa... vamos retomá com exemplos de ácidos e bases... vamos... quais são? ((os alunos dão vários exemplos))..... isso... um azedo e o outro doce... as frutas cítricas por exemplo... nas fórmulas a presença dos hidrogênios... vamos pará a conversa ou vou mandá sair de sala... como o composto HCL é conhecido nas lojas? você não pode chegá e pedi ácido clorídrico... o cara num vai nem sabê o que é isso... tudo bem? beleza sobre os ácidos? e com relação às bases? quero um exemplo de base usada em nosso dia-a-dia... ok não esqueçam que o hidrogênio marca ao ácidos e a hidroxila as bases...copiem agora o resumo
> ((a aula seguiu com os alunos copiando o resumo da aula))
> (AO, EF, Química, 18/10/04)

- EXEMPLO 36

> P: /.../ pronto... vamu lá... senta aí.... na última aula a gente começou a vê os princípios da relatividade... vamu relembrá... considere esse vagão ((desenhou dois vagões no quadro))... certo? então eu vou considerá esse vagão referencial 1 e depois 2 se tivé um emissô de luz ele vai sê visto de duas maneiras... como eu calculo a quantidade de luz? pela fórmula ((desenvolveu a fórmula para os alunos))... dependendo de quem olha e de onde olha o resultado será diferente... beleza? vamu agora desmembrá a fórmula colocando cada observadô em evidência ((explica todo desmembramento da fórmula))... beleza até aí? filezinho mesmo? esse processo todo Einstein desenvolveu para chegá na fórmula da dilatação... copia aí pra eu podê apagá
> ((segue os alunos copiando))
> (AO, EM, Física, 09/11/04)

Nos exemplos 35 e 36, as gírias *beleza* e *filezinho* – ambas geralmente usadas no sentido de um cumprimento, buscando saber se tudo se encontra bem, sem problemas – funcionaram, nos dois casos, como sinalizadores do professor para conferir o ritmo dos alunos, assim como se a assimilação do conteúdo por eles estava sendo alcançada – *se tiver um emissô de luz ele vai sê visto de duas maneiras... beleza?, beleza até aí? , filezinho mesmo?* Como um sinal representa uma marca, um vestígio, um indício de algo que está por acontecer, nos exemplos analisados, as gírias são recursos sinalizando o desejo do professor de saber se a aprendizagem estava acontecendo, se o ritmo estava sendo acompanhado pelo aluno, procurando, assim, garantir a progressão da aula, do conteúdo e, conseqüentemente, da aprendizagem em si.

Isso porque em qualquer tipo de interação e, aqui, especificamente, a escolar, falantes influenciam-se a todo momento. Mesmo representando posições diferentes na

escola e na sociedade, professor e aluno estão numa constante troca, negociando, por assim dizer, a melhor forma de interagirem, alcançando os objetivos da sala de aula comuns a ambos, sendo que as gírias funcionaram nos casos analisados como o recurso ao alcance dos dois para garantir essa dinâmica. Ao alcance dos dois, pois, a princípio ela pertence, segundo o professor e suas concepções sobre gírias, vistas no capítulo anterior, ao universo do aluno, porém ele (o professor) apropriou-se delas para, assim, alcançar seus objetivos: aproximar-se do aluno, reclamar com ele nos momentos de indisciplina e assegurar sua aprendizagem. Um consciente recurso didático do professor, enfim.

4.2- O CONFLITO: ELIMINAÇÃO/SUBSTITUIÇÃO DAS GÍRIAS COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO

Mas, como o item anterior mostrou, o que houve relativamente às gírias, não foi o que se pode chamar de sua "aceitação". O que ocorreu, justificado pelos professores, foi a apropriação das gírias como recurso didático. Diante disso, faz-se necessário esclarecer a diferença entre recurso e procedimento didático, até para que, a partir daí, se entenda melhor o conflito revelado pelos dados analisados.

De acordo com o Dicionário Larousse Cultural (1992), recurso didático representa um meio, uma ajuda, um auxílio ao qual se recorre para se chegar a um determinado fim. Isso quer dizer que já se tem uma idéia formada do objetivo que se quer alcançar, o recurso escolhido será apenas o caminho através do qual se chegará a esse fim. Já procedimento didático é o ato ou efeito de se proceder, de se desenvolver algo, é uma maneira de agir, representa um comportamento, uma conduta para se realizar uma tarefa qualquer. Em outras palavras, é o desenvolvimento da idéia que já se tem formada, através de recursos os mais variados. Geralmente, um procedimento baseia-se nas crenças, nas concepções de cada um, naquilo que cada um acredita ser o ideal, ou o certo.

Entre os professores-sujeitos, o que se pode depreender dos dados é que, da mesma forma como se utiliza em sala um livro-didático, um recurso áudio-visual, o professor utilizou as gírias para exercer seu papel em sala de aula, para desenvolver seus procedimentos em sala, foi, portanto, um recurso didático, como se percebe na fala do professor de Biologia do EM, em sua entrevista:

- EXEMPLO 37

> PE: você usa gírias em sala de aula?
> P: não uso
> PE: nunca usa?
> P: nunca uso... só nesse sentido de trazê eles pra sala quando eles estão ali tumultuados né? daí eu trago usando uma palavra que eles tão usando no momento aí quando eles olham aí prende a atenção a mim aí eu começo a trabalhá
> (EN, P10, EM, Biologia)

Ou seja, há um trabalho a ser executado na sala, para que o ambiente fique propício ao mesmo, o professor recorre às gírias – *eles estão ali tumultuados né? daí eu trago usando uma palavra que eles tão usando no momento* – consegue a atenção da turma e, a partir daí, desenvolve seu trabalho – *aí eu começo a trabalhá*. Institui-se, com isso, o chamado conflito entre o que se concebe, tanto relativamente à língua, como às gírias, vistos no capítulo 3, e o uso efetivo da mesma, visto no item anterior deste capítulo.

Inicialmente, ainda segundo o Dicionário Larousse Cultural (1992), pode-se analisar este conflito a partir do próprio conceito deste vocábulo, que pode significar: 1) oposição de interesses, idéias; 2) situação em que, no indivíduo, se opõem os impulsos primários e as solicitações ou interdições sociais e morais. Ou seja, para que haja um conflito instituído, precisa-se, pelo menos, de dois pólos opostos, interesses divergentes, idéias que não se encontram em um elo comum. Dois lados, enfim, discordantes. Nos dados em análise, esses lados podem ser assim resumidos:

1) Existe uma concepção de língua tida como a melhor, mais correta, pura, padrão. Herdada da tradição, garante a aceitação do usuário na sociedade e exclui todos os usos lingüísticos que não se encontram dentro deste ideal, entre eles as gírias;

2) Existem as exigências formais da sociedade, do próprio sistema educacional que pedem a manutenção deste padrão ideal de língua; e

3) Existem os usos efetivos, reais e concretos de uma língua que é viva, histórica, social e que chegam à escola representados, neste estudo, pelas gírias presentes nas falas dos professores.

O conflito se estabelece justamente na resistência, ou insistência, em se negar esse uso (visto em detalhes no item anterior), adotando-se como procedimento didático-metodológico frente às gírias a sua eliminação. Pode-se ilustrar este fato através dos

exemplos 38 e 39, trechos das entrevistas dos professores de História e Relações Humanas do EM:

- EXEMPLO 38

> PE: vou lhe mostrá um texto... como você reagiria se algum aluno seu apresentasse algo semelhante numa atividade de sala? o que acha em relação às gírias?
> P: automaticamente eu digo a ele esqueça que você tá conversando com o coleguinha e você vai respondê a pergunta de acordo com o que EU LHE PERGUNTEI... na mesma linguagem... inclusive eu uso muito eu digo a eles olhe essa sociedade que a gente tá inserido em que as palavras fica é descartável tá se transformando numa sociedade TÃO informal que tá perdendo a coesão... eu sempre converso com meus alunos esses termos... essas gírias só são aplicadas quando a gente tá conversando com a turminha... num qué dizê que eu sô Pasquale não ((risos))... que sô a mãe papisa da língua portuguesa não... mas eu acho que enquanto professora nós temos a OBRIGAÇÃO de utilizá as nossas ferramentas de trabalho... e a língua é uma e imprescindível pra o bom funcionamento da educação em TODAS as disciplinas... português matemática geografia história... se ele não tem um bom português consequentemente ele não será um bom aluno
> (EN, P7, EM, História)

- EXEMPLO 39

> PE: vou lhe mostrá um texto... como você reagiria se algum aluno seu apresentasse algo semelhante a você numa atividade de sala? o que acha em relação às gírias?
> P: eu iria grifá essas palavras e pedi pra ele refazê
> PE: por que?
> P: porque eu penso que se eu deixá ele continuá com isso eu vô tá colocando nele um hábito... que ele vai encontrá mais na frente um professô que não vai aceitá e o meu trabalho vai tá em jogo porque como é que eu deixei passá... então eu vou tá sendo prejudicial ao meu trabalho e pra ele também... vai que numa prova de vestibulá ele faça a mesma coisa... então eu faria isso eu não colocaria errado...mas pediria pra ele reescrevê retirando as gírias
> (EN, P1, EM, Relações Humanas)

No exemplo 38, pode-se perceber os elementos vistos anteriormente e que possibilitam o estabelecimento do conflito citado: há uma língua padrão que garante coesão, é homogênea e permite a inclusão na sociedade – *nós temos a OBRIGAÇÃO de utiliza as nossas ferramentas de trabalho... e a língua é uma imprescindível pra o bom funcionamento pra o bom funcionamento da educação*; esta língua está sendo deteriorada pela informalidade representada pelas gírias – *essa sociedade que a gente tá inserido em*

que as palavras fica é descartável... tá perdendo a coesão. Por isso, é tarefa do professor (pois é isso que se espera dele) padronizar essa língua eliminando as gírias – *esqueça que você tá conversando com o coleguinha e você vai responde a pergunta de acordo com o que EU LHE PERGUNTEI... na mesma linguagem*. Ou seja, no padrão exigido pela escola e pela sociedade (atente-se para a referência a Pasquale, hoje um dos representantes maiores da defesa da língua pura), sendo gíria, neste contexto, no máximo um uso que pertence ao grupo do aluno, devendo permanecer lá, uma vez que o uso que irá garantir aceitação é o padrão – *se ele não tem um bom português consequentemente ele não será um bom aluno*. Ressalte-se que "bom português" aqui representa uma língua livre das gírias e de tudo que venha a "contaminá-la".

No exemplo 39, o conflito observado encontra-se nas cobranças exigidas do e pelo professor: se ele permitir o uso das gírias, vai estar comprometendo seu trabalho e o que é exigido dele – *se eu deixa ele continuá com isso o meu trabalho vai tá em jogo... eu vou tá sendo prejudicial ao meu trabalho...*; vai prejudicar o aluno no vestibular (outra exigência da escola) – *vai que numa prova de vestibulá ele faça a mesma coisa...* . Diante disso tudo (compreensível, visto serem exigências do sistema no qual o professor está inserido) o ideal é eliminar a gíria, garantindo, com isso, a inclusão e aceitação dele próprio e do aluno na sociedade em geral – *então eu faria isso eu não colocaria errado... mas pediria pra ele reescrevê retirando as gírias*.

O conflito, em si, se estabelece na realização lingüística destes professores. O professor do exemplo 38 é o mesmo que, no exemplo 12 do capítulo anterior, fez uso abundante das gírias na explanação do tema "Antecedentes da II Guerra Mundial", fato que também se pode observar no exemplo seguinte, trecho de uma aula desse professor ministrada no 3º ano do EM, na ocasião estava em discussão o Período da Ditadura Militar:

- EXEMPLO 40

> P: /.../ pra começá arruma a sala que eu não dô aula em sala desarrumada...vamos... deixá o amasso para depois... na aula de ontem nós começamos a falá dos governos de Jânio Quadros... os sete meses e em seguida o de Jango... a turma lá de trás o convite pra sair continua em pé... as reformas propostas por Jango assustaram as classes dominantes da mesma forma que a era comunista assustou iniciando um novo período no Brasil... fato que comprometeu de cara a democracia no Brasil... na economia surge uma idéia ilusória de um Brasil do futuro conseguindo apóio da sociedade para a ditadura... escondendo assim todo lado negativo desse período... um cara pra se opor à ditadura tinha que sê arrochado... vou logo informando que na MINHA AULA não admito aluno metralhando professor de outra disciplina beleza? voltando ao assunto ((seguiu fazendo referência aos nomes relacionados a esse período))... hoje vocês estão sintonizados na aula que é uma beleza TUDO a vê com o vestibulá... voltando à aula... no período de Castelo Branco a UNE tinha uma representação forte... estudante era pego e a polícia descia o sarrafo... era a lei do cassetete mesmo... vocês viram no filme Meu Companheiro que a gente já assistiu...
> ((a aula seguiu com comentários sobre o filme))
> (AO, EM, História, 20/10/04)

O uso de gírias na fala desse professor foi abundante – *amasso, de cara, um cara, arrochado, metralhando, sintonizados, beleza, sarrafo*. Isso permite voltar aos significados diretos da palavra conflito e se observar que, no universo dos professores, e, em especial, o dos exemplos 11, 12, 38 e 40, existe uma situação concreta na qual de um lado estão os impulsos primários do professor – o uso efetivo da língua viva e dinâmica, com a presença das gírias (exs. 12 e 40) – e do outro as solicitações ou interdições sociais que habitam as crenças e concepções desse professor – a língua padrão exigida por e do professor pela escola e pela sociedade como um todo (exs. 11 e 38), levando o mesmo a lidar metodologicamente com as gírias no sentido de eliminá-las.

No caso do professor do exemplo 39, ele é o mesmo dos exemplos 20 e 21 do item anterior, que afirmou usar gírias em sala para garantir a aproximação com o aluno (ex.20), fato este comprovado pela aula observada no dia 08/09/04, na qual as gírias estiveram presentes na sala, na fala dos alunos e do professor, permitindo uma simetria maior entre ambos (ex.21).

Enfim, o que se percebe, a partir dos exemplos analisados, é o grande fosso que existe entre o que a tradição perpetuou e perpetua como ideal (ver as concepções dos professores no capítulo anterior) – a língua usada no seu registro padrão – e o uso efetivo desta – a atividade lingüística real, concreta, viva da língua – que chega à escola na forma de uma visível oposição entre concepções e usos, levando professores: a) em um momento a reconhecer (e até mesmo usar gíria), ou pelos menos, amenizar suas

concepções sobre o uso de gírias; e b) em outro a conceber as gírias como um uso a ser eliminado. Configurando-se, portanto, dois lados em oposição, um conflito evidente entre concepções e usos.

Isso tudo ocorre porque, mesmo com toda força e carga de influência da tradição, das concepções oriundas dela, das exigências da sociedade e da própria escola, língua é atividade. Pode-se até pretender “guardá-la” de todas as influências do meio, mantendo-a pura, limpa das impurezas. Mas, uma vez que ela se manifesta no social, este irá sempre revelar-se nela, numa heterogeneidade característica dos falantes que a utilizam. Cada auditório social, no qual a língua se realiza, deixando antever suas marcas características, seus usos lingüísticos os mais variados, entre eles as gírias.

- CAPÍTULO 5
- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu identificar e analisar as concepções de língua e de gíria por professores do ensino básico, assim como verificar as influências que tais concepções deixam transparecer em suas práticas pedagógicas frente às gírias. Todo o percurso da análise possibilitou chegar-se a algumas conclusões.

Inicialmente, observou-se que as concepções de língua dos professores – de todas as disciplinas que integram o currículo do ensino fundamental e médio – encontram-se arraigadas a uma língua pura, homogênea, padronizada, a-social e a-histórica, devendo continuar assim, como forma de se garantir o sucesso do aluno em todas as suas atividades, assim como sua aceitação dentro e fora da escola, sendo papel do professor zelar por esta língua.

Tais concepções se definem a partir de tradições social e culturalmente adquiridas e que se cristalizaram ao longo do tempo na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Daí as gírias terem sido concebidas pelos professores como um uso marginal, que exclui, é feio e macula a língua e, por influência direta, o falante.

Vieram dessas concepções, como mostrou este estudo, os mais variados preconceitos relativos às gírias, a grande maioria deles voltada não à língua propriamente dita, mas diretamente aos falantes – os alunos no caso – muitas vezes relacionados às classes marginalizadas da sociedade pelo simples fato de usarem gírias.

Porém, o que este estudo mostrou foi que, apesar dessas concepções e preconceitos relativos às gírias, elas estão presentes na sala de aula, não apenas na fala dos alunos, mas também na dos professores, que disseram usá-las para os mais variados fins: relacionarem-se melhor com os alunos, discipliná-los, favorecerem sua aprendizagem. Este fato instituiu claramente um conflito que atingiu a grande maioria dos professores analisados: a luta existente entre o que se concebe sobre gíria e língua e seu uso efetivo. Enquanto as suas concepções colocaram a língua numa redoma, que se pode denominar de registro padrão – único aceito como o ideal e bom – o uso efetivo da língua em sala, no contato com os alunos, revelou-se aberto a outras manifestações, aberto a um uso tido por eles como marginal – as gírias, no caso.

Diante disso, pode-se concluir que se faz urgente que os estudos da Lingüística Moderna cheguem à escola, não apenas para os professores de língua materna, mas também para os de todas as outras áreas de conhecimento envolvidos na escola. Visto

que é através da língua que se pensa, se analisa o mundo, se interage, ela não pode ficar presa numa redoma, numa visão purista que elimina todo seu aspecto social e interativo.

Faz-se necessário levar para a escola uma concepção de língua que a mostre como sendo viva, em constante mudança, sendo assim, gírias, estrangeirismos, dialetos e tantas outras manifestações lingüísticas fazem parte dela, fazem parte dessa efervescência chamada língua. Todo professor necessita, portanto, concebê-la e conhecê-la nessa perspectiva interacional, de troca constante, de mudança, de adaptação às diversas situações comunicativas. Até como forma de se evitar (ou pelo menos tentar) a manifestação na escola de preconceitos como os vistos neste estudo.

As portas de toda instituição escolar devem se abrir para uma língua em constante movimento, manifesto através dos variados usos possíveis da língua. No ambiente escolar, deve existir lugar tanto para o registro padrão da língua, como para todas as demais manifestações desta. Sendo assim, "bom aluno" será aquele que souber adequar-se devidamente a cada situação de interação, dando a "roupagem" conveniente a cada uma e não aquele que, supostamente, domina o registro padrão.

Nessa realidade descrita acima, todos terão condições de inclusão na sociedade, não apenas os que já fazem parte do grupo socialmente aceito. O professor, nesse contexto, será um canal para essa inclusão, para a propagação de uma língua viva, dinâmica, ativa, em constante mudança.

Um aspecto que este estudo mostrou e que pode suscitar essa mudança de perspectiva, frente à língua, é o fato de existir, por parte dos professores, a percepção da variação, afinal eles fizeram uso das gírias, um uso consciente, justificado e com funções bem definidas. A grande dificuldade parece ser o que se encontra por trás dessa variação, principalmente os estigmas que usos variados da língua – como as gírias – acarretam. O peso do aspecto social, das tradições herdadas de anos de história e as relações de preconceito associados a esses usos ainda têm uma influência forte nas concepções dos professores. Pôde-se perceber isso no visível conflito existente entre as concepções de gíria e língua dos professores e o uso efetivo desta por eles. O que se percebeu foi uma luta, uma defesa acirrada entre um purismo lingüístico almejado pelos professores de um lado, e uma língua que muda, varia, de outro (daí a presença das gírias nas falas deles).

Por isso, este estudo não apresenta como característica o fato de ser finito. Muito ainda precisa ser pesquisado. Uma perspectiva possível diz respeito à análise dos discursos dos professores frente à língua e seus registros. O que leva um professor a afirmar que o uso de gírias o afasta de Deus, é convicção pessoal ou é uma afirmação

influenciada por fatores os mais diversos, entre eles a própria presença do pesquisador e aquilo que ele (o professor) acha que se deseja ouvir?

Outro fato que pode suscitar futuros questionamentos diz respeito a possíveis formas de se levar ao conhecimento da escola como um todo as contribuições da Lingüística Moderna, como forma de desmistificar a visão purista de língua que impera no ambiente escolar, através do conhecimento científico de como tais tradições se enraizaram na sociedade como um todo.

Sem essa conscientização, o que certamente acontecerá é a contínua propagação de preconceitos dentro da escola, e na sociedade em geral, que elevam um grupo ao pilar da valorização lingüística e social – sempre o grupo detentor do poder – negando a possibilidade de acesso a esse patamar aos que não o possuem. A gíria, com isso, permanecendo em seu lugar de marginalidade e exclusão.

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, T. & CAMACHO, R. G. Sociolingüística. In: MUSSALIN, F & BENTES, A. C. *Introdução à lingüística* – domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, v.1, p. 21-75.

- ANDRÉ, M.E. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro?* Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

- _____. *A norma oculta* – língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

- _____(org.).*Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002.

- _____. *Dramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2001a.

- _____.Ensino de português: do preconceito lingüístico à pesquisa da língua. *Boletim ABRALIN*, Brasília, nº 25, p. 137-156, Dezembro, 2001b.

- _____(org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola,2001c.

- _____. *Preconceito Lingüístico*- o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 1999.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005, p.25-36.

- BECHARA, E. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J.C. de. (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- _____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFCH/USP; 1995, p. 189-213.

- BORTOLOTTO, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 1-18.

- BORTONI, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo:Parábola, 2005.

- CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I.P & ASSIS-PETERSON, A.A. de. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.124-159.

- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística* – uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.23, p.55-69 jan./jun., 1994.

- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998, p.9-25.

CIPRO Neto, P. C. & INFANTE, U. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- COSTA, S.R. *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros.* Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1997.

- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005, p. 55- 84.

- DELAMONT, S. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- DETTONI, R. do V. *Interação em sala de aula:* as crenças e as práticas do professor. Dissertação de Mestrado, UnB, 1995.

- DIAS, L.F. & BEZERRA, Mª A. Gramática e Dicionário. In: GUIMARÃES, E. & ZOPPI-FONTANA, M. (org.) *A palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006, p.

- DIAS, L.F. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Histórias das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001, p.185-198.

- *DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA LAROUSSE CULTURAL*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A.A. de. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.9-17.

- _____. Etnografic Microanalysis. In: MCKAY, S. L. & HOMBERGER, N. H. *Sociolinguistic and language teaching*. Cambridge University Press, 1996.

- FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismo* – guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004.

- FIORIN, J.L. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismo* – guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004, p.107-125.

- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

- GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69.

- GARCEZ, P. M. & ZILLES, A. M. Estrangeirismo – desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismo* – guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004, p.15-36.

- GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Ática, 2004.

- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. *Sociolingüística Interacional* – Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p.70-97.

- GUMPERZ, J.J. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In: COOK--GUMPERZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

- _____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolingüística Interacional* – Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p.98-119.

- IANNI, O. Língua e Sociedade. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de Português:* perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999, p.11-44.

- KLEIMAN, A: (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

- LEITE, M. Q. *Metalinguagem e discurso* – a configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

- MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita* – atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo:Cortez, 2004.

- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, Mª, A. (orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

- _____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 30, p. 39-79, Julho/Dezembro, 1997.

- _____. A *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

- MARTINELLI, M.L. (org.). *Pesquisa Qualitativa:* um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

- MINAYO, M.C. de S. (org.). *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1998, p.28-36.

-NEVES, Mª H. M. Língua falada, língua escrita e ensino. In: URBANO, et al (orgs.). *Dino Preti e seus temas*: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001, p.321-332.

- ORLANDI, E.P. *Língua e Conhecimento Lingüístico* – para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

- ORLANDI, E.P. & GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Histórias das idéias lingüísticas*: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001, p.21-37.

- PAGOTTO, E. G. Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Histórias das idéias lingüísticas*: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001, p.39-57.

- PATRIOTA, L.M. *Registros lingüísticos em livros didáticos de português do ensino fundamental: o caso da gíria.* Monografia de Especialização,UFCG, 2002.

- PESSOA, M. de B. *Atitudes lingüísticas de professoras da área de língua portuguesa em escolas públicas na região metropolitana do Recife*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1989.

- PRETI, Dino. O vocabulário oral popular: a gíria. In: PRETI, Dino. *Estudos de Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 65-113.

- _____. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: _____. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo:Humanitas, 2000, p. 241-257.

- _____. A gíria na sociedade contemporânea. In: VALENTE, A. C. (org.) *Língua, lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, p. 119-127.

- _____. A gíria na cidade grande. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*. São Paulo: Signos e personagens, 1996, p. 267-269.

- _____. A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. In: _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984, p. 1-9.

- _____. O vocábulo técnico, a gíria e a linguagem obscena: perspectivas sociolingüísticas de seu estudo. In: _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984, p. 11-37.

- RANGEL, E. Livro didático de LP. O retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, Mª, A. (orgs.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

- REGO, T. C. *Vygostsky* – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

- REY, A. Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas. In: BAGNO, M.(org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001, p.115-144.

- ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa , letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de fala". In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento* – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.65-89.

- SACCONI, L. A. *Nossa Gramática* – teoria e prática. São Paulo: Atual, 1999.

- SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/ FFCH/USP; 2002, p.179-203.
- SOUZA e SILVA, Mª C. P. de. Interação: negociação de sentido. *Intercâmbio*, São Paulo, v.IV, 1994, p.15-25.

- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa* – uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

- TEIXEIRA, M. B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: - COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A.A. de. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.193-226.

- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

- ANEXO A

- ROTEIRO – ENTREVISTA – PROFESSORES

1) Sexo: F ( ) M ( )

2) Faixa-etária

( ) 20 – 24

( ) 25 – 30

( ) 31 – 45

( ) mais de 45

3) Curso de Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Pós- Graduação: Sim ( ) Não ( ) Qual? _____

4) Há quantos anos exerce a profissão de professor: _____

Quantos no fundamental II: _____

Quantos no médio: _____

5) Que contato tem com jovens e adolescentes além do colégio? (casa, família, igreja, grupos que freqüenta).

6) Em sala, como você acha que deve ser o uso do Português? Explique melhor.

7) Você usa gírias em sala? Quais os momentos nos quais isso ocorre? Se não usa, explique as razões.

8) Como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala? E fora de sala de aula, como você vê o uso de gírias por parte dos alunos?

9) O que você acha do uso de gíria na fala e na escrita? Em qualquer ocasião de fala a gíria pode ser usada? E no texto escrito, o aluno pode usar a gíria?

10) Vou lhe mostrar um texto. Como você reagiria se algum aluno seu apresentasse algo semelhante para você num trabalho, atividade, ou prova? O que acha em relação às gírias?

"Se um dia você tiver a felicidade de ficar com esse gato, não se encane se ele não ligar no dia seguinte: ele não curte nem um pouco falar ao telefone. 'Gosto de me encontrar com a pessoa e só mesmo quando não dá é que bato um fio!' conta ele. Tudo bem, a gente não fica nem um pouco grilada de ter que lhe encontrar..."

11) Você acha que existem gírias mais aceitáveis que outras? Como isso acontece? Dê exemplos, se possível.

- ANEXO B

- ROTEIRO – ENTREVISTA – ALUNOS

1) Você usa gíria?
2) Diga exemplos de gírias usadas por você?
3) Você usa gíria em qualquer situação?
4) Você usa gíria na sala de aula? Em quais momentos?
5) Quando você usa gíria em sala, o que o professor diz ou faz? Ele reclama?
6) E na apresentação de trabalhos, você usa gíria? Se usa, qual a reação do professor?
7) E no texto escrito? Você usa gíria? Como o professor reage a esse uso?
8) Tem algum professor que usa gíria durante as aulas?

- ANEXO C

- TRECHOS DAS ENTREVISTAS E NOTAS DE CAMPO

- EXEMPLO 1

PE: como é seu contato com adolescentes?é restrito ao colégio?
P: não... basicamente só aqui na escola...fora só primos...contato só na escola.
PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu eu tô achando assim... porque eu fui acostumada com um português mais organizado uma coisa assim mais... hoje em dia não... tão colocando muita gíria muita palavra diferenciada... eu acho que tá perdendo um pouco da essência da disciplina... as pessoas as crianças que a gente tá gerando agora elas vão falá muito simplificado... tá ficando muito simples a língua portuguesa... quando eu estudei que num faz muito tempo né? ((risos)) eu achava mais bonito... hoje eu tô achando muito vago... tá ficando muito simples muito sem glamour... os as pessoas que a gente tá gerando agora elas vão fala muito simplificado e quando chega na universidade eles vão tê dificuldade.
PE: e dentro desse uso... você encaixa gíria?fala gíria?
P: algumas vezes...
(EN, P20, EF, Ciências)

- EXEMPLO 2

PE: como é seu contato com adolescentes?é restrito ao colégio?
P: só no colégio... um contato EXTREMAMENTE profissional
PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: a gente... eu trabalho com educação da seguinte maneira... o meu aluno tá aqui em Campina Grande... amanhã ele pode tá em São Paulo... amanhã ele pode tá se submetendo a um exame vestibulá da UNICAMP... da USP... então eu trabalho com educação dessa forma o meu aluno tá aqui hoje amanhã ele pode tá em São Paulo... ele pode tá em Angola... em Moçambique tá? onde tivé a língua portuguesa ele tem que produzi dentro da língua portuguesa né?
PE: e dentro desse uso... você encaixa gíria?fala gíria?
P: eu evito... eu evito... mas não reprimo... porque eu acho que na sala de aula é formação do aluno... se o professô se coloca no mesmo nível do menino o que ele tem pra acrescenta pra esse aluno?
(EN, P7, EM, História)

- EXEMPLO 3

PE: como é seu contato com adolescentes?é restrito ao colégio?
P: não...no colégio... em casa tenho filhos adolescentes... amigos dos filhos... uma festa
PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu acho que tem que a gente tem que prezá pela língua tá Luciene? não é porque eu sou professora de Química que eu tenho que esquecê do da nossa língua... eu sempre procuro inclusive até os alunos diz que eu chio... eu digo toda vez que a gente fala o "s" nós temos que chiá... então a gente tem que prezá pelo uso da língua... primeiro porque ninguém traz diploma debaixo do braço não... porque a pessoa sabe o grau de estudo da gente a parti do momento que você abre a boca... eu gosto muito eu prezo muito pela linguagem entendeu? a gente não pode perdê essas oportunidades não... eu acho que a gente tem que prezá pela língua e pela linguagem seja qualqué disciplina que a gente ensine
PE: e dentro desse uso... você encaixa gíria?fala gíria?
P: olhe... eu procuro não usa mas de vez em quando a gente pra chega perto do adolescente a gente tem que usa entendeu?
(EN, P2, EM, Química)

- EXEMPLO 4

((aula expositiva com explanação sobre os Platelmintos, um aluno questiona a professora acerca dos hermafroditas))
P: /.../ eu quero que pare essa discussão agora
A1: mas ela é ou não hermafrodita? ((referindo-se à judoca Edinanci))
P: eu já expliquei que se ela fosse não participava de olimpíadas nem nada... agora vai pará ou vai tê um bate-boca maió? presta atenção galera da conversa... vamu se ligá
A2: licença professora... eu quero copiá
P: quando eu vou explicá vocês querem copiá... aí é bronca né? cadê seu livro?
A2: perdi...
P: foi nada... perdeu? boa desculpa... senta com o vizinho
((a aula seguiu com a leitura do livro))
(AO, EF, Ciências, 13/09/04)

- EXEMPLO 5

((conversa informal na sala dos professores sobre as dificuldades atuais enfrentadas nas sala de aula))
P1: é minha gente... tem que corrê atrás... escola pro resto da vida não dá
P20: é mesmo... tem que se ligá... com o novo sistema da UVA abriu pra gente de outras disciplinas
P2: como entra lá? só com currículo?
P20: algumas pessoas só... mas a maioria é indicação... eu já tenho um gancho pra chegá lá
((toca o sinal do término do intervalo))
(NC, Sala dos Professores, 08/10/04)

- EXEMPLO 6

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: eu acredito que assim... a gente tem que tá sempre interagindo com o aluno... envolvendo esse aluno de tal forma que ele goste... que ele queira participá...
PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
/.../ parece que...é ... jovem... tá sempre associado a gíria /.../
PE: e como você reage a isso?
P: a gente num deve tá assim VALORIZANDO num é? até o que os alunos vão pensar né? vão dizê... eles esperam que a gente tenha um vocabulário mias elevado... que impressione
(EN, P4, EF, Português)

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: correto
PE: explique pra mim esse correto
P: eu acho que a gente deve não usá as gírias certo? e às vezes você até usa pra atingi o aluno... no dia-a-dia a gente tem que falá MUITO explicado... correto porque eles esperam isso da gente
PE: o que você entende por gíria?
P: eles tem essa linguagem própria do grupo deles... do adolescente... é a linguagem típica de um grupo
(EN, P10, EM, Biologia)

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: ele deve sê claro né? deve sê BEM claro
PE: o que você entende por gíria?
P: /.../ na realidade é uma linguagem muito de jovem
PE: você usa?
P: não
PE: nunca?
P: realmente eu num gosto muito não dessa linguagem desse linguajá
(EN, P13, EF, Química)

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: eu sempre apesá de está na literatura a gente se volta com freqüência para a questão gramatical... mas nas discussões que nós temos a gente sempre discuti a possibilidade de duas né? eu diria dois usos da língua
PE: o que você entende por gíria?
/.../ elas elas andam mais elas freqüentam mais a experiência cotidiana do do jovem... do adolescente
PE: você usa?
P: às vezes... às vezes o texto mesmo possibilita esse uso... até pra chamá a atenção do aluno
(EN, P16, EM, Literatura)

- EXEMPLO 7

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: eu acho que tem que a gente tem que prezá pela língua tá Luciene? não é porque eu sou professora de Química que eu tenho que esquecê do da nossa língua... eu sempre procuro inclusive até os alunos diz que eu chio...
PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
P: eu... vem na minha cabeça que é é é um povo assim que num tem leitura... que não lê... que infelizmente às vezes a gente sente até um tempo perdido da gente... que a gente tá trabalhando né? fico bastante triste né Luciene? porque o trabalho da gente tá... é como se fosse de de de pelo cano... assim pelo esgoto... porque é falta de vocabulário... na verdade você sabe que a gíria é falta de vocabulário... é ISSO AÍ... num sei o que... qué dizê falta de vocabulário... do pessoal moderno
PE: você interfere nesse uso?
P: quando eu tenho muita intimidade eu chego né? digo gente vocês num tão lendo não tal... eu converso
(EN, P2, EM, Química)

- EXEMPLO 8

PE: como é seu contato com adolescentes?é restrito ao colégio?
P: eu tenho contato com minhas atividades práticas mas esse relacionamento é contínuo com os adolescentes tanto aqui onde a gente se encontra como fora
PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
P: gíria ela transmite um vocabulário pobre... então é mais fácil fala a gíria que usa a palavra correta... então eles ficam procurando expressões que não encontram porque não tem riqueza de vocabulário... aí usa a gíria... faz uso dela
PE: você interfere nesse uso?
P: eu interfiro brincano... eu brinco com eles e ao mesmo tempo eu critico
(EN, P10, EM, Biologia)

- EXEMPLO 9

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: eu acho que tem que sê formal... entretanto sem sê excessivo... a gente não pode deixa a linguagem formal porque faz parte da formação deles
PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
P: não... eu não eu não uso porque assim... veja bem num sei nem se tô sendo preconceituoso... às vezes eu também começo a me pegá assim eu me pego me pensando e acho que acabo sendo preconceitoso... mas há uma tendência de modo geral e que...você não deve fala gírias até porque elas não caem muito bem... não são bem vistas pelos pais dos alunos... e aí se os alunos chegam comentando em casa que tá falando gírias... isso profissionalmente pra você num vai sê muito bom... então infelizmente eu tenho que enquadrá dentro daqueles aspectos que os pais no mínimo eles querem... porque os pais eles prezam mais por uma linguagem formal... assim evitá o máximo possível as gírias porque elas num são bem vistas né?
PE: e por que você acha que ela prejudica?
P: a escola do sistema privado a gente tem que tê a idéia que é um comércio... que queira ou não é um comércio
(EN, P5, EF, Geografia)

- EXEMPLO 10

PE: como é seu contato com adolescentes?é restrito ao colégio?
P: não...no colégio... em casa tenho filhos adolescentes... amigos dos filhos... uma festa
PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
P: eu não sou favorável porque a a gíria ela dá logo assim conotação da pessoa vem de lugá mais baixo né? mais cheio de dessas coisas... /.../ a gente tem que trabalhá um pouco pra o aluno ele ele deixá um pouco essa gíria... mas a gente infelizmente tem que usa de vez em quando também pra se aproxima dele
PE: pra essa aproximação?
P: é
(EN, P2, EM, Química)

- EXEMPLO 11

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: a gente... eu trabalho com educação da seguinte maneira... o meu aluno tá aqui em Campina Grande... amanhã ele pode tá em São Paulo... amanhã ele pode tá se submetendo a um exame vestibulá da UNICAMP... da USP... então eu trabalho com educação dessa forma o meu aluno tá aqui hoje amanhã ele pode tá em São Paulo... ele pode tá em Angola... em Moçambique tá? onde tivé a língua portuguesa ele tem que produzi dentro da língua portuguesa né?
PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
P: a formação erudita ela deixa de lado essas gírias que NA MINHA OPINIÃO é... num sei se sô preconceituosa mas mesmo se eu tive sendo eu assumo e pode me criticá... essas gírias só empobrecem nossa língua... os jovens ficam com uma linguagem tão fútil que a gente nem agüenta muito tempo conversando com eles... quando a gente tá perto de um jovem com um vocabulário mais elevado uma linguagem muito mais culta ele ele se apresenta muito mais interessante pelo menos pra mim
PE: por que essa imagem?
P: se o aluno não tem um bom português consequentemente ele não será um bom aluno... porque perde a coesão
(EN, P7, EM, História)

- EXEMPLO 12

((aula expositiva, na seqüência da apresentação dos antecedentes da 2ª guerra, uma aluna questiona a professora...))
A: isso tem a vê com Hitler na Alemanha?
P: não... é diferente... a gente já discutiu aquela loucura total de Hitler...
A: e sobre a guerra no Iraque professora?
P: essa guerra é conseqüência da doutrina Bush que vem abocanhando o mundo e causando a quebradeira mundial... deixando todos à mercê do Tio Sam...
A: professora... e sobre Prestes? por que mesmo ele sabendo que foi a ditadura de Getúlio que deportou Olga se aliou a ele depois?
P: isso é tudo parte de uma estratégia política... Getúlio era um mala na política né? ele ao mesmo tempo que foi um ditador foi o PRÓPRIO que abriu pra democracia... aquele ideal de esquerda pura imaculada é uma viagem... existem interesses né? e pela causa maió tudo é válido... veja os malucos do atentado da Rússia /.../
((a aula foi interrompida nesse ponto com a chegada da coordenadora para dar alguns avisos))
(AO, EM, História, 08/09/04)

- EXEMPLO 13

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu penso que tem que sê um português correto porque nós somos espelho
PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa explique as razões
P: você tem tanto recurso pra falá determinadas coisas e você vê que tá se tornando uma coisa assim que tá ACABANDO com a nossa língua num é? estamos perdendo muita coisa... NÃO ERA PRA SÊ ACEITADO
PE: por quê?
P: é bem complicado você combatê gíria porque tá tá se tornando deixando de sê uma linguagem usada no informal e tá passando a sê uma coisa formal... um pré-requisito
(EN, P1, EM, Relações Humanas)

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu acho que a gente tem que usá as palavras claramente... tem que escolhê os termos adequados
PE: você usa gíria em sala?
P: é... gíria não... geralmente eu não uso gíria não... eu acho que é porque não é postura de professor tá usando gíria né? eu acho gíria feio... na verdade eu acho feio
PE: em nenhuma ocasião?
P: não uso gíria em casa... nem em casa eu num uso... eu acho feio... na verdade eu acho feio... se eu usei em sala foi sem querê
(EN, P3, EF, História)

- EXEMPLO 14

PE: você usa gíria em sala?
P: uma vez ou outra... principalmente aquela que tá na moda... aí eu uso o vocabulário deles
PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala? e fora dela?
P: /.../ eu eu costumo... às vezes eu sô vigilante nisso aí... eu não sei se a postura que a gente tem assim tipo que você tá à frente de de um serviço pastoral né? então a gente que tem que levá a religião a sério... que leva Deus a sério... tem coisas que a gente tem que que bloqueá mesmo
PE: e nesse caso é a gíria que vai sê bloqueada?
P: é
PE: e por quê?
P: porque eu digo vamus tentá dizê melhor né? que termo a gente poderia usá no lugar desse?
(EN, P4, EF, Português)

- EXEMPLO 15

((correção de um exercício relacionado à recuperação bimestral, um aluno encontrava-se com o caderno fechado))
P: /.../ por que num tá corrigindo o exercício? ((referindo-se a um aluno que se encontrava com o caderno fechado))
A: num fiz professora... esqueci o livro
P: é brincadeira... eu tô corrigindo e tu tá aí parado brincano... Janaína ((a coordenadora)) tá doida pra se distrair com vocês... vamos terminá os que fizeram... pronto marquem na agenda que dia 19 será nossa recuperação... estudem viu? não cheguem aqui só pra pescar do colega beleza? ficaram satisfeitos?
((na seqüência os alunos foram responder alguns exercícios do livro))
(AO, EF, Português, 09/09/04)

.....

((conversa na sala dos professores sobre a confraternização de final de ano dos professores))
P1: tu vai participar do amigo secreto e do almoço? eu tô em dúvida
P14: claro que vou... se é pra ficá com meus colegas jogando conversa fora é TDB... pode botá meu nome... eu venho
P1: doida... o que é TDB?
P14: se liga irmãzinha... é tudo de bom... parece que não assiste malhação
((muitos risos e em seguida toca o sinal encerrando o intervalo))
(NC, Sala dos Professores, 09/11/04)

- EXEMPLO 16

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu acho que razoável
PE: o que você define como razoável?
P: não... porque assim a língua portuguesa é uma língua difícil de você domina né? tem muitas coisas que a gente num aprendeu
PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
P: /.../ tem os momentos pra você usá gíria ou não... eu mesmo falo gíria... todos falamos né?
PE: e no texto escrito? pode haver gíria?
P: /.../ no texto escrito não... é porque na na minha visão é assim porque a própria sociedade já é já inseriu no contexto da vida da gente essa coesão de esse domínio... no escrito a gente não pode escrevê de todo jeito né? então eu tenho essa idéia porque eu já aprendi isso há muito tempo...
PE: por que você tem idéia?
P: porque eu aprendi isso a muito tempo... por exemplo vamos pra lá a gente fala pra lá... agora escrevê vamos para lá... aquela frescurinha do português
(EN, P17, EM, Física)

- EXEMPLO 17

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: o uso do português eu tento usá o português sem fugi... aliás sem fugi num dá né? fugindo um pouco da do certo para chegá mais próximo do aluno
PE: no texto escrito o aluno pode usar gíria?
P: texto escrito eu num aceito gíria não... quando eu faço uma avaliação pra eles eu quero de acordo com o que a gente vem trabalhando... eu gosto de fazê minha português leia e entenda... então a linguagem que qualqué pessoa que pegue entenda
PE: por que essa visão?
P: porque a gíria falada muitas vezes eu num entendo mas eu chego pra ele e pergunto... no escrito não
(EN, P19, EF, Educação Física)

- EXEMPLO 18

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: algumas vezes ele precisa sê formal... mais sério... em outras mais descontraído
PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
P: /.../ eu acho que na fala pode tudo /.../ no texto escrito eu sou mais rigorosa
PE: por essa idéia?
P: porque eu acho assim que na fala quando você usa uma gíria um gesto vai ajudar a entende... já no escrito fica vago
(EN, P18, EF, Inglês)

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu sempre apesá de está na literatura a gente se volta com freqüência para a questão gramatical... mas nas discussões que nós temos a gente sempre discuti a possibilidade de duas né? eu diria dois usos da língua
PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
P: /.../ é claro que a oralidade ela possibilita muito mais situações em que a gíria pode sê usada... já o texto escrito não
PE: por essa idéia?
P: porque se escreve pra expô aí a linguagem tem que sê mais formal... voltada pro padrão... dentro de uma norma mais elaborada
(EN, P16, EM, Literatura)

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu acho que a gente tem que usá as palavras claramente... tem que escolhê os termos adequados
PE: o que você acha do uso da gíria na fala e na escrita?
P: /.../ ela é mais comum na fala do que na escrita porque na fala a gente costuma ser mais prático e na escrita a gente costuma ser mais formal /.../
PE: por essa idéia?
P: porque na fala você tá conversando e os gestos que você faz colaboram pra que a pessoa entenda o que você tá dizendo... e na escrita não...se não tivé bom o texto o outro não entende
(EN, P3, EF, História)

- EXEMPLO 19

PE: você usa gíria em sala? em que momentos? se não usa, explique as razões.
P: não... eu não eu não uso porque assim... veja bem num sei nem se tô sendo preconceituoso... às vezes eu também começo a me pegá assim eu me pego me pensando e acho que acabo sendo preconceitoso... mas há uma tendência de modo geral e que...você não deve fala gírias até porque elas não caem muito bem...
PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala...nas participações em debates...correções de atividades...apresentações de trabalhos?
P: natural... é assim eu eu utilizá gírias não... mas ele utilizá é a coisa mais concebível do mundo /.../ eu tenho que absorvê o o que ele tá passando eu tenho que analisá toda apresentação do trabalho o conteúdo que ele tá mostrando... ele falá é natural
PE: você não interfere nesse uso dele?
P: não... não... não
(EN, P5, EF, Geografia)

PE: você usa gíria em sala?
P: não
PE: nunca?
P: realmente eu num gosto muito não dessa linguagem desse linguajá
PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala...nas participações em debates...correções de atividades...apresentações de trabalhos?
P: se ele tivé é é passando o assunto eu não vô eu não vô me detê a como ele passa eu vô me detê é a a se realmente aquilo que eu pedi tá sendo é repassado
PE: você não interfere nesse uso dele?
P: bom... vai dependê das gírias... se não interferi no que ele tá explanando num vou interferi não
(EN, P13, EF, Química)

PE: você usa gíria em sala?
P: uso
PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala...nas participações em debates...correções de atividades...apresentações de trabalhos?
P: eu deixo à vontade... deixo corrê
PE: você não interfere nesse uso dele?
P: não... não interfiro... deixo passá
(EN, P9, EM, Geografia)

PE: você usa gíria em sala? o que entende por gíria?
P: gíria ela transmite um vocabulário pobre...
PE: como você reage quando um aluno faz uso de gírias em sala...nas participações em debates...correções de atividades...apresentações de trabalhos?
P: eu deixo ele ... trabalhá... no final eu digo que num entendi determinados termos que daí ele vai colocá isso pra uma linguagem normal de sala de aula
PE: o que seria linguagem normal da sala de aula?
P: eu não posso admiti a gíria na minha sala quando as coisas têm uma denominação
(EN, P10, EM, Biologia)

- EXEMPLO 20

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu penso que tem que sê um português correto porque nós somos espelho
PE: você usa gíria em sala? em quais momentos isso ocorre?
P: normalmente é na hora de interação... quando a gente tá conversando sobre algum assunto... porque minha matéria é mais uma um diálogo com conversa... aí na hora desse conversá aí a gíria surge... é um recurso meu para me aproximá dele... trazê ele pra mais perto de mim e até chegá mais próxima dele.
PE: para garantir a interação?
P: exatamente
(EN, P1, EM, Relações Humanas)

- EXEMPLO 21

((debate em sala envolvendo o tema Consciência Política, que gerou o diálogo seguinte))
P: /.../ o que vocês acham das alianças políticas? elas funcionam? quem sai ganhano?
A1: é tudo sujeira... eles se alinham e o esquema tá feito pra eles e não pro povo...
A2: nem todos... os Cunha Lima apóiam e é bom pra todos...
A3: que conversa... só é bom pra eles...
P: é verdade... com Félix Araújo só ele saiu queimado...
A1: sem falar que eles ganham tudo com dinheiro né professora?
P: também acontece... é:::em época de política pobre levanta uma casa na maió... POR ISSO que vocês precisam ter consciência crítica... voto não se vende... pensem bem nas escolhas de vocês...
((a aula seguiu com uma atividade escrita encerrando o debate))
(AO, EM, Relações Humanas, 08/09/04)

- EXEMPLO 22

((aula expositiva referente ao tema Água, num dado momento da exposição um aluno interrompe a fala da professora para comentar um encontro com a filha dela))
P: /.../ a quantidade de água que temos hoje é muito pouca... com a evolução do tempo o mar vai avançando cada vez mais sobre as cidades... dizem os pesquisadores que na Paraíba o mar em alguns anos futuros chegará no Riachão... bem pertinho de nós... vai dá pra gente ir no mar na boa... vamos?
A: professora... eu vi sua criança ((referindo-se à filha da professora))... ela paquerou comigo
P: foi? cara... não diga... se preocupe não... você é um cara legal... não vai baba não...
((a aula seguiu com algumas brincadeiras da turma))
(AO, EM, Biologia, 12/11/04)

- EXEMPLO 23

PE: você usa gíria em sala?
A: uso...bastante
PE: me dá alguns exemplos
A: assim... eu chamo assim o pessoal aqui do colégio de *brother... mano... e aí comé que tá... beleza... legal*
PE: tem algum professor que usa gíria em sala?
A: tem... tem... tem a professora de biologia
PE: ela usa?
A: usa
PE: em que momentos da aula?
A: assim... quando tá falano de assuntos que a gente gosta... aí pronto ela usa... a gente usa
PE: mas nas aulas mesmo... explicando... ela também usa?
A: já quando tá explicando eu nunca percebi não
(EN, A4, EF, 8ª série)

- EXEMPLO 24

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: o uso do português deve sê da melhor forma possível certo?
PE: explica pra mim essa melhor forma
P: a melhor forma... você sê claro... simples... mas porém claro num é isso?
PE: você usa gíria em sala? em quais momentos isso ocorre?
P: bom... eu uso a gíria justamente pra chamá a atenção do aluno né? porque assim a gente sabe que se a gente num entrá nesse linguajá... a gente num vai tê acesso...que pra tê acesso a essa atenção deles a gente de vez em quando é::: fala algumas coisas né? em alguns momentos a gente fala também pra tê acesso
PE: por que você pensa assim?
P: porque é um círculo né? se a gente não se adequá também a algumas partes a agente num vai tê essa atenção deles
(EN, P15, EF, Matemática)

- EXEMPLO 25

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: o português ele deve sê sempre de acordo com a necessidade do aluno... mas o português em si ele deve sê um um um bem né necessário porque se faz necessidade de se estudá o português
PE: você usa gíria em sala? em que momentos você usa gíria em sala?
P: uso... em que momentos é o seguinte... tem determinado momento que o pessoal tá numa euforia muito grande... aquela coisa toda... então tem hora que eu digo “ai galera vamu se liga aqui” isso é um momento... isso às vezes acorda eles e faz cum que a gente mude o o a situação do momento tá entendendo?
PE: e nos seus momentos de explanação de conteúdo?
P: não... não... aí não porque aí a gente vai trabalhá é::: a variedade padrão né?
(EN, P12, EF, Português)

- EXEMPLO 26

((aula correspondente à correção de um exercício sobre Denominadores e Numerados, alguns alunos encontravam-se dispersos obrigando o professor a chamar a atenção deles))
P: /.../ observem... como eu disse antes é só colocá os denominadores comuns... atenção... silêncio... vamos prestem atenção... você vai simplificá-las... Yuri que tá conversando demais... que número eu posso colocá aqui? pronto... com essas explicações dá pra vocês fazerem as outras...Neto... dá um tempo aí por favor... vamos pra questão 3 lembre que a regra é a mesma pra todos os casos /.../ eu não vou explicá de novo... vocês ficam conversando e depois querem sabê do que eu tô falando... não se liga na aula e qué sabê o que a gente tá fazeno... não explico mais... vou seguir agora com quem tava prestando atenção
((o professor seguiu a aula e terminou com avisos referentes às provas de recuperação))
(AO, EF, Matemática, 14/10/04)

- EXEMPLO 27

((aula de interpretação textual, a professora estava ativando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão))
P: que tipo de programas vocês assistem na TV?
A1: novelas... filmes... esportes
P: só mulher assiste novela é?
A2: não... homem também... eu assisto Malhação
P: é... tem pessoas bem ligadas em novelas e esportes e num é só mulher não... homem também... e qual o programa que tá no auge ultimamente?
A1: o horário político... eu não assisto... é um saco
P: a galera aí de trás... vai cooperá ou não? ((todos ficaram calados)) beleza? posso continuá? vê se se liga gente... vamos pegá os livros e vê o que o texto fala sobre o assunto... um voluntário pra lê
((um aluno prosseguiu com a leitura do texto no LD))
(AO, EF, Português, 13/09/04)

- EXEMPLO 28

((aula expositiva sobre as Reações de Oxidação, num dado momento a professora interrompe a aula para falar sobre as notas referentes ao 3º bimestre, o tom era de reclamação))
P: /.../ vocês tiraram notas baixíssimas... houve muita brincadeira eu não vô dá moleza... vocês se oriente... não é porque é 3º ano que num vai tê conseqüência tanta brincadeira...no final eu dou as médias... vamos pro nosso assunto... eu vou fazê a recuperação em cima desse conteúdo depois do resumo vem um exercício para vocês analisarem reações... pronto façam o resumo... a galerinha que não copia nada se ligue que esse bimestre eu faço questão de dá ponto pela organização dos cadernos... vou pegá vocês...
((após muita euforia dos alunos, um deles responde))
A: aí professora... bota moral...
((em seguida a professora copiou o resumo e o exercício referente ao assunto estudado))
(AO, EM, Química, 14/10/04)

- EXEMPLO 29

PE: você usa gíria em sala?
A: uso
PE: quais as mais usadas por você?
A: sempre que eu tô assim cum meus amigos assim é é *e aí doido* como é que tu tá? *como é que vai véi*?
PE: tem professô que usa gíria em sala?
A: tem... alguns
PE: eles falam essas gírias em que momento da aula?
A: é... é... quando ele chama a atenção do pessoal.... é mais nesses momentos de reclamação
PE: ok... então a gíria acontece mais assim nesses momentos de reclamação?
A: é
PE: nunca nas aulas?
A: não... nunca parei pra observá
(EN, A7, EM, 3º ano)

- EXEMPLO 30

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: seja uma palavra que nós escrevemos seja uma palavra que nós falamos o aluno tá sempre ali observando... tá sempre analisando num é? e de uma forma nós somos avaliados... então o português tem que sê bem dizido ((risos)) bem padrão
PE: você usa gírias em sala? quais os momentos nos quais isso ocorre? se não usa, explique as razões.
P: bom... eu eu gosto muito de de trabalá de uma forma dinâmica né? na medida do possível nós trabalhamos gíria voltado para para a física... como fórmulas por exemplo... trabalha a fórmula da velocidade nós podemos chamá de vovô ateu né? a da variação do espaço em relação ao tempo que é chamada de sorvete né? de sorvetão né? então são pequenos meios que nós trabalhamos fazendo com que o aluno ele possa é::: identifiá né? identificá a a a seqüência das razões dentro da física
PE: então é a gíria a favô assim do trabalho de vocês?
P: isso... isso... beneficiando a área da física
(EN, P11, EF, Física)

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: eu acho que razoável
PE: o que você define como razoável?
P: não... porque assim a língua portuguesa é uma língua difícil de você domina né? tem muitas coisas que a gente num aprendeu
PE: você usa gíria em sala?em que momentos da aula?
P: eu tento aproximá a física do menino sabe? do dia-a-dia deles... então eu eu uso muito gíria... a gente sabe que eles usam muito gíria né? então dentro das aulas eu sempre encaixo gíria
PE: então é uma forma de aproximá o aluno de você?
P: isso... trazê ele pra próximo de mim
(EN, P17, EM, Física)

- EXEMPLO 31

PE: em sala, como você acha que deve sê o uso do português?
P: ele tem que sê... ele deve sê usado de modo formal... o ideal seria porque a gente estuda a gente lê a gente se informa e seria o correto a gente usá a linguagem formal
PE: você usa gírias em sala?
P: uso
PE: me diz em que momentos e qual a razão desse uso?
P: de atingi... de chegá mais fácil às vezes é::: tipo explicano assim as relações geopolíticas né? aí eu sempre digo assim a ele formalmente ou teoricamente é acontece esse acordo só que por trás da moita né? aí existe o que? existem aquelas relações não oficiais que faz com que o acontecimento tenha uma configuração diferente ou um político jogô um migué... num tem coisa mais fácil do que o menino entende né? diz assim jogô uma é é lábia ludibriação que seria o o correto mas a gente num usa... a gente usa o migué o agá que é mais fácil do menino entende
PE: o objetivo é então fazer o aluno entende o conteúdo?
P: isso... facilitar o entendimento
(EN, P9, EM, Geografia)

- EXEMPLO 32

((aula expositiva explorando o tema Tipos de Onda))
P: /.../ gente... vamu lá... vamu lá... ondas ou ondulatória ó... a onda é nada mais que o movimento causado por uma perturbação... elas podem ser mecânicas que não se propagam no vácuo elas precisam de um meio para se propagá... olhe bem... ela precisa de um meio para se propagá... imagine que a gente esteja é:::: numa garrafa e ela estivesse fechada...vocês iam escutá minha voz? não porque o som não se propaga... o ambiente tá fechado... alguma dúvida sobre as ondas mecânicas? não? então vamos pras ondas eletromagnéticas... por exemplo uma rádio AM... elas não precisam de um meio para se propagá... já a FM tem uma freqüência ondulá maior... pessoal ó ó ó aqui... às vezes um surfista diz vou pegá a crista de uma onda... tá ligado? não é a onda que leva o objeto é o vento... e a depressão? eu tô pra baixo... murchinho em física são os vales formados pelas ondas... pessoal atenção silêncio...
((a aula seguiu com as fórmulas de propagação das ondas e exercícios referentes ao assunto visto))
(AO, EF, Física, 16/11/04)

- EXEMPLO 33

((aula referente à correção das provas bimestrais, através de comentários a professora revisou os conteúdos))
P: /.../ hoje vamos comentá as respostas dadas nas avaliações pois o conteúdo é de EXTREMA importância para o Vestibular... principalmente a 5ª questão sobre o Quebec... esse assunto é pouco comentado pois é uma região passiva... não se trata de uma guerra como o Iraque... com todos os seus conflitos... as respostas de vocês foi uma viagem... inventaram uma parada do Canadá invadir o Quebec... coisa que a gente NUNCA comentou...na Irlanda a turma católica não era reconhecida... daí os conflitos... no Quebec NÃO é um movimento passivo...as guerras dos tempos de hoje contradizem a evolução do próprio homem... é um retrocesso da humanidade em todos os sentidos... com relação a Belfast teve mala que não especificou a Irlanda citada no texto pensando que ia me enganá ((muitos risos))... era a IRLANDA DO NORTE... tinha que especificá lá quem faz a resenha toda é a Irlanda do Sul que qué a unificação... nesta região católicos e protestantes estabelecem uma VERDADEIRA guerra... essa história de Tony Blair combatê o terrorismo é balela... a gente tem que se ligá porque lá eles não resolvem o terrorismo dentro de casa... nós não entendemos esses povos porque não vivemos uma situação que impede nossa cidadania ai vê um cara cheio de bombas detoná um shooping é tão difícil de entendê
((a aula foi interrompida pela chegada da coordenadora para avisos))
(AO, EM, Geografia, 15/10/04)

- EXEMPLO 34

PE: você usa gíria?
A: às vezes quando eu tô com meus amigos
PE: quais as mais comuns?
A: por exemplo...eu me refiro assim ah... *ei bicho* num sei o que... entendeu *cara*? coisas assim
PE: tem algum professô que usa gíria em sala?
A: certo... certo... ah::::: tem
PE: quais as disciplinas? não precisa dize o nome do professô
A: não... tudo bem... isso é besteira... é:::: física... física os professores usam... como eu disse antes nas aulas de exatas aí... que tem que destrinchá o conteúdo... você precisa entendê aquilo... então vamos destrinchá aquilo... vamos dizê o popular daquilo
PE: só os de Física?
A: é::: não às vezes a de história... como umas brincadeiras...
PE: nesses momentos de interação?
A: isso... nesses momentos
(EN, A6, EM, 2º ano)

- EXEMPLO 35

((aula de revisão sobre o conteúdo anterior para retomar o assunto Ácidos e Bases))
P: /.../ agora chega de conversa... vamos retomá com exemplos de ácidos e bases... vamos... quais são? ((os alunos dão vários exemplos))..... isso... um azedo e o outro doce... as frutas cítricas por exemplo... nas fórmulas a presença dos hidrogênios... vamos pará a conversa ou vou mandá sair de sala... como o composto HCL é conhecido nas lojas? você não pode chegá e pedi ácido clorídrico... o cara num vai nem sabê o que é isso... tudo bem? beleza sobre os ácidos? e com relação às bases? quero um exemplo de base usada em nosso dia-a-dia... ok não esqueçam que o hidrogênio marca ao ácidos e a hidroxila as bases...copiem agora o resumo
((a aula seguiu com os alunos copiando o resumo da aula))
(AO, EF, Química, 18/10/04)

- EXEMPLO 36

((aula expositiva referente ao tema Dilatação do Tempo))
P: /.../ pronto... vamu lá... senta aí.... na última aula a gente começou a vê os princípios da relatividade... vamu relembrá... considere esse vagão ((desenhou dois vagões no quadro))... certo? então eu vou considerá esse vagão referencial 1 e depois 2 se tivé um emissô de luz ele vai sê visto de duas maneiras... como eu calculo a quantidade de luz? pela fórmula ((desenvolveu a fórmula para os alunos))... dependendo de quem olha e de onde olha o resultado será diferente... beleza? vamu agora desmembrá a fórmula colocando cada observadô em evidência ((explica todo desmembramento da fórmula))... beleza até aí? filezinho mesmo? esse processo todo Einstein desenvolveu para chegá na fórmula da dilatação... copia aí pra eu podê apagá
((a aula seguiu com os alunos copiando as fórmulas))
(AO, EM, Física, 09/11/04)

- EXEMPLO 37

PE: como você acha que tem que sê o português usado em sala de aula?
P: correto
PE: explique pra mim esse correto?((risos))
P: no dia-a-dia eu acho que a gente tem que falá sempre MUITO explicado... MUITO correto pra porque eles esperam isso da gente
PE: você usa gírias em sala de aula?
P: não uso
PE: nunca usa?
P: nunca uso... só nesse sentido de trazê eles pra sala quando eles estão ali tumultuados né? daí eu trago usando uma palavra que eles tão usando no momento aí quando eles olham aí prende a atenção a mim aí eu começo a trabalhá
PE: tem uma razão pra isso... pra essa postura com às gírias?
P: eu acho que o professo ele é exemplo... e como exemplo eu acho que a gíria fica mais pra esses momentos informais... se for usá-la
(EN, P10, EM, Biologia)

- EXEMPLO 38

PE: quando um aluno seu usa gíria em sala você interferi?
P: eu já preparo meu aluno pras apresentações... caso ele use gíria em sala é porque ele qué tirar a atenção dos colegas
PE: vou lhe mostrá um texto... como você reagiria se algum aluno seu apresentasse algo semelhante numa atividade de sala? o que acha em relação às gírias?
P: automaticamente eu digo a ele esqueça que você tá conversando com o coleguinha e você vai respondê a pergunta de acordo com o que EU LHE PERGUNTEI... na mesma linguagem... inclusive eu uso muito eu digo a eles olhe essa sociedade que a gente tá inserido em que as palavras fica é descartável tá se transformando numa sociedade TÃO informal que tá perdendo a coesão... eu sempre converso com meus alunos esses termos... essas gírias só são aplicadas quando a gente tá conversando com a turminha... num qué dizê que eu sô Pasquale não ((risos))... que sô a mãe papisa da língua portuguesa não... mas eu acho que enquanto professora nós temos a OBRIGAÇÃO de utilizá as nossas ferramentas de trabalho... e a língua é uma e imprescindível pra o bom funcionamento da educação em TODAS as disciplinas... português matemática geografia história... se ele não tem um bom português consequentemente ele não será um bom aluno
PE: por que você tem essa idéia?
P: porque perde a coesão... você tem que fazê a relação entre é::: concordância verbal nominal e tudo... e o principal instrumento é a língua portuguesa
(EN, P7, EM, História)

- EXEMPLO 39

PE: quando um aluno seu usa gíria em sala você interferi?
P: dependendo da gíria... tem algumas gírias bem... PO-BRE-ZI-NHAS mesmo né? então eu procuro dizê pra ele falá de outra forma que é melhor
PE: vou lhe mostrá um texto... como você reagiria se algum aluno seu apresentasse algo semelhante a você numa atividade de sala? o que acha em relação às gírias?
P: eu iria grifá essas palavras e pedi pra ele refazê
PE: por que?
P: porque eu penso que se eu deixá ele continuá com isso eu vô tá colocando nele um hábito... que ele vai encontrá mais na frente um professô que não vai aceitá e o meu trabalho vai tá em jogo porque como é que eu deixei passá... então eu vou tá sendo prejudicial ao meu trabalho e pra ele também... vai que numa prova de vestibulá ele faça a mesma coisa... então eu faria isso eu não colocaria errado...mas pediria pra ele reescrevê retirando as gírias
PE: como você coloca isso?
P: eu coloco anotações
PE: dizendo o quê?
P: observe bem como você tem escrito essa palavra... eu às vezes coloco um conselho
(EN, P1, EM, Relações Humanas)

- EXEMPLO 40

((aula expositiva sobre o Período da Ditadura no Brasil, especificamente o Governo de Jânio Quadros))
P: /.../ pra começá arruma a sala que eu não dô aula em sala desarrumada...vamos... deixá o amasso para depois... na aula de ontem nós começamos a falá dos governos de Jânio Quadros... os sete meses e em seguida o de Jango... a turma lá de trás o convite pra sair continua em pé... as reformas propostas por Jango assustaram as classes dominantes da mesma forma que a era comunista assustou iniciando um novo período no Brasil... fato que comprometeu de cara a democracia no Brasil... na economia surge uma idéia ilusória de um Brasil do futuro conseguindo apóio da sociedade para a ditadura... escondendo assim todo lado negativo desse período... um cara pra se opor à ditadura tinha que sê arrochado... vou logo informando que na MINHA AULA não admito aluno metralhando professor de outra disciplina beleza? voltando ao assunto ((seguiu fazendo referência aos nomes relacionados a esse período))... hoje vocês estão sintonizados na aula que é uma beleza TUDO a vê com o vestibulá... voltando à aula... no período de Castelo Branco a UNE tinha uma representação forte... estudante era pego e a polícia descia o sarrafo... era a lei do cassetete mesmo... vocês viram no filme Meu Companheiro que a gente já assistiu...
((a aula seguiu com comentários sobre o filme))
(AO, EM, História, 20/10/04)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo