

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

DANIELE SOARES DE LIMA

ATENÇÃO, GRAVANDO!: PRODUÇÃO DE VÍDEOS
POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – A LÍNGUA COMO OBJETO DE REFLEXÃO

**Pelotas
2013**

DANIELE SOARES DE LIMA

**ATENÇÃO, GRAVANDO!:: PRODUÇÃO DE VÍDEOS
POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – A LÍNGUA COMO OBJETO DE REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada – Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732A Lima, Daniele Soares de
Atenção, gravando!: o uso de vídeos sobre a língua por alunos do ensino
médio / Daniele Soares de Lima. – Pelotas: UCPEL, 2013.

190 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2013. Orientador: Vilson José
Leffa.

1. ensino de língua. 2. vídeo. 3. Teoria da Atividade. I. Leffa, Vilson José,
or. II. Título.

CDD 410

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

A Banca Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ATENÇÃO, GRAVANDO!: O USO DE VÍDEOS
SOBRE A LÍNGUA POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Elaborada por

Daniele Soares de Lima

como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Letras

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson José Leffa (Orientador)
Universidade Católica de Pelotas – UCPel

Prof.^a Dr.^a Valesca Brasil Irala
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Bagé

Prof.^a Dr.^a Fabiane Villela Marroni
Universidade Católica de Pelotas – UCPel

Pelotas, agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial, aos meus pais, os quais sempre financiaram meus estudos, oferecendo o apoio incondicional para que eu me tornasse uma profissional qualificada. E ainda agradeço à minha irmã Caroline, pelas transcrições dos vídeos. Foi o teu trabalho, Mana, que me deu coragem para seguir.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, não deixando de citar as duas pessoas mais indispensáveis para que eu realizasse este trabalho: a professora Carmen Lúcia Barreto Matzenauer e o professor Wilson Leffa, meu orientador.

Meu agradecimento especial ao meu amigo Cristiano Egger Veçossi, um grande profissional da área de Letras. Obrigada pelo apoio incondicional e pelas correções. Cris, tu foste uma pessoa fundamental neste trabalho.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional nesta etapa de mestrado. Sou grata às minhas amigas Alícia Soares e Valesca Irala, colegas de Católica, de profissão e de anseios. Essas duas são exemplos na Área de Letras, minhas inspirações também estão em vocês.

Agradeço à amizade de pessoas como a Adriana Cogoy, a qual nem sempre no meu lado físico, mas sempre no meu coração. À Tatiane Minuzzi, minha patinadora preferida, pelo apoio e pela força indispensáveis para eu ter escrito esta pesquisa enquanto morávamos juntas.

Ao Rogério, meu companheiro, por acreditar em mim e me apoiar sempre, oferecendo para mim o mais puro sentimento de amor.

Aos casais de amigos Alexandra Cantos e Luciano Moura, bem como Andreia Niederauer e Felipe Uruguaio pelos conselhos e pela amizade sincera e incondicional. Esse quarteto não mede esforços quando a missão é ajudar os amigos.

Sou muito grata aos meus alunos, os quais participaram da minha pesquisa e me permitiram ser uma professora melhor.

Enfim, agradeço a todos que me apoiaram e me ajudaram na realização deste trabalho. E que embora não citados, encontram um espaço na minha eterna gratidão.

RESUMO

Nas últimas décadas, tem-se presenciado, dentro do campo da Linguística Aplicada, a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Na tentativa de contribuir para esta discussão, a presente pesquisa, desenvolvida no campo escolar, contou com a participação de alunos do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Bagé/RS/Brasil. A atividade de interesse investigativo foi o processo de produção de vídeos por estes alunos. O objetivo de tal ação escolar era proporcionar-lhes uma discussão sobre língua, possibilitando a liberdade e autonomia para explorarem o tema. Por acreditar que as atividades de sala de aula envolvendo a língua devam privilegiar o uso efetivo desta, o foco desta pesquisa centra-se na análise do uso desses vídeos como recurso de aprendizagem e de interação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa. Este trabalho tenta contribuir para a área do ensino de Língua Portuguesa pela investigação que faz do vídeo como instrumento de aprendizagem “de” e “sobre” língua. A partir da perspectiva da Teoria da Atividade com base em Vygotsky(1930/2002), Leontiev (1978/2003) e Engeström (1987), procurou-se analisar as produções dos discentes. A principal conclusão foi que os resultados esperados pelo professor nem sempre casam com os objetivos das atividades pelo fato de para o aluno não ficar clara a meta da atividade. Enfim, a Teoria da Atividade ajuda a olhar a atividade como um todo, permitindo ao professor entender a sua prática.

Palavras-chave: Ensino de Língua; Vídeo; Teoria da Atividade

ABSTRACT

Over the last decades, there has been a discussion about the Portuguese language teaching in the linguistic field. In an attempt to contribute to this discussion, this study, which was developed in a school context, has had the participation of high school students of a private school from Bagé, a city in RS, Brazil. The activity investigated was these students' video production process. The aim of this school action was to provide them a discussion about language, enabling them to explore the topic freely and autonomously. Once we believe that the classroom activities that involve language should privilege its effective use, the focus of this research is the analysis of these videos as a learning and interaction resource during 1st year high school students' Portuguese classes. This work attempts to contribute for the Portuguese language area through the investigation carried out on videos as learning instruments "of" and "about" language. From the perspective of the Activity Theory, based on Vygotsky (1930/2002), Leontiev (1978/2003) and Engeström (1987), the students' productions were analyzed. The main conclusion was that the results expected by the teacher do not always match the aims of the activities because of the fact that the goal of the activity is not clear for the student. Thus, the Activity Theory helps to see the activity as a whole, allowing the teacher to understand his/her practice.

Keywords: Language teaching; Video; Activity Theory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Representação das operações com signos.....	20
FIGURA 2: Representação triangular do esquema cognitivo.....	21
FIGURA 3: Modelo da teoria da atividade da primeira geração.....	22
FIGURA 4: Representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev.....	23
FIGURA 5: Representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade da segunda geração.....	25
FIGURA 6: Sistema de atividade para a professora (Questionário).....	59
FIGURA 7: Sistema de atividade para os alunos (Questionário).....	60
FIGURA 8: Sistema de atividade Escrita do Artigo de opinião.....	61
FIGURA 9: Sistema de atividade Reescrita do Artigo de opinião.....	62
FIGURA 10: Sistema de atividade da produção do vídeo “Gíria e seus preconceitos”.....	66
FIGURA 11: Sistema de atividade da produção do vídeo “Preconceito Linguístico” pela ótica da professora.....	68
FIGURA 12: Sistema de atividade da produção do vídeo “Jornal da 211” pela ótica da professora.....	72
FIGURA 13: Sistema de atividade da produção do vídeo “Jornal da Raposa” pela ótica da professora.....	76
FIGURA 14: Sistema de atividade da produção do vídeo “Rotacismo” pela ótica da professora.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- O modelo de oito passos.....	27
Quadro 2 - Panorama geral das atividades de aula no trimestre.....	45
Quadro 3: Questionário feito para motivar a discussão sobre língua.....	58
Quadro 4: Ilustração dos temas e tempo de duração dos vídeos analisados.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
Teoria da Atividade.....	17
Mediação.....	18
Proposta Metodológica de Estudo: Modelo de Oito Passos.....	26
Ensino de Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais.....	28
Sobre Conhecimento.....	33
Discurso SOBRE Língua.....	34
O ensino e as Novas Mídias.....	37
O YouTube na sala de aula ou A sala de aula no YouTube.....	38
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	41
A Escola.....	43
O Contexto das Aulas.....	44
Perfil dos sujeitos da pesquisa: alunos do 1º ano do Ensino Médio.....	45
Oficina 01.....	47
Oficina 02.....	48
Oficina 03.....	49
Oficina 04.....	49
Oficina 05.....	50

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....	58
Sistemas de Atividades.....	59
Atividade 01 – Questionário.....	59
Atividade 02 – Produção de Artigos de Opinião.....	62
Vídeo 01 – Gírias e seus preconceitos.....	65
Vídeo 02 – Preconceito Linguístico.....	69
Vídeo 03 – Jornal da 211.....	71
Vídeo 04 – Jornal da Raposa.....	75
Vídeo 05 – Rotacismo.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	86
ANEXO A -	90
ANEXO B -	93
ANEXO C -	96
ANEXO D -	97
ANEXO E -	98
ANEXO F -	101
ANEXO G -	102
ANEXO H -	104
ANEXO I -	108

INTRODUÇÃO

Partindo de uma experiência de sala de aula como professora de língua materna com alunos de 1º ano do Ensino Médio de escola particular, observei que a produção escrita dos alunos na escola não privilegiava a utilização da língua a partir de situações comunicativas concretas. Não havia finalidades e condições específicas com vistas a uma produção que buscase endereçar algo a alguém em uma dada situação de interlocução. A partir disso, considerei que as produções de sala de aula deveriam dar voz a esses alunos, que tanto escreveram na tradição escolar apenas para serem ouvidos ou lidos pelo professor, que visava primordialmente avaliá-los.

Diante disso, acredito que, para mudar essa situação, seria necessário criar uma comunidade produtora e consumidora de textos, em que os alunos se sentissem autores do seu dizer e leitores dos textos uns dos outros, para que, nesse espaço, pudessem discutir entre si diversos temas. Dentre as muitas temáticas possíveis, escolhi para minhas aulas a própria língua como assunto. Em outras palavras, percebia a necessidade de se criar um possível espaço para criar/dividir/renovar saberes sobre a língua que os constitui, sem restringi-los ao ambiente escolar e às suas finalidades imediatas, mesmo estando integrados a ele. E o mais importante ainda, fazer com que construam uma ética cidadã, investigando os fenômenos da língua. Em suma, acredito que caiba à escola articular situações de uso da linguagem com as relações sociais; dessa forma, tentei mostrar em minha prática que a escola é também um espaço de interação social em que práticas sociais acontecem e se circunstanciam.

Não só na escola, mas comumente entre os jovens circulam as palavras computador, YouTube, câmera digital, e-mail, Wikipédia, *blog*, *Facebook*, *Twitter*. Assim, é impossível negarmos que a “realidade digital” chegou a esse espaço. Frente a tantos avanços tecnológicos, o campo educacional não poderia ocultá-los ou negá-los, pois a escola é um dos lugares que prepara os sujeitos para o mundo do trabalho e para a cidadania. Dessa forma, criar, a partir da sala de aula, esse espaço de interação a que me referia anteriormente, é totalmente possível, frente aos recursos que a Internet nos possibilita.

O mundo informatizado e o contato com as novas tecnologias permitem aos seus usuários diversas práticas das quais a escola não pode se afastar. É possível hoje colaborarmos para uma enciclopédia, criarmos um *blog* para publicar textos de autoria própria, produzirmos vídeos

caseiros e publicá-los na rede, postarmos fotos e trocarmos mensagens em redes sociais. Essa rede de comunicação sugere para o ambiente escolar as ideias de colaboração, de interação, de conteúdos gerados por usuários, agregando outros valores à instituição de ensino.

Pensando nisso, pude perceber que são inúmeras as facilidades que a Internet pode trazer hoje para o campo educacional. É possível, através desse recurso tecnológico, desconstruir a imagem de professor como emissor único que detém o conhecimento e a de aluno só como receptor de conteúdo, visto que o sujeito da Internet hoje é produtor, é ator, é autor, e, sobretudo, é interlocutor.

Ainda, o uso das tecnologias tem se tornado cada vez mais popular e barato. Logo, não é cabível dizer que esta realidade está muito distante do contexto escolar, pois cada vez mais os incentivos têm sido maiores em computadorizar as escolas¹ e investimentos em formações continuadas dos professores. Os jovens hoje têm ao alcance de suas mãos o mundo, pois as informações que a Internet lhes disponibiliza são muito maiores do que há 10 anos. Por exemplo, se pedirmos uma pesquisa aos alunos sobre obras de Machado de Assis, com certeza, eles nos trarão um número grande de gêneros sobre esse assunto: entrevistas de professores, artigos acadêmicos, resenhas escolares, vídeo-aula, etc. Enfim, o que há um tempo nos era escasso, hoje a Internet nos permite acessar de maneira rápida e expansiva.

Mais especificadamente em relação aos vídeos, posso dizer que hoje eles são facilmente produzidos por câmeras portáteis e telefones celulares, tudo amplamente disponibilizado por redes sociais como o YouTube, criando novas maneiras de expressão que a escola não pode mais ignorar. Já se vê na realidade escolar alunos com seu *notebook* fazendo anotações de aula, com câmeras de celular produzindo vídeos no recreio, com câmeras digitais registrando momentos na escola. Hoje em dia, o texto não é só mais aquele “caneta e papel”; ele requer além do aparato tecnológico, cores variadas, tipografias especiais e sofisticados recursos visuais. Ao ter acesso a esses novos recursos, sabendo utilizá-los e sendo críticos em relação a eles, os alunos não estarão excluídos socialmente, pois cada vez mais a sociedade exige o conhecimento das novas

¹ O governo publicou no dia 27/07/10, no Diário Oficial da União, decreto que regulamenta o Programa “Um Computador por Aluno”, o qual já funciona em caráter experimental desde 2008 nas escolas. Esse projeto faz parte de um programa maior do governo, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Ainda, no discurso de posse da atual Presidente da República Dilma Rousseff, no dia 10/02/11, em rede nacional de televisão, ela reafirmou o compromisso com a qualidade de ensino, propondo equipar melhor as salas de aula e acelerar a inclusão digital dos alunos das escolas públicas. Acesso possível também no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=orwrhbd4fxU>.

tecnologias e o contato com o mundo informatizado, proporcionando-lhes perspectivas novas e amplas de interagir nesse mundo.

A linguagem desses jovens é videoclíptica, rápida, com a velocidade de um clique. Ao observar as conversas dos meus alunos por recados postados em redes sociais, percebi que seus enunciados nunca ultrapassavam mais de cinquenta palavras e sempre havia recursos gráficos como emoticons, negritos, itálicos, fontes coloridas; a linguagem deles é visual, direta. Na minha comunidade pesquisada, comumente os alunos estavam inseridos em práticas de leitura e escrita que envolviam o computador, tais como nos recados e depoimentos em redes sociais; portanto, acreditava que envolvê-los em uma prática que utilizasse com tecnologias não seria espantoso, o que realmente não o foi. O que os surpreendeu foi solicitar a produção de um vídeo como produção “textual”, ainda mais em uma aula de redação. Tratarei mais detalhadamente sobre isso no capítulo da metodologia.

Ainda, pudemos ver em nossa prática didática o quanto a escola por vezes apaga a autoria dos alunos ou não lhes credita a capacidade de criar conhecimento. A minha proposta de colocar os alunos como produtores de seus vídeos sobre um assunto que era, em termos escolares, “matéria do trimestre”, tentava fazer com que eu não assumisse os papéis de detentora do conhecimento e de única leitora das produções textuais dos alunos. Era uma tentativa de colocá-los também como produtores de conhecimento, e não mais receptores passivos de conteúdos ditados pela professora. É claro que a imposição sempre existirá, até mesmo pelo fato de eu delimitar a produção de um vídeo e o seu assunto. Logo, não defendo que a escola não deva assumir uma postura impositiva, mas propor que os alunos sejam autores, ensinar-lhes a se colocar no mundo, bem como mostrar-lhes os recursos que a sociedade nos oferece a fim de que possamos agir no mundo através da linguagem. É nessa direção que esta pesquisa tenta olhar para a realidade que está surgindo nas escolas e que pode contribuir na formação de alunos leitores e produtores de textos.

Temos trabalhos como os do Festival de Vídeos Estudantis de Petrópolis (RJ), o qual apresentou cinco vídeos produzidos por professores e alunos, tendo como tema o papel do idoso na sociedade. Participaram 30 professores e 100 alunos de 30 escolas de Petrópolis na produção dos vídeos, os quais integraram a programação da TV Escola². Um trabalho bastante interessante

² A TV Escola é um canal de televisão de iniciativa do Ministério da Educação. Esse canal capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Com uma programação diária, exibe séries e documentários

que vai ao encontro do meu é o da professora da rede pública do interior do Rio Grande do Sul, Luciana Mello da Silva Mello, que propôs a produção de vídeos sobre saúde por alunos, na aula de Língua Portuguesa.³ São alguns dos muitos exemplos que estão disponíveis na Internet. O que eu queria na minha atuação como professora era não só trazer algo novo para escola (o vídeo como produção textual) como inovar na questão do tema (a discussão sobre língua).

Minha turma de atuação da pesquisa é um 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior do Rio Grande do Sul, no município de Bagé. Esses alunos, até a 8ª série, tinham as aulas de Língua Portuguesa com apenas uma professora regente, mas, ao entrar no Ensino Médio, como na maioria das escolas particulares, houve a mudança: agora, havia três professoras de língua. Não só teriam aulas de português, como também de literatura e redação. E é nessa última que eu fui a regente.

É comum nestes alunos despertar certa curiosidade em relação ao que seriam “aulas de redação” e, com certeza, despertar também na professora o que para eles seriam essas aulas. Fruto disso, num primeiro momento de aula, depois de me apresentar, fiz um questionário, a fim de saber o que eles pensavam e esperam daquelas aulas. Coloquei-os ainda frente a perguntas: “o que é a Língua Portuguesa?”, “em que momentos da sua vida você se utiliza da sua língua?”, “para que serve a língua?”, “o que você espera aprender sobre língua na escola?”. Não é de se admirar que as respostas foram as mais previsíveis: “língua mesmo é aquela que só a professora de português sabe”, “eu uso a Língua Portuguesa nas respostas das provas, já na Internet eu não uso ela corretamente”, “a língua serve para a gente se comunicar”, “na escola eu devo aprender a língua correta”. No entanto, a resposta me chamou mais a atenção: “a língua serve para eu sonhar”. Assim, foi também essa resposta que me motivou a proporcionar uma reflexão sobre língua, a fim de mostrar-lhes que a língua pode servir não só para responder questões nas provas, como também escrever em redes sociais, denunciar preconceitos, noticiar acontecimentos da sociedade, interagir com os colegas e com o mundo, produzir conhecimentos e, até mesmo, sonhar. Creio que aquela resposta foi uma das únicas que estava desprendida de um discurso preconceituoso sobre língua, que não estava arraigada de um discurso que reproduzia termos de

estrangeiros e produções próprias. Dessa forma, esse canal não só incentiva os professores da rede pública a produzirem documentários como também faz com que eles sejam produtores de conhecimento.

³O site com as produções dos alunos encontra-se no endereço <http://pintoribas.blogspot.com/2010/09/videos-produzidos-pelos-alunos-da-8.html>. Os alunos produziam vídeos caseiros sobre temas da saúde, inicialmente postados no site YouTube e posteriormente no blog da escola. Percebe-se que são frutos de uma pesquisa escolar sobre algum tema e a divulgação através da interlocução dos alunos por meio de um simulacro de entrevista e gravados por eles mesmos.

uma tradição gramatical, e foi por isso, por essa possibilidade de desvio desses discursos, que eu acreditei ser possível fazer com que eles pensassem língua sobre outro viés.

Minha intenção inicial era, então, propor uma discussão sobre língua que se iniciasse na sala de aula e extrapolasse as paredes daquele lugar; era fazer com que os alunos se vissem produtores de textos para o mundo. Assim, idealizei que discutiríamos sobre língua e produziríamos vídeos para ser postados em um blog da turma a fim de que os alunos discutissem e comentassem sobre os vídeos dos colegas. No entanto, no decorrer da pesquisa e das ações dos sujeitos (trataremos disso mais detalhadamente no capítulo sobre a metodologia), os vídeos foram postados no YouTube e logo ao final do trimestre escolar foram assistidos na forma de festival por todos os alunos e ainda apresentados na Feira Literária do colégio.

O meu trabalho como pesquisadora caracteriza-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), na qual os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados; assim, os professores-pesquisadores atuam na produção de conhecimento sobre a sua prática. Pesquisar o meu próprio fazer pedagógico não foi uma tarefa tão simples, pois agir e ser analista e crítica da sua própria prática traz à tona alguns receios, algumas falhas, e promove por vezes a quebra de algumas convicções, tendo por consequência a reflexão sobre a nossa prática. Então, cabe também a esse espaço de discussão mostrar como na nossa prática de sala de aula somos reféns de questões que fogem da nossa alçada de atribuições.

Concluídas as atividades com os alunos, colhidos os dados, passarei a analisá-los segundo a Teoria da Atividade (TA), considerando a) o objetivo de se criar uma comunidade consumidora de textos bem como capaz de produzir discursos que refletissem sobre a língua; b) a atividade realizada para a apropriação do instrumento.

O foco central desta pesquisa é o uso do vídeo como recurso de aprendizagem e de interação dos(as) alunos(as) do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola particular. Este trabalho tenta contribuir para a área do ensino de Língua Portuguesa pela investigação que fará do vídeo como instrumento/objetivo de aprendizagem “de” e “sobre” língua.

Dentro de um contexto acadêmico em que a maioria das pesquisas investiga as produções textuais de alunos por meio de suas produções escritas ou, raras vezes, suas produções orais, proponho este trabalho com o intuito de olhar para a construção de outro objeto de aprendizagem: o vídeo como produção de língua. Esta pesquisa, portanto, tenta contribuir na medida em que vai investigar vídeos como produções efetivas de interlocução entre sujeitos em uma realidade,

trazendo subsídios para o professor de língua poder melhorar a sua prática. Essa ação tenta não só desenvolver a língua escrita e a expressão oral dos alunos, como também os elementos da linguagem visual, bem como (re)construir um (ou vários) discurso(s) desses sujeitos sobre a língua.

Ao planejar as ações dessa pesquisa, algumas questões norteadoras me pareceram fundamentais para orientar a minha prática como professora e como pesquisadora:

- Qual a perspectiva de reflexão sobre a língua que aparecerá na produção dos vídeos?
- A minha prática irá promover uma reflexão sobre variação linguística?
- Os alunos vão pressupor um espectador para o seu vídeo além da professora?

Meu objetivo geral ao propor tais ações e tomá-las como objetos de pesquisa foi o de analisar o processo de produção de vídeos por alunos do ensino médio como evento comunicativo autêntico.

Objetivos específicos

- Investigar que aspectos apareceram na reflexão dos alunos sobre a língua;
- Verificar a relação entre os objetivos de cada sistema de atividade e seus resultados;
- Analisar os aspectos estruturais do vídeo, tentando perceber de que forma eles atingem o espectador.

No primeiro capítulo, intitulado Referencial Teórico, apresento os fundamentos teóricos em que baseio minha prática e minha análise. No início apresento os preceitos que corroboram a Teoria da Atividade, depois apresento as concepções de língua, e julgo necessário trazer os documentos oficiais⁴ que legitimam um uso da língua em uma situação de interação. Ainda, nesse capítulo, trato sobre conhecimento e trago referenciais sobre educação linguística. O capítulo II é dedicado a apresentar a metodologia do trabalho, a qual se embasa em uma pesquisa-ação de caráter qualitativo. São esclarecidas informações sobre os sujeitos pesquisados, bem como o

⁴ Trago os documentos oficiais, mesmo sabendo que não são referenciais teóricos, no capítulo “referencial teórico” para mostrar que as diretrizes que regem o nosso ensino apresentam uma concepção de língua que leva em conta a situação de interação.

contexto da pesquisa. O capítulo III apresenta a análise dos dados, a qual é feita a partir da Teoria da Atividade. Logo após faço algumas considerações que finalizam o meu texto.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o intuito de apresentar o arcabouço teórico desta dissertação. Trago os principais conceitos propostos por Vygotsky (1930/2002), Leontiev (1978/2003) e Engestrom (1987) que culminam na Teoria da Atividade.

TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade (TA) tem seu fundamento nos escritos da filosofia clássica alemã, sendo baseada em Kant e Hegel, bem como no materialismo dialético de Marx e Engels sobre o papel construtivo e ativo do ser humano e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev. O psicólogo Vygotsky (1934/1996, 1930/2002) é, sem dúvida, um dos maiores nomes quando se trata de psicologia. O teórico tem bases marxistas, o que faz, na sua teoria, dar enfoque ao trabalho (atividade humana) como meio (forma) de relacionamento entre os seres humanos. O foco da sua teoria está no estudo da linguagem como constituinte do sujeito, sobretudo na relação pensamento e linguagem, ponto esse fundamental para se compreender a natureza humana.

A TA permite ao pesquisador estudar as diferentes formas de práticas humanas (as atividades), a partir de um olhar filosófico e interdisciplinar. Essa teoria permite que dela saiam ideias, métodos e até mesmo outras teorias a fim de conceituar diferentes práticas. Não há na Teoria da Atividade técnicas e procedimentos dados como “prontos” para a pesquisa, há ferramentas conceituais, as quais podem ser aplicadas de acordo com a natureza e as características da atividade em estudo.

A Teoria da Atividade é definida a partir de dois elementos-base: a ação orientada por objeto e a mediação por artefato. A primeira aponta que tanto a ação como o pensamento dos indivíduos se desenvolvem a partir da atividade prática e consciente voltada para um determinado objeto, enquanto que a segunda determina que tais ações não se deem diretamente sobre o objeto (motivo da atividade), mas essas ações são mediadas por ferramentas materiais ou mentais (MWANZA, 2001).

Já nos primeiros escritos de Vygotsky (1930/2002, p. 82) identificamos o conceito de atividade: “a atividade possui um caráter socialmente significativo podendo servir ao princípio

explanatório relacionado à consciência humana e ser assim gerador da consciência humana”. Ao legitimar o conceito de consciência dentro de um estudo filosófico, o autor verificou que existem várias atividades que são geradoras de consciência e dá destaque à historicidade (experiência de gerações anteriores), seu caráter social (experiência com o outro) e a sua dupla natureza, ou seja, esquemas mentais que existem antes mesmo da realização completa. Assim, a consciência deve ser o objeto do estudo psicológico e a atividade social deve servir como princípio explanatório. Como afirma Kozulin (2002), deve-se considerar o comportamento e a mente humana como ações intencionais que possuem significação cultural, exigindo artefatos para a sua realização. A teoria da atividade tem suas raízes nos pensamentos marxistas, o que faz da atividade, a partir dessa visão marxista de trabalho, ser a principal mediação nas relações estabelecidas entre os seres humanos com o mundo objetivo.

Ao tomarmos uma perspectiva marxista sobre o trabalho humano, consideramos a atividade humana (ao utilizar propriedades de objetos naturais como ferramentas), como ação modificadora da natureza. Assim, na interação, o ser humano não só usa o artefato, como também sofre consequências dessa ação, transformando-se ao mesmo tempo, na transformação do objeto.

O ponto nodal da Teoria da Atividade é a atividade humana, assim como traz Daniels (2002, p. 112): “... os teóricos buscam analisar o desenvolvimento da consciência em tais cenários de atividade social prática [...], sua ênfase recai nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade”. No que se refere à atividade externa, tem-se um princípio materialista dialético, já que a determinação histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano proporciona a apropriação da cultura por meio da interação com os outros. A comunicação ocorre num primeiro momento na atividade interpessoal, depois é internalizada pela atividade individual com regulação da consciência. Tal processo de internalização da atividade é mediado através linguagem e, assim, os signos adquirem significado e sentido (VYGOTSKY, 1934/2002).

A Teoria da Atividade é uma estrutura teórica filosófica e interdisciplinar que serve para estudar aspectos sociais e individuais do comportamento humano (ENGESTRÖM, 1999, p. 19). Conforme Kuutti (1996, p. 25), a TA “é uma estrutura teórica filosófica e interdisciplinar para estudar as diferentes formas de práticas humanas como processo de desenvolvimento com os níveis individual e social ligados ao mesmo tempo”. Ela é, pois, uma teoria que está em desenvolvimento e pode ser o ponto de partida para diversas outras teorias e métodos que

envolvam práticas humanas. A atividade, ou seja, o que é feito por alguém é a unidade de análise do comportamento humano.

A Teoria da Atividade não oferece técnicas e procedimentos prontos para pesquisa, mas ferramentas conceituais que têm a possibilidade de serem aplicadas segundo a natureza e as características da atividade em estudo (HEEMANN, 2010). A atividade é para esta teoria uma forma de ação direcionada a um objeto. Dessa forma, para a referida autora, as ações são sempre situadas em um contexto e são impossíveis de serem entendidas sem o contexto da TA. Consoante Kuutti (1996, p. 27), “transformar o objeto em um resultado é o que motiva a existência de uma atividade”. Dessa forma, as atividades transformam objetos em resultados.

Quem faz a mediação entre o sujeito e o objeto em uma atividade é o artefato. Artefatos podem ser instrumentos, máquinas e até a forma de organização do trabalho. O sujeito pode usar diversas ferramentas (artefatos) no processo de transformar o objeto em resultado. Podem ser ferramentas a caneta, o computador, a linguagem, ou até mesmo o vídeo. “A ferramenta fortalece o sujeito uma vez que este incorpora aptidões e adquire experiência” (HERMANN, 2010). O vídeo, por exemplo, é uma ferramenta que pode ajudar o sujeito a ampliar sua habilidade linguística.

Desde os primeiros estudos de Vygotsky (1978), aparece a ideia de interação, em proposições de que a interação do homem com o seu meio não é direta, sendo sempre necessários ferramentas e signos. Dessa forma, o conceito de mediação é fundamental para a TA.

Para o teórico Leontiev (1981), os conceitos apresentados por Vygotsky de mediação social e cultural foram preponderantes para que fosse desenvolvido o modelo hierárquico da atividade humana. Engeström (1987) parte desse pensamento para aprimorar o modelo triangular de atividade (introduzido por Vygotsky) e, então, representar a natureza coletiva e colaborativa da atividade humana, acrescentando o conceito de comunidade com suas regras e divisão de trabalho.

MEDIAÇÃO

O conceito de mediação é fundamental na teoria de Vygotsky, pois a mediação pressupõe a relação Eu-Outro e intersubjetividade, sendo importante na perspectiva sócio-histórico-cultural porque é através dela que nos modificamos e consequentemente modificamos o outro e o social.

Para o teórico, o indivíduo é um ser histórico que vive e age no meio que o circunda. Não é uma relação direta a do homem com o mundo, mas mediada. Dessa forma, todo conhecimento é construído por meio de práticas sociais dos indivíduos. A construção do conhecimento pelos sujeitos é mediada por fatores sociais, linguagem, signos e instrumentos⁵.

Moll (1996, p. 56) afirma que o homem constantemente é mediado por aqueles que o circundam (os pais, colegas, professores, sociedade). É por meio da mediação que os homens agem sobre a realidade, estabelecendo novas condições de vida. Essa modificação ocorre, então, não só nos outros, mas em si mesmos.

Para entender a mente humana, isto é, a consciência, Vygotsky acreditava que a busca dava-se fora da mente e não dentro dela. Para ele, a consciência é a síntese dos processos mentais. Esta se desenvolve a partir das necessidades que a evolução nos provoca, só podendo ser analisada no contexto da atividade humana ao longo do tempo. Percebe-se que, de forma evolutiva, à medida que as atividades humanas ficam mais complexas, motivadas por processos evolutivos, há um amadurecimento e ampliação da consciência, criando assim sistemas cada vez mais complexos. A isso se pode atribuir a razão pela qual cada vez mais os nossos jovens se apropriam com muita facilidade das novas tecnologias.

Conforme Vygotsky, as funções mentais superiores se modificam a partir das interações sociais e culturais do indivíduo com o ambiente. Tal interação é percebida pela atividade objetiva realizada pelo sujeito. Vygostky apresentou ainda o princípio de internalização, entendendo que a consciência individual não se dá dentro da cabeça do indivíduo, mas fora, por meio das interações que este fizer com o meio, ou seja, das suas relações sociais. Assim, o sujeito internaliza conhecimento, conceitos, valores e significados frutos de sua interação social. Ao se apropriar disso, o sujeito manipula essas informações de modo consciente, tornando-o capaz de interagir de forma adequada com o seu meio. Dá-se então a externalização, a qual permite que o sujeito faça correções de atitudes se necessário for, aprimorando sua aprendizagem. Por exemplo, é fácil perceber que ao iniciar seu processo de aprendizagem a criança utiliza-se de meios externos para contar, usando seus dedos ou ainda palitos. Depois de haver a internalização do conhecimento, já conta sem o auxílio dessas ferramentas⁶. Nesse processo, a mediação inicialmente acontece por meio de ferramentas externas (os dedos e os palitos) e depois internas (os conceitos e a palavra).

⁵ Alguns autores preferem chamar os instrumentos de ferramentas, matérias e ferramentas psicológicas (KOZULIN apud DANIELS 2002, p. 29) e artefatos (DANIELS, 2002).

⁶ Exemplo de Werstch (1999)

Essa ideia de mediação de Vygotsky apresenta preceitos marxistas do materialismo dialético que dá ênfase à importância de fatores econômicos como determinantes para a história da sociedade. Marx e Engels assumem a ideia de que o trabalho é a forma básica da atividade humana. Dessa forma, ao desenvolver uma atividade, os seres humanos não só transformam a natureza como também sofrem essa transformação (WERTSCH, 1981).

Ao propor a sua teoria, Vygotsky rejeita preceitos comportamentais baseados no esquema estímulo-resposta (teoria behaviorista de Skinner), ao apresentar o conceito de mediação. Vygotsky (1930/2002, p. 53) preocupa-se em comprovar a insuficiência do (E-R) pois, para ele, ao explicarmos o comportamento humano, é necessário ter claro que a cognição acontece através dos signos:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre o S e o R. O termo ‘colocado’ indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).

Assim, o esquema estímulo – resposta foi então trocado por um ato complexo, sempre mediado o qual está esquematizado na figura abaixo:

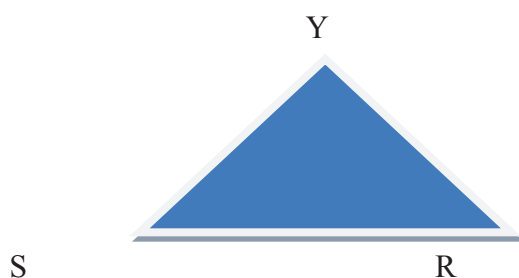


Figura 1: Representação das operações com signos
(VYGOTSKY, 1930/2002, p. 53)

O ponto mediador (Y) não tem a função de aumentar a eficiência entre a operação do esquema estímulo – resposta, pois ele também age sobre o ser humano, o que traz a possibilidade de transformar o seu comportamento. Vygotsky (1930/2002, p. 54) afirma que

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento.

Então, é possível percebermos o valor relevante dos signos, os quais levam o ser humano a um certo tipo de comportamento, fazendo-o desenvolver diferentes formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

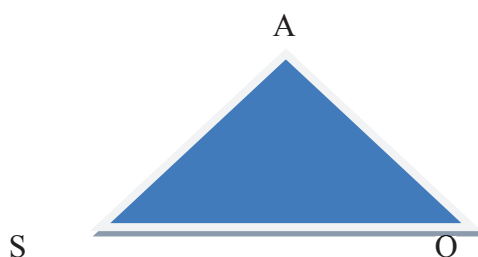


Figura 2: Representação triangular do esquema cognitivo.

(VYGOTSKY, 1934/2002, p. 54)

O modelo inicial da TA representa a relação entre o sujeito e o objeto mediado proposto por Vygotsky, no qual os artefatos culturais juntam-se às ações humanas para dispensar o dualismo indivíduo/social. Percebe-se que a relação entre o Sujeito e o Objeto não é direta, mas mediada por ferramentas (meios mediacionais). O artefato mediador tanto pode ser físico (por exemplo, computador) que serve para manipular o objeto, como psicológico (língua) que influencia o comportamento. O sujeito para obter o resultado a que pretende usa instrumentos (ferramentas ou meios mediacionais) que, direcionados aos objetos, permite que se obtenham resultados. Enfim, esse modelo advoga que toda ação humana é mediada por uma ferramenta ou instrumento. Por exemplo, fazer um vídeo exige uma câmera filmadora, assim como discutir uma solução exige o uso da língua.

Para Leontiev (1978), é insuficiente olhar a ação do ser humano através da mediação por ferramentas. O autor afirma que a atividade envolve sempre as noções de objeto e meta e ainda o que diferencia uma atividade de outra é o objeto, já que a transformação desse objeto nos remete à compreensão e à visualização integral do sistema de atividade. O foco nos estudos desse autor

são as ações coletivas. O sujeito é compreendido de forma coletiva. O esquema abaixo representa a concepção Vygotskiana referente à mediação:

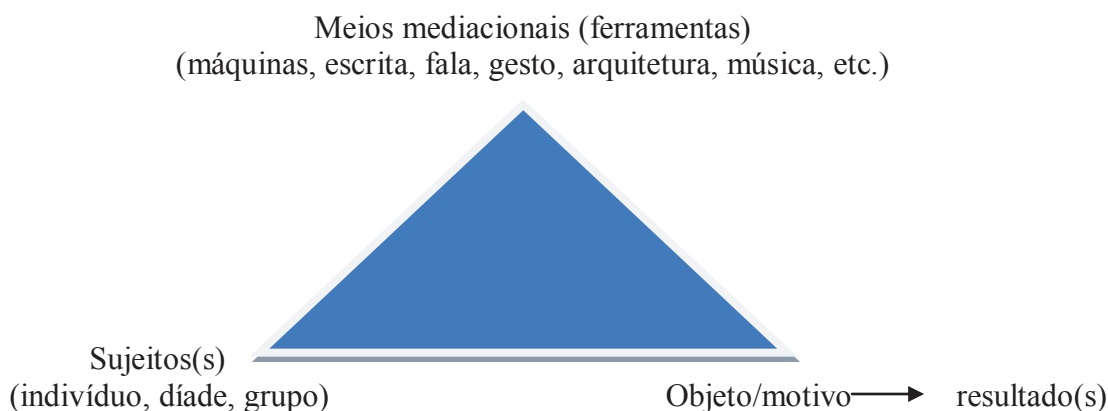


Figura 3: Modelo da teoria da atividade da primeira geração⁷
(DANIELS, 2003)

Uma das contribuições vygotskianas foi negar que os processos mentais amadurecem de forma natural e progressivamente. Partindo de preceitos marxistas, Vygotsky acreditava que as mudanças históricas na sociedade e na vida material provocam também mudanças na natureza humana, na consciência e no comportamento humano. Logo, consoante Vygotsky, para entender a mente humana faz-se necessário entender a sua origem em termos culturais e sociais (MWANZA, 2002).

A estrutura proposta (Figura 4) por Leontiev (1978) parte de estudos vygotskianos, dando-lhes continuidade. Leontiev (1978, p. 63) elabora uma estrutura de atividade “para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo”, já que as ações representam procedimentos conscientes dirigidos a uma meta, mas são provocadas pelo motivo da atividade, assim, uma mesma ação pode servir a diferentes atividades. O objetivo de uma atividade estimula a atividade, mas não guia as atividades seguintes que possam haver dentro dessa mesma atividade (MWANZA, 2002). O

⁷ Engestrom propõe em seus estudos Três Gerações da Teoria da Atividade. Esta primeira é a iniciada por Vygostky, a qual segundo Engeström trouxe como contribuição o conceito de mediação.

motivo é, pois, pré-requisito para que a atividade ocorra. Enfim, a razão pela qual uma atividade existe é para satisfazer um motivo ou uma necessidade de o ser humano se envolver em uma determinada atividade. Segundo Leontiev (1978), uma atividade não existe sem um motivo. Assim, uma atividade que não motiva não é uma atividade sem um motivo, no entanto há nesta atividade um motivo subjetivo ou objetivamente escondido.

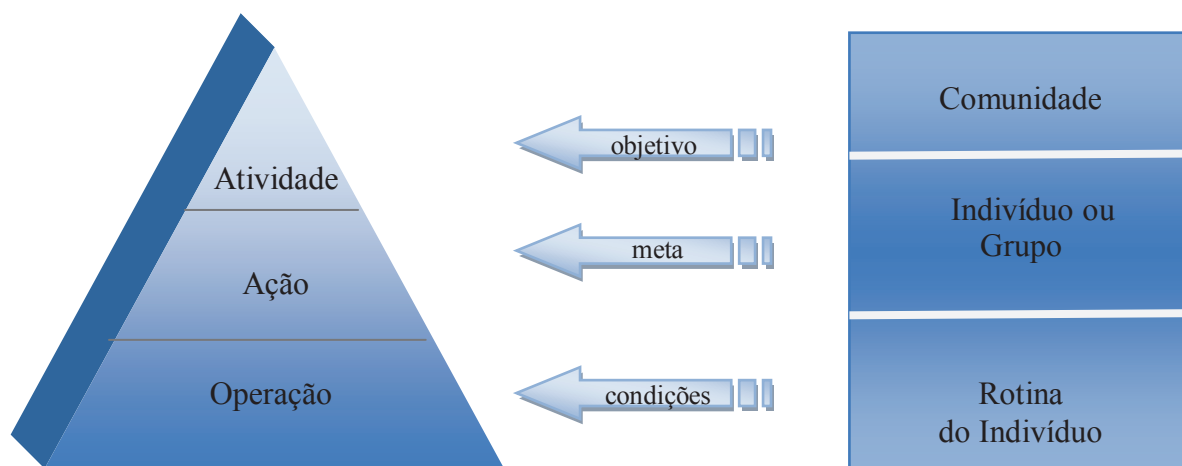


Figura 4: Representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev
(DANIELS 2003, p. 182)

Na vida do ser humano, várias são as necessidades que surgem. Sendo assim, a atividade é orientada por um motivo nem sempre consciente nos sujeitos da ponta do triângulo. O fator que as diferencia é o objeto, então, este objeto passível de mudança e em desenvolvimento relaciona-se ao motivo que estimulou a atividade. As ações podem ser individuais ou grupais e são provocadas pelo motivo da atividade e direcionadas a uma meta consciente. Já as operações são os meios pelos quais uma ação é executada, tornando-se automáticas e inconsciente após repetidas vezes; as operações relacionam-se às circunstâncias e às condições de trabalho. O exemplo que segue de Leontiev (1978, p. 30) ilustra que na atividade é possível compreender as ações separadas caso seja observado o motivo que existe permeando-a como um todo:

Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas.

Leontiev, neste exemplo, afirma que no início o batedor espanta a caça para que os outros abatam, ou seja, aparentemente espantar é o contrário de caçar, o que nos parece, num primeiro momento, sem sentido. Porém, coletivamente esta ação faz sentido visto que o indivíduo tem consciência da meta. Ao transpor para a sala de aula, parece-me que isso acontece na medida em que o professor muitas vezes propõe uma atividade aos alunos e não fica claro o objetivo desta atividade, não fazendo sentido para eles, ou seja, eles não têm a consciência da meta, portanto são atividades vazias de sentido para estes discentes.

Dessa forma, para compreender a produção dos vídeos, é importante perceber as ações de cada um e ter claro qual é o motivo que impulsionou esta atividade. A ação de discutir a língua, por exemplo, isoladamente na aula, pode não ter sentido ao aluno se ele não visualizar o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) se está fazendo aquilo: escrever um texto fruto da discussão para o jornal da escola ou um vídeo para ser visto numa mostra literária ou para ir para o site YouTube. E ainda assim, poderíamos pensar “qual o objetivo de produzir um vídeo?” ou “para que escrever para o jornal da escola?”. Esses objetivos devem fazer sentido para o aluno, ou seja, o professor deve despertar a consciência do aluno para que práticas sociais como escrever para o jornal, escrever em um blog, produzir um vídeo devem fazer parte do seu papel como cidadão. Dessa forma o motivo não é (somente) ter uma nota, ou seja, ser avaliado, mas produzir conscientemente material linguístico.

Para Leontiev (1978), a atividade surge com a divisão de trabalho. O autor defende que o trabalho modifica a estrutura da atividade e transforma as operações que nela ocorrem. Tais modificações materializam-se com o aparecimento ou transformação dos artefatos de trabalho que podem ser um objeto para concretizar a ação de trabalho e estar relacionado à consciência do término da ação.

O esquema cognitivo vygotskiano e mais adiante o leontieviano, considerando o coletivo como unidade de análise, impulsionou a expansão da Teoria da Atividade por Engeström. Este partiu do conceito de atividade de Leontiev, tendo como objetivo “*possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, em preferência a um nível micro de concentração no ator ou agente individual operando com ferramentas*” (DANIELS, 2003, p. 118). Desta forma, Engeström incorpora no seu modelo os seguintes elementos: comunidade, regras e divisão do trabalho.

No centro da atividade, foram colocadas as inter-relações entre o sujeito e sua comunidade e na base do triângulo foram adicionadas a) as regras, isto é, normas explícitas ou implícitas na comunidade); b) a comunidade – sujeitos que dividem o mesmo objeto; c) divisão de trabalho (maneira que a comunidade se organiza para realizar a atividade). O triângulo foi esquematizado de forma que todas as suas pontas se relacionassem:

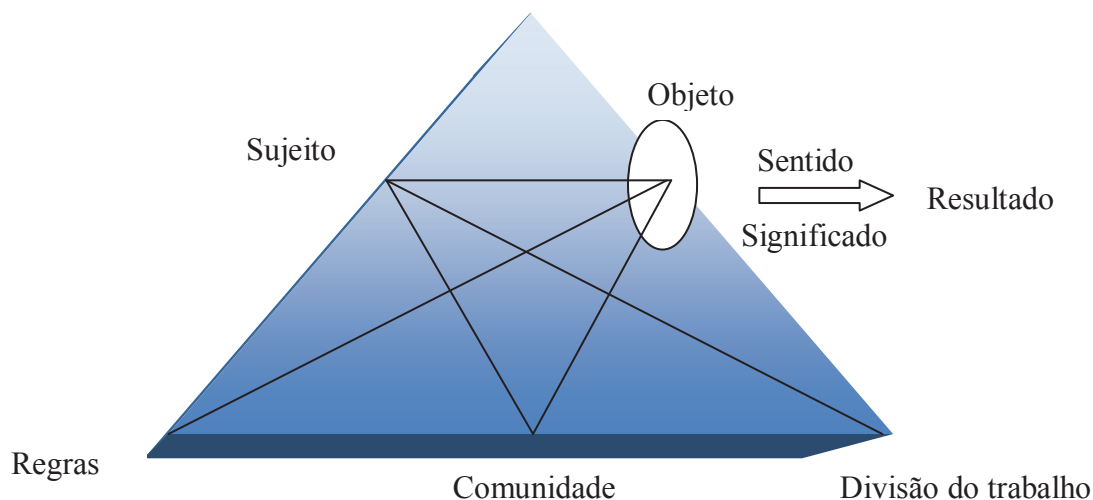


Figura 5: representação gráfica do modelo da Teoria da Atividade da segunda geração (ENGESTRÖM, 1999)

Esse modelo reflete a natureza não só coletiva, mas colaborativa da atividade humana. Engeström, então, expande o modelo de Leontiev e incorpora a divisão de trabalho – as diversas responsabilidades daqueles engajados na atividade. Nesta proposta, o sujeito não é visto como um sujeito individual que realiza por meio de artefatos uma atividade coletiva. Para a TA, o sujeito é concebido como um grupo de indivíduos que compartilham um mesmo objeto, visto que para Engeström (1999):

O sujeito numa atividade coletiva não é sempre a mesma pessoa: primeiro, é normalmente um indivíduo (mais raramente um grupo) que ocupa a posição de sujeito em qualquer ação dada. Mas na próxima ação (temporal ou espacialmente vista) o sujeito talvez seja um outro membro individual.

Assim, os sujeitos representam a natureza coletiva e individual da atividade humana através do uso de ferramentas em um contexto individual em um contexto social com vias de

atingir um objetivo. A relação entre sujeito e objeto bem como o objetivo da atividade será sempre mediada por uma ferramenta.

Para Engeström, os artefatos têm destaque, pois são eles que designam o poder aos membros de uma cultura. O autor considera ainda que o foco da mediação deve se expandir em relação às demais partes que compõem o sistema de atividade. Ainda, há a distinção entre os tipos de artefatos: “o que” (nomeado e descrito), “como” (processual), “por que” (diagnóstico e explanatório) e “para onde” (especulativo ou potencializador).

No meu estudo, os artefatos (câmera, textos de aula, produções textuais sobre língua, a própria linguagem) são responsáveis pela mediação entre o sujeito e o objeto. Sendo assim, o domínio da linguagem, por exemplo, ou das tecnologias é crucial para a construção do objeto. Os alunos precisam desses artefatos pois é por meio deles que ocorre “... *um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas (...) e vozes (...) se encontram, colidem e se fundem.*” (ENGESTRÖM, 1999), ou seja, a construção do objeto.

O *objeto* representa a natureza objetiva da atividade humana; é ela que permite que os indivíduos controlem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade. Esta é direcionada de modo a satisfazer determinado objetivo. É a *comunidade* que situa a atividade em estudo dentro de um contexto sócio-cultural dos sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade.

As *regras* são as mediadoras da relação entre os sujeitos e a comunidade. São elas que deixam claro que dentro de uma comunidade há convenções ou práticas de trabalho que podem afetar a maneira como a atividade está sendo desenvolvida. As regras podem ser de forma explícita (as leis, normas) ou implícitas (costumes), ou ainda as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder).

Na comunidade, as responsabilidades são distribuídas no momento em que os sujeitos executam uma atividade ou variam seus papéis, o que chamamos de *divisão do trabalho*.

PROPOSTA METODOLÓGICA DE ESTUDO: MODELO DE OITO PASSOS

O modelo de Oito Passos, apresentado no quadro 1, é uma ferramenta dentro da Metodologia AODM (*The activity-Oriented Design Method* (Método Orientado do Desenvolvimento da Atividade) de Mwanza (2002) desenvolvido para dar suporte ao processo de

traduzir o modelo triangular da segunda geração (figura 5) para uma situação em que se possa ser inicialmente examinado. Incorpora questões concebidas para facilitar a interpretação e o mapeamento da situação a ser analisada, para a representação triangular. A função chave do Modelo de Oito Passos, apresentado no quadro 1, é abordado neste trabalho como um facilitador para a modelagem das atividades por meio da utilização da Teoria da Atividade, mais especificadamente como ferramenta de apoio à identificação das atividades que englobam as atividades sobre língua.

O modelo de oito passos

	<i>Identificar</i>	<i>Questionamentos</i>
Passo 1	Atividade de interesse	Em qual atividade estou interessado?
Passo 2	Objeto/objetivo	O porquê de esta atividade estar acontecendo?
Passo 3	Sujeitos	Quem está envolvido na realização desta atividade?
Passo 4	Instrumentos (ferramentas)	Por que meios os sujeitos realizam esta atividade?
Passo 5	Regras e regulamentos	Existem normas culturais, regras ou regulamentos dirigindo o desenvolvimento desta atividade?
Passo 6	Divisão do trabalho	Quem é responsável pelo quê (ao realizar a atividade) e como os papéis são organizados?
Passo 7	Comunidade	Qual o ambiente no qual atividade está sendo realizada?
Passo 8	Resultados	Qual o resultado esperado com o desenvolvimento desta atividade?

Quadro 1: O modelo de oito passos

Fonte: adaptado de Mwanza (2002)

O quadro acima se refere ao modelo proposto por Mwanza (2002). Este modelo passa por todos os elementos do modelo da Teoria da Atividade da segunda geração. Os passos apresentam questionamentos de forma a sistematizar a pesquisa e a organizar melhor os elementos que compõem o modelo da TA. No passo 1, é feito o questionamento acerca da atividade de interesse; no 2, o porquê de a atividade acontecer; no 3, relativo aos sujeitos participantes da atividade; no 4, há o questionamento acerca dos meios (instrumentos) que serão utilizados por esses sujeitos; no 5, pergunta-se sobre as normas ou regras que regulamentam tal atividade; no 6, quais os papéis assumidos por cada sujeito na atividade; no 7, há a investigação sobre o ambiente da atividade e, por fim, no passo 8, perguntamos sobre o resultado esperado em tal atividade.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A realidade sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio nos revela (ainda) uma prática pedagógica de ensino de língua sob uma perspectiva reducionista das unidades da língua, centrada apenas em conhecimentos advindo somente da gramática. Como uma tentativa de mudar esse fato, o governo tem feito vários investimentos⁸ no Ensino Médio e lançado documentos oficiais sobre língua que privilegiam a dimensão interacional e discursiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 1999, as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM (PCN+), lançadas em 2002, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançadas em 2006 são relativamente recentes ao se pensar que foi percebida uma crise no ensino de língua materna desde a década de 80. Esses documentos são orientações gerais de trabalho para o professor e trazem uma perspectiva de ensino de língua a partir de gêneros textuais. A partir do momento em que esses documentos chegaram à escola trazendo essa preocupação de os gêneros serem o objeto de ensino, a Linguística Aplicada tem pesquisado sobre as teorias dos gêneros. Entre as várias teorias de gêneros que permeiam as pesquisas em LA e que têm preocupação com o ensino de línguas, aponto: a) a sócio-dialógica cujo aporte teórico e metodológico está mais comprometido com as teorias de Bakhtin, caracteriza o gênero como *gêneros discursivos* (ou *do discurso*); b) a sociointeracionista, a qual parte das teorias de Bakhtin (2003) e as relaciona com Scheneuwly e Dolz (2004), Vygotsky (2000), Bronckart (1999), caracterizando os gêneros como *gêneros textuais* (ou *gêneros de texto*).

Ao adotar a noção bakhtiniana de gênero para ensino de leitura e produção textual em sala de aula, devemos propor aos alunos atividades didáticas que considerem e analisem o contexto de produção para se atingir a reconstrução dos sentidos do texto. Em relação a dar sentido aos enunciados, Bakhtin afirma que “o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 96)

Uma das tarefas do ensino é, pois, a de trabalhar com os enunciados em contexto concreto, fazendo com que a produção textual tenha sentido a partir do local onde ela se insere.

⁸ ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o EM em 1995; criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1997; ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação, em 2003 do Programa Nacional do livro Didático de Ensino Médio (MENDONÇA e BUNZEN, 2006).

Bakhtin (2003, p. 261) considera que nós só utilizamos a língua por enunciados (orais e escritos) concretos produzidos por sujeitos de um campo da atividade humana. Cada esfera da atividade humana cria seus enunciados, os quais refletem as condições e as finalidades para as quais eles foram produzidos. Assim, cada enunciado traz as marcas da esfera da comunicação que o constitui. Cada enunciado é único, particular, individual, e cada campo de utilização da língua cria seus enunciados estáveis. Como várias são as esferas de atividade humana, igualmente várias são as situações de enunciação. Seria impossível criar para cada nova situação um gênero diferente, portanto, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), “os gêneros do discurso”. A língua, então é, para o autor, instrumento sócio-histórico de interação.

A linguagem é entendida pelo autor (2006) numa concepção dialógica em que o mundo é passível de compreensão, interpretação por meio dos signos e sua utilização e o seu poder podem ser evidenciados na linguagem falada, pelas palavras que expressamos pois “ na palavra ... se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (p. 36). Dessa forma, a palavra é o que determina o conteúdo da vida interior e a consciência linguística do falante e do ouvinte, tendo relação sempre com a linguagem, que, por sua vez, foi vista pelo autor em uma perspectiva de totalidade integrada à vida humana.

Os documentos oficiais trazem um diálogo com as teorias de Bakhtin, ao tratar a língua não em unidades estanques, mas no seu contexto de uso:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas **inúmeras situações de uso da língua** com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p.55. Grifos meus.)

Percebe-se uma preocupação em formar um sujeito que seja capaz de agir socialmente, não que memorize regras, pois isso não garante que seja bom leitor e produtor de textos. Os PCN+, ao tratarem das inúmeras situações de uso da língua, referem-se às diferentes situações de uso da língua que vão exigir diversos gêneros.

A definição que os PCN+ dão ao gênero muito se parece com a concepção bakhtiniana, mas resolveu chamá-lo de *gênero textual*: “O texto verbal pode assumir diferentes feições,

conforme a abordagem temática, estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual”. (BRASIL, 2002, p.60)

Para Bakhtin (2003), os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera por seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e, sobretudo, pela sua construção composicional. Podemos perceber, nas palavras dos PCN+, a menção direta ao autor russo, mas eles escolhem tratar o gênero numa perspectiva textual.

Os PCN+ tratam da questão da produção textual entendida como a perspectiva bakhtiniana, a qual considera que a palavra se constitui na interação do locutor e do ouvinte, ela é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém para, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.117). O que interessa ao autor era estudar a língua viva, inserida num contexto social de interação. Ao tomar a língua como um instrumento social de interação, Bakhtin considera a interlocução para além de um simples diálogo entre dois indivíduos. O outro (o interlocutor) não é só o que está na nossa frente ou em contato direto, mas é o que circunda o eu, ou seja, o meio social em que vive, a história do indivíduo, os textos que ele leu, as vozes desses textos, os textos que ele ainda não leu. Esse outro é constitutivo do eu, pois, na perspectiva bakhtiniana, somos resultado de confronto entre a nossa individualidade com o meio social que nos cerca. Eis o princípio dialógico da linguagem, pois é no diálogo com o nosso contexto imediato que estamos sempre dialogando com a história. Assim, um ato é uma resposta a outros atos precedentes (linguísticos ou não), fazendo com que todo enunciado responda ao enunciado que o provocou. Nas palavras do autor russo (2003, p. 314), “nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros”. As “palavras dos outros”, que constituem os enunciados, chamam-se vozes.

Portanto, as produções textuais devem levar em conta esse outro. Na escola, se escreve para quem? Para a professora corrigir. Não se imagina o outro, não se percebe que esse outro é quem autoriza o eu a dizer certas palavras e não outras; é (teria que ser) nessa interação do meu texto com o outro que devem seguir as didáticas de produção textual.

Os PCN+ também apontam que

Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- **um público ouvinte ou um leitor específico;**
- **a situação de produção em que se encontram os interlocutores;**
- **as intencionalidades dos produtores.**

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 2002, p. 61) (grifos meus)

Ao considerarem que o texto deva ter um “público ouvinte ou um leitor específico”, a escola pode corrigir uma escrita que é vazia de sentido, tentando promover uma ação significativa de linguagem do aluno. É preciso, pois, que os textos tenham um espaço de circulação, um público que produza e consuma esses textos e que ainda se entenda quais as intenções de se escolher um determinado gênero e não outro.

Os documentos oficiais sobre ensino de Língua Portuguesa – PCNEM (1999), PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) – objetivam o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa para adequá-lo a modificações sociais e culturais, incluindo o uso das novas tecnologias. Logo, por meio do estudo de diferentes gêneros textuais, em sala de aula, o aluno terá mais subsídios para desenvolver a sua capacidade de expressão linguística nas diversas situações comunicativas de que participa em seu dia-a-dia e passará a conhecer e compreender as diversidades culturais. Esses documentos apresentam concepções teóricas subjacentes que privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Os conteúdos se articulam, assim, em torno de dois eixos: o do uso da língua oral e escrita e da reflexão acerca desses usos.

Hoje ainda predomina nas aulas de português um estudo exaustivo de nomenclaturas, classificações gramaticais. Poucas são as tentativas de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político do aluno, ampliando as suas potencialidades comunicativas.

Antunes (2003) aponta que, a partir do momento em que o aluno sente-se incapaz de ler, sua frustração aumenta também em relação às outras disciplinas e quase sempre vai embora da escola com a impressão de ser incapaz, inferior, linguisticamente deficiente. Dessa forma, não pode tomar a palavra, fazer valer seus direitos nem participar ativamente, de maneira crítica, dos fatos sociais que o envolvem. A referida autora faz uma crítica à prática de escrita artificial e inexpressiva, que com palavras soltas e frases isoladas desvinculadas de qualquer contexto comunicativo afastam o indivíduo do que eles realmente fazem na interação social que é produzir textos com unidade.

Numa afirmação interessante, Antunes (2003, p. 26) diz que “é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”. A escola trabalha

sem considerar muitas vezes possíveis intenções dos falantes. Dessa forma, a afirmativa provoca em mim um anseio, como professora e pesquisadora, de mudar isso, de fazer com que os alunos não entendam a língua como vazia de sentido, que não produzam textos com uma sequência de frases desconexas, sem propósito ou finalidade social, sem responder a um tipo particular de contexto social. Acredito que eles devam assumir a palavra, que eles sejam autores de uma nova ordem das coisas, pois cabe à escola torná-los leitores capazes de expressar-se de maneira coerente e relevante, bem como o papel social de capacitar as pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente da cidadania (ANTUNES, 2003). Assim, fazer com que meus alunos sejam produtores de textos escritos e audiovisuais nos quais tratem a língua – denunciando preconceitos, tratando de diversos registros linguísticos, falando sobre gíria, sobre variação regional, enfim, discutindo língua – é também assumir seu papel como cidadão.

Sobre conhecimento

Aprender uma língua, aprender sobre uma língua parte indubitavelmente de um conhecimento praticado em uma determinada comunidade. Segundo Wells (1999) apud Daniels (2003) para entendermos a natureza do conhecimento, é necessário focalizar a atividade do conhecer, sendo este definido como a atividade intencional de indivíduos que, como membros de uma comunidade, utilizam e produzem representações na tentativa colaborativa de melhor compreender e transformar seu mundo compartilhado (1999, p.76)

Ainda Scardamalia e Bereiter (1991, 1996) apud Daniels (idem) afirmam que o tipo de educação que mais bem prepara os estudantes para a vida numa sociedade de conhecimento deve promover: flexibilidade, criatividade, habilidade de solucionar problemas, letramento tecnológico, habilidades de encontrar informações; e disposição para aprender que dure a vida toda. Dessa forma, minha prática como professora tentou contemplar esses quesitos na medida em que as ações foram acontecendo. Os mesmos autores alertam para ideia de alunos como participantes para, juntos com os professores ou quiçá outras pessoas, engajem-se num empreendimento colaborativo, o que para Daniels é uma nova abordagem que se baseia no modelo da equipe de pesquisa científico. Assim, é importante considerar que ao trabalhar sob uma perspectiva interacional de linguagem, tentando promover uma comunidade consumidora e

produtora de textos, os alunos estão num empreendimento colaborativo e ainda numa equipe de pesquisa sobre língua.

Conforme Scardamalia e Bereiter (1996) apud Daniels (idem) a função primordial da escolarização deve ser construir conhecimento coletivo “na aprendizagem baseada em problemas” e na “aprendizagem baseada em projetos”. Assim, buscar construir conhecimento sobre língua deveria partir de um projeto de dizer que seria executado através de artigos de opinião a serem publicados no jornal do colégio bem como vídeos a serem postados na Internet. Os problemas eram dois. Um, mais imediato, era a falta de uma interlocução mais ampla entre os textos produzidos pelos alunos; o outro era a discussão sobre língua que teriam que fazer.

Cabe à tarefa pedagógica o papel de fazer com que os alunos transcendam os muros escolares, que adquiram práticas para a vida. Wells (1999) apud Daniel afirma que a tarefa pedagógica é garantir que os participantes adquiram disposições que transcendam os contextos.

A maneira como as atividades de sala de aula são selecionadas e organizadas deve não só levar os alunos a construir uma compreensão pessoal dos tópicos envolvidos que os equipe para participar eficaz e responsabilmente de atividades similares e relacionadas além da sala de aula, mas também encorajar o desenvolvimento da disposição e das estratégias necessárias para adotar a mesma postura, independentemente, em situações novas e não-familiares (WELLS, 1991, p.91).

Assim, produzir vídeos discutindo língua é não só uma atividade de sala de aula, mas é ensiná-los a desenvolver habilidades necessárias para agir no mundo “aí fora”, ou seja, nos espaços os quais os alunos agem socialmente, sejam eles clubes, redes sociais, própria casa e na de amigos. É prepará-los para agir enunciativamente em diferentes situações sociais em que estarão envolvidos para além da sala de aula, é dar subsídios para que saibam discutir língua em situações cotidianas novas, sabendo adotar uma postura ética e cidadã. Não considero que sejam lugares dicotômicos – a escola e o mundo real – mas que sejam espaços que se interpenetram e dialogam. Desta forma, a escola deve ser um espaço de discussão sobre língua, já que cabe a ela discutir os mais variados temas: drogas, violência, ética, etc. Por que não discutir sobre algo que os constitui: a língua?

Discurso SOBRE Língua

Fazer alunos falarem sobre a língua é algo que me chamou atenção desde quando comecei a dar aula. Percebi que o discurso dos meus alunos sempre repetia o senso comum com dizeres “é errado falar assim”, “ele fala tudo errado”, “não é decote; é degote”. Então, como forma de reverter esse quadro, julguei necessário que essa intervenção deveria partir da escola, já que a mídia e o senso comum são tão eficazes, deve haver um lugar para se pensar sobre isso tentando se desprender de preconceitos. Era necessário que os alunos tivessem a mínima percepção de que a língua passa por mudanças, evitando, assim, preconceitos.

Para Bagno (2007), a mudança linguística não se explica apenas porque está prevista no sistema, mas porque o uso faz uma escolha dentre as variantes existentes, tornando gramatical o que muitas vezes é do uso individual e desconsiderando usos até há pouco canônicos. A mudança é, pois, inerente a qualquer língua, já que as mudanças são decorrentes da sociedade, e esta vive em constante mudança. Segundo o autor, cabe à escola então a tarefa de ensinar o aluno a olhar a sua língua e refletir sobre ela, levando-o a perceber o quanto o lugar em que ele se situa lhe permite ver de uma certa forma e não de outras. Dessa forma, é na tentativa de fazer com que os alunos percebam as regularidades dos fatos de linguagem, entendendo-as e afastando-se de julgamentos equivocados e discriminatórios da diversidade linguística, que a minha prática como professora situa-se.

Quando se faz uma avaliação da língua seja por enunciados “isso é feio”, “isso não! Fere meus ouvidos”, seja por risos, ela é essencialmente social. Não se faz o julgamento para a língua, mas para a pessoa que está usando a língua naquele momento. O mesmo autor afirma que onde houver variação haverá sempre avaliação, seja ela positiva (quando se julga ao falante “fulano fala muito bem”) ou negativa (“fulano não sabe nem falar”). Faz parte então do papel do professor de língua explicar fenômenos de variação linguística, pois a escola é o local onde devem se encontrar os discursos do senso comum com o saber científico, de forma que isso seja empregado a favor do estudante e da sua formação de cidadania (BAGNO, 2007).

Segundo Bagno (2007, p. 81),

numa sociedade que quer ser verdadeiramente democrática, é preciso conhecer, descrever, denunciar e combater os componentes do senso comum que funcionam como representantes da liberdade individual e coletiva, como instrumentos de discriminação social, de humilhação, de opressão psicológica e até mesmo de violência física.

Assim, o papel do aluno como cidadão deve partir dessa ideia de combate ao senso comum e desvendamento de credences e mitos sobre a língua, combatendo a discriminação social. Devem ser cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações interpessoais por meio da linguagem.

É chamado, por Bagno (idem), “preconceito linguístico” toda forma de exclusão social que se dê através da linguagem, estando ligado principalmente a uma tradição que confundiu língua com gramática normativa. Esse preconceito está tão preso à cultura do nosso país que não só falantes das variedades ditas “cultas” praticam o preconceito sobre os não-escolarizados como também esses falantes “cultos” o praticam contra a sua própria maneira de falar.

Para Scherre (2005), a prática do preconceito linguístico nos leva a subjugar o outro, a excluí-lo do processo produtivo, diminuindo sua autoestima, fazendo-o se sentir inferior, incapaz, fruto da sua forma linguística. A autora (p. 10) conclui que “as línguas humanas podem sim ser excelentes instrumentos de comunicação, mas podem ser também perversos instrumentos de poder e de dominação, especialmente quando neutralizam relações espúrias entre determinadas construções linguísticas e as pessoas que as falam”. Assim, cabe ao professor de língua mostrar que a língua pode ser instrumento de ação social como também de exclusão social e que o papel do aluno como cidadão é não transformá-la em “instrumento perverso de poder e dominação”.

Ainda, segundo Bagno, é nossa tarefa mostrar para o aluno que a língua não é um molde, que gramática não é língua, pois esta última é como se fosse um iceberg flutuando no mar do tempo e aquela é a tentativa de descrever a parte mais visível desse bloco de gelo, chamando-a de “norma-padrão”. Essa ponta do iceberg é, pois, parte da língua, mas não toda ela.

O autor faz uma diferenciação entre norma-padrão e norma-culta, alertando para o fato de elas não serem sinônimos. A primeira é usada pela tradição gramatical conservadora para designar uma modalidade linguística que não corresponde à língua efetivamente usada pelos falantes ditos “cultos”, mas é um construto linguístico inspirado na literatura ou nas regras sintáticas que se aproximam da gramática latina ou ainda pela simples preferência autoritária que alguns gramáticos impõem. A norma-culta já apresenta em si, no adjetivo “culto”, certo desprestígio em relação a um grupo mais estigmatizado, pois parece soar que o “culto” é apenas o que faz parte da cultura letrada das camadas mais prestigiadas socialmente, como se o resto da população não tivesse cultura. Assim, Bagno (2007) propõe substituir a chamada “norma-culta”

por “variedades prestigiadas” em oposição às “variedades estigmatizadas”. A norma culta pode ser entendida como um conjunto de variedades linguísticas efetivamente empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica e ainda assim afastada do que se denomina “norma-padrão”.

O ensino e as novas mídias

Computador, YouTube, câmera digital, e-mail, Wikipédia, blog, Twitter, Tablet, facebook. Essas são algumas das palavras que comumente circulam entre os jovens na escola. Assim, é impossível negarmos que a “realidade digital” chegou a esse espaço. Frente a tantos avanços tecnológicos, o campo educacional não poderia ocultá-los ou negá-los, pois a escola é um dos lugares que prepara os sujeitos para o mundo do trabalho e para a cidadania. Ao ter acesso a esses novos recursos, sabendo utilizá-los e sendo críticos em relação a eles, os alunos não estarão excluídos socialmente (pois cada vez mais a sociedade exige o conhecimento sobre as novas tecnologias) e ainda poderão mobilizar a questão da ética na Internet, tão discutida atualmente.

Enfim, na educação tradicional, a aprendizagem relaciona-se de forma direta com o conteúdo disciplinar, sendo este objeto de transferência entre o professor e o aluno. Já na atual situação educacional, este modelo não parece ter tanta força, visto que a Internet permite que o conhecimento seja negociado e muitas vezes criado. Cabe então ao professor ensinar os alunos a recolher esta enorme gama de informações e conhecimentos e a selecioná-la, dando sentido a essas informações.

Hoje, muitas pessoas já dividem as fases pelas quais a Internet passou: a primeira, a web 1.0 e a segunda, a web 2.0. Segundo Espig (2007), a primeira é caracterizada por troca de informações via e-mail, mensagens instantâneas online; a rapidez e a agilidade nas trocas de informações possibilitou que as empresas expandissem seus negócios.

Para Espig (2007), a web 1.0 é estática enquanto que a web 2.0 é dinâmica; a primeira é dona de sistemas, softwares fechados, que não são gratuitos, ela é institucional, é um canal; já a Web 2.0 é aberta, são redes sociais, é colaborativa. O autor aponta ainda que para que passássemos da primeira para a segunda, foi necessária a democratização do acesso aos recursos computacionais, pois são mais de um bilhão de pessoas acessando a Internet. Ainda, a existência

da banda larga, da convergência das mídias e da distribuição multicanal, também possibilitou que existisse a web 2.0.

A web 2.0 pode ser vinculada à questão do ensino, pois torna o sujeito na Internet ativo em relação à aprendizagem, visto que é um agente pensante que produz textos, socializa-os, acessa tantos outros e dá a sua opinião. Assim, a produção de um vídeo por alunos para ser publicado na Internet, por exemplo, pode fazer com que eles se vejam como autores de um objeto de aprendizagem e não só receptores como quando recebem textos em sala de aula para analisar. Também um blog seria um espaço de circulação de textos, no qual os alunos poderiam socializar seus textos para a comunidade escolar, e não mais escrevê-los tão somente para a professora corrigir. Enfim, são inúmeras facilidades que a web 2.0 traz para o campo educacional, pois desconstrói a imagem de professor como emissor único que detém o conhecimento e a de aluno só como receptor de conhecimento. Essa rede de comunicação vai além, visto que sugere as ideias de colaboração, de redes sociais, de interação, de conteúdos gerados por usuários, agregando outros valores à instituição de ensino.

O YouTube na sala de aula ou A sala de aula no YouTube

Os PCN+ (2002, p. 39) apontam que cabe à escola desenvolver, entre outras, a competência no aluno para aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. Assim, entendo que utilizar o site na sala de aula, ou melhor, levar a sala de aula para o YouTube é uma forma de fazer com que os alunos conheçam as tecnologias da comunicação e saibam usá-las com o propósito de produzir e renovar conhecimentos.

O site YouTube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim em fevereiro de 2005. Os dois primeiros funcionários deram continuidade ao projeto, pois trabalhavam em uma empresa de desenvolvimento de programas de computador. O que os motivou foi a dificuldade de transmitir arquivos de vídeos por email ou publicá-los na Internet. Tais ações eram extremamente demoradas. O YouTube começou como um programa pessoal de compartilhamento de vídeo (CLOUD, apud TURKHEIMER 2008, p.17).

Em novembro de 2005, foram recebidos pela empresa três milhões de dólares da empresa Sequoia Capital, a fim de que o site fosse lançado para o público no mês seguinte. O interesse dos usuários foi tanto que houve a necessidade de se adquirir servidores mais potentes. Logo em

2006, o site foi comprado pela Google Inc. por 1.65 bilhões de dólares. Assim, houve o aumento na capacidade de armazenar os conteúdos.

Dessa forma, o YouTube é hoje um site onde os usuários podem postar vídeos para serem compartilhados com outros internautas ou apenas acessá-lo para assistir aos mais diversos vídeos em formato digital. Para assistir aos vídeos, é preciso apenas ter acesso ao endereço em que estão hospedados, chamado URL. Já para publicar vídeos, somente os usuários cadastrados podem fazê-lo. O cadastro é uma ação gratuita e depende de informações fornecidas ao site como dados de identificação e ainda o aceite das normas de uso do site. Essas normas dizem respeito aos direitos autorais, à proibição de conteúdo violento, abusivo ou pornográfico. Caso o YouTube detecte algum vídeo que não atenda às regras estipuladas pelo site⁹, ele o remove do sistema, dando uma advertência ao usuário ou ainda podendo encerrar a sua conta.

Depois de cadastrado, o usuário faz parte de uma comunidade de compartilhamento de vídeos, podendo não só publicar vídeos como dar sua apreciação sobre vídeos, através de votação, escrever comentários sobre os vídeos, escolher alguns para serem seus favoritos, etc.

Segundo Turkheimir (2008), mais de 100 milhões de vídeos são assistidos por dia no YouTube, sendo o site de compartilhamento de vídeos mais visto na Internet. O site já foi traduzido para o japonês, coreano, italiano, francês, espanhol, holandês, polonês, português, chinês, alemão e russo.

A digitalização da informação permite a livre troca de conteúdos, antes alocados em suportes tecnológicos de difícil reprodução. Assim, o desenvolvimento tecnológico possibilita a sites como o YouTube armazenar e publicar quantidades muito grandes de arquivos digitais e aos usuários a fácil captação de imagens, cenas por câmeras fotográficas, cada vez mais difundidas na sociedade. Hoje ainda o processo de captação, tratamento e publicação de imagens é tão simplificado, que até crianças sabem fazê-lo; dessa forma, é cada vez maior o número de vídeos no YouTube.

Várias pesquisas no campo da Linguística Aplicada apontam o uso do YouTube como recurso didático (cf. CARNIN, A; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ et alii, 2008); entretanto, o vídeo é visto como um pré-texto para trabalhar questões sobre a língua. Assim, cai-se na velha discussão do texto como pretexto e não como um enunciado social e historicamente situado.

⁹ Dentro das normas de utilização do serviço, há a proibição de vídeos que contenham: conteúdos sexuais, abuso de animais, uso de drogas, fabricação de bombas, violência explícita ou implícita, apologia à intolerância étnica e religiosa, comportamento predatório, ameaças, assédio, invasão de privacidade.

Considerando o vídeo como um suporte para os mais diversos gêneros, ao usá-lo na sala de aula, ou melhor, ao ser produzido pelos alunos a partir de discussões em sala de aula, o gênero estará no interior de uma situação real de comunicação, sendo um objeto de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada (LA), a qual tem como uma das suas preocupações pesquisar a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula (MOITA LOPES, 2006). Busca-se investigar sujeitos do discurso em um contexto social. Dessa forma, justifica-se o fato de ser uma abordagem qualitativa, pois o pesquisador/observador é parte integrante do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significado, e ainda pelo caráter social da pesquisa. (THIOLLENT, 2003). Este trabalho caracteriza-se por ser uma proposta aplicada com acompanhamento qualitativo.

Foi proposto um encaminhamento metodológico participativo, o que se caracteriza por uma pesquisa-ação, sendo assim, os sujeitos são participantes na identificação de um problema e na busca de uma solução. Devo deixar claro que há duas questões nodais na minha situação de pesquisa: o problema que eu identifiquei como crucial para as aulas de Língua Portuguesa e o problema que os alunos foram levados a identificar como problemático na sociedade. Em um primeiro momento, então, identifiquei como problemática a questão da produção e recepção dos textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, atuei de maneira a intervir nessa questão, ficando isso mais evidente na minha prática, análise e consciência. Quando entrevistados, ao final da pesquisa, os alunos também se mostraram conhecedores dessa questão afirmando que, a partir do momento em que fizeram um vídeo para o YouTube, não mais estavam escrevendo ou fazendo algo nas aulas de Língua Portuguesa somente “para a professora”. Houve ainda uma segunda questão, ou seja, a percepção dos alunos em relação aos seus preconceitos sociais referentes ao uso da língua. Ficou bem evidente esse problema ao serem questionados a partir da primeira leitura de um texto sobre preconceito linguístico, práticas estas que serão mais detalhadas ao longo do capítulo de metodologia. Julgo necessário expor que há então duas questões que norteiam o meu trabalho: o meu problema enquanto professora de redação e o problema dos alunos enquanto atuantes da sociedade pela linguagem. Não são coisas distintas nem indissociáveis, mas, por uma questão metodologia, vale ressaltar que há essas duas questões envolvidas.

Moita Lopes (1996) considera que o conhecimento é um processo colaborativo daqueles que se envolvem na prática da sala de aula, sendo, portanto, uma construção social. A partir

disso, considero que é nesse processo de interação do professor com os seus alunos que se constrói a possibilidade de o professor ser um investigador crítico do seu fazer, o que vai contribuir com o ensino e modificar a sua prática. Ainda os alunos também foram pesquisadores, na medida em que identificaram um problema na sociedade, fizeram pesquisas e discussões sobre ele, aceitaram a ideia de intervir socialmente através de um vídeo, elaboraram um projeto para esse vídeo, e passaram à sua elaboração.

Para Thiollent (1985, p. 14), “a pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Na pesquisa-ação é necessário que haja uma participação ativa entre pesquisadores e pessoas investigadas, indo muito além de um simples levantamento de dados.

No que tange à escola, a pesquisa-ação tem encontrado cada vez mais um campo de atuação maior, pois esse tipo de pesquisa dá suporte aos professores para resolverem problemas diários, o que pode promover a mudança da sua prática. Essa modalidade de pesquisa proporciona que os pesquisadores tornem-se conscientes a respeito das situações investigadas, principalmente entre os docentes e a relação que mantém com seus alunos na aprendizagem destes, assim como elucida Thiollent:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (2003, p. 75)

O professor, no caso, pesquisador passa não só a analisar, mas aprende a ouvir os sujeitos da sua pesquisa, prática essa muitas vezes esquecida no cotidiano escolar. Quando eu fui ouvir meus alunos nas entrevistas que fiz após toda a prática, descobri o quão significativo para eles foi fazer o trabalho em grupo, por exemplo, algo que talvez eu não tivesse tomado consciência somente ao analisar as produções. Outro aspecto relevante é o fato de a pesquisa não servir apenas à comunidade acadêmica, mas à escolar, visto que desde o início foi meu propósito apresentar aos professores da escola os resultados da minha investigação, já que muitas vezes as pesquisas ficam restritas ao mundo acadêmico e não têm retorno ao local pesquisado. Alguns dos

princípios apontados por Thiollent (2003, p.16) são fundamentais para esclarecer os aspectos metodológicos da pesquisa-ação:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A criação de uma comunidade consumidora de texto pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, bem como a posição deles frente aos assuntos pertinentes à língua, visava como resultado a uma melhoria nas condições de produção/recepção de textos como na tomada de opinião sem preconceitos sobre algo que lhes pertencia, a língua. Essas ações foram desenvolvidas por mim que fui não só professora como pesquisadora, a partir de uma série de tarefas planejadas, com base nos objetivos propostos.

Em suma, a pesquisa-ação tem preocupação social, objetivando a mudança a partir da compreensão das práticas e a melhoria da situação dada, na direção proposta pelo coletivo. Ela deve partir das necessidades reais, estando vinculada ao meio natural de vida, contando com a participação de todos os envolvidos. A partir disso, é necessário considerar que o professor pode ser um ótimo pesquisador, pois ele vai desenvolver a sua pesquisa dentro do seu ambiente natural de trabalho, tendo por motivação suas necessidades em relação ao ensino. Além disso, ele é conhecedor das características dos participantes envolvidos (seus alunos), tendo cumplicidade com eles, o que irá facilitar a sua pesquisa-ação ao envolvê-los.

A Escola

A escola pesquisada situa-se em Bagé, município do interior gaúcho, aproximadamente a 500 km da capital, Porto Alegre. Pertence a uma rede particular de ensino de uma ordem religiosa, conta com aproximadamente 1000 (mil) alunos matriculados desde a Educação Infantil

ao Ensino Médio. Na cidade, é a escola particular com o maior número de alunos. Sua mensalidade é a 2ª mais alta da cidade, no entanto, a ordem disponibiliza algumas bolsas de desconto parcial aos alunos. Na época da pesquisa, o Ensino Médio da escola contava com cinco turmas: duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º. Os 1ºs anos tinham 35 alunos em cada turma. A maioria dos alunos é oriunda de famílias com boas condições econômicas, as quais permitiam que os alunos tivessem livre acesso em casa a jornais, revistas, canais a cabo, Internet. Ainda pude perceber que cada aluno usava diariamente aparelhos eletrônicos como MP3, celulares, câmeras fotográficas, computadores, dentre outros.

Penso que corresponde à escola o dever de desenvolver senso crítico do aluno e ainda conscientizá-lo da necessidade de intervir no mundo através da linguagem para agir tentando diminuir ou denunciar certos preconceitos. Estes meus alunos, possivelmente, não fazem parte da parcela da sociedade que não tem acesso a recursos que lhes possibilitem dar sua voz ao mundo nem que sofre preconceito linguístico. Eles estão em uma posição privilegiada com acesso a muitos bens culturais e são falantes de uma linguagem não estigmatizada socialmente. Onde estaria o papel deles? Creio que a posição desses sujeitos deve vir na intenção de não colaborar com o preconceito, de denunciá-lo, tentando através dos recursos que estão às suas mãos promover pela linguagem uma mudança social, tentando entender o seu lugar no mundo. Assim como as formas prestigiadas de falar, por diversas razões de ordem política, econômica, social e cultural, são reservadas a poucas pessoas, o acesso às novas tecnologias também o é.

O Contexto das Aulas

Eu era professora da disciplina de redação de todo o Ensino Médio, com uma hora semanal em cada turma. Participaram da pesquisa as duas turmas de 1º ano, sendo meu contato semanal de apenas uma hora aula para a aula de redação, o que tornava impossível que todas as atividades fossem feitas em aula. O momento da aula era mais para esclarecimento e planejamento das atividades, sendo sua execução mais a cargo das “atividades de casa”.

Os alunos tinham também como disciplinas “português” e “literatura”. A primeira com 4 horas semanais e a segunda com 2 horas. Essas duas disciplinas contavam cada uma delas com um livro didático, sendo o livro de português uma gramática¹⁰ e o livro de literatura, o livro

¹⁰ SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em Textos*. São Paulo: Moderna, 2005.

didático¹¹. Para a disciplina de Redação, não se tinha um livro didático. A escola justificava isso pelo fato de as outras duas já terem, assim eu podia utilizar o mesmo e ainda por ser uma matéria somente com uma hora aula semanal, os pais reclamariam visto que o custo dos livros que a escola exigia era bem alto. Mendonça e Bunzen (2006) afirmam que à produção textual são reservadas as “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista que não é percebido muitas vezes como um professor de leitura, gramática e literatura, mas sim como o “professor de redação”, profissional este encarregado de ensinar a escrever “redações”, leia-se “dissertações”. Segundo o autor, essa fragmentação em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, ajuda ainda mais a compartimentar as disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos; assim, os professores tornam-se especialistas de um determinado fragmento da disciplina.

Durante os dois anos em que estive na escola, o projeto político-pedagógico estava sendo reformulado, portanto não contei com um planejamento das aulas calcado nele. Ainda, ao ser contratada pela escola, no início de 2008, foi-me solicitada a reformulação dos conteúdos da disciplina de redação. Então, os conteúdos, gêneros textuais e tipo de abordagem ficavam a cargo do professor, sob orientação da supervisão escolar. Este fato me deu muita liberdade e autonomia para eu criar minhas aulas somando ainda o fato de eu não “ficar presa” a algum livro didático. Assim, a elaboração e confecção de material para as minhas aulas era algo que de maneira antecipada e planejada eu teria de fazer. Qualquer material que eu produzisse que precisasse ser xerocado deveria passar pela supervisão.

Perfil dos sujeitos da pesquisa: alunos do 1º ano do Ensino Médio

O 1º ano do Ensino Médio do colégio tinha duas turmas, cada uma com 35 alunos e alunas, com idade média de 15 anos. A minha pesquisa abrangia essas duas turmas. Esses alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, teriam “aula de redação” pela primeira vez.

No início das aulas, perguntados em conversa informal o que esperavam das aulas de redação, responderam “aprender a redação para o vestibular”, “aprender a escrever”, “saber usar a forma escrita corretamente”. Pelas repostas iniciais pude perceber que os eles estavam muito ligados à língua escrita ou ainda ao gênero “redação de vestibular”. Cabia então a partir daquele

¹¹ ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira. *Literatura Brasileira: Tempos, leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2007.

momento, mostrar-lhes que “aula de redação”¹² era bem mais que aprender a escrever um texto para o vestibular, era aprender a agir pela língua.

Foi esclarecido aos alunos que o tema do trimestre era “A língua e as suas variações”. Ainda, foi dito que nossas produções seriam acerca dele. Logo depois de um questionário inicial, foi-lhes explicado o projeto de produzir artigos de opinião e, após, vídeos sobre língua. Então a discussão sobre língua foi imensa na tentativa de dar subsídios aos alunos para poderem produzir os textos e para promover uma consciência social sobre língua.

Em relação ao ensino de gramática, muito se tem criticado sobre um ensino descontextualizado desta ou ainda desvinculado do uso real dos falantes. Portanto, eu tinha o intuito de fazê-los perceber que a gramática é inerente a qualquer língua, não a tomando como um modelo de “falar bem”. A gramática de consulta dos alunos apresenta como sinônimos os termos “norma-culta” e “norma-padrão” e categorizando: “Norma culta ou norma-padrão é a variedade linguística de maior prestígio social usada numa comunidade” (Sarmiento, 2005, pág.18). Na seção “variedades linguísticas”, é apresentada uma tirinha do personagem Chico Bento, sendo dito que a variedade linguística usada ali é a regional, utilizada “no interior de alguns estados brasileiros”(idem). O personagem fala “com este ispantaio, os corvo num vão mais pegá mio.” Trata-se ainda de outra incoerência, primeiro por se tratar de algo artificial, pois não é uma reprodução fiel de uma variedade linguística existente, já que tem uma intenção lúdica e artística¹³. Além disso, variações como “os corvo” (pluralização apenas do artigo) ou ainda “pegá” (apagamento do [r] em final de sílaba) são características de variedades linguísticas brasileiras e não só “do interior de alguns estados brasileiros”. Assim, julguei necessário usar um material produzido por mim, já que essa fonte não tratava da variação de maneira adequada.

¹² Em conversa informal com a Prof. Dra. Clara Dornelles, professora da Unipampa-Bagé, ela me sugeriu que eu solicitasse aos alunos “produções textuais” e uma mudança poderia ocorrer caso o nome da disciplina fosse modificada para “produção textual” em vez de redação. Levada a proposta à supervisão escolar, a escola julgou irrelevante, frente aos trâmites necessários a fim de efetivar essa mudança, tais como reimprimir boletins, planilhas de pagamento do professor, etc. No entanto, a partir daquele momento, eu falava em produção de textos e abria mão da “redação”. Parece, à primeira vista, algo irrelevante, no entanto, notei que a rejeição à produção de textos chamados por mim a partir daquele momento de “contos”, “artigos de opinião”, “resenha” e não mais de “redação” diminuiu não só por parte dos alunos como dos pais.

¹³ Cf. BAGNO, Marcos. A variação linguística nos livros didáticos. In: *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

	Oficina	Objetivo(s)	Duração (em períodos de 45 minutos)
01	Variação linguística	Entender o que é a variação linguística	04
02	Preconceito Linguístico	Identificar o discurso do preconceito linguístico	04
03	Produção do Artigo de Opinião	Escrever um texto para a comunidade escolar apresentando as discussões feitas em aula	02
04	Reescrita do Artigo de Opinião	Debater sobre as colocações que apareceram na 1ª versão dos textos Sanar problemas de escrita Reescrever os Artigos de Opinião	02
05	Projetos dos vídeos	Elaborar em grupo os projetos dos vídeos	02

Quadro 2: Panorama geral das atividades de aula no trimestre

O quadro acima sistematiza as ações feitas durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica. Começo agora a apresentá-las de forma mais detalhada.

Oficina 01

Em um primeiro momento, fiz algumas comparações entre o que a gramática normativa prescrevia como “correto” e o que o uso autorizava. Pegamos como o exemplo a conjugação verbal. Fizemos um quadro comparativo para que ao final eles concluíssem o que a língua fez na tentativa de economia e que a variação é inerente à língua.

<i>Gramática tradicional</i>	<i>Uso (mais prestigiado)</i>	<i>Uso (menos prestigiado)</i>
<i>Eu falo</i>	<i>Eu falo</i>	<i>Eu falo</i>
<i>Tu falas</i>	<i>Tu, você, a gente fala¹⁴</i>	<i>Tu, você, a gente, Nós, eles fala</i>
<i>Ele (você) fala</i>		
<i>Nós falamos</i>	<i>Nós falamos</i>	
<i>Vós falais</i>		
<i>Eles falam</i>		

Os alunos concluíram que, “tu”, “você” e “a gente”, no uso mais informal da língua, usam a mesma forma verbal “fala” e que o “vós” havia sido extinto da língua. A partir disso,

¹⁴ Foi discutida a questão de “a gente” ser informal e “nós”, formal.

perceberam que “tu fala”, algo comumente usado por eles, não é “errado”, mas uma variação que a língua sofreu, e que ainda “nós fala” recebe desprezo dos falantes mais escolarizados. Muitas das considerações dos alunos demonstravam resquícios de uma tradição escolar que prezava por uma gramática prescritiva preocupada em marcar o “certo” e o “errado”. Eu fazia reflexões com os alunos na tentativa de mostrar que na língua as coisas não obedecem a essa dicotomia dos extremos: “se tal coisa é certa a outra possibilidade da língua tá errada”. Tentava mostrar através de inúmeros exemplos que falar e escrever dependem de condições tais como o que se diz, para quem se diz, como e quando e que “certo” e “errado” são categorias que excluem possibilidades da língua, o que exclui aspectos textuais e discursivos da língua. E que hoje o uso que é desprestigiado socialmente hoje pode ser o uso prestigiado amanhã.

Oficina 02

Além dessas atividades, foram desenvolvidas outras na tentativa de fazer um paralelo, mostrando que muitas vezes o uso opta por economias e que isso é um processo natural da língua. Ainda, lemos um texto sobre rotacismo¹⁵ (anexo A) e discutimos o assunto em sala de aula. Ao final, foi solicitado que escrevessem um artigo de opinião com a finalidade de ser publicado no Jornal do colégio¹⁶. Lemos alguns artigos e sistematizamos algumas características que os textos podiam apresentar. As primeiras produções mostram que o assunto era bastante novo, ocorrendo problemas na maneira com que eles abordavam o assunto, demonstrando ainda desconhecimento sobre o tópico e alguns preconceitos.

Então, mais uma vez discutimos o assunto em aula na tentativa de esclarecer possíveis dúvidas quanto a ele e atentando também para o fato de que o texto seria publicado no jornal da escola, então, os leitores do jornal, ou seja, a comunidade escolar deveria entender o conteúdo e ver clara a posição deles. Na primeira versão, fiz considerações escritas em cada texto sobre algumas afirmações e sobre questões linguísticas dos textos. Foi então solicitada a eles uma reescrita para que olhassem para seu texto, colocassem-se frente ao seu dizer e reformulassem sua produção textual. Desse modo, creio que eu não estava ensinando-lhes uma forma textual, mas a

¹⁵ Segundo Bagno (2007), o termo rotacismo provém do grego *rhôta*, que é quando o fonema /r/ substitui o /l/ como a pronúncia [prâta] para “planta”.

¹⁶ O colégio semestralmente publica um jornal com textos dos alunos, dos professores e notícias da comunidade escolar.

se colocar em embate com o seu próprio dizer, a ver que escrever é deixar claro para o outro o que se quer dizer. A maioria dos alunos, ao ser solicitada uma reescrita, não reagiu de maneira natural, afirmando que era a primeira vez que eles tinham que “fazer de novo” um texto. Eles me questionavam se era para “colocar fora aquele” e começar um outro. Fazer a reescrita, ou seja, entender que o texto não é um produto pronto foi um dos primeiros embates que enfrentei. Além disso, reformular seu dizer na tentativa de deixar inteligível ao leitor e com um posicionamento crítico sobre algum assunto também foi desafiador.

Foi lido posteriormente o texto “Nada na língua é por acaso” de Marcos Bagno, e sugeridas algumas questões (anexo B). Estas com o intuito de apreensão do conteúdo do texto, visto que para os alunos o assunto era bastante novo.

Oficina 03

Após a leitura e discussão do tema, foi solicitada uma produção textual sobre o assunto, com a seguinte tarefa:

Você deverá escrever um artigo de opinião para o Jornal do Colégio sobre o assunto que você tomou conhecimento, apresentando para a comunidade escolar o assunto e alertando sobre o preconceito linguístico. (registro no quadro-negro)

Discutimos sobre o que seria um artigo de opinião, qual o objetivo daquele texto, qual variedade da língua deveria ser utilizada.

Oficina 04

A partir das produções, fizemos outra discussão sobre o assunto. O que notei de relevante era o quanto os alunos se incomodavam, ao saber que escrevendo contra o preconceito, eles mesmos estavam sendo preconceituosos. Geraram muitos conflitos as considerações escritas que eu fazia, apontando seus preconceitos. Estar em conflito com a sua escrita provocou um sentimento negativo em relação à reescrita, assim, inúmeras vezes eles perguntavam “mas tem que reescrever mesmo? Vale nota”. Então combinei com eles que apenas a versão final ganharia nota, enquanto que as outras iam ser lidas e corrigidas, mas não lhes seria atribuída nota.

Outro fato que me chamou muito a atenção era quando eu entregava as redações e eles, ao receberem, comentavam com certo espanto “professora, a senhora lê mesmo!”. Julgo que tal comentário talvez seja fruto de uma história de escrita escolar em que os textos eram entregues aos alunos apenas com a nota e não havia uma interlocução da professora, nem um questionamento sobre considerações feitas por eles. As primeiras correções eram na tentativa de mostrar que os textos, ao irem para o Jornal do Colégio, não seriam lidos somente por mim, portanto devia se bastar nele mesmo, ou seja, ser inteligível para outras pessoas. Então foram trabalhados aspectos textuais como coesão, coerência interna, coerência externa, ambiguidade, pontuação¹⁷, etc. Após concluídas essas atividades de produção de artigos para o Jornal do Colégio, escolhi dois textos que iriam para o jornal. Por uma questão de espaço, apenas dois textos dos 70 produzidos pelo primeiro ano. Ao final do semestre, os textos foram publicados no Jornal de número 12 (anexo C).

No início, o fato de eu pedir uma reformulação gerou certa indisposição da turma para discutir aquele tema e um certo mal estar. Tenho registros em minhas notas de aula do pedido de alunos (seis alunos) para mudarmos o tema, ou ainda alunos que diziam que reescrever o mesmo tema era cansativo (cinco alunos). No entanto, comecei a observar que algumas reescritas (vinte e cinco) traziam o discurso de alguns autores renomados, mas na forma de cópia, creio que fruto de uma pesquisa na Internet. Julgo que essa foi uma tentativa de pesquisa ou de trazer subsídios para a sua escrita. Talvez de forma pouco consciente, perceberam que discutir um tema, dar opinião sobre ele, desvincular-se de preconceitos, depreendia certo esforço e pesquisa. Mas não era a falta de conhecimento que gerava tanto mal estar, era o fato de eles se verem preconceituosos a partir das discussões que fazíamos sobre língua na aula. Então de forma consciente conversei com os alunos que estávamos frente a uma questão de pesquisa: discutir sobre língua. Em função desse problema de pesquisa estavam circulando nossas ações na aula, desde discussões, produção de artigos, análise de textos, etc. Mas agora chegara um momento em que pesquisar sobre isso e fazer algo na tentativa de conscientizar as pessoas sobre questões de língua era preciso.

Oficina 05

¹⁷ Não tratarei de maneira detalhada a concepção teórica destes assuntos, posto que não são o foco do meu trabalho neste momento.

Nesta oficina houve o planejamento e elaboração dos vídeos pelos alunos. Assim, ao produzir um vídeo, o aluno está ilustrando seu discurso, ele está se utilizando de uma possibilidade que o mundo social lhe possibilita para efetuar uma ação de linguagem: assim como ele utilizou o artigo de opinião para interagir com a comunidade escolar, ele agora pode usar o vídeo para extrapolar esse ambiente e perceber que seu discurso também pode agir num outro espaço. O vídeo trata do resultado de uma linguagem múltipla que integra imagem e som. Assim, a produção pressupõe criatividade, conhecimento técnico bem como propriedade para se tratar do tema.

Para que os vídeos fossem produções numa dada situação concreta de língua e para que os objetivos pedagógicos fossem contemplados, foi necessária uma sequência de trabalho que organizasse todos os passos, pois a ausência de um roteiro de fases a serem realizadas podia comprometer o resultado técnico e pedagógico. O vídeo deveria ser visto como uma produção elaborada, fruto de uma pesquisa sobre língua, e não como uma atividade de aula sem monitoramento, com finalidade em si mesma.¹⁸

Houve um questionamento oral aos alunos sobre quando eles assistiam a vídeos na Internet, com que finalidade, quais eram os assuntos de interesse deles; ainda quis saber se eles produziam vídeos. A maioria dos alunos estava ambientada com vídeos, muitos afirmaram que viam vídeos diariamente em aparelhos como MP5, um reproduzidor de vídeos que possui tela do tamanho a de um celular e que os reproduz. Apresentei a proposta da produção de um vídeo, o que gerou certo alvoroço, a reação deles foi de espanto positivo, anotei considerações como “bah, que legal a gente vai fazer um vídeo” (Aluna A), “ei a professora faz a gente fazer coisas legais” (aluno MT), “eu adoro vídeo, produzir vídeo” (aluna K), e algumas do tipo “ah não, vídeo vai dá trabalho”, “vai valer nota?” etc. A maioria das considerações demonstravam o prazer de realizar tal atividade, como algo que não era penoso, no entanto algumas deixavam claro que a atividade exigiria deles certa elaboração e comprometimento.

Passamos então à elaboração do planejamento da atividade, prática essa que julguei necessária, posto que isso deixaria mais clara a função daquele vídeo. Logo, solicitei que fossem feitos grupos de cinco a sete participantes. Receberam uma folha produzida por mim a qual apresentava as partes de um projeto para planejarem a atividade (Anexo D). Cada turma de 35

¹⁸ Eu não queria reproduzir na atividade sobre vídeo a clássica aula de redação “façam um texto com tema livre”, sem dar subsídios para os alunos responder as seguintes questões: a quem se dirige esta produção?; com que finalidade?; onde vai circular?

alunos dividiu-se em grupos de sete, assim, por turma, foram produzidos 5 vídeos. Minha análise contará com os 05 vídeos produzidos pela turma 1 do 1º ano do Ensino Médio. Escolheu-se essa turma, pois foi com ela que eu consegui realizar o maior número de entrevistas, podendo ter conversado profundamente com 2 dos grupos. Abaixo, foram transcritos os projetos produzidos pelos alunos:

Projeto do vídeo 1

Participantes: E, G, CK, V, N

Tema do vídeo: gírias e seus preconceitos

Justificativa: escolhemos esse tema pois é atual, algo que nós jovens vemos e que nosso grupo quer mostrar as suas consequências

Objetivos: nosso objetivo é mostrar aos jovens a diversidade de gírias e a reflexão que o preconceito com elas não leva a nada

Metodologia: primeiro cada participante será responsável por um tipo de gíria regional, assim cada um pesquisará as gírias e roupas para a caracterização. Depois será filmado, baseado no roteiro criado pelo grupo. Após a filmagem, vem a parte de edição e finalização do trabalho

Cronograma:

Atividades previstas	Data 04/05	Data 11/05	Data 12/05	Data 13/05	Data 6/05 17/02	Data 19/05
Elaboração do texto	X					
Escolha do tema		X				
Pesquisa bibliográfica sobre o tema			X			
Filmagem				X	X	
Edição				X	X	

Publicação(no YouTube)						X
------------------------	--	--	--	--	--	---

Recursos e materiais: filmadora, roupas regionais, computador para edição não será preciso recursos financeiros.

Projeto do vídeo 2

Participantes: A, NA, C, F, M, W

Tema do vídeo: preconceito linguístico

Justificativa: para que as pessoas fiquem sabendo que esse preconceito existe e está cada vez mais comum em nossa sociedade

Objetivos: conscientizar as pessoas que esse tipo de preconceito tem que ser combatido, afinal, na Língua Portuguesa, não existe erro.

Metodologia: nós vamos entrevistar as pessoas na rua para saber o que elas acham sobre o preconceito linguístico, se elas já sofreram esse preconceito.

Cronograma:

Atividades previstas	Data 11/05	Data 12/05	Data 13/05	Data 14/05	Data 16/05	Data 17/05
Elaboração do texto	X					
Escolha do tema		X				
Pesquisa bibliográfica sobre o tema			X			
Filmagem				X		
Edição					X	
Publicação(no YouTube)						X

Recursos e materiais: câmera

Projeto do vídeo 3

Participantes: M, C, MV, MT, P, E, MB

Tema do vídeo: *preconceito linguístico*

Justificativa: *para conscientizar as pessoas que de acordo com a região em que se vive o modo de falar é diferente*

Objetivos: *mostrar que não devemos ter preconceito só pelo modo das pessoas falarem*

Metodologia: *elaborando um texto a ser exibido sobre o preconceito linguístico e falando, explicando sobre o tal. (O PRECONCEITO LINGUÍSTICO!)*

Cronograma:

Atividades previstas	Data 11/05	Data 12/05	Data 14/05	Data 14/05	Data 14/05	Data 19/05
Elaboração do texto	X					
Escolha do tema		X				
Pesquisa bibliográfica sobre o tema			X			
Filmagem				X		
Edição					X	
Publicação(no YouTube)						X

Recursos e materiais: câmera, computador, caneta e papel.

Projeto do vídeo 4

Participantes: L, G, LM, AA, AL, MC

Tema do vídeo: *variedade linguística musical*

Justificativa: *é para mostrar que o Brasil é grande e possui várias variedades linguísticas e culturais*

Objetivos: *mostrar a diversidade musical (letras musicais)*

Metodologia: *matéria em forma de jornal televisivo*

Cronograma:

Atividades previstas	Data 11/05	Data 12/05	Data 13/05	Data 14/05	Data 15/05	Data 19/05
Elaboração do texto	X					
Escolha do tema		X				
Pesquisa bibliográfica sobre o tema			X			
Filmagem				X	X	
Edição						X
Publicação(no YouTube)						X

Recursos e materiais: *câmera digital e trajes adequados*

Projeto do vídeo 5

Participantes: JP, BT, MK, R, MO, T

Tema do vídeo: *rotacismo*

Justificativa: *principal problema da fala da língua portuguesa*

Objetivos: *conscientizar as pessoas que o rotacismo não pode ser visto como um preconceito e sim como um fenômeno linguístico.*

Metodologia: *entrevistas com os membros do grupo. Pessoas da rua, pessoas com o problema rotacismo.*

Cronograma:

Atividades previstas	Data 11/05	Data 12/05	Data 13/05	Data 14/05	Data 15/05	Data 19/05
Elaboração do texto	X					
Escolha do tema		X				
Pesquisa bibliográfica sobre o tema			X			
Filmagem				X	X	
Edição					X	
Publicação(no YouTube)						X

Recursos e materiais: *câmera digital, computador, Windows movie maker*

Os alunos tiveram três semanas para preparar os vídeos. Solicitei que na medida em que fossem filmando e preparando os vídeos, fossem me mostrando no período à tarde, na biblioteca do colégio, para discutirmos e eu ajudá-los. Foi interessante notar que quando houve as discussões para a produção do artigo de opinião para o jornal do colégio, também solicitei encontros na biblioteca, à tarde, mas, nas duas vezes que marquei, nenhum aluno foi. Ao contrário, no encontro sobre vídeo, apenas dois grupos não compareceram, os outros alunos foram com suas primeiras gravações e ideias para discutirmos. Também pensava que surgiriam dúvidas relativas à questão técnica para eu responder, mas isso nem chegou até mim. Enquanto eu atendia um grupo, os outros conversavam entre si e trocavam conhecimentos relativos a programas de edição de vídeos, ideias de como filmar, como o som sair melhor, etc. Solicitei que os vídeos fossem postados no YouTube até uma determinada data. Alguns foram terminando antes e postando no site. Ao entrar nos sites pessoas de relacionamento dos alunos, percebi inúmeras conversas entre eles sobre como colocar os vídeos no YouTube ou sobre a atuação dos colegas nas filmagens. Paralelo a isso, fui acompanhando os vídeos que estavam sendo colocados no site. A cada vídeo colocado lá, os colegas entravam, assistiam e comentavam (pois o YouTube permite que se comentem os vídeos desde que o usuário tenha uma conta no site). Os primeiros vídeos tinham mais de 180 acessos em pouco menos de duas semanas.

Constantemente nas conversas com o grupo tornava consciente que nosso vídeo seria assistido por muitas pessoas, logo, o esclarecimento muitas vezes de termos como “rotacismo”, “preconceito linguístico” precisava ser feito. Ou ainda discutíamos no sentido de mostrar o quanto era relevante discutir assuntos sobre a língua. Assim, constantemente eu os questionava: “qual o objetivo desse teu vídeo?” “tu pretende convencer o teu leitor de quê?”. Muitas das primeiras produções apresentavam cópias de textos da Internet, eu solicitava então que reformulassem e com suas palavras (e se necessário fizessem citação) produzissem os vídeos. Discutimos não só em aula como nas reuniões na biblioteca a questão da ética na pesquisa, ou seja, eu conversava com eles na tentativa de esclarecer que todo material que eles encontravam sobre o tema do vídeo deveria ser lido, discutido no grupo e elaborado um texto deles, e não cópia do discurso de alguém.

Embora a qualidade estética dos vídeos dos alunos não era o meu maior objetivo, tampouco que eles transmitissem conceitos “perfeitos” da sociolingüística. Minha intenção como pesquisadora era promover uma discussão na sala de aula na tentativa de fazer com que eles refletissem sobre a língua deles e a partir disso fossem capazes de produzir textos numa situação real de interlocução.

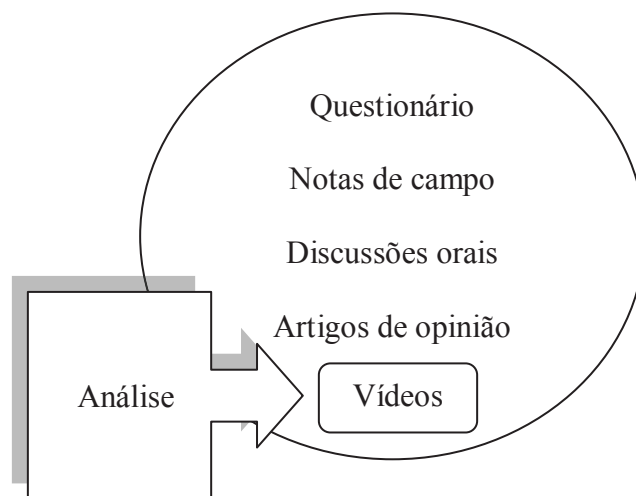
CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo pretende analisar os vídeos produzidos por alunos do Ensino Médio no contexto de uma escola particular. São cinco vídeos que visavam apresentar uma discussão sobre língua. Para analisar os dados, utilizei a Teoria da Atividade de Engeström e parte do modelo de Mwanza (2001).

Apresentarei neste capítulo os sistemas das principais atividades desenvolvidas na minha prática pedagógica. O modelo de Mwanza (2002) servirá como base para eu poder montar esses sistemas. Escolhi centrar minha análise nos objetivos das atividades bem como nos resultados do sistema de atividade. A comunidade, as regras sociais e a divisão do trabalho tornaram-se impossíveis de eu apreendê-las pela distância em que se colocam no momento da análise e até mesmo porque eu não desenvolvi, durante a coleta de dados, mecanismos eficazes para apreender essas categorias visto que não foram o interesse da pesquisa. Por isso, foco-me nos objetivos e nos resultados, primordialmente. Dentro do contexto de discussão sobre língua em sala de aula, vários foram os materiais que surgiram dessa prática: questionário, notas de campo, artigos de opinião, etc. Centrarei meu olhar sobre três atividades: (1) questionário; (2) produção dos artigos de opinião; (3) vídeos, os quais foram o produto que finaliza a atividade de/sobre língua e que serão objetos de análise por parte desta pesquisa.

Dados produzidos na atividade sobre a língua



Sistemas de Atividades

Atividade 01 – Questionário

Em um primeiro contato com os alunos, em sala de aula, fiz um questionário escrito bem simples a fim de trazer a discussão sobre língua para o nosso contexto.

Questionário		
	Perguntas	Respostas
1	O que é a Língua Portuguesa para você?	<i>Pra mim não é muito importante porque é o idioma que nós falamos no dia-a-dia, mas é claro que nós aprendemos para falar corretamente. Aluna L</i>
		<i>É uma matéria muito chata porque existem muitas regras e eu não curto muito isso mas também existe a leitura e a interpretação, meu ponto fraco. Aluna C</i>
		<i>É uma língua fácil mas com muitas regras. Aluno M</i>
2	Para você, existe um modo “correto” de falar? Por quê?	<i>Existe, pois quando estamos escrevendo um texto a nossa linguagem é mais sofisticada. Aluno LE</i>
		<i>Sim, porque estamos estudando as linguagens e é muito ruim de ver uma pessoa falar informalmente. Aluno A</i>
3	O que você considera mais interessante na Língua Portuguesa?	<i>Acho que o que mais interessante a língua tem é falar e escrever corretamente. Aluna K</i>
		<i>De mais interessante na língua não acho nada. Aluno MT</i>
4	A sua língua é sempre a mesma? Onde você nota (se nota) que ela é diferente?	<i>Não. As novas regras de português. Aluno A</i>
		<i>Não. Quando eu falo com pessoas mais velhas, é diferente. Aluno LF.</i>
5	Se você ouvir “cadê minha bicicleta?” ou “será que tá perto das fror?” o que automaticamente virá a sua cabeça?	<i>A falta de estudo e conhecimento. Aluno MS</i>
		<i>Que está errado. Aluna B</i>
		<i>Tentar corrigir esse erro da pessoa. Aluna BA</i>
		<i>Que essa é uma pessoa analfabeta, porque esses erros não ocorrem diariamente. Aluna F</i>
		<i>Que são frases erradas. Aluna D</i>
		<i>Que está totalmente errada a frase e que saber português é fundamental. Aluna LD</i>

<i>Que é uma pessoa ignorante. Aluna V</i>
<i>Eu pensaria que é uma pessoa desconhecida da língua portuguesa. Aluna S</i>

Quadro 3: Questionário feito para motivar a discussão sobre língua

Selecionei algumas respostas para apresentar aqui. Elas ilustram parte do que foi dito. Essas respostas apresentadas reforçam, a meu ver, a relevância da minha intervenção enquanto professora de língua.

Eu poderia transcrever outras respostas, porém, essa parcela significativa de respostas ilustra o que a maioria dos alunos pensava sobre língua. Eles estão muito atrelados à língua como sinônimo de gramática normativa, ou seja, trazem aquele conceito que a escola sempre os ensinou. Ademais, percebemos uma concepção de língua que enaltece o a correção gramatical, sendo o “erro” considerado como um desvio, e quem o comete “é ignorante”, a pessoa “não conhece a língua portuguesa”. Ou ainda a uma concepção de língua como sinônimo de escrita. Enfim, as respostas revelam uma concepção preconceituosa e estigmatizada sobre língua.

Caberia ao meu trabalho como professora de língua contribuir para que eles tivessem pelo menos um olhar menos preconceituoso e menos taxativo de língua e que se desvinculassem da equivalência língua = escrita = correta gramaticalmente.

Minha intenção como professora e pesquisadora era promover nas aulas de Língua Portuguesa a discussão sobre assuntos pertinentes a ela e fazer com que aqueles alunos se tornassem agentes do seu dizer e que eles soubessem discutir sobre algo que lhes pertencia – a língua – e fossem participantes do mundo, de maneira a publicar textos sobre isso.

Alguns alunos (muitos) não quiseram responder ou apenas responderam “sim”, “nunca pensei sobre isso”. Eu notava a partir de suas expressões ou pela falta de vontade em responder ou ainda pelas inúmeras vezes em que fui questionada “vale nota, professora?”. Um deles me interpelou “bom, se não vale nota pra que a gente tem que fazer?”¹⁹. O distanciamento com o qual eu conto hoje me remete ao exemplo de Leontiev (1978, p. 30) sobre a caçada. Naquele momento, eu era o batedor que espantava a caça para que os outros (neste caso, alunos) fossem

¹⁹ Usei um caderno para anotar algumas (poucas) das considerações feitas oralmente no momento de aula. Cito apenas algumas delas, as quais julgo relevantes, até porque eu não pensava que ele fosse tão importante como dado, então não fiz muitas anotações, até porque para mim, desde o início da pesquisa, meus dados seriam a priori os vídeos. Consigo ver, depois de transcorrida a minha prática como professora e como pesquisadora, que foi uma falha eu pré-estabelecer quais seriam os meus dados para a pesquisa. Julgo necessário apresentar isso para que seja uma informação para um possível leitor da minha dissertação que pretenda fazer uma pesquisa da sua prática.

atrás da caça, porém a minha meta estava bem clara, não a dos alunos. Para eles, era uma atividade sem sentido, pois o objetivo não estava delineado. Logo, a minha atividade parecia parcialmente privada de sentido. Percebo que a explanação sobre o projeto de discutir língua, tendo como objetivo a produção de um vídeo deveria ter sido a primeira ação a ser feita. Faltou esclarecer-lhes o que faríamos primeiro e com que objetivo, para depois partirmos para a prática. O projeto do dizer deveria ter vindo antes do “conteúdo” ou do assunto do trimestre. Percebi isso pela falta de engajamento que alguns alunos demonstravam em algumas atividades como responder ao questionário ou até mesmo na discussão em aula. Apresento a seguir o sistema de atividade referente ao questionário:

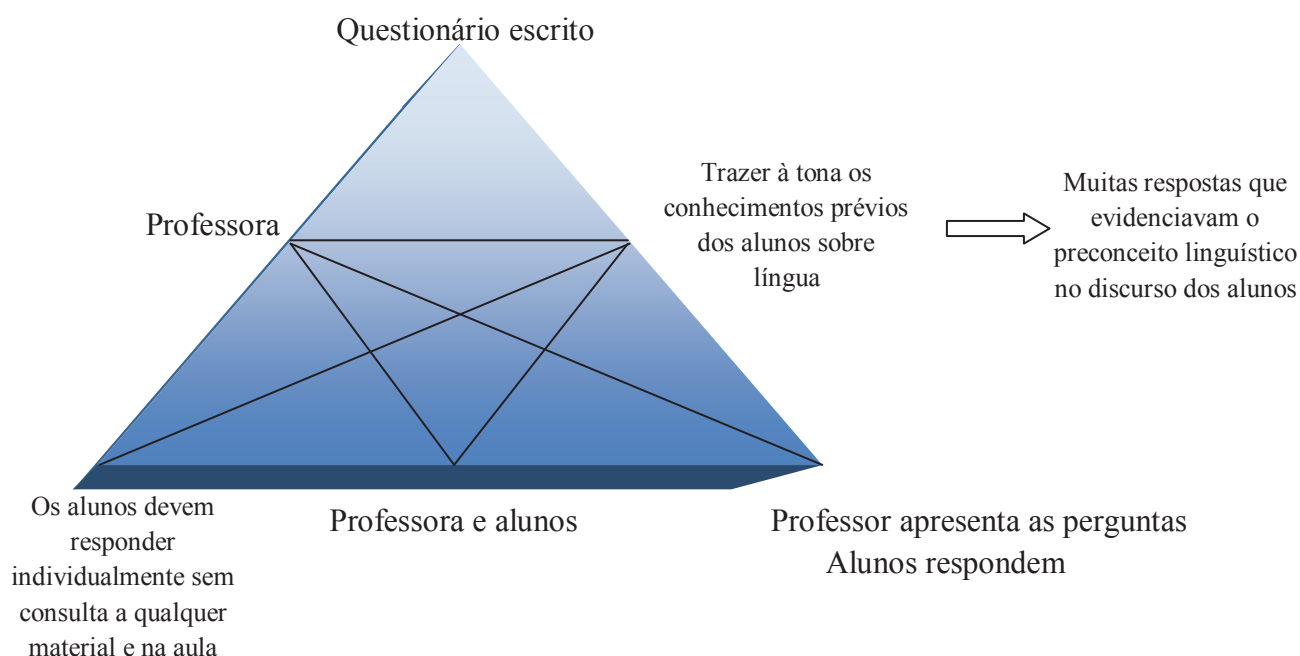


Figura 6: Sistema de atividade para a professora (Questionário)

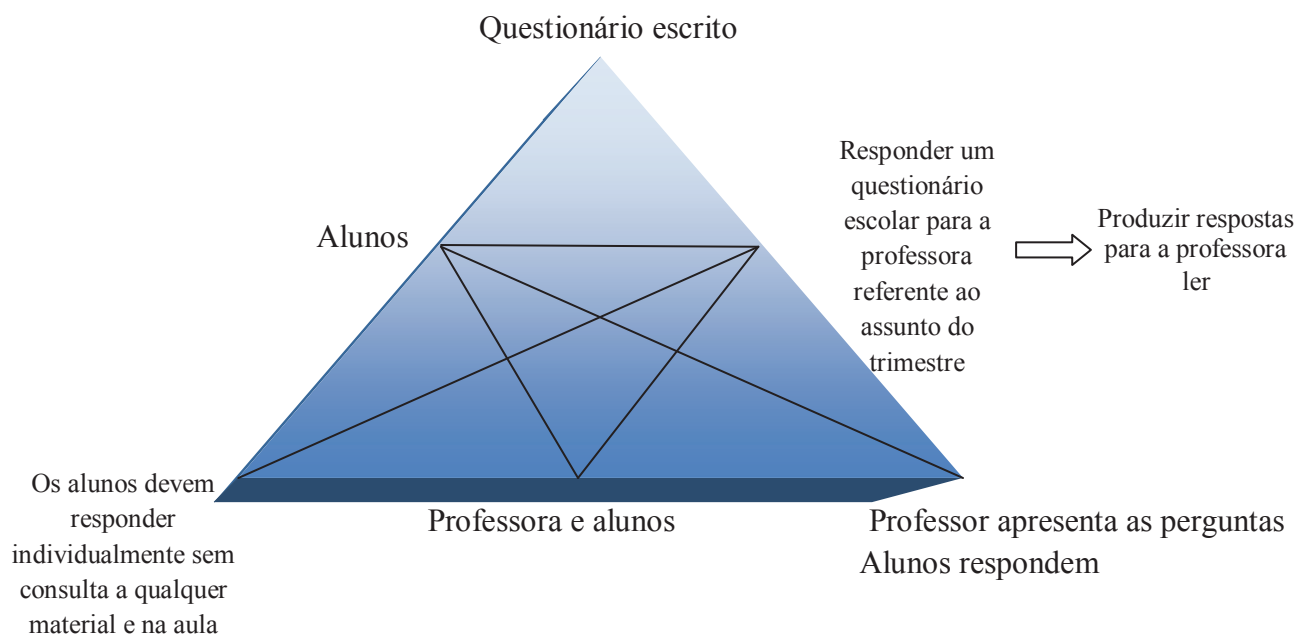


Figura 7: Sistema de atividade para os alunos (Questionário)

Esta atividade poderia ter sido mais profícua talvez se desde o início ficasse claro para os alunos que não se tratava apenas de questionário para a professora avaliar e sim para fomentar uma discussão e uma possível curiosidade sobre o assunto. Não julgo que esse tipo de atividade seja negativo dentro da sala de aula, até porque há contextos que exigem que o questionário seja feito. No entanto, dentro de uma aula de língua e sobre língua percebo que ficou vazio de sentido e só cumpriu o seu objetivo para mim enquanto pesquisadora.

Atividade 02 – Produções de artigos de opinião

As produções textuais dos alunos sobre língua partiram sempre de discussões orais em sala de aula para produzirmos textos sobre língua. Lemos textos (anexos A e B) que serviram de base para a discussão. Após a primeira escrita (individual), percebi que os alunos apenas reproduziam conceitos dos textos (anexos A e B) ou ainda reproduziam conceitos errados sobre o assunto do qual falavam. No entanto, o mais espantoso foi a contradição presente nos textos: o discurso dos alunos tentava trazer o que era novo para eles – discurso sobre preconceito linguístico – e ao mesmo tempo marcas muito fortes de preconceito em relação à língua.

Foi necessário então voltarmos à discussão sobre língua a partir do que eles escreveram para pensarmos mais sobre aquele assunto e, assim, ser feita uma reescrita do texto. Eu sempre pedia alterações na forma de escrita de alguns parágrafos sempre alertando “será que isso aqui está bem claro para o seu leitor?” na tentativa de passar o compromisso da escrita para eles, e de colocá-los como responsáveis pelos textos que iam para o jornal da escola. Num primeiro momento, ocorreu espontaneamente a troca de textos em sala de aula. Para mim, era o primeiro indício de que eles estavam entendendo que o texto não se destinava para a professora ler, mas para ser lido por uma comunidade. Apenas dois textos foram publicados no jornal da escola no final daquele trimestre (anexos C e D). Como era um jornal de toda a escola, só permitiram a minha série que publicássemos em um espaço que coube apenas dois textos²⁰.

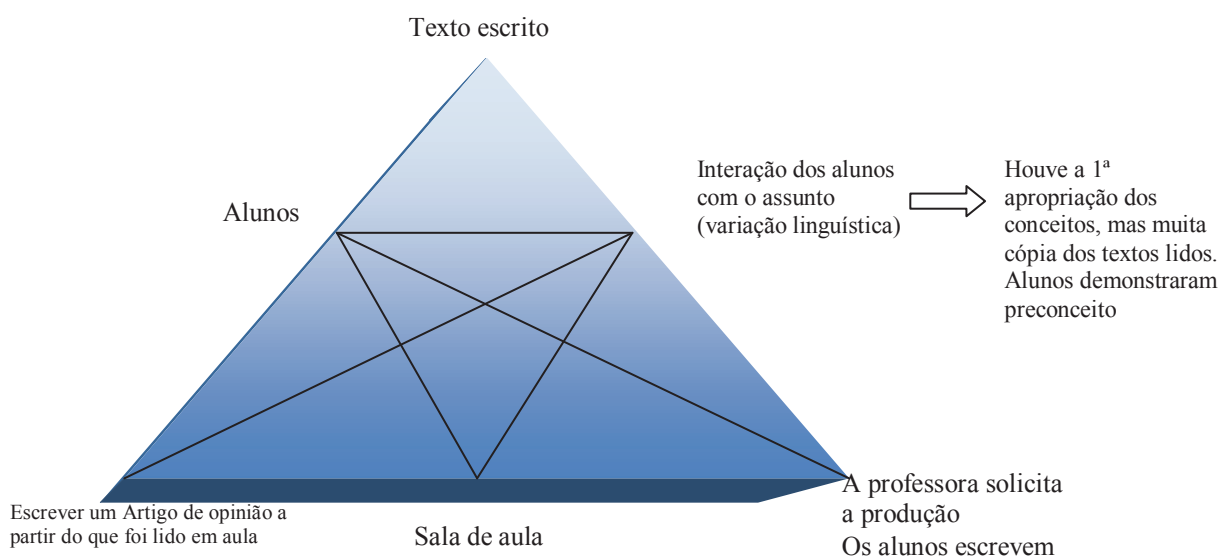


Figura 8: Sistema de atividade Escrita do Artigo de opinião

²⁰ O interessante é que, após essa prática, tornou-se comum os meus alunos do 1º ano quererem mandar textos para o Jornal do colégio. Várias vezes recebi não produções de aula, mas produções textuais particulares deles, os quais me perguntavam “tá bom pra ir pro jornal?”

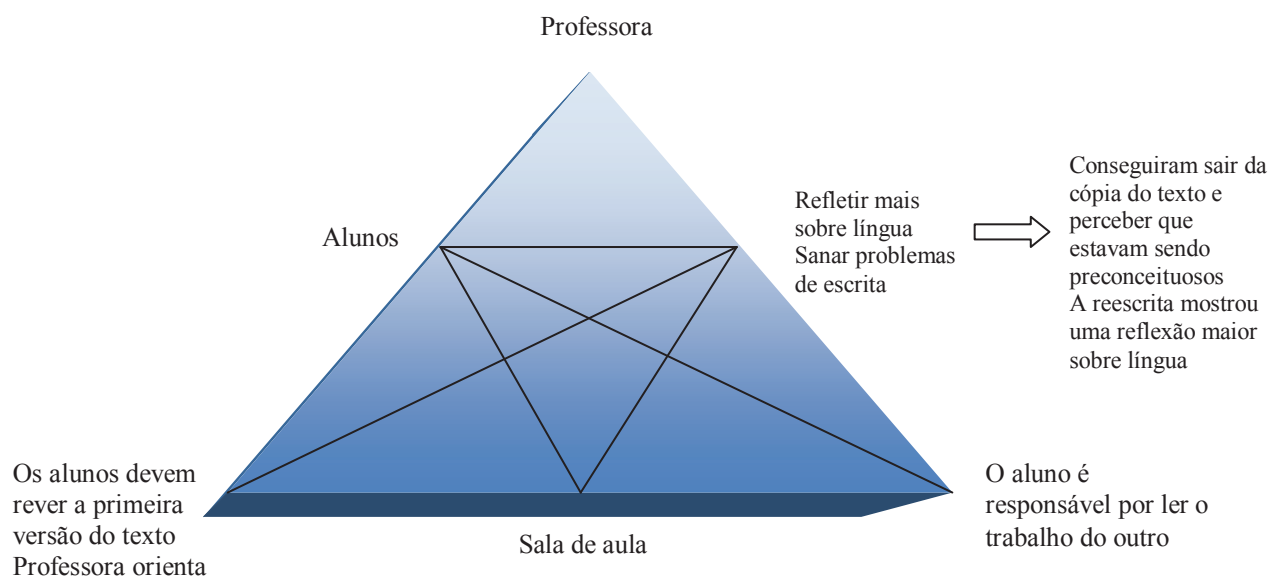


Figura 9: Sistema de atividade Reescrita do Artigo de opinião

Percebemos que na figura 09, ao reescrever o texto, os alunos são colocados em uma situação de reflexão sobre a língua. Os alunos têm como ponto de partida as reflexões que surgiram do texto na sua primeira versão. Então, em posse dessas reflexões, os alunos reescrevem seu texto. No momento da reescrita, o meu papel como professora passa a ser central, posto que sou eu que mediei a discussão sobre o que foi escrito na primeira produção. Como resultado, percebe-se que o aluno vê o seu texto como uma construção, pois ele teve que partir do que foi escrito num primeiro momento, para reescrever.

ATIVIDADE 03 – Produção dos vídeos

Os vídeos foram produções dos alunos acerca da língua. Foram planejados em aula, mas executados em ambiente extraescolar. A minha análise terá ênfase nos conceitos desenvolvidos pelos alunos sobre o tema, e, portanto, não me centrarei na linguagem cinematográfica em específico (montagem, uso dos planos, movimentos de câmera). Enfim, meu interesse para esta pesquisa enfoca o discurso sobre a língua através dos vídeos.

Vídeos	01	02	03	04	05
Título	itos	Preconceito Linguístico	Jornal da 211	Jornal da Raposa	Rotacismo
Duração	6 min	59 seg	5 min e 36 seg	8 min e 58 seg	4 min e 37 seg

Quadro 4: Ilustração dos temas e tempo de duração dos vídeos analisados

Vídeo 1 – Gíria e seus preconceitos²¹

Este vídeo tem a duração de 6 minutos. Nas cenas, os próprios alunos do grupo do trabalho escolar atuam como entrevistadores. Ainda, há a participação de duas pessoas com idade adulta (dois homens que não pertencem ao grupo de alunos que produziu o vídeo), que são os entrevistados. Primeiramente, no vídeo, há duas entrevistas. Na primeira, o aluno entrevistador, em um cenário externo, possivelmente uma rua da cidade, vestido de forma mais informal, (roupas características dos jovens: lenço na cabeça, moletom, calça jeans) pergunta ao seu entrevistado, um homem com aparência entre 30 a 40 anos, o que ele entende por gíria. O vídeo anuncia em uma legenda quem é este entrevistado: “Zé Povão, Cabeleireiro”. Nesta primeira cena, o entrevistador (aluno) questiona ao seu entrevistado acerca de gírias. Este afirma não ter conhecimento sobre o fato de a gíria interferir na língua. O aluno reitera sua pergunta agora não mais questionando o fato da interferência, mas pergunta se a gíria prejudica em algo. Os termos “interferir” e “prejudicar” nos apontam uma ideia de gíria como algo estranho à língua, que vem para ameaçá-la.

Na outra entrevista, o entrevistado, um homem já mais idoso, em cena externa, sentado em um banco de praça, ao ser questionado pelo aluno também sobre o que era gíria, afirma que esta é utilizada para substituir os termos. O mesmo entrevistador então lhe questiona quanto ao uso da gíria “na sua época”, dando caráter histórico à sua pergunta. Logo após o entrevistador volta a perguntar se a gíria “prejudica” a língua, o senhor responde que “não” e o aluno interage com ele até mesmo parecendo responder a sua própria pergunta “talvez na hora de transcrever para o papel”. Nessas duas entrevistas, são inseridos nos vídeos legendas de modo a tornar mais

²¹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=L1NU1Ny9eVs>
A transcrição do vídeo está no anexo E

explicativas as falas dos atuentes. O espectador do vídeo conta com legendas nas falas do entrevistador e dos entrevistados. As legendas da fala daquele é de cor branca e as legendas destes são de cor amarela. Essa preocupação em inserir as legendas e ainda marcá-las de forma diferente revela uma preocupação com o sujeito espectador.

Aparece agora o subtítulo “gíria na gramática”. Outro aluno, agora sentado no chão, com a pernas cruzadas, sendo filmado de corpo inteiro, em um ambiente interno, (aparentemente a sala de uma casa), vestido com roupas mais formais (blusa comprida branca, calça preta) olhando para a câmera esclarece para o leitor o conceito de gíria em tom formal. Primeiro, ele contextualiza o fato de o homem ser social, viver em comunidade por isso a comunicação é importante para compartilhar conhecimentos e experiências. Surge o subtítulo “o que é gíria?”. O aluno volta a esclarecer para o espectador: “é uma forma alternativa de se expressar de acordo com a regionalidade de cada falante. A gíria é uma outra forma de se comunicar, parece ser algo externo à língua; a palavra “alternativa”. Ainda, aponta que há mais de uma forma possível de se comunicar, e a gíria então seria uma delas. Como se quem usasse a gíria, o fizesse o tempo todo uso desta “outra forma de se comunicar”. O conceito de regionalidade é o elo para as cenas que são apresentadas posteriormente. Começam então a serem encenadas cenas nas quais falantes de quatro estados do Brasil interagem cada um na sua localidade. São escolhidas as variantes carioca, paulista, gaúcha e baiana para serem representadas. Antes de começarem os pequenos teatros, aparecem subtítulos em vermelho que antecipam para o leitor qual a variante que será apresentada. São cenas do cotidiano, em que os alunos/atores usam diversas gírias características desses lugares. Os atores caracterizam-se com roupas, modo de falar, cenário, enfim, tudo de modo a tornar mais representativo o local o qual encenam. Em seguida, aparece outro subtítulo “evolução da gíria”. Três alunos apresentam-se de pé, olhando para a câmera, em ambiente externo (um campo aberto), com roupas despojadas (moletom e jeans) como num jogral, no qual cada um tem uma fala, a câmera os filma da cintura para cima. Apontam nas suas falas para o fato de a gíria ser mais viva entre os jovens e afirmam que elas são “menos conhecida pelos adultos pela sua grande diversidade”, ou seja, os adultos, por não usá-las ou terem usado somente quando eram jovens, já não dominam as gírias atuais. Eles trazem diferentes termos que adquiriram gírias diferentes com o passar do tempo.

O último subtítulo do vídeo, também em cor vermelha, intitulado “Preconceito” surge no vídeo, e logo após um das alunas trata desse assunto. Esta aluna já havia aparecido na cena

anterior (jogral em ambiente externo), porém agora ela aparece com roupa escura, em tom mais formal e a câmera mostra-se mais próxima, focando um pouco mais seu rosto em comparação à cena anterior. A aluna aponta que as pessoas que usam a gíria sofrem preconceito decorrente da “grande diversidade de tribos”, bem como da “falta de informação das pessoas”. Alerta sobre a necessidade de as pessoas serem informadas para que essa “nova língua seja usada para melhor comunicação entre as pessoas”. Atribui-se aí a ideia de gíria como “uma nova língua”, não fazendo parte da nossa língua, como se fosse outro dialeto usado por uma comunidade de falantes (jovens). A “falta informação” é reiterada, vista como a causa do preconceito, então, esse discurso usado para encerrar o vídeo parece justificar a sua existência: mostrar para o espectador, ou seja, dar-lhes informação sobre gíria e induzindo-o a usar essa “nova língua” até mesmo para se comunicar melhor. No final do vídeo, aparecem os “erros de gravação” e os “créditos”.

No Projeto do vídeo, o grupo se propõe a trabalhar a partir do tema gíria, justificando: “escolhemos esse tema pois é atual, algo que nós jovens vemos e que nosso grupo quer mostrar as suas consequências”. Então, o grupo se coloca como jovens, por isso capazes de entender um assunto atual. Ainda, objetivam “mostrar aos jovens a diversidade de gírias e a reflexão que o preconceito com elas não leva a nada”. Apresentam seu público-alvo: jovens. Então eles são jovens falando a outros jovens que não conhecem a diversidade das gírias, na tentativa de alertar sobre o fato de o preconceito ser prejudicial. Na verdade, eles cumprem com o objetivo a que se propõem ao mostrar, principalmente, na parte das gírias dos estados, a diversidade de gírias.

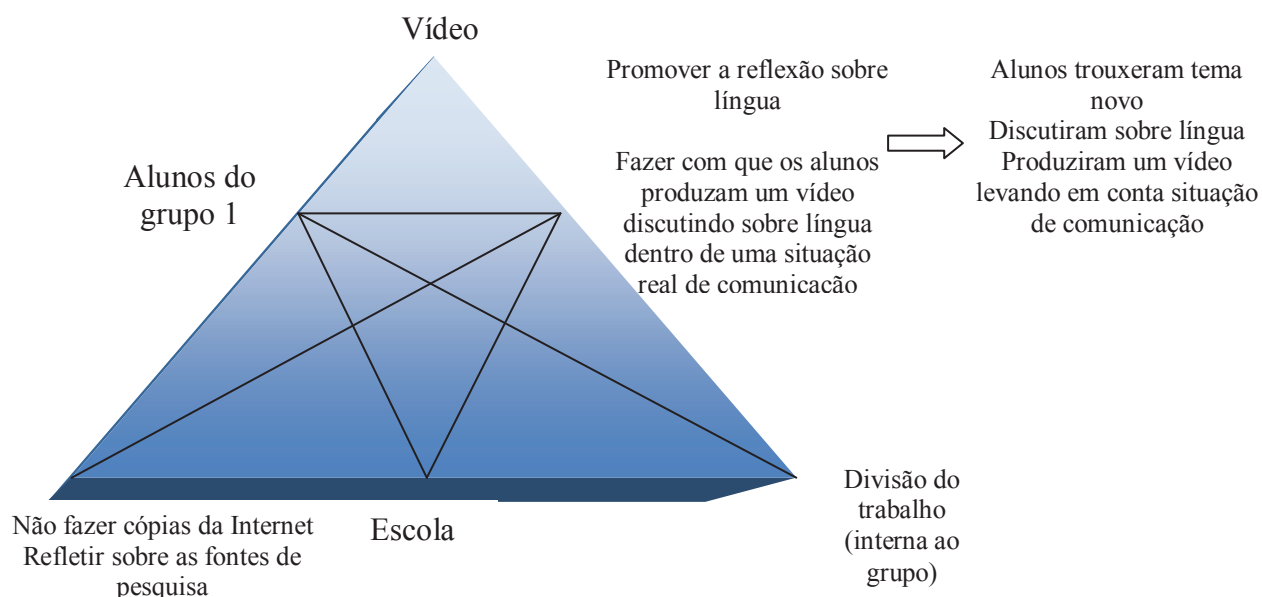


Figura 10: Sistema de atividade da produção do vídeo “Gíria e seus preconceitos” pela ótica da professora

O esquema acima mostra a atividade sob o meu ponto de vista. Portanto, os objetivos foram os propostos por mim ao solicitar-lhes a atividade e o resultado foi o que eles me apresentaram. Meu interesse centra-se nestes dois componentes do triângulo. É neste diálogo que tento olhar para a atividade. Eu objetivava que os alunos discutissem sobre língua. Na verdade isso aconteceu, pois o próprio roteiro do vídeo nos mostra uma preocupação em apresentar o tema de maneira clara, mas creio que os alunos ficaram mais atentos em relação à forma de dizer do que realmente ao que estavam dizendo. Fazem considerações pejorativas (falares do baiano, paulista, carioca e gaúcho), mas mostram que há uma diferença, dentro do nosso território, de diferentes falares. Utilizam as gírias que, segundo os alunos, são usadas nestes lugares (confundidas com diferença de vocabulário, ou seja, confundem variações geográficas com variações de estilo) para mostrar que há uma diferença no modo de falar dos brasileiros. No final, apresentam algo sobre preconceito, mostrando que formas de falar que fogem à língua padrão podem sofrer preconceito. Mas ao mesmo tempo entendem uma certa evolução da língua, que ela não seria algo estático ao trazerem exemplos de gírias que se modificaram com o tempo. Acredito que pelo tema ser novo para eles, os alunos confundem muitos conceitos e apresentam uma reflexão pouco aprofundada sobre língua.

Ainda no aspecto de discussão da língua, foi notório que os alunos fizeram pesquisa externa para tratar deste tema, já que na escola, discutimos sobre isso muito brevemente. Uma das fontes de pesquisa fica explicitada no vídeo: a gramática. Como os alunos não possuem livro didático de português, apenas a Gramática como fonte de consulta escolar, acredito que tenha sido esse o motivo por terem escolhido falar da “gíria na gramática”, já que simbolicamente, é o único “livro de português” que a escola pede-lhes que adquiram. Nas entrevistas, a fala do aluno revela ainda uma concepção dicotômica de língua escrita e língua oral, como se esta pudesse “prejudicar” a outra. As cenas em que tematizam o falar do carioca, baiano, paulista e gaúcho mostram falas artificiais, carregadas de estigmas: “baiano é preguiçoso”, “o gaúcho só come churrasco”, etc.

Analisando meu outro objetivo (relacionado à produção do vídeo dentro de uma situação real de comunicação) esse vídeo mostra que os alunos estão concebendo um espectador que precisa ser informado sobre conhecimento formal acerca das gírias, por isso a necessidade de momentos formais (também sérios) e didáticos do vídeo apresentado o que é a gíria – momento em que o aluno sentado diz o que é gíria, diz o que é gíria na gramática, depois quando três alunos montam o jogral e no final quando uma aluna fala sobre preconceito. Ainda essa preocupação aparece ao ser usada como fonte a gramática²². O vídeo toma nestes instantes um

²²A gramática aqui parece ser uma fonte ainda de autoridade sobre língua.

caráter escolar, mas revela também a preocupação de apresentar para o leitor informações e ainda levá-lo a refletir sobre o preconceito. Ainda, o fato de se colocar legendas mostra também uma preocupação com o seu espectador, já que o som (por ter cenas externas) não era muito nítido.

Vejo que não se trata apenas de um vídeo para a escola, por mais que seja apresentado também dentro deste ambiente, mas é o uso da língua que prevê seu leitor (jovem). Ainda, os “erros de gravação” é a hora do riso, já que seria apresentado no festival²³ para todos os colegas, um indício de que há uma preocupação de o vídeo não tornar-se “chato” aos outros. Extrapola-se a instância apenas da sala de aula, já que para a professora, num trabalho escolar, por exemplo, não se apresentaria o que não deu certo. Em suma, o vídeo apresenta marcas que me permitem perceber que os alunos conseguem produzir algo levando em consideração o outro, não se restringindo apenas a serem avaliados.

Vídeo 2 – Preconceito Linguístico²⁴

Este vídeo tem 59 segundos, os alunos não aparecem no vídeo, apenas a voz de uma das alunas. Os entrevistados são pessoas que foram abordadas no seu dia a dia, não se trata de nenhuma simulação. No projeto do vídeo, o grupo escolheu o tema “preconceito linguístico”, tendo como objetivo “conscientizar as pessoas que esse tipo de preconceito tem que ser combatido, afinal, na Língua Portuguesa não existe erro”. Justificam a escolha do tema alertando para o fato de as pessoas precisarem saber que esse preconceito existe e é cada vez mais comum.

O vídeo traz a voz da menina perguntando “a senhora sabe o que é preconceito linguístico?” e a entrevistada (senhora idosa) responde negativamente, e os próximos três entrevistados (homens adultos) também não sabem, até que entrevistam uma senhora que responde “Quando alguém fica contra as pessoas com o jeito de falar”. Então vem a resposta afirmativa de que ela acertou, aparece o texto

²³ O Festival de Vídeos foi um evento iniciado por uma iniciativa dos professores de Inglês dessa Escola. Aproveitei este projeto para inserir a minha atividade.

²⁴ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=btTAA94LBoU>
A transcrição do vídeo está no anexo H

Isso mesmo, tia! É uma forma de preconceito a determinadas variedades linguísticas, ou seja, é quando alguém critica o outro pela sua expressão verbal ou mesmo escrita. E essa forma de preconceito não é muito conhecida pela maioria da população, o que em parte deve-se a ideia que as pessoas têm sobre o que é falar certo ou errado.

No texto aparece a justificativa do vídeo, o fato de o preconceito não ser muito conhecido, e também pela ideia de algumas pessoas consideram um jeito “certo” ou “errado” de falar. Depois de esclarecido para o leitor o que é preconceito linguístico, vem a segunda pergunta “E pra você o que é falar errado?”. Neste momento, parece haver uma contradição, na medida em que havia uma crítica anteriormente ao falar “certo ou errado” e agora se reitera essa ideia. O entrevistado responde “Falar errado é quando você não tá dentro das regras...”. Não há uma atitude de resposta a essa fala e logo vem ou outra pergunta “O que você pensa com alguém falando errado?”. Mais uma vez a pergunta reforça a questão do “certo e errado” criticado no próprio vídeo, as respostas seguem carregadas de preconceito. Logo o vídeo se encerra sem qualquer reflexão sobre aquelas respostas.

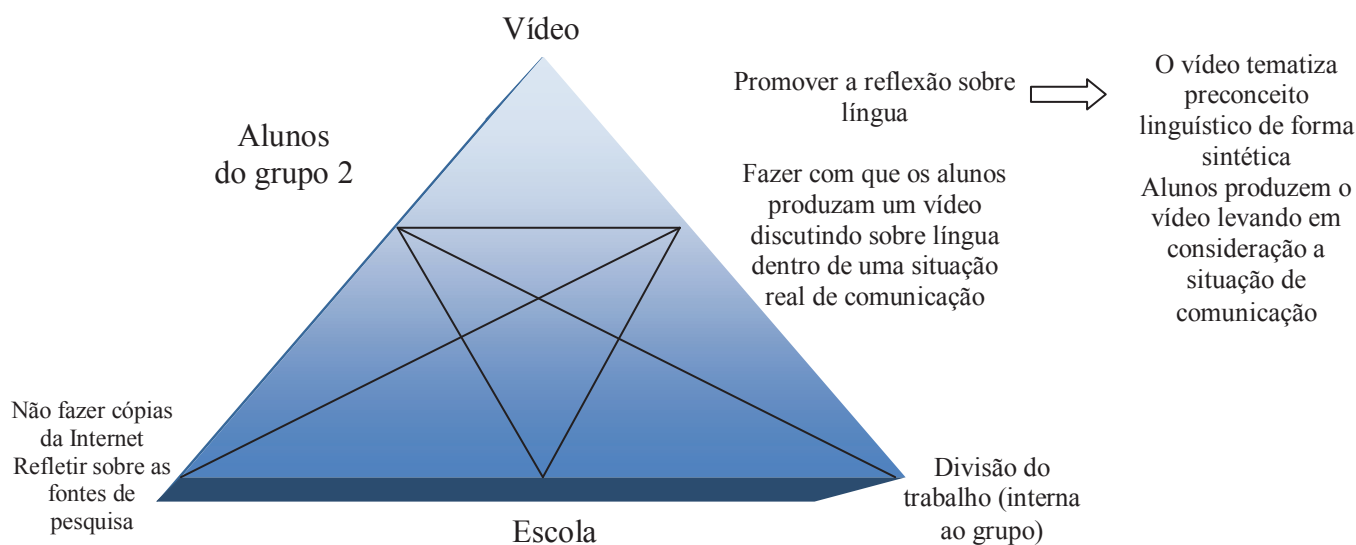


Figura 11: Sistema de atividade da produção do vídeo “Preconceito Linguístico” pela ótica da professora

Neste vídeo, também há uma preocupação com o espectador, ao colocar legendas em todas as perguntas que são feitas oralmente. Inicialmente o vídeo esclarece o assunto para o leitor, entrevista pessoas no seu cotidiano, dando a ideia de o preconceito fazer parte do cotidiano das pessoas em geral. Há textos explicativos, como se ensinassem para o leitor sobre aquele assunto. Esse vídeo apresenta uma preocupação com o leitor no cuidado das cenas, no recorte das falas.

No que tange à reflexão sobre língua, ele apresenta o conceito “preconceito linguístico” com coerência. Logo há pausa apenas com o texto “É isso aí tia! É uma forma de preconceito [...]” Então, são feitas duas perguntas; a primeira “Para você o que é falar “errado”?”, apenas uma pessoa responde. Talvez fosse essa a resposta esperada, por isso se detém só a ela. Em seguida, é feita a segunda pergunta: “O que você pensa quando ouve alguém falando ‘errado’?” Estas aparentemente parecem reforçar um discurso preconceituoso, mas isso não é possível pelas aspas usadas na palavra “erro”, ou seja, os alunos se colocam em um espaço de combate ao preconceito, mas usam a forma de falar do outro (de quem tem o preconceito) com a finalidade de ver o que as pessoas responderiam. O que causa certo estranhamento é o fato de as respostas a esta pergunta demonstrarem preconceito e não haver, no vídeo, nenhuma atitude crítica em relação a elas. Pode-se caracterizar a última resposta como a mais impactante, (o entrevistado diz “Bah tu é ignorante, né? Preguiça de fala, fala certo.”) encerrando o vídeo como se deixasse em aberto a reflexão.

Neste vídeo, há um ganho muito grande por trazer o assunto com eficiência, por haver uma preocupação em usar a voz do entrevistado para formar o conceito, ou seja, ele não traz a informação passivamente, usa as entrevistas para ir formando junto ao espectador o que seria esse conceito. É um vídeo curto, mas que consegue trazer uma discussão sobre o assunto, mesmo que de forma bem comedida. O que é mostrado foi fruto do que se discutiu em sala.

Vídeo 3 - Jornal da 211²⁵

O vídeo intitulado “Jornal da 211” apresenta cinco minutos e 36 segundos. No projeto, objetivam “mostrar que não devemos ter preconceito só pelo modo das pessoas falarem”, já mostrando uma necessidade de conscientizar as pessoas em relação ao preconceito linguístico. Justificam a produção do vídeo já apontando que falarão sobre variações regionais de fala.

Os atores do vídeo são os componentes do grupo, exceto o “Seu Luiz”, entrevistado na rua. Os alunos simulam ser entrevistados. Uma aluna é a entrevistadora que interroga, na rua, quatro pessoas. Destas, três são os próprios alunos que representam, nesta ordem: uma senhora

²⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gco247lMEfQ&feature=related>
A transcrição do vídeo está no anexo I

baiana, um jovem gaúcho e um senhor gago. E ainda entrevistam um senhor (seu Luiz), o qual não é aluno, aparenta ser um senhor de mais idade.

Inicialmente, o vídeo apresenta uma estrutura de jornal: um apresentador sentado frente a uma mesa – imitando o âncora do Jornal Nacional da Rede Globo, usando até mesmo o nome do profissional – apresentando como manchete principal o assunto “Preconceito linguístico”. Acredito que, a cópia da estrutura deste programa confere ao vídeo a ideia de sátira do noticiário Jornal Nacional. Parece trazer de forma irônica o discurso informativo do vídeo. O aluno trajado como o âncora do Jornal apresenta brevemente o assunto “O preconceito linguístico é uma forma de preconceito a determinadas variedades linguísticas”. Logo após anuncia que a repórter “Cherly Rodrigues” irá tratar deste problema. A repórter esclarece ainda mais para o espectador do que se trata o preconceito linguístico:

No Brasil, não se fala só uma Língua Portuguesa. Fala-se um certo número de variedades, nos quais, alguns chegaram ao posto de normas padrões, por motivos que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica e social. Preconceito linguístico nada mais é que deboche ou não tolerância em relação ao modo que as pessoas falam.

A repórter fala todo texto olhando para a câmera, como se tivesse memorizado. Apresenta de maneira esclarecedora o que é o preconceito e a origem. Logo, entrevista uma mulher com sotaque do nordeste do país, interrogando-lhe o que seria o preconceito linguístico para ela. Depois de responder, é perguntada se já sofreu esse tipo de preconceito. A senhora Joelma Cruz (como foi apresentada pela repórter) diz sentir-se como “um peixinho fora d’água”, ou seja, sofreu preconceito por não fazer parte deste estado. Na outra cena, a mesma entrevistadora pergunta ao senhor Ronaldo Vieira se ele considera que o preconceito linguístico interfere na vida das pessoas. Demonstrando um sotaque gaúcho e uma fala mais jovem, responde afirmativamente. Logo é questionada a causa do preconceito, respondendo que se trata de uma questão de escolaridade. Na próxima cena, o senhor Luiz é entrevistado. Percebe-se que se trata de um senhor simples, que não pertence ao grupo de alunos. Ao responder o que é preconceito linguístico traz um discurso presente no cotidiano “Sei que é fala coisa errada, essas coisa”. A repórter ri (demonstrando desconcentração) e lhe pergunta se já foi vítima deste tipo de preconceito. Ao responder que sim, ela questiona quais palavras que o senhor Luiz teria usado para provocar esse preconceito. O senhor diz não lembrar, então, ela o agradece e começa outra cena. Nesta, o senhor Evandro Maciel, um aluno representado um falante gago, é questionado

sobre a existência do preconceito linguístico. Ele esclarece que a cultura do Brasil é grande, fala em diversidade de raças, cores, e fala brevemente do nível de escolaridade, mas não o relaciona ao que havia dito antes. A repórter pergunta-lhe se o preconceito deve ser evitado. O entrevistado declara que uma conscientização é importante e que a forma com que as pessoas falam não é mais importante, mas sim é o fato de as pessoas entenderem-se. A repórter lhe agradece e faz uma conexão com o estúdio interno, onde se encontra o âncora Boner. Este dá uma conclusão ao fechamento da matéria, retomando que o preconceito é um problema de ordem social e anuncia o assunto do próximo programa, despedindo-se.

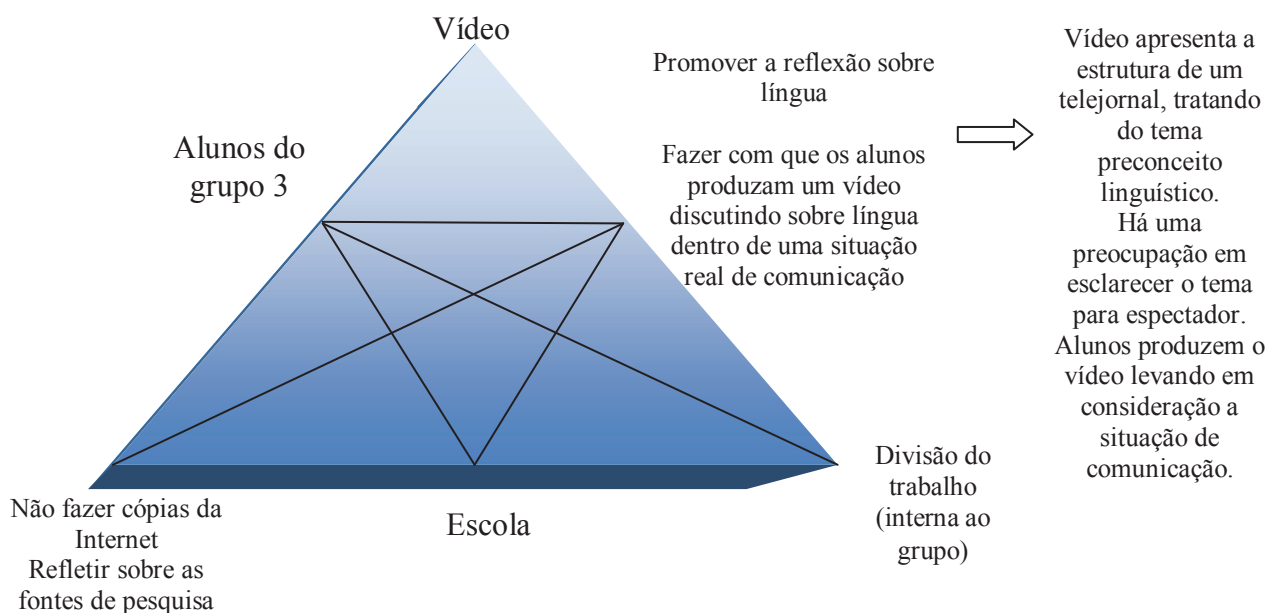


Figura 12: Sistema de atividade da produção do vídeo “Jornal da 211” pela ótica da professora

Percebemos que os alunos criam uma instância real de comunicação ao produzir um jornal, gênero de natureza informativa. O âncora do jornal apresenta para o espectador uma conceitualização do tema, mostrando preocupação por se tratar de um assunto novo para seu público. Neste vídeo, a exemplo do vídeo 1, também são apresentados os “erros de gravação”, ou seja, um momento de descontração, no qual o vídeo se desvincula do gênero copiado (jornal televisivo) para servir de momento de riso, para tornar também atrativo ao seu público alvo: pessoas que acessam à Internet, colegas, grupo escolar. Dessa forma, desprender-se de uma ideia normativa de aula ou de trabalho escolar.

A respeito da reflexão sobre língua, percebe-se um discurso formal, digno de bancos acadêmicos ou de livros didáticos. A primeira entrevista (mulher nordestina) mostra uma concepção de preconceito não relativa à classe social (estigma mais opressor do preconceito) mas uma variedade regional. Assim, mostra que só pelo fato de ser nordestina, é de uma classe social desprivilegiada, o que a faz sofredora do preconceito. Logo, o gaúcho não se coloca como sofredor do preconceito; na sua fala, marcadamente regional, ele fala do preconceito que os outros sofrem. Ao empregar a fala característica do gaúcho, o vídeo tenta mostrar mais uma vez a variação em relação às diferentes variedades regionais do Brasil, e não diferenças de classes sociais. Na entrevista com o senhor Luiz, a entrevistadora parece não interagir muito com o

senhor, talvez pelo fato de ele ser um falante real, proveniente de uma classe social desprivilegiada, não conhecedor das regras do vídeo e por talvez não demonstrar tanta desenvoltura ao responder as perguntas. O último entrevistado, um falante que apresenta gagueira, fala da problemática e alerta que as pessoas precisam se conscientizar. O próprio fato de ele ser gago demonstra que seria uma autoridade para falar sobre preconceito, visto que o gago sofre, na nossa sociedade, discriminação por seu problema de fala, no entanto ele não explicita se já sofreu preconceito em relação a isso. Ao final, o jornalista apenas afirma que o preconceito é um problema que vem se agravando há anos, não sugere soluções e dá por encerrado o assunto. Acredito que a questão do preconceito fica neste vídeo muito atrelada à variação regional, não havendo uma reflexão em relação à classe social. Como se fosse algo do âmbito regional e não uma exclusão social por parte de quem se diz “dominar a língua culta”. Os conceitos são apresentados de forma coerente, mas as encenações e as entrevistas revelam uma concepção de variação muito mais ligada à forma de falar do que à classe social ou ao nível de escolaridade.

Vídeo 4 - Jornal da Raposa²⁶

Este vídeo tem a duração de oito minutos e cinquenta e oito segundos. Todas as interpretações são feitas por alunos do grupo. No projeto, o grupo aponta como objetivo “*mostrar a diversidade musical (letras musicais)*”, não declarando aparentemente trabalhar com aspectos da língua. Ao justificarem o vídeo, apontam que irão mostrar a diversidade linguística e cultural que o Brasil possui.

Assim como o vídeo anterior, o vídeo “Jornal da Raposa” imita um telejornal, tanto o título do vídeo, como a estrutura de um jornal: dois âncoras apresentando uma matéria sentados frente a uma mesa. Estes dizem que entrevistaram diversos habitantes, em diversos lugares, acerca da “diversidade musical”. Um repórter externo inicia as várias entrevistas, ao conversar com um grupo que representa o “Rock n’ Roll”. Dois alunos interpretando roqueiros são questionados pelo entrevistador qual seu gênero musical e quais “palavras regionais” eles usam. Logo, são questionados sobre o que significam as músicas deles. Ao esclarecerem os assuntos dos quais tratam suas músicas (“sexo, drogas e Rock n’ roll”), o entrevistador encerra a cena.

²⁶ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LXfTsTyAfm8&feature=related>
A transição do vídeo está no anexo I

Depois, aparece no vídeo o título “Forró”: o entrevistador, em outro cenário, aproxima-se de um grupo de cantores do gênero em questão. Estes, por estarem sentados na calçada e o entrevistador de pé nos mostra uma ideia de submissão por parte dos cantores e até mesmo pela forma com que são interpretados. À primeira vista, parecem até moradores de rua. Os quatro cantores, sentados no chão, dividem-se em duas duplas. A primeira porta instrumentos musicais e é entrevistada pelo repórter que lhes questiona nomes e se gostam de música. Um ator responde “nóis adora”, o entrevistador, ao final das perguntas repete-as olhando para a câmera como se traduzisse o que os entrevistados falavam. Os atores se declaram então “nordestinos” e “cantar a música da terra deles”, ou seja, o forró. O entrevistador quer saber quais palavras eles usam na região nordestina. Os cantores dão como exemplo “Oxente!, Ó pai i ó!, Oh, Mainha! I palavra, i palavra com duplo sentido.” O outro cantor declara

Nas nossas músicas, a gente utiliza muito dessas palavras, a gente utiliza pra mostrá o nosso povo. Aqui nós mostra o nosso sutaqui nas nossa música, entendeu? Que não é um sutaqui errado. É um sutaqui certo da nossa terra. Certo, não, é um sutaqui da nossa terra. Que independente de tudo, é o nosso sutaqui. E não tem nesse Brasil grande um sutaqui certo ou correto, é apenas o nosso sutaqui. Pronto.

Depois de falar isso, o repórter considera “Obrigado! Isso foi muito bunito. Vindo de pessoas com tão pouca renda e cultura”. Pergunta-lhes então se querem falar algo mais. Um dos cantores reforça a questão temática das músicas: “As nossas músicas nordestina. O Forró Mio, significa o amor que a gente têm por nossa terra, i...i... só isso, é”. O outro ator, o que mais falou na entrevista, encerra: “A nossa música representa o amor que a gente qué dá pro..., pro público nordestino. Pro público tão sofrido que a gente que é, o público sofrido, um povo sofrido, a gente qué trazer o amor i um poco de alegria pra essas pessoas”.

A outra dupla não conversa com o repórter e saem caminhando. Um deles carregava um saco nas costas com uma mão e com a outra uma garrafa com algum líquido o qual simulava tomar. O repórter olha para a câmera, agradece e logo começa a próxima cena.

O título anuncia “funk”, o mesmo entrevistador simula estar numa favela, no Rio de Janeiro, simula estar tenso e ter certa dificuldade para entrar naquele local. Seus entrevistados – dois homens com uma roupa no rosto, escondem sua identidade – o recebem perguntando se ele “tá limpo”. Ao afirmar que sim, pergunta-lhes seus nomes. Mc Ratão e Mc Jiboia são questionados pelo repórter do Jornal da Raposa sobre o gênero musical de que gostam. Os Mc’s

declaram gostar do funk e ao responder, usam palavras de baixo calão. O entrevistador pergunta-lhes a respeito das palavras utilizadas e um deles responde “Rapá!, Mina!, Mulequi!, alemão!, o que vier aqui ó, a genti fala”. O repórter pergunta o que a música deles representa, respondem “Que a gente é o cara, a gente pega quem qué”. O outro diz “É vai pro baile pega aquelas mina bunduda, tá ligado? Eu sei que tu já pego aquelas mina. É.... a gente tá ligado no que tu faz! É isso aí mulequi!”. O repórter então se despede, há tiros, ele cai, a câmera passa a filmar caída e a cena se encerra.

A próxima cena é no estúdio, os âncoras do jornal declaram que o repórter e o câmera que tiveram no morro morreram, por isso a substituição destes profissionais se fez necessária a fim de o jornal realizar mais uma reportagem, agora com os “Emos”. Em uma casa, o novo repórter entra no quarto escuro, onde estariam os músicos e lhes pergunta se pode acender a luz para melhor a qualidade da filmagem. Um dos músicos responde que sim. O repórter lhes pergunta qual o nome e o gênero musical deles. Estes respondem que se trata do “Emo core”, e o outro declara “Ah! É o miguches. Nós mesmo usamos o miguches, que é trocar o S pelo X. Mas aqui em São Paulo, os são-paulinos usam u, ãh, Meu, tá ligado!, essas coisas....”. Quando perguntados a respeito do significado das suas músicas, respondem “Ah!, a gente tenta expressar a tristeza i, i o incompreendimento do mundo com a gente.” O repórter agradece e encerra a cena. Voltando para o estúdio, um dos âncoras conclui “O que apreendemos nessa matéria, é que o Brasil é diverso, tanto na música quanto na língua”. Logo ele diz “é com você, Boris”.

Então começa uma parte que parece ser a “previsão do tempo” – uma das partes de um jornal televisivo. Um mapa do Brasil é mostrado. A primeira legenda a aparecer refere-se ao estado do Rio Grande do Sul, uma voz então anuncia palavras características daquele local, tais como “Tchê!, Mas Bah!, Guri!, Guria”. Depois deste estado, vem São Paulo, com suas palavras específicas; logo, o Rio de Janeiro também com seu falar característico; em seguida, a região nordeste, circulam todos estados daquela região e apresentam então o falar característico daquela região. Voltando para o estúdio, um dos âncoras anuncia o fim e dá “boa noite” ao telespectador, o outro também dá “boa noite” e anuncia ainda que haverá uma “luta de chipanzés com vacas”. Logo, um texto é apresentado com um fundo musical com a finalidade de homenagear Higor e Lancer (repórter e o cinegrafista do jornal) que morreram no Morro do Lizinha, ao concluir a reportagem sobre funk.

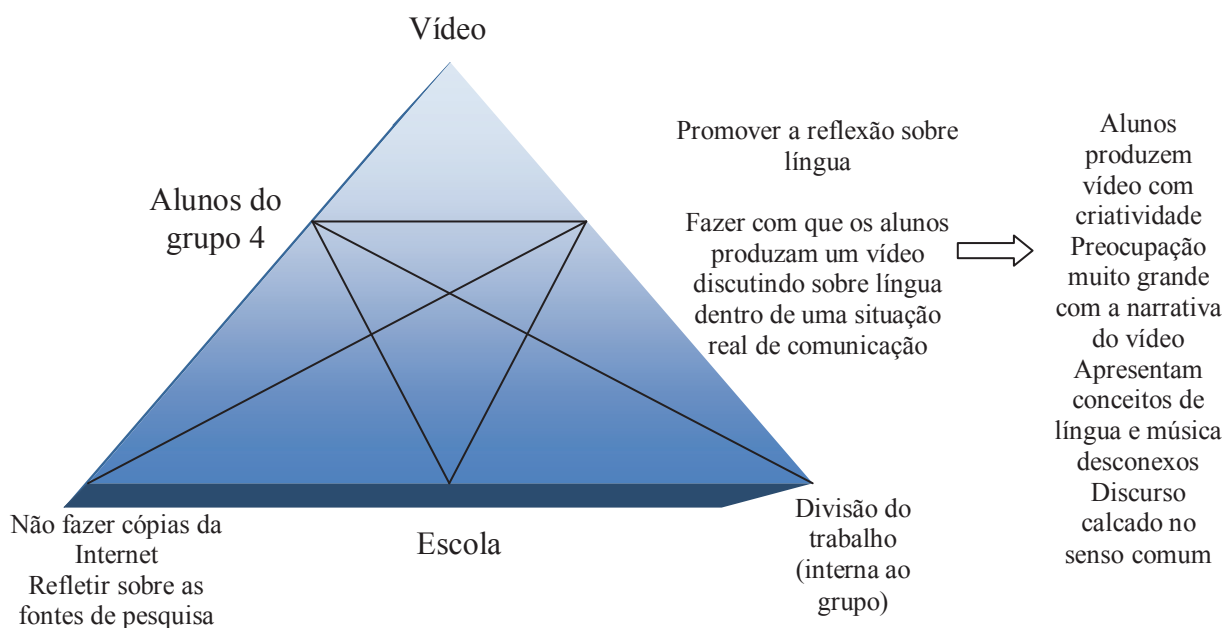


Figura 13: Sistema de atividade da produção do vídeo “Jornal da Raposa” pela ótica da professora

Ao casar meu objetivo de que os alunos produzissem neste vídeo uma situação real de comunicação, percebe-se que eles conseguem. Usam um gênero (jornal) consagrado, dando um caráter também informativo ao vídeo. Ao encenarem, músicos de diversos gêneros musicais tentam reproduzir as falas deste grupo, mesmo que a ótica dos alunos sejam algo calcado no senso comum. Depois de falarem de música, ao final, apresentam algo mais geral, mostrando a fala característica de algumas daquelas regiões, numa tentativa de informar o espectador. O vídeo causa ainda humor ao trazerem uma homenagem póstuma aos integrantes do jornal que morreram ao entrar numa favela, em serviço. Enfim, percebe-se que há uma preocupação formal do vídeo, na edição das imagens, caracterização dos personagens, na sequência de ações.

Ao tratar sobre língua no vídeo, creio que não houve um cuidado com as informações ali propostas. Houve generalizações e o uso constante de ideias do senso comum. Na primeira entrevista, com o grupo do Rock, o vídeo parece se propor a falar sobre o gênero, mas, na verdade, o repórter solicita a um grupo gaúcho de rock que diga as palavras características “daquela região” (Rio Grande do Sul). Já na outra cena, o vídeo mostra uma ideia generalista de nordestino “nordestino só canta forró”. Os personagens encenados apresentam-se num plano inferior ao repórter (sentados); este constantemente repete o que eles respondem como se o

espectador não fosse entender, senão pela sua tradução. Há uma ideia generalista de que nordestino é pobre (basta perceber a figuração) e uma ideia de que todo nordeste gosta apenas desse gênero musical. A reflexão sobre língua aparece na voz de um dos nordestinos quando declara que ao produzir as músicas usa o sotaque da sua terra e reitera que seu sotaque não é errado é pois “o sotaque certo da sua terra”, se corrige ao usar a palavra “certo”, declara “Certo, não, é um sotaqui da nossa terra. Que independente de tudo, é o nosso sotaqui. E não tem nesse Brasil grande um sotaqui certo ou correto, é apenas o nosso sotaqui. Pronto”. Essa voz dissonante ao que é apresentado em toda cena, que é dita pelo próprio falante nordestino, traz uma reflexão sobre língua como uma resposta ao preconceito linguístico. A palavra sotaque está carregada não apenas do sentido de acento de voz, mas traz uma ideia de variedade linguística. Ao encenarem o nordestino como pobre, trazem uma questão social de língua. Então esta fala do nordestino não diz respeito ao povo que mora no nordeste, mas às pessoas desprestigiadas socialmente que sofrem o preconceito, representadas ali pelos nordestinos. Há um preconceito dos próprios alunos ao representarem o povo nordestino cantador de forró e pobre, mas, ao trazerem esse estigma do discurso do senso comum, discutem algo importante sobre língua.

O repórter, ao proferir sua frase de agradecimento ao nordestino que havia dito o discurso em resposta ao preconceito linguístico, afirma “Obrigado! Isso foi muito bonito, vindo de pessoas com *tão pouca renda e cultura*”. Dessa forma, declara um juízo de valor àquele grupo social.

Na cena do funk, mais uma vez usa-se da imagem do senso comum de que quem escuta/produz/gosta de funk é carioca, do morro e traficante. A cena centra-se mais na representação do lugar do que realmente no que eles falam. Os Mc’s dizem ao repórter quais as palavras usadas no funk. Essa parte do vídeo também reforça um preconceito em relação aos moradores do morro. Mais uma vez, usam uma parcela desprivilegiada da sociedade (mascarada por cantores de funk) para falar sobre língua. A reflexão sobre língua nesta parte é escassa, apenas centra-se em vocabulário usado pelos Mc’s.

Na cena em que entrevistam os Emos, também reproduzem uma ideia do senso comum: pessoas frágeis, sentimentalistas, gostam de músicas que falem de emoções. O único momento em que discutem língua é quando um dos entrevistados responde que usa o “miguxês”²⁷ e ainda diz que os paulistas, como ele, falam “Meu, tá ligado!”. Essa cena reforça o preconceito em

²⁷ O miguxês, termo oriundo da união de “miguxo” (forma carinhosa de amigo) com português, é uma variedade escrita usada em chat na Internet, que troca o “s” das palavras pelo “x”. Na Internet, ela sofre preconceito por atribuir-se aos usuários uma ideia feminina de falar.

relação aos Emos, ao associá-los ao uso do “miguxês”. Brevemente fala em língua nesta declaração de um dos Emos e na fala de um deles que, por ser paulista, usa determinada gíria vinculada àquela região. Enfim, mais uma vez o vídeo relaciona a ideia de um gênero musical ligado a um local geográfico, neste caso, São Paulo.

No momento em que o mapa aparece, desvincula-se do tema “música” e se fala apenas de vocabulário usual de determinados estados (apenas o Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro) e da região nordestina. Creio que os alunos escolheram estes lugares em função de que os gêneros musicais tratados no vídeo vinculavam-se a cada um desses locais. É reforçada uma ideia generalista de que nestes locais todas as pessoas usam o vocabulário apresentado, não havendo variação nestes estados. E ainda, a região nordestina, reunindo mais de seis estados, é como se apresentasse uma fala homogênea, na qual todos moradores desta região usassem “meu rei”, por exemplo.

Enfim, o vídeo é apresentado com criatividade, mas mostra-se mais preocupado com o aspecto formal do que com o que realmente falaram. Muitos momentos reforçam imagens do senso comum e de um discurso vigente, o qual muitas vezes, vem marcado por um preconceito social.

Vídeo 5- Rotacismo²⁸

O vídeo intitula-se “Rotacismo”, contém quatro minutos e trinta e sete segundos. Inicialmente, aparece a imagem do entrevistado, e logo à frente a sua descrição “Romoaldo, profissão jornalista”. Entrevistador lhe pergunta “o que você acha do rotacismo?”. O entrevistado responde que se trata da “troca do ‘r’ pelo ‘l’ ou vice-versa”. É pedido a ele, então que dê um exemplo. O entrevistado cita o personagem das histórias em quadrinho “Cebolinha” e ainda se refere às crianças, as quais também realizam essas trocas. O próximo entrevistado “Wladimir Rodrigues, veterinário” também é questionado sobre rotacismo. Responde também que se trata da troca do “r” pelo “l”. Segue ainda com considerações referentes ao rotacismo, afirmando se tratar de uma questão regional como de “hábito”. Cita exemplos desta troca como “crínica e clínica”, “bicicreta e bicicleta”. O último entrevistado é o de maior duração de tempo do vídeo, é

²⁸ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=LXfTsTyAfm8&feature=related>
A transcrição está no anexo J.

o “médico e escritor: Luis Kalil”. Logo depois de ser apresentado seu nome e suas profissões, são citados dois livros escritos pelo entrevistado “Contando parece mentira” e “Deus não esquece”. Apenas neste último são colocadas legendas, visto que o som da sua fala não fica nítido. O escritor e médico já começam afirmando que o fenômeno rotacismo trata-se de um vício de linguagem, no qual o falante “troca uma consoante por outra”. Segue tecendo considerações acerca do assunto, citando que as causas desse fenômeno vão desde o ambiente familiar até um problema “anatômico”. Após este último entrevistado, encerra-se o vídeo, apresentado os nomes dos participantes.

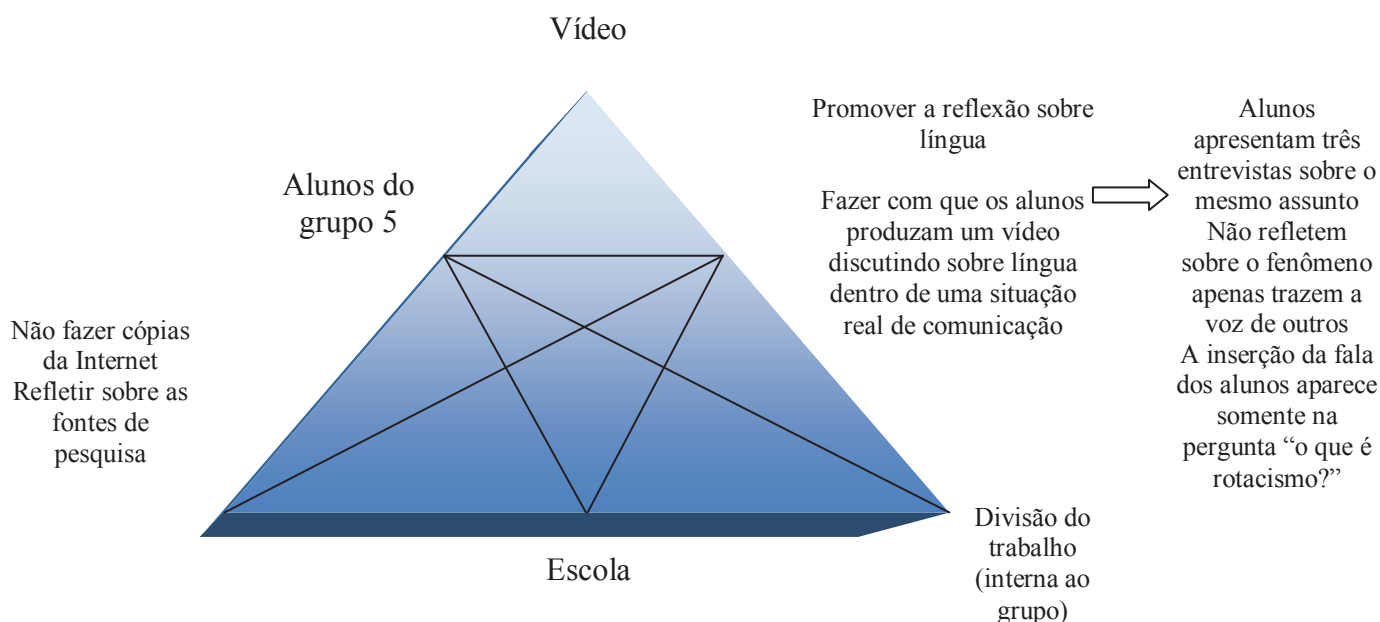


Figura 14: Sistema de atividade da produção do vídeo “Rotacismo” pela ótica da professora

O vídeo 5 constitui-se apenas de três entrevistas: uma com um jornalista, outra com um veterinário e outra com um médico e escritor. Dois deles estão ligados ao ofício da língua: o jornalista por vender jornais e revistas, estando, assim, de certa forma envolvido com o mundo letrado e o médico e escritor pelo fato de usar a língua como ofício ao escrever suas obras. O veterinário então é o único que não liga seu ofício ao mundo das letras.

Os alunos apresentam como justificativa relativa à escolha do assunto por o rotacismo ser “principal problema da fala da língua portuguesa”. O objetivo é “conscientizar as pessoas que o

rotacismo não pode ser visto como um preconceito e sim como um fenômeno linguístico”. Já na justificativa a palavra “problema” contraria a ideia de ser algo natural, inerente à língua. Porém no objetivo há uma preocupação social ao querer conscientizar os falantes a respeito do preconceito em relação ao rotacismo.

Neste vídeo, os alunos mostram-se presentes com a voz, ao perguntarem “o que é rotacismo” aos entrevistados. Apenas neste momento inserem-se como agentes no vídeo. Como este assunto foi tratado em aula, após a leitura de um texto sobre rotacismo (anexo A), acredita-se que a escolha do tema do vídeo partiu dessa leitura. No entanto, houve um tratamento muito superficial do assunto, não houve esclarecimento para quem assiste ao vídeo sobre o assunto, apenas são trazidas vozes de três profissionais acerca do assunto. Então, o objetivo de produzir algo pensando no outro parece que não foi atingido, na medida em que não houve um cuidado em esclarecer este assunto – já que não se trata de um assunto de conhecimento comum. Mas, ao inserir legenda apenas no último entrevistado, os alunos demonstram certa preocupação como o seu espectador. O outro objetivo, o de promover a reflexão sobre língua, parece falhar, posto que não houve uma elaboração a partir dos dados colhidos nas entrevistas. Não houve nem uma atitude contrária nem favorável ao conteúdo expresso nos vídeos. Como resultado, temos um vídeo que apresenta concepções preconceituosas sobre o fenômeno da variação. São apenas considerações vagas, fruto de um conhecimento comum sobre este fenômeno. Em suma, o vídeo apresenta um assunto discutido em aula, mas não reflete sobre as questões que envolvem esse fenômeno e ainda a produção do vídeo centra-se apenas em trazer falas sobre o fenômeno e não as problematiza. Os alunos deixam que apenas a voz dos entrevistados esclareça o fenômeno, não percebendo as incoerências nas falas e até mesmo alguns erros de definição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Atividade, baseada nos estudos de Vygostsky, entende que, na interação, na medida em que o artefato é usado, o ser humano sofre consequências dessa ação, transformando-se ao mesmo tempo e transforma o objeto. Dessa forma, ao produzirem os vídeos, os quais discutiam sobre língua, os alunos sofreram as consequências desta ação, seja refletindo e produzindo discursos interessantes sobre a variação linguística, seja apenas reproduzindo o discurso do senso comum. Não podemos deixar de considerar que ao colocá-los frente à tarefa de produzir um vídeo sobre língua, esses sujeitos sofreram as consequências desta ação, que se deu na busca por informações e na tentativa de mostrá-las ao seu espectador, percebido isso em todos os vídeos. Ainda, ao produzirem os vídeos, transformaram também esses objetos, ou seja, deram às produções escolares um caráter informativo e por vezes lúdico. Além disso, modificaram um pouco as produções da aula de redação ao produzirem objetos digitais que usam mais do que apenas a língua escrita, usam também o som, a imagem, a sua atuação, etc.

O vídeo produzido por cada grupo foi a ferramenta que mediou os sujeitos ao objetivo. Percebemos que foi através do vídeo que os alunos adquiriram a experiência de produzir sobre a língua. Percebi que o objetivo de inseri-los em uma situação de comunicação foi atingido através dessa ferramenta, vê-se isso nos indícios que os vídeos mostram (a preocupação estética, a legenda quando o som não era nítido, estrutura básica de apresentar o título, conteúdo e créditos presentes em todos os vídeos). A redação que até então vinha sendo feita não conseguiria atingir esse objetivo posto que sua tradição escolar definiu-a apenas como “para a professora ler”. O vídeo, então, como produção escolar quebrou um pouco deste paradigma na medida em que foi apresentado para a comunidade escolar. Porém pode também ter influenciado a concepção de produção textual a partir dali, já que foi uma atividade que não focou a nota, mas a produção para um determinado público. Então, quanto mais a escola investir em produções de língua que privilegiem o outro, ou seja, inseridas em contexto real de comunicação, mais o aluno vai evidenciar que a sua produção deve ter sentido para o outro; esse outro muito além da professora.

Segundo a TA, para entender por que as ações separadas são significativas, é preciso que fique claro o motivo por trás da atividade como um todo. Assim, as atividades das oficinas só foram válidas na medida em que ficou claro para os alunos o motivo pelo qual discutimos,

escrevemos, reescrevemos sobre língua. O motivo era incorporar neles o papel de produtores de sentido, por isso discutir oralmente, ler o texto do outro, reescrever seu texto e finalmente produzir um vídeo.

A atividade existe para satisfazer um motivo ou uma necessidade de o ser humano se envolver em uma determinada atividade (MWANZA, 2002). O motivo é pré-requisito para que elas ocorram. Assim, todas as atividades não teriam sentido se não fosse para envolvê-los na prática de “falar” sobre algo que os constitui, ou seja, as atividades em que eles estavam inseridos foi para satisfazer o motivo de fazê-los autores. O motivo é algo mais amplo que o objetivo; o motivo, neste caso, é uma necessidade inerente a qualquer falante: fazer-se ouvir ao produzir material linguístico que tenha sentido.

Os meus objetivos ao propor toda a atividade do trimestre eram de fazer com que os alunos produzissem um vídeo discutindo sobre língua dentro de uma situação real de comunicação e ainda refletissem sobre língua. Os vídeos mostram que houve uma preocupação com outro, inseriram-se realmente dentro de uma situação de comunicação. Isso só foi possível ao colocar os vídeos na Internet ou ainda por serem produções da amostra literária. Dessa forma, percebi que o meu objetivo foi alcançado, pois a ferramenta usada me possibilitou isso. Se fosse pedido aos alunos um questionário sobre língua talvez não houvesse uma situação real de comunicação. Enfim, trabalhar partindo de uma situação real de comunicação é também prever que a ferramenta irá se prestar a mediar o sujeito ao objetivo.

Em relação à reflexão sobre língua, vi que meus alunos ficaram muito presos ao senso comum ou no dizer consagrado da gramática. Enfim, acredito que isso se deu pois a preocupação maior deles era quanto à forma e minha quanto ao conteúdo dos vídeos. Hoje percebo que eu queria deles um discurso de perfeitos linguistas. Consigo ver, após esse distanciamento, que por propor algo novo, ou seja, um objeto digital, a preocupação dos alunos era atender a esse pedido e não preocupar-se tanto com o que seria dito. O meu objetivo estava mais ligado ao que estava sendo dito e não na situação comunicativa como um todo. Portanto, eu exigia uma mudança na concepção dos alunos, querendo que eles entendessem a produção de língua como algo sendo dito para o outro, mas eu não mudei a minha perspectiva, eu continuei olhando a “resposta certa”. A reflexão sobre língua foi percebida em todos os vídeos, os quais tinham caráter muitas vezes informativos, outros humorísticos, outros ainda ilustrativos. A perspectiva de reflexão sobre língua que apareceu nos vídeos, de forma geral, foi de alunos que buscaram seja na Internet, nas

discussões de aula, ou em conhecimentos do senso comum. Mais ainda, buscou-se trazer questões que foram além das trazidas em discussões a sala de aula, de forma que os alunos se mostraram produtores de conhecimento.

Em relação à minha prática, pude perceber que ela trouxe reflexões sobre a língua, registradas na própria atuação dos alunos, bem como na preocupação de conceituar “língua, gramática, preconceito linguístico, etc.”. Os sujeitos não se mostraram passivos na produção do conhecimento, revelaram-se produtores capazes de criar ou reproduzir um discurso sobre língua.

Os vídeos mostram que os alunos pressupõem um espectador além da professora, visto que os alunos tecem considerações gerais sobre os assuntos escolhidos, na tentativa de situar um espectador virtual. Inserem ainda cenas de humor, o que mostra uma preocupação em agradar uma gama maior de pessoas, tais como espectadores do YouTube, bem como seus colegas de aula. Enfim, os vídeos se mostram como produções que visam informar, divertir, e até mesmo, ensinar, diversos espectadores, e não um espectador em especial.

Em última análise, esta pesquisa me permitiu ter a experiência de olhar a minha prática como professora de língua, sendo crítica em relação ao meu fazer. Isso tudo só foi possível, pois a Teoria da Atividade mostrou o quanto o objetivo de uma atividade influencia no seu resultado, bem como o seu resultado é fruto de um motivo já pré-estabelecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de Linguagem, textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARNIN, A; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ, F. D. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeos disponibilizados pelo YouTube®. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.469-483, 2008.
- DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999. p.1-16.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999. p.19-38.

ESPIG, R. da S. *O Legado da Web 1.0 e as Perspectivas da Web 2.0*. Disponível em <<http://espig.blogspot.com/2007/10/web-20-mdulo-2-o-legado-da-web-10-e-as.html>>. Acesso em: 26 de mar. 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

KOZULIN, A. (2002). O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygostky, seus discípulos e seus críticos. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo. Edições Loyola.

KUUTTI, K. Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In: NARDI, B. A. (ed) *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, Mars: MIT Press, 1996. p.17-44.

LEONTIEV, A.N.. The problem in Activity in Psychology. In: WERTSCH, J.V. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981. p. 37-71.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MWANZA, D. *Towards an Activity-Oriented Design Method for HCI Research and Practice*. PhD Thesis. The Open University, United Kingdom, 2002. Disponível em: <<http://iet.open.ac.uk/pp/d.mwanza/Phd.htm>> Acesso em: 10 de jan. de 2010.

_____. Where Theory Meets Practice: A Case for an Activity Theory based Methodology to guide Computer System Design. In: INTERACT'2001: EIGHTH IFIP TC 13 INTERNATIONAL CONFERENCE ON HUMAN COMPUTER INTERACTION, 2001, Tokyo, Japan. Proceedings of, INTERACT'2001: Eighth IFIP TC 13 International Conference on Human Computer Interaction. Oxford, UK: IOS Press, 2001.

SCHERRE, M. M. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TURKHEIMER, Margot. *A YouTube Moment in Politics: An Analysis of the First Three Months of the 2008 Presidential Election*. Disponível em: <<http://departments.oxy.edu/uepi/uep/studentwork/07comps/Turkheimer-Comps.pdf>>, acesso em: 15 de mar. de 2010

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (1930).

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo. Martins Fontes: 1996 (1934).

_____. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. *La mente em acción*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1999.

_____. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A

Redação – 1º ano do E M – Profª Daniele

ROTACISMO

Quinta-feira, 5 de Fevereiro de 2009

O texto de hoje é só em Português, porque ele é dirigido especificamente aos falantes de Português.

Eu acho importante aproveitar o espaço aqui pra lutar contra todos os tipos possíveis de preconceito, e não só contra a homofobia. E é o que eu vou tentar fazer hoje.

Existe um fenômeno linguístico que é extremamente comum em Português, mas é extremamente mal visto pela maioria dos falantes da nossa língua. Ele se chama rotacismo. Pra simplificar, podemos dizer que o rotacismo é a substituição do L pelo R, que costuma ser bastante comum quando o L vem depois de uma consoante. Ele é mal visto porque geralmente é mais percebido na fala das pessoas mais pobres da sociedade. Em outras palavras, ele é visto como a forma do pobre falar. Por extensão, é visto pelas classes mais altas da sociedade como uma forma de falar rude, tosca e errada. Por exemplo, você já deve ter visto uma pessoa pobre falando alguma coisa mais ou menos assim:

“O Cráudio prantou uma fror no jardim e depois pegou a bicicleta dele e saiu pra comprar chicrete.”

E mais provavelmente ainda você já ouviu outra pessoa, de uma classe social mais alta, chegar e corrigir, dizendo alguma coisa mais ou menos assim:

“Você falou tudo errado! O certo é: ‘O Cláudio plantou uma flor no jardim e depois pegou a bicicleta dele e saiu pra comprar chiclete.’”

Duvido que você nunca tenha visto uma situação assim pelo menos umas 2 ou 3 vezes. Pois é. Só que essa pessoa que pensa que fala “certo” e que se apressou em corrigir a outra que fala “errado” também comete rotacismo, embora não saiba. Porque o rotacismo, como eu já disse, é muito presente na Língua Portuguesa. E há séculos! A gente pode confirmar isso em alguns versos do maior clássico da Literatura Portuguesa, escrito pelo Luís Vaz de Camões e publicado pela 1ª vez em 1572: ***Os Lusíadas***.

Vejam só algumas passagens desse livro:

“E não de agreste avena, ou frauta ruda.” (canto I, verso 5)

“Era este Ingrês potente, e militar” (canto VI, verso 47)

Vejam que ele escreveu “frauta” em vez de ‘flauta’, “pruma” em vez de ‘pluma’ e “ingrês” em vez de ‘inglês’. E aí? Será que alguém vai se atrever a dizer que o maior escritor de Língua Portuguesa que já existiu não sabia escrever direito em Português? Ou que o maior clássico da nossa língua que já existiu não foi escrito direito? Acho que não, né? Mas o que eu tô querendo demonstrar com isso é o quanto o rotacismo é antigo. E tem gente que, quando vê alguém falando “pranta” em vez de ‘planta’, chega e diz:

“Brasileiro hoje em dia não sabe falar!”

Como vocês vêem, não se trata nem de brasileiro nem de hoje em dia. Já existiam portugueses que falavam assim há 500 anos atrás (no mínimo). E outra coisa: não se trata de não saber falar, mas sim de seguir uma tendência da língua que a gente vê que é bastante comum,

apesar de ter ficado um pouco mais restrita às classes mais baixas da sociedade.

E como eu disse antes, a pessoa que pensa que não comete rotacismo comete, sim. Sabem por quê? Porque tem várias palavras que o Português recebeu de outras línguas (principalmente do Latim, é claro) que no original eram escritas com L. Mas, quando passaram pro Português, tiveram o L substituído por um R, por causa da nossa tendência ao rotacismo.

A Língua Espanhola recebeu essas mesmas palavras. Mas como a tendência ao rotacismo em Espanhol é muuuuuito menos frequente do que em Português, os falantes dessa língua não transformaram o L em R, mas mantiveram o L original.

Vamos ver alguns exemplos:

A palavra BLANDUS em Português virou BRANDO, mas em Espanhol virou BLANDO.

A palavra FLACCUS em Português virou FRACO, mas em Espanhol virou FLACO.

A palavra FLUXUS em Português virou FROUXO, mas em Espanhol virou FLOJO.

A palavra OBLIGATIO em Português virou OBRIGAÇÃO, mas em Espanhol virou OBLIGACIÓN.

A palavra PLATTA em Português virou PRATA, mas em Espanhol virou PLATA.

Se um falante de Português que pensa que fala tudo “certo” falasse mesmo tudo “certo”, ele teria que fa-lar “blando”, “flaco”, “flouxo”, “obrigação”, “plata”... Não é isso? Aí sim, não estaria cometendo rotacismo nenhum.

Então, cuidado antes de dizer que o fulano é burro porque fala “Rede Grobo” ou que a beltrana não sabe falar direito porque fala “brusa”. Eles tão cometendo rotacismo quando falam isso, sem dúvida. Mas lembre-se que VOCÊ TAMBÉM COMETE! Não enxergar isso é preconceito.

E falar assim não é não saber falar, é apenas seguir uma tendência popular da Língua Portuguesa muito antiga e ainda muito presente na nossa língua.

O rotacismo não é um erro, mas sim uma forma mais popular de falar.

É evidente que, se a pessoa tá numa ocasião formal, ela não deve falar “prantão” em vez de ‘plantão’, assim como, no mesmo peso e na mesma medida, ela não deve falar “eu tô” em vez de ‘eu estou’, que também é uma forma popular de falar.

Nas ocasiões que pedem formalidade, todos nós devemos nos esforçar pra falar de uma forma considerada mais culta; nas ocasiões informais (que são a maioria), cada um que fale da forma como conseguir se expressar melhor, né? Afinal, pela própria lógica, informalidade pede informalidade. E nesse último caso, todos nós devemos nos esforçar principalmente pra não manifestar esse preconceito linguístico.

Pensem nisso! Fonte: <http://centrogb.blogspot.com/2009/02/rotacismo.html>

Produção Textual



Você na sua vida diária já deve ter se deparado com alguém que fale “prantão”, “Cráudia”, “ingrês”. A partir do que você aprendeu nesse texto e nas discussões em aula, escreva um texto sobre PRECONCEITO LINGUÍSTICO. Para tal, você pode apresentar uma situação que você presenciou ou que ocorreu com você em relação ao preconceito linguístico. Tente explicar para o seu leitor como isso ocorreu, quais as suas consequências.

Portanto, dê a sua opinião sobre esse tipo de preconceito. Diga onde ele aparece, quem sofre mais com esse preconceito, quais motivos dele existir, como podemos evitá-lo,

por que motivos devemos evitá-lo. Enfim, discuta no seu texto esse problema social que tanto exclui os falantes de uma variedade linguística.

Imagine que o seu texto vai ser publicado no jornal da escola, tendo como público leitor a comunidade escolar: pais, professores, colegas, direção. Então, tente situar o que é o “preconceito linguístico”, pois pode haver pessoas que não conheçam esse termo e tente mostrar a importância de discutirmos esse assunto.

Seu texto deve ter:

- Título
- No mínimo 20 linhas
- No mínimo três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão

Escreva seu texto na norma culta da Língua Portuguesa, obedecendo também à ortografia vigente.

Para saber mais sobre esse assunto, busque ler na Internet mais sobre o assunto. Mas, atenção! Não faça cópias de textos da Internet. Caso você queira inserir alguma informação da Internet, exponha a fonte. Por exemplo: *Segundo Fulano de Tal, no seu artigo XXX, publicado no site XXX, o preconceito linguístico é uma forma ...*

Anexo B

1º ano do E M – Redação – Profª Daniele

TEXTO PARA LEITURA:

Textos e Artigos

NADA NA LÍNGUA É POR ACASO:

Ciência e senso comum na educação em língua materna

Marcos Bagno (Universidade de Brasília)

Quando o assunto é língua, existem na sociedade duas ordens de discurso que se contrapõem: (1) o discurso científico, embasado nas teorias da Linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; e (2) o discurso do senso comum, impregnado de concepções arcaicas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, que opera com a noção de erro.

Para as ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente. A noção de "erro" se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua "em si mesma", em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Para analisar as origens e as consequências da noção de "erro" na história das línguas será preciso recorrer a uma outra ciência, necessariamente interdisciplinar, a Sociolinguística, entendida aqui em sentido muito amplo, como o estudo das relações sociais intermediadas pela linguagem.

Além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu - preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos. Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, a Gramática Tradicional adotou como modelo de língua "exemplar" o uso característico de um grupo restrito de falantes:

- " do sexo masculino;
- " livres (não-escravos);
- " membros da elite cultural (letrados);
- " cidadãos (eleitores e elegíveis);
- " membros da aristocracia política;
- " detentores da riqueza econômica.

Por causa de seus preconceitos sociais, os primeiros gramáticos consideravam que somente os cidadãos do sexo masculino, membros da elite urbana, letrada e aristocrática falavam bem a língua. Com isso, todas as demais variedades regionais e sociais foram consideradas feias, corrompidas, defeituosas, pobres etc.

Com isso, passa a ser visto como erro todo e qualquer uso que escape desse modelo idealizado, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada; toda pronúncia, todo vocabulário e toda sintaxe que revelem a origem social desprestigiada do falante; tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legitimada. Assim, fica excluída do "bem falar" a imensa maioria das pessoas - um tipo de exclusão que se perpetua em boa medida até a atualidade.

Ao contrário da Gramática Tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: nada na língua é por acaso.

Por exemplo: para os falantes urbanos escolarizados, pronúncias como broco, ingrês, chicrete, pranta etc. são feias, erradas e toscas. Essa avaliação se prende essencialmente ao fato dessas pronúncias caracterizarem falantes socialmente desprestigiados (analfabetos, pobres, moradores da zona rural etc.). No entanto, a transformação do L em R nos encontros consonantais ocorreu amplamente na história da Língua Portuguesa. Muitas palavras que hoje têm um R apresentavam um L na origem:

LATIM PORTG.

blandu- brando clavu- cravo duplu- dobro flaccu- fraco fluxu- frouxo
obligare obrigar placere- prazer plicare pregar plumbu- prumo

Assim, o suposto "erro" é na verdade perfeitamente explicável: trata-se do prosseguimento de uma tendência muito antiga no português (e em outras línguas) que os falantes rurais ou não-escolarizados levam adiante. Esse fenômeno tem até um nome técnico na linguística histórica: rotacismo.

Esse é só um mínimo exemplo de que tudo o que é chamado de "erro" tem uma explicação científica, tem uma razão de ser, que pode ser de ordem fonética, semântica, sintática, pragmática, discursiva, cognitiva etc. Falar em "erro" na língua, dentro do ambiente pedagógico, é negar o valor das teorias científicas e da busca de explicações racionais para os fenômenos que nos cercam.

O exemplo apresentado acima (mudança de L para R em encontros consonantais) não deve levar ninguém a supor que esses fenômenos variáveis e mutantes só ocorrem na língua dos falantes rurais, sem escolarização, pobres etc. Eles também ocorrem na língua dos falantes "cultos", urbanos, letrados etc., muito embora esses mesmos falantes acreditem ser os legítimos representantes da língua "certa".

Alugam-se salas ou aluga-se salas? Apesar da gramática normativa exigir o verbo no plural, a grande maioria dos brasileiros mantém o verbo no singular. E não é por ignorância nem por preguiça nem por qualquer outra explicação preconceituosa desse tipo. A análise sintática tradicional é que é ilógica, ao atribuir o papel de sujeito a "salas", como se "salas" pudessem alugar alguma coisa, um verbo que só pode ser desempenhado por seres humanos. O falante, intuitivamente, analisa "salas" como objeto direto e o pronome "se" como o verdadeiro sujeito da oração, semanticamente indeterminado - e como não existe concordância de verbo com objeto, fica o verbo no singular.

Diante de tudo o que se argumentou até agora, como devemos tratar os fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna?

Existem três respostas possíveis:

(a) desconsiderar as contribuições da ciência linguística e levar adiante a noção de "erro", insistindo no ensino da gramática normativa e da norma-padrão tradicional como única forma "certa" de uso da língua;

(b) aceitar as contribuições da ciência linguística e desprezar totalmente a antiga noção de "erro", substituindo-a pelos conceitos de variação e mudança;

(c) reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do aluno e da formação de sua cidadania.

A opção (a), embora apareça quase diariamente na mídia, defendida pelos atuais "defensores" da língua que se apoderaram dos meios de comunicação, tem de ser veementemente rejeitada por causa de seu caráter obscurantista, autoritário e, muitas vezes, irracional.

A opção (b), apesar de sua aparência de postura inovadora e progressista, na verdade despreza uma análise da dinâmica social e da complexidade das relações entre as pessoas por meio da linguagem.

Acreditamos que a opção (c) é aquela que melhor nos orienta para um tratamento sereno e equilibrado do intrincado relacionamento entre linguagem-sociedade-ensino. Esta opção nos ajuda a compreender a "dupla face" do que se chama, no senso comum, de "erro de português":

Qualquer análise que desconsidere um desses pontos de vista - o científico e o do senso-comum - será, fatalmente, incompleta e não permitirá uma reflexão que permita analisar a realidade linguístico-social nem a elaboração de políticas que auxiliem na constituição de um ensino verdadeiramente democrático e formador de cidadãos.

(Artigo de Marcos Bagno publicado na revista *Presença Pedagógica* em setembro de 2006)

Fonte: <http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/textos.htm> acessado em 17 de março de 2009.

Resposta:

1. Para o autor, Marcos Bagno, quais os pontos de vista que há na sociedade sobre a língua?
2. A partir do texto, o que é "erro"? quem diz o que é erro na língua?
3. Qual crítica que o autor faz à Gramática Tradicional?
4. Para o autor, porque "nada na língua é por acaso"?
5. O autor diz que é ilógico dizer "alugam-se salas". Por quê? Qual a explicação dele?
6. O que, no texto, era novo para você?
7. Qual informação você considerou mais interessante?
8. Observe a afirmação:

A opção (a), embora apareça quase diariamente na mídia, defendida pelos atuais "defensores" da língua que se apoderaram dos meios de comunicação, tem de ser veementemente rejeitada por causa de seu caráter obscurantista, autoritário e, muitas vezes, irracional.

a) Quem são, para o autor, os "defensores" da língua? Por que ele usou essas palavras nesse termo?

b) O que seria o caráter obscurantista, autoritário e irracional da afirmação da letra (a) apresentada por Marcos Bagno?

9. Pesquise sobre o autor, apresente as informações biográficas mais importantes que você considera. A partir disso, tente explicar por que ele discute e critica o 'preconceito linguístico'.

Responda as questões no seu caderno. Suas respostas devem ser elaboradas, tente explicar o máximo cada uma das suas respostas. Não serão aceitas respostas apenas com "não", "sim", "tudo". Use a norma culta da Língua Portuguesa e a ortografia vigente.

Bom trabalho!

Anexo D

Redação – 1º EM – 1º trimestre

Projeto do vídeo

O projeto é o momento de estruturarmos nossas ideias, organizá-las a fim de se chegar a um determinado fim. Partes do Projeto:

1 PARTICPANTES:

--

2 TEMA DO VÍDEO:

--

3 JUSTIFICATIVA: (por quê esse tema e não outro? Diga a principal razão da escola desse tema)

--

4 OBJETIVOS: (o que vocês querem alcançar com esse vídeo, o que vocês pretendem mostrar para quem vai assistir a esse vídeo, qual o objetivo desse vídeo ser feito)

--

5 METODOLOGIA: (COMO vocês vão fazer esse vídeo? Quais as etapas de elaboração do vídeo?)

--

6 CRONOGRAMA:

Atividades previstas	data	data	data	data	data	data
Elaboração do texto						
Escolha do tema						
Pesquisa bibliográfica sobre o tema						
Filmagem						
Edição						
Publicação(no YouTube)						

7 RECURSOS E MATERIAIS:

--

Anexo E**Vídeo A gíria e os seus preconceitos**

Texto: Para você o que é gíria?

Cena 1:

Ator 1(aluno): - O que é Gíria pro senhor?

Ator 2: - Gíria é uma terminologia que o jovem de hoje usa pra se expressar, no tempo de hoje, não é?

- Ele, ele expressa assim de uma certa forma, que nós, os mais adulto a gente entende também da mesma forma. É um meio, um modernismo de vocês.

Ator 1: - E o senhor acha que interfere na Língua Portuguesa?

Ator 2: - Não, não interfere nada. Por que o português se pronuncia de uma forma e se escreve da outra, mas o sentido é o mesmo.

Ator 1: - E o senhor acha que não tem, não tem, não prejudica em nada?

Ator 2: - Não tem nada a ver, vocês jovens, vocês têm a liberdade de expressão, enquanto nós entendemos.

Cena 2:

Texto: 2º Entrevistado

Ator 1: - Gíria é umas palavra que a gente usa pra modifica os termo, né?

Ator 2: - Hum, hum!

Ator 1: - É..., é..., certas coisas que usa hoje ao dia-a dia, né?

Ator 2: - Com relação a sua época, o senhor acha que a gíria vem crescendo muito?

Ator 1: - Ah, é, cresceu, né? Cresceu. As pessoas hoje em dia, a maior parte da juventude, usa a gíria, né?

Ator 2: - Aham. O senhor tem alguma opinião se ela é prejudicial pra a Língua Portuguesa?

Ator 1: - Pra mim, ao meu ver, acho que não, né? Por que a gente vê tanta coisa que, acho que não, não tem maldade na gíria.

Ator 2: - Talvez na hora de transcrever para o papel.

Ator 1: - É, na hora de transcrever que aí, de repente né? Dá alguma coisinha, mas usando no dia-a-dia, no colégio ou fora do colégio, né? No divertimento, acho que não tem por quê, né? Não usar, né? A gente tá tão habituado.

Ator 2: - Tá certo, é isso!

Cena 3:

Texto: A gíria na gramática

Ator 1: - O homem com um ser social deve se comunicar e viver em comunidade, para que possa trocar conhecimentos e experiências.

Texto: O que é “Gíria”?

Ator 1: - A gíria é uma forma alternativa de se expressar de acordo com a regionalidade de cada falante.

Cena 4:

Texto: Carioca

Ator 1: - Eu vô pro baile procura o meu negão...Vo subi no palco ao som do.....

- E aí mano! Vai te uma festa da hora i vai te muita mina lá pra você i vai se filé de mais, borá, borá mano.

Ator 2: - Pô Bixo, se rola um chop´s das borá vamo!

Ator 1: - Beleza então, mano!

Cena 5:

Texto: Paulista

Ator 1: - Orra meu! Vai rolar um show esse final de semana. Se pá eu te pago um chop's

Ator 2: - Tá! E esse show vai ser massa?

Ator 1: - Ah, vai ser tenso....

Ator 2: - Tá e quanto é esse show.

Ator 1: - Pra geral é 5 pau, mais mina linda como você não paga.

Ator 2: - Tá! Então se pá! A gente se encontra lá.

Cena 6:

Texto: Gaúcho

Ator 1: - E essa carne aí, que não fica pronta?

Ator 2: - Mas bah, gurria! Te acalma a comida já vai ficar pronta. Já vou lá espeta as carne aí pra ti.

Ator 1: - Bah! Esse frio daqui que eu não to acostumada, lá no Rio não é assim.

Ator 2: - Imagino. Mas vai ali te senta, espera perto larera, te enrola no pelego e fica tudo beleza.

Ator 1: - Então, tá bom!

Cena 7:

Texto: Baiano

Ator 1: - Oxente, meu rei! Que se tá fazendo aí?

Ator 2: - Oxe, Dinorá! Me dexa dormi.

Ator 1: - Mas Chiquinho nosso filho tá precisando de nós.

Ator 2: - Ajuda ele. Tô muito cansado.

Ator 1: - Painho! Vê se faz alguma coisa. Vá trabalhá.....

Ator 2: - Oxe, minha rainha! Não dá!

Ator 2: - Por que, não dá?

Ator 1: - Tô muito cansado.

Texto: Minha rainha é o *%\$*%\$#, ouviu?

Ator 2: - Pois é, eu também, tô cansada.

Ator 1: Pois é.....

Cena 8:

Texto: Evolução da Gíria.

Ator 1: - Ao longo dos anos a gíria vem sendo substituída por outra, algumas delas se tornaram mais vulgares, mais econômicas, mas a verdade, é que elas estão cada vez mais presentes entre os jovens.

- Hoje em dia elas são menos conhecida pelos adultos por a sua grande diversidade. Nós, pelos dois lados temos exemplos de gírias como as usadas na antiguidade como elas são nos dias de hoje.

Ator 2: - Pão! Broto!

Ator 3: - Gato! Filé!

Ator 2: - Serelepe!

Ator 3: - Mulequi!

Ator 2: - Fedelho!

Ator 3: - Piá, criança!

Ator 2: - Macacos me mordam!

Ator 3: - Tá maluco!

Ator 2: - Supimpa!

Ator 3: - Massa!

Ator 1: - Beijos, me liga!

Cena 10

Texto: Preconceito

Ator 1: - Assim como na vida esse preconceito também com a gíria.

- Hoje em dia esse tema é algo constante nessa cidade e não é resolvido, a grande diversidade de tribos e, e a falta de informação das pessoas contribuí pra isso. A existência de brigas, inimizades e discussões são consequências disto. Por isso, precisamos da informação de todos pra que essa nova “língua” seja usada para melhor comunicação entre as pessoas.

Anexo F**Vídeo Preconceito Linguístico**

Cena 1:

Voz 1: - ãh... A senhora sabe o que é preconceito linguístico?

Ator 1: - Não, não sei...

Cena 2:

Ator 1: - Mais ou menos.

Cena 3:

Ator 1: - Não!

Cena 4:

Ator 1: - Não!

Cena 5:

Ator 1: - Quando alguém fica contra as pessoas com o jeito de falar.

Texto: Isso mesmo, tia! É uma forma de preconceito a determinadas variedades linguísticas, ou seja, é quando alguém critica o outro pela sua expressão verbal ou mesmo escrita.

E essa forma de preconceito não é muito conhecida pela maioria da população, o que em parte deve-se a ideia que as pessoas têm sobre o que falar certo ou errado.

Cena 6:

Texto: Para você o que é falar “errado”?

Ator 1: - Falar errado é quando você não tá dentro das regras...

Texto: O que você pensa com alguém falando errado?

Cena 7:

Ator 1: - Olha eu, falo pra pessoa o certo.

Cena 8:

Ator 1: - É ensina!

Cena 9:

Ator 1: - Fala pra pessoa que ela tem que estuda pra pode falar melhor.

Cena 10:

Ator 1: - Bah tu é ignorante, né? Preguiça de fala, fala certo.

Anexo G**Vídeo Jornal da 211**

Cena 1:

Ator 1: - Boa tarde, telespectadores, meu nome é Bonner, James Bonner. O tema que vamos tratar hoje é o preconceito linguístico.

- O preconceito linguístico é uma forma de preconceito a determinadas variedades linguísticas. Agora vamos a Bagé no Rio Grande do Sul, uma cidade muito remota. Onde o repórter, a repórter Cherly Rodrigues, vai nos falar um pouco mais sobre esse grave problema do preconceito linguístico. Com você, Cherly.

Cena 2:

Ator 1: - No Brasil, não se fala só uma Língua Portuguesa. Fala um certo número de variedades, nos quais, alguns chegaram a posto de normas padrões, por motivos que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica e social.

- Preconceito linguístico nada mais é, que deboche ou não tolerância ao modo que as pessoas falam.

Cena 3:

Ator 1: - Estamos aqui, com a senhora Joelma Cruz.

- O que é preconceito linguístico para senhora?

Ator 2: - Preconceito linguístico é quando uma pessoa que fala diferente ou errado é discriminada na sociedade.

Ator 1 - E a senhora já sofreu de preconceito linguístico?

Ator 2: - Oxente, desde que cheguei no Rio Grande do Sul me sinto um peixinho fora d'água!

Cena 4

Ator 1: - Senhor Ronaldo Vieira? Você acha que o preconceito linguístico interfere na vida das pessoas.

Ator 2: - Bah, acho que sim cara! Tipo, o preconceito de qualquer jeito interfere na cabeça do cara!

Ator 1: - O que causa o preconceito linguístico?

Ator 2: - Tipo! Isso depende quando o vivente é estudado e de umas outras coisitas mais...

Cena 5:

Ator 1: - Estamos aqui com o senhor Luiz. Senhor Luiz o que é preconceito linguístico para o senhor?

Ator 2: - Bah!, olha, Sei que é fala coisa errada essas coisa.

Ator 1: - Sim! E o senhor já sofreu, há!há!há! de preconceito linguístico?

Ator 2: - Há! Eu acho que já.

Ator 1: - Já?!

Ator 2: - Já.

Ator 1: - E, ãh tu se lembra que palavras eram?

Ator 1: - Bah! Eu não me lembro.

Ator 2: - Então tá! Muito obrigado, senhor Luiz.

Ator 1: Tá, obrigado, tá legal!

Cena 6:

Ator 1: - Senhor, Evandro Maciel, você acha que existe bastante preconceito linguístico na sociedade hoje?

Ator 2: - O... olha eu, eu acho que sim, sim. Claro, que, que no Brasil, ah uma grande diversidade de raças, cores, etc, né? E isso também, culturas também. E, e isso tá, também depende muito d-da, d-da, do nível de escolaridade que a pessoa tem.

Ator 1: - E como você acha que deve ser evitado? EVITADO?

Ator 2: - Eu acho que as pessoas têm que conscientizar de alguma forma, de a forma com que elas falam, que os outros falam, não é o mais importante. Na, na verdade o mais importante é que elas se façam entende no meio dessas formas de falá.

Ator 1: - Muito obrigado, senhor Evandro Maciel. Agora, vamos voltar ao estúdio com James.

Cena 7:

Ator 1: _ Obrigado, Cherly. Como vimos o preconceito linguístico é um grande problema social que vem se agravando há anos. No próximo programa vamos saber mais sobre a gripe suína, esse problema gravíssimo que preocupa tanta gente no mundo inteiro. Boa tarde a todos! Tchau! Até a próxima.

Texto: Jornal 211

Anexo H - Vídeo JR (Jornal da Raposa)

Voz: Tu, Tu Ru tu, tu... Ra – po – sa

Cena 1:

Ator 1: - Boa noite! Está começando o jornal da Raposa, e eu sou Osmar.

Ator 2: - Eu sou Renato. Esta matéria que fizemos esta noite foi entrevistado vários habitantes em vários locais sobre a diversidade musical.

- É com você Higor.

Texto: Rock n' roll

Cena 2

Voz: Ra – po – sa

Ator 1: - Bom dia, Osmar! Estamos aqui na frente do Pub 480, Higor falando para o jornal da Raposa. Vamos entrevistar 2 cidadãos.

- Boa tarde! Quais são seus nomes?

Ator 2: - O meu é Ronaldo.

Ator 3: - Eduardo.

Ator 1: - Eduardo e Ronaldo, muito bem!

- Vamos perguntar. Qual seu gênero musical?

Ator 3: - É o Rock!

Ator 1: - O Rock, o Rock muito bem! Gostaríamos de saber quais as palavras re...regionais que vocês usam?

Ator2: - A gente usa guria, guri essas coisas.

Ator 3: - É..., mas no dia – a – dia a gente usa, Mas Bah!, Tchê! Tri-legal! Fechado! Cusco! Por aí...

Ator 1: - Claro, claro, entendo! Uma última pergunta pra vocês. As suas músicas significam o quê?

Ator 3: - É... sexo, drogas e Rock n' roll, cara a gente, a gente toca em Pubs, e só pensa em situações do nosso dia-a-dia e de amor

Ator 2: - Bem o que eu penso!

Ator 1: - Muito Bem! O JR agradece.

- Obrigado Ronaldo, Eduardo.

- Essa foi a seção do Rock para o JR, Higor falando. Adeus!!!

Cena 3

Texto: Forró

Ator 1: - Bom dia, Osmar! Estamos aqui gravando pra o Jr, o jornal da Raposa. Higor falando. Estamos aqui, ãh... uma banda de forró, ãh... couver. Venha, venha comigo câmera.

- Bom dia!

Ator 2: - Bom dia!

Ator 1: - Quais são seus nomes?

Ator 2: - Claudisney.

Ator 1: - Claudisney!

Ator 3: - Hum... meu nome é Zazo!

Ator 1: - Zazo!

_ Claudisney e Zazo, ãh...

- Bom dia! Gostaríamos de saber seus nomes também!

Ator 4: - É Videosmar.

Ator1: - Videosmar!

Ator 4: - Ei, ei, Adriano, tá me ovindo?

Ator 5: - O meu é Lazio, cara. Lazio. Lazio!

Ator 1: Lazio?!

Ator 3: - É.

Ator 1: - Videosmar, Lazio e Zezo.

Ator 3: - É Zazo!

Ator 1: - Zazo, tá ok. Muito bem! Nós estamos procurando pessoas para entrevistar. Vocês gostam de música?

Ator 3: - Nós, Adora! É...

Ator 1: - Eles gostam de música.

- Que, que tipo de música vocês gostam?

Ator 2: - Nós gostamos, do..., da..., do, do Forró.

Ator 3: - Do forró nordestino.

Ator 2: - Da música nordestina da nossa terra.

Ator 3: - Isso mermo!

Ator 1: - Bem, eles gostam de Forró, um gênero musical, Forró.

- Nós queremos perguntar mais perguntas pra vocês. Ih, i... i queremos saber, queremos saber das palavras regionais que vocês usam, nessa região?

Ator 3: - Aqui, aqui no nordeste nós, nós usa, Oxente!, Ó pai i ó!, Oh, Mainha! I palavra, i palavra com duplo sentido.

Ator 1: - Claro!

Ator 2: - Nas nossas músicas, a gente utiliza muito dessas palavras, a gente utiliza pra mostrá o nosso povo. Aqui nós mostra o nosso sutaqui nas nossa música, entendeu?

- Que não é um sutaqui errado. É um sutaqui certo da nossa terra. Certo, não, é um sutaqui da nossa terra. Que independente de tudo, é o nosso sutaqui. E não tem nesse Brasil grande um sutaqui certo ou correto, é apenas o nosso sutaqui. Pronto.

Ator 1: - Obrigado! Isso foi muito bonito. Vindo de pessoas com tão pouca renda e cultura.

- Vocês querem dizer alguma coisa?

- Não, não obrigado, eu já comi! Não, não tenho... Bom, então, o que significam essas músicas pra vocês?

Ator 3: - A, As nossas músicas nordestina. O Forró Mio, significa o amor que a gente têm por nossa terra, i...i... só isso, é.

Ator 2: - A nossa música representa o amor que a gente que dá pro..., pro público nordestino. Pro público tão sofrido que a gente que é, o público sofrido, um povo sofrido, a gente que trazer o amor i um pouco de alegria pra essas pessoas.

Ator 1: - Muito obrigado, JR agradece, obrigado!

- Obrigado, obrigado, Zezo.

Ator 3: - É Zazo. SEU BURRO!

Ator 1: Zazo, obrigado Zazo. Obrigado.

- Que isso?!

- Então o JR fica por aqui. Mais notícias com os âncoras. Higor falando, tchau!!

Cena 4

Texto: Funk

Ator 1: - Muito bem! Bom dia JR, Jornal da Raposa, nós estamos aqui, no morro da Lizinha, estamos... Vamos entrar no complexo, ai, ai, os tiros, não! Droga! Ah! Passamos por muito aperto aqui, estamos na situação..., depois nós dizemos.

Ator 2: - Oh, que, que isso aí?!!! Oh, pára aí.

Ator 1: - Calma! Calma!

Ator 2: - Vamo revista aí!

Ator 3: - Meu irmão?! Como é que tá aí véio, beleza?! Tá limpo!

Ator 1: - Muito bem, ãh....Quais são seus nomes?

Ator 3: - Meu nome é MC Ratão.

Ator1: - MC Ratão.

Ator 2: - MC Jibóia.

Ator 1: - Mc Jibóia.

- Estamos aqui, no Jornal da Raposa. Nós estamos fazendo uma manchete, sobre música. Vocês sabem o que é música, vocês gostamde música?

Ator 3: - A gente adora é o Funk.

Ator 2: - Funk é a nossa liberdade essa #\$\$%# mermo.

Ator 1: - Gênero musical é Funk.

Ator 2: - Essa #\$\$%# mermo.

Ator 3: - É....

Ator 1: - Cof, Cof! Ta! Vocês...., as suas palavras, vocês usam alguma palavra dessa região que só vocês utilizam?

Ator 2: - Rapá!, Mina!, Mulequi!, alemão!, o que vier aqui ó, a genti fala.

Ator 1: - Tá!

Ator 3: - O que vier na cabeça, tá ligado?!

Ator 1: -Sei. E o qui essas músicas de vocês representam?

Ator 2: - Que a gentchi é o cara, a gentchi pega quem qué.

Ator 3: - É vai pro baile pega aquelas mina bunduda, tá ligado? Eu sei que tu já pego aquelas mina. É.... a gente tá ligado no que tu faz! É isso aí mulequi!

Ator 2: - É, vão ralando peito aíii!

Ator 3: - Ralando peito, né?!

Ator 1: - Obrigado, obrigado. Obrigado Mc Jibóia. Obrigado Mc Ratão.

Ator 3: - Valeu, véio!

Ator 1: - Ai, tiro, ai, ai.....

Ator 2: - Vem cá #\$\$%\$#!

Ator 1: - AH! AH! AH!.....

Cena 5

Ator 1: - Coma a trágica mortchi do câmera Lancer e do repórter Higor. Fizemos algumas mudanças na nossa equipe e enviemos para reportagem do EMOS, o repórter Boris e o câmera Thiago.

Ator 2: - É com você Boris.

Cena 6

Texto: Emo Core

Ator 1: - Bom dia, Osmar! Nós estamos aqui em São Paulo na casa do Fernandinho, vamo vê como é dentro do quarto dele.

- Bom dia, Fernandinho! Como você está?

Ator 2: - Tudo Bom!

Ator 1: - Qual seu nome?

Ator 3: - Leonardo, me cham di Leozinho.

Ator 1: - Posso acende a luz pra ficá melhor a imagem?

Ator 2 e 3: - Podji!

Ator 1: - Qual o gênero musical de vocês?

Ator2: - É o Emo Core.

Ator 1: - Qual a palavra que vocês usam no Emo Core.

Ator 2: - Ah! É o miguches. Nós mesmos usamos o miguches, que é trocar o S pelo X. Mas aqui em São Paulo, os São paulinos usam u, ãh, Meu, tá ligado!, essas coisas....

Ator 1: - Aham! E qual o significado das músicas de vocês?

Ator3: - Ah!, a gente tenta expressar a tristeza i, i o incompreendimento do mundo com a gentchi.

Ator 1: - Então ta! Muito obrigado, esse foi o Jornal da Raposa.

Cena 7:

Ator 1: - O que apreendemos nessa matéria, é, é que o Brasil é diverso, tanto na música quanto na língua.

Ator 2: - É com você Boris.

Cena 8:

Mapa:

RS

Voz1: - Aqui por essas banda do minuano, as palavras denominadas são: Tchê!, Mas Bah!, Guri!, Guria!, Refri!, Cusco!, Tri-legal!, Barbaridade! Cuiudo! As palavras da fronteira.

SP

Voz2: - Então...meu! As palavras são: Pô! Migucho, Tenso, Tá ligado, Se pá!, Mina, Mano, Truta, Tretas, Orra!, Esquema, Baguio, é isso aí, meu...

RJ

Voz3: - IIIssa, mulequi! As palavras são: Alemão, As puliça, Os mulequi, Que bagaraio!, pra Caraio!, Os moita da cocotá tá pleso, Pá!, Meu irmão!, essa @#\$% memo mulequi!

Região Nordeste

Voz 4: - Oxente! Aqui no nordesti, nós fala assim ó: Tribufu, Ó pai i ó!, Cabra da pestchi!, macaxera, Oxente, Mainha, Painho, Meu rei essas palavra assim.

Cena 9:

Ator 1: - E hoje, ficamos por aqui. Boa Noite!

Ator 2: - Boa Noite, ficamos com a luta de chimpanzés com vacas.

Texto: Homenagem a Higor e Lancer, pois morreram no Morro do Lizinha.

1941 – 2009

1994 -2009

Anexo I – Vídeo Rotacismo

Cena 1:

Entrevistador

Ator 1 (vendedor de revistas)

Entrevistador: - O que se acha sobre rotacismo?

Ator 1: - Eu acho que é uma troca do R pelo L ou vice-versa.

Entrevistador: - Tá, cite um exemplo.

Ator 1: - Por exemplo. Eu trabalhando aqui na banca, eu tenho o gibi do cebolinha. Ele costuma trocar isso aí, nas palavras dele, né? Esse é o exemplo que tem. É, além de crianças que a gente tem contato, crianças também trocam, né. É muito comum acontecer, até ela se alfabetizada.

Cena 2

Entrevistador: - O..., o senhor sabe o que é rotacismo?

Ator 1: - O que eu entendo sobre rotacismo é a troca do R pelo L.

Entrevistador: - Hum, hum!

- Senhor. O que o senhor acha sobre isso.

Ator 1: - Sobre o rotacismo? !

- Eu acho que tem ..., tem regiões aonde o pessoal puxa mais o L pelo R, e... eu acho que é uma questão de hábito. E... deve ser corrigido quando novo e..., como temos clínica, crínica, é ... problema, probrema, é... , que mais, bicicleta, bicireta...

Cena 3

Entrevistador: - O que você entende por rotacismo?

Ator 1: - Rotacismo é um vício de linguagem! Geralmente linguagem falada. Onde se troca, ãh, uma letra que é uma consoante por outra consoante. Por exemplo: Problema tem gente que chama probrema. Uns trocam o V pelo S, Verde por Serde, Vovô por Zozô e assim por diante...

Entrevistador: - ãh, quais as causas desse rotacismo?

Ator 1: - Bom, a ... as causas são variadas. Geralmente o ambiente familiar é muito importante. Onde se fala mal num família as crianças vão aprender a falar mal também.

- ãh..., existe fatores de, de falta de escolaridade, um ensino deficiente também, propícia a esse tipo de vício de linguagem, que antigamente era chamado de Dislalia.

- Também existem fatores anatômicos, pessoas que têm o emprego da língua, por exemplo, com uma alteração anatômica, muito curto, tem dificuldade de pronunciar certas palavras e há pessoas inclusive têm problemas na..., na..., no palato, e tem dificuldade de pronunciar as palavras inclusive há nasalização das palavras, as palavras saem com som pelo nariz.

- Então, existe todos esses fatores e existe fatores desconhecidos, as crianças já nascem, talvez de forma genética com essa tendência.

Entrevistador: - hum,hum!

- E as consequências que...?

Ator 1: - E as consequências são erros no aprendizado, elas vão falar mal e vão ser corrigidas e vão ficar complexadas. E..., e não é assim que se resolve o problema. Se resolve com bondade e ensinando e de uma forma muito didática, a resolver essa situação. E também levando para essas crianças, quando elas têm condições, a uma fonoaudióloga que hoje é a técnica, a profissional especializada na correção de defeitos da fala.

Entrevistador: - Esse rotacismo, você considera um erro?

Ator 1: - Acerto, não é! É um erro, mas é um erro, às vezes involuntário.

- Um erro que pode ser corrigido, um erro que é gerado por um... mal ensino, de uma às vezes, ãh... muito falho, de famílias mais humildes receber ensinamento a respeito desse fato.

Entrevistador: - Tá certo!! Deu.