

A Influência da Variação Linguística na Produção Textual de Estudantes Universitários

Etelma Almeida Santos

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre preconceito linguístico e “direito à fala”, ou seja, sobre a legitimação das variantes linguísticas adotadas pelos falantes, derrubando o conceito de “erro” no que se refere à linguagem oral, em situações informais. O tema perpassa pelas gírias, pela linguagem utilizada na internet, no convívio social entre os jovens e no dia-a-dia dos falantes em geral. Autores como Bagno (2008), Fiorin (2002), Moura (2002) e Oliveira (2002) têm diversas publicações sobre o tema, com abordagens semelhantes, voltadas para a fala e para as chamadas “Variantes Estigmatizadas” (BAGNO, 2008).

Em princípio, abordar o assunto e defender o direito às variações linguísticas parece um grito de liberdade, aliás, o que já é instituído pela constituição brasileira, como se pode ver nos artigo 5º da Lei Magna:

Art.5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato

(...)

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

Todavia, liberdade também traz implicações e dificuldades, principalmente no que tange à linguagem escrita. O que não significa que devamos preferir a didatura à liberdade. A dificuldade é apenas parte do processo, ônus das escolhas que fazemos.

Segundo Bagno (2008), a variação linguística deveria ser objeto do estudo da língua, uma vez que i) o modo de falar é elemento fundamental da identidade cultural de uma comunidade, seja ela urbana ou rural, e ii) as variações são encontradas na fala e na escrita, inclusive dos grupos sociais considerados cultos. Mas se ao falar temos o direito de manifestar a nossa identidade cultural, por que ao escrever temos que manifestar traços culturais de outras pessoas, já que a linguagem escrita “aceita” ainda é a norma culta? Por conseguinte, se temos liberdade para falar, por que não temos para escrever?

A linguagem cibernética, as gírias, os rotacismos, a ausência das marcas de plural na concordância de número, e outros elementos da variação linguística de registro são amplamente aceitos e adotados na fala dos brasileiros, em todas as esferas sociais. Muitos desses elementos formam um conjunto conhecido como Português não padrão, largamente explicado e defendido por Bagno como sendo a escolha natural do falante do nosso país.¹

Ocorre que, ao mesmo tempo em que defendemos essas variações, não as aceitamos no texto escrito, criando uma oposição entre fala e escrita que cada vez mais afasta os estudantes da expressão textual escrita.

Este trabalho objetiva discorrer sobre as implicações das escolhas linguísticas na produção textual dos estudantes universitários e o papel dessa produção como expressão do pensamento e da identidade cultural dessas pessoas. Paralelamente, apresenta contradições observadas nos discursos dos autores pesquisados no que se refere aos conceitos de preconceito e liberdade.

Não cabe aqui classificar as variantes como boas ou ruins, mas apresentar uma amostragem da realidade textual desses estudantes, a partir de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo com universitários de instituições públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, tendo como parâmetro as variantes praticadas por esse grupo e os motivos dessas escolhas.

¹ Em “A língua de Eulália” o autor apresenta os estudos envolvendo as variantes não-padrão de forma didática e romaneada.

2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies. (Marcos Bagno)

A língua portuguesa, assim como todas as outras faladas no mundo, não é usada de forma homogênea entre os países que a adotam, por mais que acordos ortográficos tentem uniformizar sua aplicação escrita. Nem mesmo dentro de um mesmo território pode-se dizer que a língua é única. De acordo com Cunha(1976, p. 39):

(...)Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações.(...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

Além de ser heterogênea, a língua é dinâmica, se transforma concomitantemente ao processo de mudança do próprio falante.

Aos diferentes usos da língua de acordo com a época, o grupo social, a faixa etária, a região, chamamos de **Variação linguística**. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998, p.87):

(...)a variação é construtiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando em muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve falar e escrever e o que não se

deve falar e escrever', não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

A Variação linguística é objeto de estudo da sociolinguística, ciência que surgiu em meados da década de 1960, quando os cientistas da linguagem perceberam não ser possível estudar a língua sem considerar a sociedade em que ela é falada (BAGNO, 2007).

Os estudos sobre Variação linguística tiveram início com Schuchardt e Sapir, mas foi William Labov, no início dos anos 60, quem demonstrou a possibilidade da variação linguística ser objeto de sistematização (GONÇALVES, 2007). Pela primeira vez alguém conseguiu destacar o papel preponderante dos fatores sociais na explicação da variação linguística. Em 1964, após o término de sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em Nova Iorque, ele estabeleceu um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas e a esse modelo deu-se o nome de Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação.

A Sociolinguística possibilitou a descoberta de realidades linguísticas desconhecidas. Assim, a ideia de que a língua era homogênea foi enfraquecendo. A língua passou a ser finalmente vista como um sistema dinâmico, vivo e inserido no contexto social do falante.

O principal campo de pesquisa da linguística laboviana é o estudo linguístico baseado em dados colhidos nos discursos orais cotidianos, em especial na fala espontânea. A naturalidade contida nesses dados tem muito a revelar acerca das inter-relações entre língua e sociedade, pois elas evidenciam as diversas formas linguísticas que os grupos sociais utilizam para sua comunicação.

Os objetivos principais da Teoria da Variação são estabelecidos justamente a partir da ideia de heterogeneidade da língua e da sua relação com a sociedade: analisar e legitimar variantes usadas numa comunidade de fala (LABOV, 1975), bem como entender a relação entre variação e mudança linguística (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968).

Como ciência, a sociolinguística pretende construir um modelo de análise que possa demonstrar as possibilidades de relacionamento entre esses elementos estruturais a partir da correlação com os fatos empíricos (LABOV, 1994). O objetivo maior é construir um conjunto de princípios gerais que configure uma teoria da variação e mudança linguística. O

variacionismo assume a ideia de não uniformidade linguística e busca compreender toda a organização que existe na língua e que pode ser entendida como deflagradora da diversidade que se observa na fala (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968; LABOV, 1975).

A Teoria da Variação interessa-se, dessa maneira, por determinar as pressões linguísticas e extralinguísticas que se correlacionam às variantes de uma dada variável linguística. A coexistência de variantes, de um ponto de vista sincrônico, pode indicar uma variação estável, uma mudança de longa duração, ou ainda um processo de mudança linguística em progresso (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968).

A abordagem adequada aos estudos sociolinguísticos é a abordagem interpretativo-descritiva, que, além de se ocupar da sistematização da variação, se preocupa também com as repercussões sociais das análises. Assim, a pesquisa sociolinguística pretende basear-se essencialmente na análise do vernáculo.

Por ter natureza quantitativa, o estudo da variação linguística, na Sociolinguística de base laboviana, utiliza um pacote de programas computacionais chamado de Goldvarb, mais conhecido como VARBRUL (“Variable Rules” de D. Sankoff) que é utilizado para o tratamento estatístico dos dados, fazendo cálculos de frequência e probabilidade de aplicação de uma determinada regra gramatical, avaliando o peso relativo de cada fator condicionante e realizando o cruzamento dos fatores. Somente deste modo, torna-se o linguista apto a identificar os fatores internos e externos que estão direcionando a variação linguística, bem como estabelecer a correlação entre comportamento linguístico e estrutura social. Cabe ao linguista depreender do *corpus* os fatores condicionantes da aplicação de uma regra variável e avaliar a importância relativa de cada um deles, para aquela comunidade linguística estudada, ou seja, o pesquisador deve saber detectar qual a importância dos fatores condicionantes para um grupo de pessoas que compartilha traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunica relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente, compartilha um conjunto de normas e atitudes diante do uso da linguagem, porque isto é o que representa uma comunidade linguística e não um grupo de pessoas que fala exatamente igual (LABOV, 1972).

No Brasil, a Teoria Variacionista destacou-se a partir de Marcuschi (1986), cujas razões afirmadas eram de que “em primeiro lugar, ela [a conversação] é a prática mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo,

desenvolve espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real (...). Paralelamente, começavam a surgir os estudos sobre o discurso, mesclando métodos e teorias puramente linguísticos ou gramaticais à etnografia, psicologia, etc. Com isso, estudos voltados para os processos cognitivos ganham destaque, como os estudos desenvolvidos por Simões (2006) com escopo semiótico, que ampliam ainda mais as discussões sobre práticas de linguagem, especialmente, as práticas escritas.

Evanildo Bechara (1999) reconhece que a língua portuguesa tem variações: a escrita, a falada, a exemplar, a culta, a formal, a informal, etc., e assegura que a missão do professor de língua materna é transformar o aluno num “poliglota dentro da sua própria língua”, de maneira que ele possa escolher a variação mais adequada a cada contexto de uso.

O que nos perguntamos é: será que os estudantes brasileiros têm subsídios para isso? Será que conseguem separar fala de escrita sem deixar-se influenciar ou confundir-se pela primeira ao expressar-se graficamente? Não estamos questionando a capacidade do falante ou sua inteligência, mas os subsídios que a nossa escola fornece hoje. Será que um adolescente que passa 6h por dia em um computador escrevendo *minino*, *naum*, *negoço*, *kza*, não terá dúvidas na hora de escrever, em outro ambiente, *menino*, *não*, *negócio*, *casa*? Além da duplicidade da grafia, devemos considerar seus hábitos de leitura, a frequência com que produz textos, para, então, encontrarmos a resposta.

De acordo com Bagno (2008), as variações ocorrem em todos os níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático.

Variações de nível fonético-fonológico são as diferenças de pronúncia que ocorrem de região para região de acordo com a cultura local. Um exemplo desse nível é a pronúncia do fonema [r] entre consoantes praticadas por cariocas e paulistas. Os cariocas pronunciam esse /r/ aspirado, como o /r/ de rato. Assim, pronunciam mar [mah], par[pah] ser[seh]. Já os paulistas pronunciam o /r/ entre vogais como o r de “coral”. Assim, porta [poRta], morte[morTe], forte [foRte]. Essas variações são causadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, uma vez que a cultura local recebeu influência dos hábitos sociais e linguísticos de seus colonizadores e nativos. O sotaque carioca, por exemplo, sofreu forte influência dos portugueses, que trouxeram o /s/ “chiado” da pátria lusitana. Da mesma forma, os italia-

nos influenciaram o sotaque paulista. As explicações para a origem das variações fonético-fonológicas não são unânimes entre os linguistas, conforme observa-se em matéria publicada na revista Língua Portuguesa (Ed. 48, outubro/2009):

(...) quando se trata da origem dos sotaques, a cautela prevalece entre linguistas. Há cuidado mesmo em relação às explicações mais aceitas, como a suposição de que o dialeto caipira, encontrado no interior de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso, famoso por seu r retroflexo, tenha sofrido influência de línguas indígenas que possuíam esse som, ou a tese que tenta explicar o s chiado do carioca pela influência da vinda da corte de D. João VI ao Rio de Janeiro em 1808.

Há a idéia geral de que a grande presença de portugueses no litoral, sobretudo no Rio de Janeiro, deve ter sido responsável por esse som fricativo no português brasileiro.

No nível morfológico as variações ocorrem quando utilizamos sufixos diferentes para expressar a mesma ideia. Ex.: Gorduroso/gorduroso.

No nível sintático as variações acontecem na forma de organizar os elementos. Ex.: Ela tem uma blusa de cor amarela/ Ela tem uma blusa cuja cor é amarela/Ela tem uma blusa que a cor dela é amarela.

No nível semântico estão as variações que ocorrem em função do sentido. De região para região, a um mesmo vocábulo podem ser atribuídos significados diferentes. Ex.: garoto/guri, biscoito/bolacha, gata/mina/menina. As gírias também são exemplos de variações linguísticas de nível semântico-pragmático.

No nível lexical encontramos os sinônimos, palavras diferentes que se referem à mesma coisa em um mesmo grupo.

No nível estilístico-pragmático estão as variações de enunciados que correspondem a situações de interação social de maior ou menor grau de formalidade. Ex.: Entrem, por favor./ Não chegando aí.

Baseado nos estudos de Halliday, McIntosh e Strevens, Travaglia (1996) classifica as variações linguísticas em dois **tipos: as variações dialetais e as de registro.**

2.1 Tipos de Variação Linguística

Variações Dialectais

As Variações dialetais referem-se ao uso que os falantes fazem da língua. Abarcam os sotaques, as diferenças de pronúncia e o vocabulário. Podem ser subdivididas em regional, social/profissional, etária e sexual.

As variações dialetais regionais ocorrem principalmente em função da origem de cada lugar, mas também porque os falantes de uma região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem polarizados em termos políticos, econômicos ou culturais e desenvolveram então um comportamento linguístico comum que os identifica e os distingue.

Ex.:

Rio de Janeiro	São Paulo
Água Sanitária	Cândida
Biscoito	Bolacha
Meio Fio	Guia
Tangerina	Mexerica
Sinal	Farol

As variações dialetais sociais/profissionais abrangem as diferenças encontradas entre grupos sociais diferentes e entre grupos profissionais. Podemos destacar a linguagem de artistas, dos professores, dos médicos, dos mecânicos, dos estivadores, a linguagem da periferia, as gírias, etc.

As variações dialetais etárias referem-se às marcas que identificam a linguagem dos jovens, a dos idosos, a das crianças.

Ex.: (a) Jovem (cerca de 18 anos): - É cara. Tô azarando uma mina que é mó filé e tem um papo super cabeça!

(b) Homem (cerca de 40 anos): - Estou interessado numa mulher muito bonita, elegante e inteligente.

No exemplo acima duas pessoas de diferentes faixas etárias manifestam seu interesse por uma mulher utilizando linguagem própria de sua respectiva idade. É importante observar que o exemplo “b” não está necessariamente ligado à faixa etária. Membros de grupos sociais adeptos de variações mais formais poderiam lançar mão desse discurso, independente da faixa etária.

As variações dialetais de sexo referem-se às marcas linguísticas que distinguem o discurso feminino do masculino. Representam as variações de acordo com o sexo de quem fala.

Ex.: (a) **Homem**: - *Cara*. Vamos numa festa comigo? Vou *trocar de camisa*.

(b) **Mulher** - *Gente!!* Fui convidada para uma festa hoje em um lugar *fashion*.²

Vai estar cheio de homem bonito. Preciso comprar uma roupa nova, *ir ao cabeleireiro e fazer as unhas*.

Variações de Registro

Essa categoria refere-se ao uso que se faz da língua em função do contexto em que os falantes estão envolvidos, às adaptações e escolhas que são feitas para que haja mensagem seja plenamente entendida pelo receptor. Para cada contexto de comunicação fazemos escolhas linguísticas que consideramos mais adequadas ao interlocutor.

Segundo TRAVAGLIA (2006), as **variações de registro dividem-se em: grau de formalidade, modo e sintonia**. De acordo com o contexto social em que se encontra, o falante utiliza vocábulos, formas verbais e colocações pronominais diferentes, de maneira a ser bem recebido pelo interlocutor. O grau de formalidade também indica a intimidade e o respeito entre os falantes. Vejamos os exemplos:

Quero te pedir um favor (informal)

Solicito a Vossa Senhoria a gentileza (formal)

A expressão linguística pode se realizar em diferentes **modalidades: a falada e a escrita**. Na língua falada, estabelece-se um intercâmbio direto entre falante e ouvinte, o que não ocorre com a língua escrita, na qual a comunicação se faz geralmente na ausência de um dos participantes. Na fala, a produção e a execução do texto ocorrem simultaneamente, por isto o texto oral é pontilhado de pausas, interrupções, retomadas, correções, etc. Já na escrita o texto é mais estruturado quanto à forma, pois há um tempo de elaboração maior. Embora não se deva associar língua falada à

² As palavras destacadas no exemplo “a” são marcas do discurso masculino. As palavras destacadas no exemplo “b” são marcas do discurso feminino.

informalidade, nem língua escrita à formalidade, pois tanto em uma quanto em outra modalidade se verificam diferentes graus de formalidade. Podem existir textos muito formais na língua falada e textos completamente informais na língua escrita.

Ex.: a língua falada de políticos e advogados é, em geral, bastante formal. Já o texto escrito por usuários de MSN é bastante informal.

A sintonia refere-se ao ajustamento que o falante realiza na estruturação de seus textos, a partir de informações que tem sobre o seu interlocutor.

Exemplos:

a) ao falar com o filho ou deixar um bilhete para ele, a mãe usará um registro diferente daquele que usaria com o seu chefe; isso se dá em função do diferente grau de intimidade que mantém com cada um desses interlocutores;

b) outro tipo de variação pode ser originado em função dos conhecimentos que o falante supõe que o seu ouvinte tem a respeito de um determinado assunto que será o objeto da comunicação. Desta forma, um especialista em um tema falará de formas diferentes em conversa com outro especialista ou em uma conferência, para pessoas que se interessam por aquele assunto, mas ainda não o dominam;

c) diferenças serão observadas em função do grau de dignidade que o falante julga apropriado ao seu interlocutor ou à ocasião, existindo aí uma ampla escala de registros, que vai da blasfêmia ao eufemismo;

d) os registros usados por um jovem poderão ser diferentes se ele for falar com sua namorada, com uma pessoa a quem for solicitar um emprego, com uma pessoa idosa; da mesma forma, escreverá textos distintos em um bilhete para sua mãe ou em um requerimento dirigido a alguém para solicitar alguma coisa.

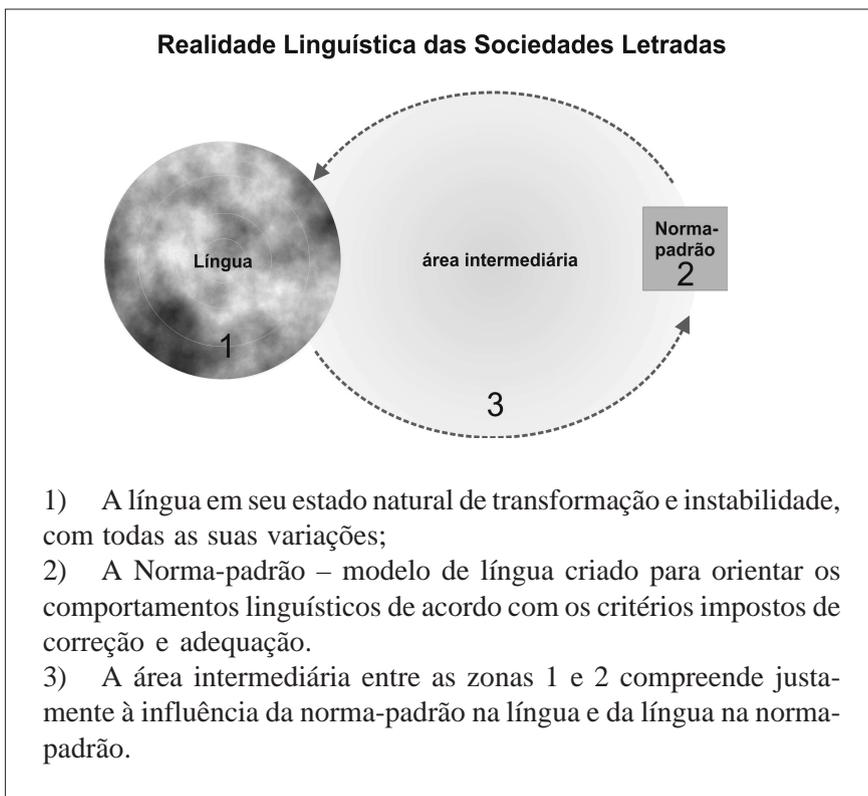
Para Cereja e Magalhães (2005, p.22):

(...) Entre as variedades da língua existe uma que tem maior prestígio: a variedade padrão. Também conhecida como a língua padrão e Norma Culta é a variedade linguística de maior prestígio social. Essa variedade é utilizada na maior parte dos livros, jornais e revistas em alguns programas de televisão, nos livros científicos e didáticos, e é ensinada na escola. As demais variedades linguísticas como

a regional, a gíria, o jargão de grupos ou profissões (a linguagem dos policiais, dos jogadores de futebol, dos metaleiros, dos surfistas, etc.). São chamadas genericamente de variedades não-padrão. Dessa forma vemos que norma é um conjunto de regras que regulam as relações linguísticas.

Do ponto de vista da norma, toda transgressão à gramática constitui erro, que pode vir a alterar a norma ou enfraquecê-la. Daí considera-se a norma a força conservadora da língua.

Segundo Bagno (2008), as sociedades letradas têm uma realidade linguística composta por dois pólos distintos, que podemos ver na figura a seguir:



Pode-se concluir então que, mesmo sendo um produto cultural, artificial para moldar o uso da língua, a norma-padrão influencia o desenvolvimento da língua, da mesma forma que é influenciada por ela.

Essa influência é a maior prova da dinamicidade da língua e do poder do falante, visto que frequentemente novos vocábulos e/ou novos usos para antigos vocábulos, após amplamente usados e homologados pelos falantes são incorporados à norma e “aceitos” ao padrão de correção. Ex.: verbos como “deletar”, influência do uso da informática no dia-a-dia do falante que foi incorporado à norma-padrão.

Essa despadronização linguística é a base da Sociolinguística e ocorre em todos os níveis da língua:

Variação Fonético-fonológica: corresponde às diferenças na pronúncia;

Variação Morfológica: compreende as variações sufixais para exprimir a mesma ideia. Ex: pegajoso/peguento;

Variação Sintática: refere-se às diferentes construções e/ou organizações para um mesmo enunciado. Ex.: Esse é um filme que tem um final surpreendente/ Esse é um filme cujo final surpreende/ Esse é um filme que o final dele é surpreendente.

Variação Semântica: corresponde às diferenças de sentido para um mesmo vocábulo, de acordo com a região. Ex.: bolacha significa biscoito em São Paulo; no Rio de Janeiro, tapa, bofetada.

Variação Lexical: compreende as diferenças entre vocábulos que significam a mesma coisa;

Variação Estilístico-pragmática: refere-se às diferenças entre os enunciados, de acordo com o grau de formalidade entre os interlocutores. Ex.: Queira entrar, por favor.(situação mais formal) / Vai entrando. (situação menos formal)

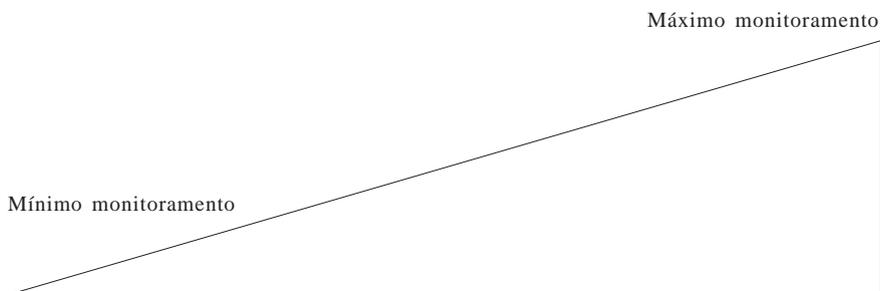
Os fatores sociais e extralinguísticos que influenciam e foram as variações linguísticas são assim classificados pela Sociolinguística:

Origem Geográfica; Status socioeconômico; Grau de escolarização; Idade; Sexo; Mercado de trabalho; Redes Sociais.

A partir do cruzamento desses fatores é possível estudar a língua falada por grupos específicos, como jovens universitários da cidade x, mulheres da profissão y moradoras da zona rural, profissionais liberais do sexo masculino com mais de 40 anos, enfim, é possível analisar as escolhas linguísticas de uma categoria a partir de seus pontos em comum.

Isso não significa que cada perfil sociocultural adote uma variação linguística. Segundo Bagno (2008), o nosso falar varia, individualmente, de acordo com o contexto de uso. Optamos de acordo com o grau de formalidade e de afeto, de acordo com a tensão psicológica do momento, com a importância do assunto. A esse controle que o falante tem sobre seu comportamento verbal a sociolinguística chama de monitoramento estilístico.

O monitoramento se realiza tanto na língua falada quanto na escrita. Todas as vezes que escolhemos uma forma de dizer a mensagem em função do interlocutor e do assunto a ser tratado, estamos monitorando nosso estilo, o que pode ser feito com muita ou pouca intensidade, como demonstra o gráfico a seguir.



O monitoramento da língua escrita, principalmente, sofre grande impacto do grau de letramento do indivíduo. Quanto maior o grau de escolaridade, mais recursos o falante tem para monitorar a sua fala/escrita.

Classificação da variação sociolinguística:

Segundo BAGNO (2008), a variação sociolinguística divide-se em:

Variação diatópica: do grego DIA – “através de” e TÓPOS – “lugar”, representa as diferenças linguísticas que ocorrem de região para região. Ex.: diferença entre a língua da zona rural e língua da zona urbana, da região sul e do nordeste.

Variação diastrática: do grego DIA e do latim STRATUM – “camada”, diferença linguística em função da classe social do falante.

Variação diamésica: do grego DIA e MÉSOS – “meio de comunicação”, compreende a diferença entre língua escrita e falada. Vem dessa variação o conceito de gênero textual.

Variação diafásica: do grego DIA e PHÁSIS – “expressão, modo de falar”, corresponde à variação estilística, ao monitoramento do comportamento linguístico.

Variação diacrônica: do grego DIA e KHRÓNOS – “tempo”, corresponde às mudanças linguísticas ao longo do tempo.

Faz-se necessário estabelecer claramente a diferença entre variação e variedade linguística. Segundo Bagno (2008), “uma variedade linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ de uma língua”. É o resultado da influência dos fatores sociais no indivíduo.

Classificação da Variedade sociolinguística:

Dialeto: designa a variante caracterísitca de determinado lugar.

Socioleto: é a variante compartilhada por falantes de mesma característica sociocultural.

Cronoleto: corresponde à variante própria de determinada faixa etária.

Idioleto: é o conjunto de peculiaridades que caracterizam o falar de cada indivíduo, compreendendo pronúncia, escolha lexical, construção de sentenças etc.

A terminação – LETO, presente em todas essas palavras, deriva do grego LÉKSIS, que significa “ação de falar”. Essa também é a origem da palavra LÉXICO.

É importante destacar que nem tudo na língua sofre variação. São as chamadas REGRAS CATEGÓRICAS, como, por exemplo, a colocação do artigo: em língua portuguesa, o artigo sempre precede o substantivo (“o carro”, “a mala”, nunca “carro o”, “mala a”) (BAGNO 2008).

Assim como chamamos de regras categóricas as imutabilidades linguísticas, denominamos regras variáveis ou apenas variáveis aquelas que podem sofrer variação. Ex.: a variável “R”, no final das palavras, no português brasileiro, pode apresentar as seguintes variantes, de acordo com a região geográfica: [r] vibrante simples, [R] vibrante múltipla; [ɾ] retrofl-exa; [h] aspirada; [Æ] zero (caracterizada por amô, beijá, fazê, etc, quando o som do r é omitido pelo falante). O estudo das regras variáveis permite à sociolinguística medir a frequência de uso das variantes e entender os fenômenos da mudança linguística.

Os muitos conceitos apresentados pela sociolinguística nos levam a escolhas opositivas, como língua popular/norma culta, língua formal/língua coloquial. Fugindo a essa característica polarizante, incompatível com o di-

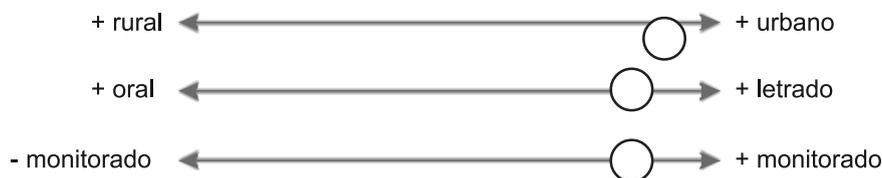
ção”, a pessoa acaba infringindo regras da gramática normativa.

Aplicando o modelo de Bortoni-Ricardo em uma fala hipotética de um jovem, temos:

(1) Fala aê, véio. Beleza? A prova hoje tava cascuda! Fez a 5?



(2) Pô, tava facinha essa. O primeiro verso da Canção do Exílio é “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá.”



A proposta de Bortoni-Ricardo facilita a compreensão da variação linguística na fala de uma pessoa em um mesmo espaço-tempo de interação verbal e deixa claro que não existe falante de estilo único, pois todo falante possui uma gama de estilos mais ou menos monitorados dos quais lança mão de acordo com o contexto de uso.

Veremos a seguir, algumas variedades linguísticas utilizadas por estudantes universitários – segmento-alvo deste trabalho e suas implicações na produção textual escrita.

2.2 Internetês

Assim como ocorre com a língua falada, a escrita também é impactada pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que aconte-

cem no mundo. O surgimento e disseminação do internetês é um exemplo disso.

Nos últimos 15 anos, com o advento da internet, os hábitos de escrita e comunicação do mundo sofreram grandes alterações. Do e-mail às salas de bate-papo, passando pelos blogs e sites de relacionamento (Orkut, MySpace, Facebook, etc.), a internet trouxe uma nova grafia para as línguas.

Segundo informações da Microsoft, multinacional que produz os softwares mais utilizados do planeta, entre eles o MSN (Windows Live Messenger) programa de conversação on-line, são trocadas diariamente 8,2 bilhões de mensagens através de seu aplicativo. No Brasil, segundo dados do IBOPE/NetRating, 15 milhões de usuários trocam 500 milhões de mensagens por dia por meio do Messenger (MSN), o comunicador instantâneo da Microsoft.

De acordo com dados do instituto de pesquisa, em novembro de 2008, o número de internautas no país já chega a 40 milhões, o dobro do verificado em 2007. A mesma pesquisa indica que o internauta brasileiro mantém-se como o campeão mundial da navegação, com uma média de 17 horas e 59 minutos, à frente de Estados Unidos, Japão e Austrália.

Ferramentas com base na escrita têm acelerado a comunicação e influenciado o valor do texto escrito. Sobretudo para as pessoas mais jovens, que praticam na Web uma escrita específica, mais econômica e rápida, o chamado INTERNETÊS.

A abreviação é o conceito-base da língua cibernética. Acentos são terminantemente proibidos, pois os internautas evitam CTRL, SHIFT e outras teclas que tenham que ser pressionadas simultaneamente para se digitar algo. Os sentimentos e sensações no internetês têm, literalmente, “cara”: são os emoticons, ícones que demonstram alegria, tristeza, sono, fome, raiva, etc.

Segundo Freire (2003), os *emoticons* “surgiram por volta de 1980 para expressar os sentimentos daquele que escreve: alegria, raiva, dúvida, etc. Há páginas na internet com verdadeiros glossários desses símbolos, indicando que essa terminologia está em franca evolução”. Os *emotiocons* são figuras coloridas e comuns nas conversas em salas de bate-papo, assim como em mensagens enviadas por correio eletrônico. Os internautas podem contar ainda com as “caracteretas”, que são símbolos criados pelos emisso-

res com a mesma função dos emoticons, como destacam Pereira e Moura (2005). Teclas como parênteses, dois pontos, ponto e vírgula, colchetes, zero, maior e menor que, etc são conjugadas para formar expressões de alegria, tristeza, abraços, beijos, sono, entre outras e utilizadas pelos internautas para manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral pessoalmente.

Vejamos um pequeno glossário das abreviações utilizadas na Web:

Código	significado	código	Significado
Vc	você	tah	Tá
Blz	Beleza	naum	Não
KD	Cadê	tc	Teclar, conversar, digitar
Fds	Fim de semana	flw	Falou
Net	Internet	fmz	Firmeza
Kza	Casa	td	Tudo
Tb	Também	qdo	Quando
Pq	Porque	q	Que
Eai	Oi	nd	Nada
Qnt	Quantos	av	A ver
Ans	Anos	xau	Tchau
Alg	Alguém	att	Atualizar
axu / axo	acho	add	Adicionar
Acc	aceitar	abs	Abraços
Aki	aqui	eh	É

Desde o nascimento do internetês, muito se tem discutido sobre os perigos que o novo idioma traz à língua portuguesa e os danos que pode provocar nos estudantes, como, por exemplo, confusão nas regras ortográficas. Com o passar do tempo, podemos perceber que trata-se de uma variante que tem seu lugar e seu momento, como tantas outras, mas não representa perigo para o falante.

Segundo a escritora Arlete Salvador, autora de “A arte de escrever bem”, em entrevista à revista Língua Portuguesa³, o falante tende a identificar a variante adequada a cada situação comunicati-

³ Revista Língua Portuguesa, ano III, nº 40, pg 24-29. A maturidade do internetês. O internetês na Escola. São Paulo, fevereiro de 2009. Ed.Segmento.

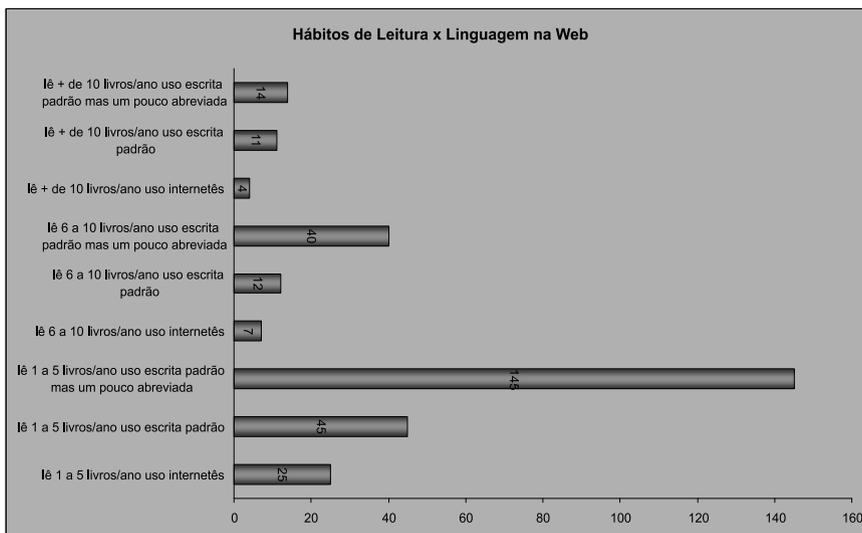
va. Assim, pessoas com formação educacional sempre conseguirão separar a linguagem coloquial da formal.

De acordo com o doutor em Educação João Luis de Andrade Machado, falando à mesma revista, para o adulto formado, com discernimento para produção de textos diversos, é possível que haja maturidade para lidar com o internetês. Contudo, em se tratando dos mais jovens em formação, com baixos índices de leitura, o conflito e a confusão entre norma culta e linguagem coloquial da web são grandes.

Para Possenti (2006): “Uma coisa é a grafia; outra, a língua. Não há linguagem nova, só técnicas de abreviação no internetês. As soluções gráficas são até interessantes, pois a grafia cortada é a vogal.”

A abordagem do internetês neste trabalho não se deve à preocupação de uso inadequado da linguagem, mas à influência que as características dessa nova língua pode ter sobre a produção textual de estilos variados, no que se refere à ortografia, uso de conectivos, coesão, coerência e desenvolvimento do discurso.

A pesquisa realizada com estudantes universitários para a realização deste trabalho, que será apresentada detalhadamente mais adiante, mostra que quanto mais frequente o hábito de leitura e produção textual escrita, menor o uso do internetês, como podemos verificar no gráfico abaixo:

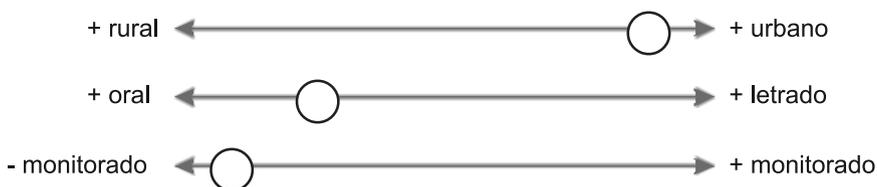


Seguindo as indicações do gráfico, quanto mais subsídios textuais o estudante tiver, mais discernimento terá para uso das variedades linguísticas, inclusive o internetês.

O internetês faz parte de nossa realidade linguística e, por isso, não pode ser ignorado no estudo dos fenômenos da língua.

Como não há um *internetês falado*, podemos considerá-lo um caso peculiar de uso da língua apenas por escrito. Essa forma de escrita é uma variação diastrática, ocorre por estratos sociais, usuários na rede mundial de computadores e não por regiões.

Aplicando o modelo de avaliação de Bortoni-Ricardo, teríamos:



O internetês é **mais urbano**, pois seu uso concentra-se nas cidades, por indivíduos predominantemente com acesso à informática.

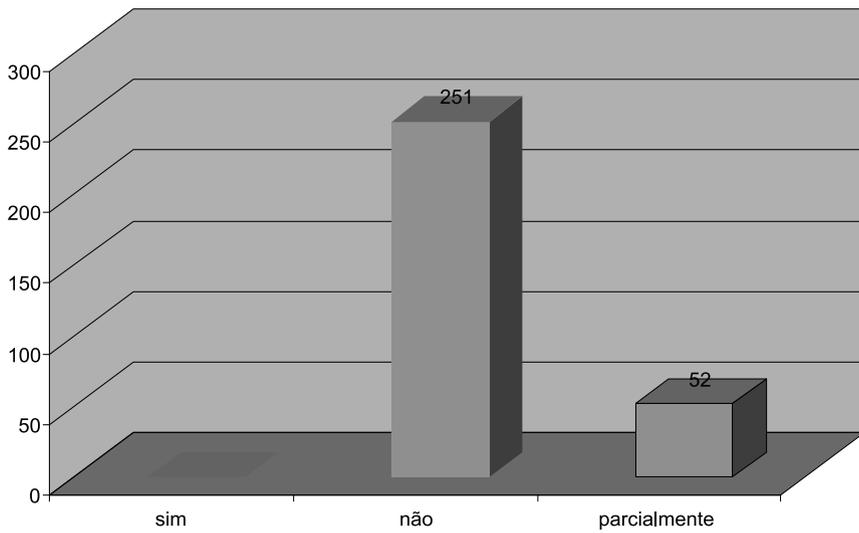
Sua linguagem é marcada pela **oralidade**, uma vez que objetiva representar a fala, sem preocupação com regras ortográficas que caracterizam a norma culta.

O **monitoramento** é baixo, já que não há preocupação com formalidade.

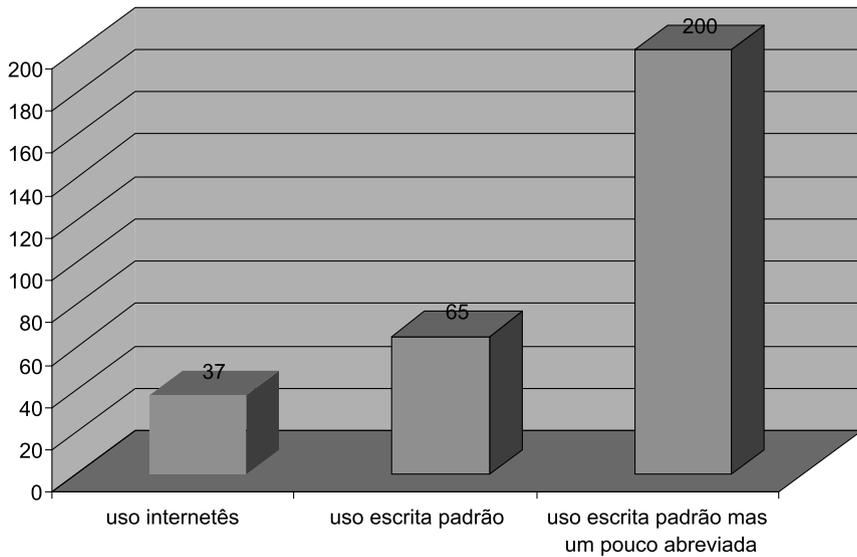
De acordo com a pesquisa já citada acima, conforme comprova o gráfico abaixo, podemos observar que esses falantes possuem boa noção de adequação de uso dessa variedade linguística frente às diversas situações de comunicação. 82% dos estudantes pesquisados responderam que não utilizam o internetês fora da Web. 18% responderam que usam parcialmente (q e vc).

Embora seja largamente conhecido pelos jovens, o internetês propriamente, com todas as suas características, parece ser mais utilizado por adolescentes. É o que podemos concluir do resultado da pesquisa aplicada. Apenas 12,13% dos entrevistados admitiram utilizar o internetês na Web. 21,31% afirmaram utilizar a escrita padrão, e a grande maioria, 65,57% afirmaram utilizar escrita padrão “um pouco abreviada”, o que significa fazer uso de pequenas abreviações, como q(que) e vc (você):

Uso do Internetês fora da Web

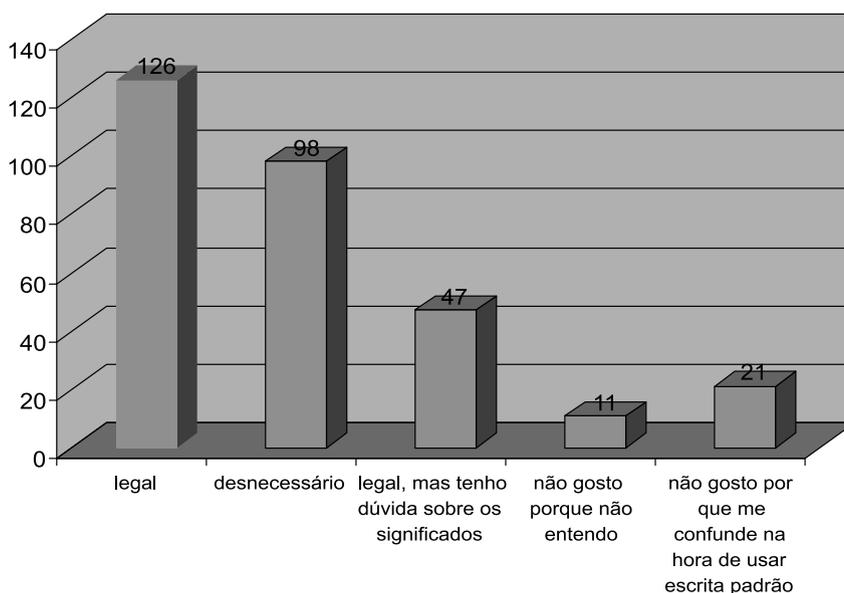


Linguagem na Web



Avaliando o internetês, o grupo pesquisado se divide nas opiniões: 41,31% consideram “legal – é muito mais rápido escrever abreviando; 32,13% consideram “desnecessário”; para 15,40%, o internetês é “legal, mas tenho dúvida sobre alguns significados”. 3,60% dos entrevistados afirmaram que não gostam do internetês porque não o entendem; 6,88% admitem que não gostam de usar o internetês porque ficam confusos na hora de usar a escrita padrão.

Avaliação sobre o internetês



2.3 Gírias

De acordo com Dubois *et alii* (1973) a gíria é um “dialeto social reduzido ao léxico, de caráter parasita”. É vista como um vocabulário marginal, mas também de grupos sociais aceitos ou até mesmo da sociedade em geral.

Com a introdução dos estudos linguísticos no Brasil, a partir da década de 70, a gíria passou a ser analisada em uma perspectiva descritiva,

sobretudo pelo professor Dino Preti, o maior estudioso do assunto no país. De acordo com Preti (1999), a maior aceitação da gíria e a “permissão” concedida a todos os falantes a fazerem uso dela, provêm do dinamismo por que passa a sociedade moderna, da velocidade das mudanças e do abandono das tradições. Esses são os conceitos que definem as características da gíria: dinamismo, mudança, renovação.

Para Preti (1984), o vocabulário gírio está dividido em duas categorias: a gíria de grupo e a comum. A primeira é específica e restrita a certos grupos. Já a segunda faz parte da linguagem usada por todas as comunidades linguísticas. Ela surge como um signo de grupo (Preti, 1984), mas, ao incorporar-se à linguagem corrente, perde seu caráter restrito e torna-se uma gíria comum, utilizada por todos, ou quase todos, os falantes da língua popular social. O próximo passo neste processo é a migração do registro informal para o formal, como o usado pelos meios de comunicação. Vejamos um exemplo:

“Meus camaradinhas:

*Não entendi **bulufas** dessa **jogada** de fazerem o **papai aqui** apresentar o seu Antenor Nascentes, um **cara tão crânio**, cheio de **mumunhas**, que é **manjado** até na Europa. Estou meio **cabreiro** até achando que foi **crocodilagem** do diretor do curso, o professor Odorico Mendes, para eu **entrar pelo cano**.*

*O seu Antenor Nascentes é um **chapa legal**, é bárbaro e, em Filologia, **bota banca**. Escreveu um dicionário etimológico que é uma **lenha**. Dois volumes que eu vou te contar. Um deles é **desta idade**...mais grosso que trocador de ônibus. O homem é o Pelé da Gramática, está mais por dentro que bicho de goiaba. **Manda brasa**, professor Nascentes!”*

(Correio do Povo, 20/04/66. In: MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português Instrumental. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 1999, p.40)

No exemplo, o falante utiliza a linguagem jovem dos anos 60. Nota-se que alguns termos ainda estão em uso, enquanto outros desapareceram:

Bulufas = nada – pouco usado atualmente, mas permanece com o mesmo sentido.

Jogada = situação – tem origem no esporte, ainda é bastante usada.

Cara = pessoa – já foi incorporado à língua e é utilizado, informalmente, pela maioria das pessoas.

Crânio = inteligente - pouco usado atualmente, mas permanece com o mesmo sentido.

Papai aqui = pessoa referindo-se a si mesma, geralmente com orgulho – pouco usado.

Mumunhas = habilidades – pouco usado atualmente.

Manjado = conhecido – pouco usado atualmente, mantém o mesmo sentido.

Cabreiro = desconfiado – ainda é utilizado atualmente com o mesmo sentido.

Crocodilagem = traição – usada ainda por determinados grupos com mesmo significado.

Entrar pelo cano = sair-se mal – largamente utilizada ainda hoje.

Chapa = pessoa – pouco utilizada.

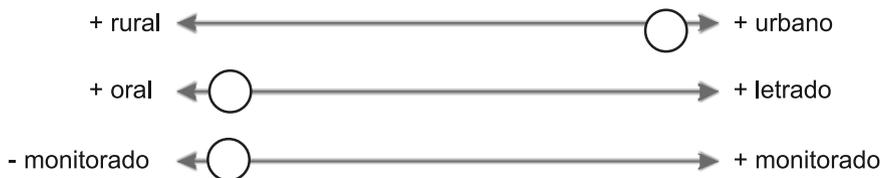
Legal = bom, positivo – está tão incorporado à língua que não é mais visto como gíria.

Bota banca = vangloria-se – ainda é usado com o mesmo sentido.

Lenha = coisa difícil – pouco usado atualmente.

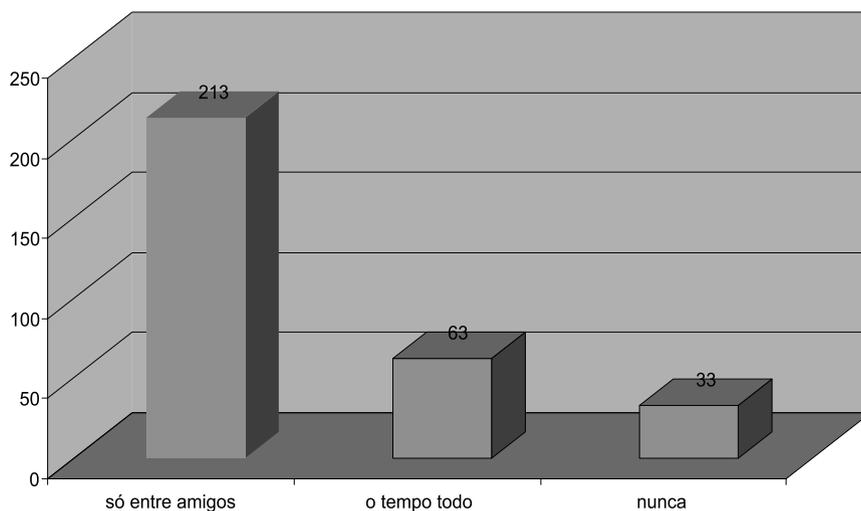
Mandar brasa = agir com disposição, vigorosamente – usado atualmente com moderação.

Aplicando o modelo de avaliação de Bortoni-Ricardo, temos:



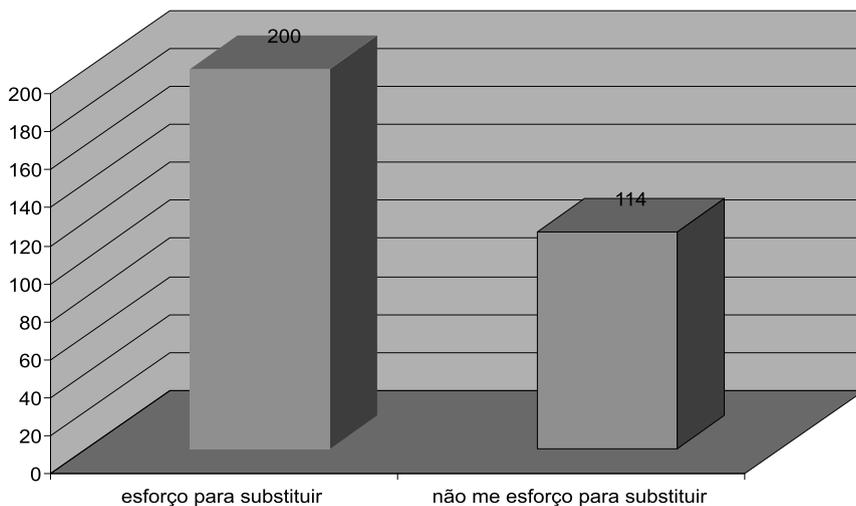
Na pesquisa realizada com estudantes universitários, observamos que 67,83% dos entrevistados afirmaram utilizar gírias somente entre amigos; 20,06% responderam que utilizam gírias “o tempo todo”; e 10,50% indicaram que nunca utilizam esse recurso linguístico.

Uso de gírias



Questionados sobre o esforço para substituir gírias ao produzir textos escritos, 63,7% dos entrevistados admitiram que fazem esforço para encontrar termos substitutos; 36,3% responderam que não se esforçam:

Substituição de gírias na escrita



A preponderância do esforço para substituição de gírias por termos formais evidencia que o estudante universitário ainda não transita naturalmente entre fala e escrita, isto é, não possui ainda subsídios linguísticos suficientes para adequar sua linguagem de acordo com o contexto de uso. A propósito, 86,21% dos entrevistados têm convicção de que utilizam vocabulários diferentes na fala e na escrita.

2.4 *Estrangeirismos*

A língua portuguesa aportou no Brasil, nos idos de 1500, como um estrangeirismo, marca do poder colonial sobre nossa terra. Mesclou-se às línguas indígenas nativas e às contribuições de todos os imigrantes que por aqui passaram: holandeses, franceses, espanhóis, italianos. Hoje, continua misturando-se aos termos que advêm de outras culturas, fruto do processo de globalização que atinge o mundo. Todas essas influências não resultaram em uma nova língua, ou em um produto acabado, apenas contribuíram para sua renovação e enriquecimento. A cada contribuição que uma língua recebe chamamos de empréstimo linguístico ou estrangeirismo.

Essencialmente, os estrangeirismos surgem da necessidade de identificar o produto ou traço cultural estrangeiro sem correspondente na língua nacional (CÂMARA Jr, 1989). Na importação da cultura, absorve-se juntamente o vocabulário que a acompanha.

O que para muitos é motivo de preocupação, é visto com naturalidade pelos linguistas. Para Faraco (2001), “as línguas não mudam nem para o bem, nem para o mal, apenas para atender às necessidades dos seus usuários”. Para Fiorin (2001), um idioma se caracteriza por uma gramática com fundo léxico comum. Se o estrangeirismo não afeta a base estrutural da língua, as características do idioma são mantidas.

De acordo com Bagno(2001, p. 79):

*Nem mesmo o brasileiro mais culto e bem informado poderá entender termos que não façam parte do seu universo de referências. Só quem conhece o mundo dos navios a vela, por exemplo, saberá o que é o **estai** da **mezena** do **joanete**, a **sobregatinha**, a **giba**, a **ostaga** e a **draiva**, entre outros termos igualmente poéticos e estranhos, mas que são ‘português puro’. Para muita gente culta, elas soam*

*mais estranhas do que **drive**, **reset**, **delete**, **insert** e **download**....O nosso camponês, por outro lado, se for ligado ao esporte mais popular do país, saberá perfeitamente o que é um **pênalti**, um **gol** ou um **drible**, termos de origem inglesa que ficaram quase que inalterados no português do Brasil, bem como o nome do próprio **futebol**.*

O português brasileiro convive com cerca de cento e vinte línguas indígenas, em sua maioria ágrafas; para fins de comunicação, convive também com línguas trazidas pelos imigrantes, notadamente italiano, japonês, alemão e árabe, usados na comunicação familiar. Um país unilingue, numa realidade multilingue, com predomínio da língua portuguesa. Somos uma realidade singular e plural.

Até mesmo o latim, que é do grupo indo-europeu, tronco linguístico comum ao grego, ao sânscrito e às línguas germânicas, não se manteve imune da influência dos outros, principalmente do etrusco e do grego, que, apesar de capturado militarmente, introduziu no Lácio agreste as artes, como diz Horácio, I a.C., na Epístolas II, 1,156: *Graecia capta ferum victorem cepit et artes / Intulit agresti Latio*.

A formação de um vocabulário dispersivo é comum a qualquer idioma. Assim, o inglês assimilou do latim grande parte de seu vocabulário, mas não perdeu a sua estrutura linguística de base germânica. Diante de outros fatos históricos, o português também assimilou vocabulário germânico, árabe... e, nas Grandes Navegações, por ocasião de muitos contatos, acumulou africanismos, asianismos, tupinismos e, mais recentemente, galicismos, anglicismos, castelhanismos, italianismos e germanismos.

Essas influências que a língua sofre – aqui e em todo o mundo – provocam reações puristas que tentam defender o idioma de interferências e mudanças. Em 1999, o deputado Aldo Rabelo (PC do B) apresentou um projeto de lei que causou enorme polêmica proibindo o uso de “termos estrangeiros” em documentos oficiais.

Na França, desde 1994, o uso do francês é obrigatório em publicações oficiais do governo, na educação e em contratos legais, motivo pelo qual a Academia Francesa de Letras cria equivalentes nacionais para os termos da ciência e tecnologia.

Recentemente, o Prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, sancionou o projeto de lei que proíbe o uso de palavras e expressões estrangeiras

nas peças publicitárias da cidade. “Sale” e “off” devem ser substituídas por “liquidação” e “desconto”. A multa para quem não respeitar a lei é de R\$ 5 mil. Em caso de reincidência, o valor será dobrado. Na segunda reincidência o alvará da empresa será suspenso. De acordo com o autor da proposta, vereador Roberto Monteiro (PCdoB), a intenção é “preservar a cultura do país e facilitar a compreensão das propagandas por quem não conhece outros idiomas além do português” .

As tentativas de exterminar os estrangeirismos são incoerentes porque ignoram uma série de outras expressões incorporadas à língua que tem origem em outros idiomas. Por que “gol” e “sutiã” não são consideradas estrangeirismos e “shopping”, é? São todas de origem estrangeira (como nosso idioma não é propriamente brasileiro, mas herança do colonizador português), mas as duas primeiras estão incorporadas ao idioma há tanto tempo que não é mais percebida como estrangeirismo.

Do ponto de vista da linguística variacionista, o estrangeirismo pode contribuir para a ocorrência da mudança linguística, uma vez que o uso constante do estrangeirismo o incorpora ao idioma.

Se o falante escolhe a variante mais adequada às situações de comunicação, as expressões estrangeiras podem ser instrumentos, recursos para melhor representar o seu discurso. Assim como as gírias, alguns estrangeirismos são marcas de determinados grupos sociais. O uso de anglicismos, por exemplo, é sinal de status para determinadas classes, mesmo que existam correspondentes em português, como bem exemplifica Roberto Pompeu de Toledo (Do apagão ao fashion, in Veja, 11/07/01):

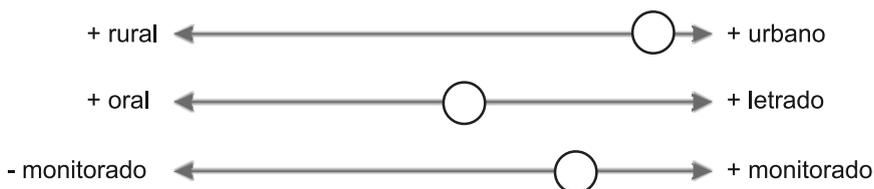
Para os bons, os que estão por dentro, ‘moda’ já faz tempo que não é ‘moda’..É ‘fashion’ . Um evento que se realizou na semana passada em São Paulo chamou-se ‘São Paulo Fashion Week’. Até Gisele Bundchen participou. Pois o leitor acha que Gisele Bundchen participaria de uma ‘Semana da moda de São Paulo’? Ora, tenha-se a santa paciência.

Para os que defendem o purismo da língua, Semana da Moda de São Paulo pode soar muito mais adequado. Porém, para a proposta do evento e para as expectativas do público ao qual se destina, “São Paulo Fashion Week” é muito mais impactante. Complementando a citação acima, recor-

remos a uma explicação de Possenti (2004, p.170) que abarca não apenas o uso de estrangeirismos, mas as escolhas linguísticas do falante:

*Bonito não é igual a lindo que não é igual a belo; negro não é igual a preto; alimentar-se não é igual a comer(...)
Simplesmente não há equivalência.*

Aplicando o modelo de avaliação de Bortoni-Ricardo, teríamos:



Embora o uso do estrangeirismo seja mais frequente na língua falada, há uma preocupação com a pronúncia que o aproxima da norma. Da mesma forma, o grau de monitoramento é elevado porque há um esforço em pronunciar corretamente e parecer moderno, ou seja, há uma intenção além no discurso.

As pessoas, ao usarem termos estrangeiros, buscam um ideal considerado como superior. Assim, proibir o uso de estrangeirismos seria uma atitude arbitrária e ineficaz, principalmente na língua falada, porque esta não pode ser regulamentada. As tentativas de regulamentar, coibir ou promover o uso de uma forma linguística em detrimento de outra são inócuas para os propósitos linguísticos (Garcez & Zilles, in: Silva & Moura, 2000, p. 43). Devemos conceber que o Brasil é um país onde todos falam uma língua heterogênea, com variações dos mais diversos tipos, que devem ser pesquisadas, analisadas e entendidas como contribuições para a riqueza da própria língua.

É importante salientar que os estrangeirismos são marcas de determinadas variantes linguísticas, não as próprias variantes. Sua utilização é um recurso do falante para ser entendido e percebido por determinados grupos sociais.

Assim como a gíria, o estrangeirismo influencia na produção textual escrita quando o falante encontra dificuldade em substituí-lo por termos

mais formais ou mais **adequados** a um contexto. Pelo que vimos até aqui, quanto mais recursos disponíveis, ou seja, quanto mais acesso o falante tiver aos recursos linguísticos, maior será sua facilidade em adequar a linguagem, seja ela oral ou escrita ao contexto de uso.

3. PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

“(...) Escrevo para construir minha própria identidade; Escrevo para ser feliz. Bartheanamente para ter prazer. Sabor do saber. Tanto que, uma vez publicado, o texto não me pertence. É como um filho que atingiu a maturidade e saiu de casa. Já não tenho mais domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor; (...) Escrevo também para sublimar minha pulsão e dar forma e voz à babel que me povoa interiormente; O bom texto é aquele que deixa saudade na boca da alma. Vontade de lê-lo de novo. Frei Betto

Produzir um texto escrito vai além de grafar aquilo que se fala, mas abrange um planejamento que envolve os conhecimentos prévios, a leitura, o exercício (GIL,2004). Ao escrever, registramos o que acumulamos de informação, ou seja, demonstramos o que sabemos.

Segundo, Goulart (2005), a produção textual escrita envolve os seguintes conhecimentos:

- a) da linguagem escrita como uma nova forma de linguagem, consagrada socialmente, para ler e dizer o conhecimento de mundo; esta linguagem, como espaço de interlocução, pressupõe um determinado leitor, o conhecimento deste leitor e a relação escritor/leitor;*
- b) das especificidades da produção do texto escrito, em relação à produção do texto oral, ressaltando-se que aquele é produzido distante da situação de enunciação, o que exclui a possibilidade de uso de procedimentos paralinguísticos (gestos, entonação e ou-*

tros), além da falta de fluxo contínuo falante/ouvinte que cria a possibilidade simultânea de auto-correções e reelaborações;

c) do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, de critérios de segmentação de palavras e das arbitrariedades de ambos;

d) da organização dos variados tipos de textos, tanto em nível de orientação gráfico-espacial, quanto em nível discursivo, considerando-se a hierarquização, a organização e a recorrência das informações;

e) da coerência e coesão textual escrita, tanto em nível local, quanto em nível sintático-discursivo (gerador de diferentes textualidades). Incluo aqui os sinais de pontuação.

(Cecília Goulart, extraído de ASPECTOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS ALFABETIZANDO E LETRANDO?, disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/4/06.htm>)

Não obstante, escrever é um registro formal do que somos, pensamos ou queremos demonstrar. A função social da escrita permeia a atração e a aversão que muitos sentem por ela. Escrever deixa marcas.

Segundo Koch (1998, p. 22):

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

De acordo com Gil (2004), entre estudantes, sobretudo os do nível superior, foco deste trabalho, existe uma conhecida resistência e dificuldade em escrever resenhas, trabalhos de conclusão de disciplinas ou de cursos, na maioria das vezes concentrados na modalidade textual argumentativa.

Há duas justificativas muito comuns para o problema. A primeira é a dificuldade de escrever o que se pensa, transformar o pensamento em palavras, como se a linguagem estivesse desvinculada do pensamento e que este precisasse ser codificado pela escrita.

A segunda justificativa refere-se ao conhecimento da norma culta, apresentada por estudantes como “aprender Português” entendendo *Português* como a micro-estrutura textual (acentuação, ortografia, concordância, regência, entre outros aspectos da superfície gramatical do texto). Essa justificativa reflete a ilusão de que dominar a norma culta conduz, necessariamente à produção de um bom texto e que aprender a língua significa dominar sua ortografia, o que parece aos estudantes algo inatingível, devido aos mitos construídos ao longo da vida escolar de que Português é difícil, e de que a maioria das pessoas fala errado, constituindo o preconceito linguístico, assunto largamente tratado por Bagno (2004, p. 160):

É importante também ter a consciência de que “saber gramática” não implica necessariamente em “falar bem” ou “escrever corretamente”. Isso é só mais um dos muitos mitos que compõem o preconceito linguístico tão vigoroso em nossa sociedade. Se o conhecimento da gramática normativa garantisse o ‘escrever bem’, todos os professores de língua seriam excelentes escritores, prosadores criativos... Isso não acontece, não é? Os gramáticos, então seriam os maiores artistas da língua! Ora, sabemos que não é bem assim. Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escrevem num estilo rebuscado, empolado, pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição.

De acordo com Santos (2005), o ensino da língua portuguesa como um produto acabado e homogêneo, ao longo da história, instaurou e consolidou diversos preconceitos linguísticos. Em consequência, o estudante não busca referências nos seus pensamentos e intuição de usuário da língua ao

escrever, mas tenta, em vão, traduzir os seus pensamentos para a língua padrão, ou “certa”.

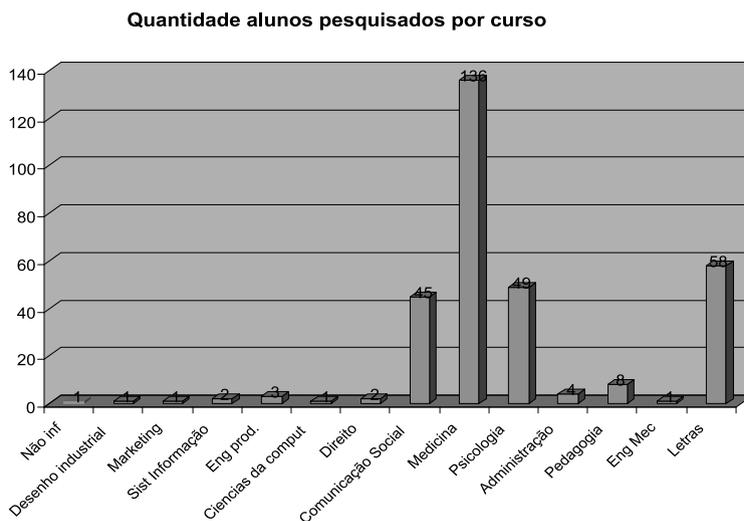
3.1 Instrumento de Pesquisa

A partir das questões até aqui expostas, para o *corpus* deste trabalho, foi realizada uma pesquisa quantitativa para verificar hábitos socioculturais de estudantes universitários e suas implicações na produção textual escrita. O universo pesquisado foi de 314 pessoas, de diversas instituições de ensino privadas do Rio de Janeiro.

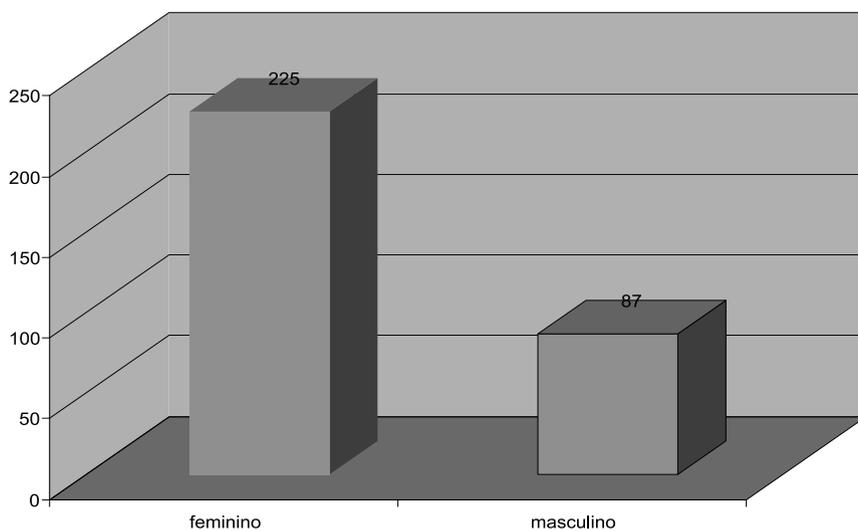
Embora a intenção da pesquisa fosse a relação com a língua, foram introduzidas questões socioculturais para, em princípio, ocultar o assunto pesquisado. Porém, as respostas de todas as questões contribuíram significativamente para os resultados. A questão 30, única discursiva, foi introduzida para comparar discurso e prática, ou seja, comprovar se a auto-avaliação sobre o domínio da língua se mostrava coerente com a prática textual escrita.

3.2 Resultados

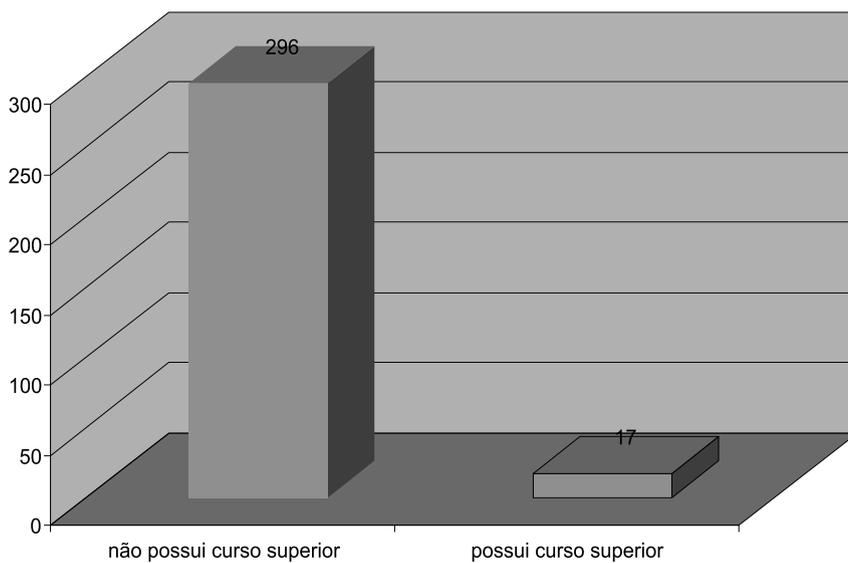
3.2.1 Perfil dos entrevistados



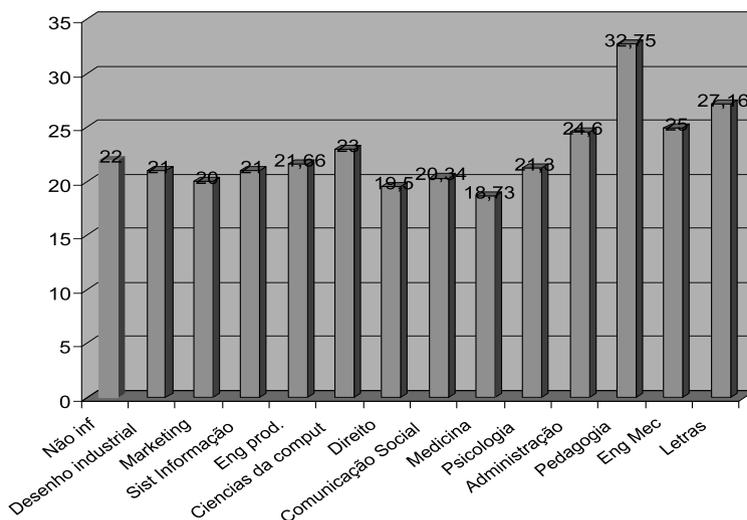
Perfil dos pesquisados quanto ao sexo



Escolaridade

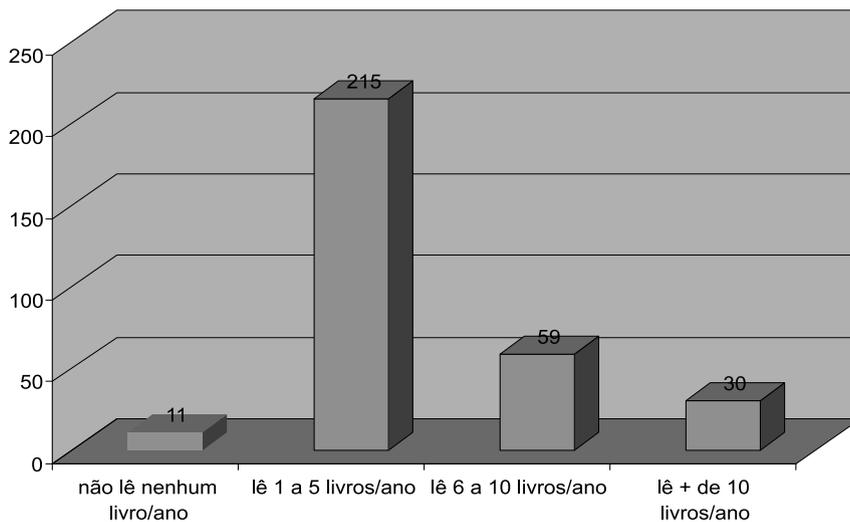


Faixa etária média dos pesquisados

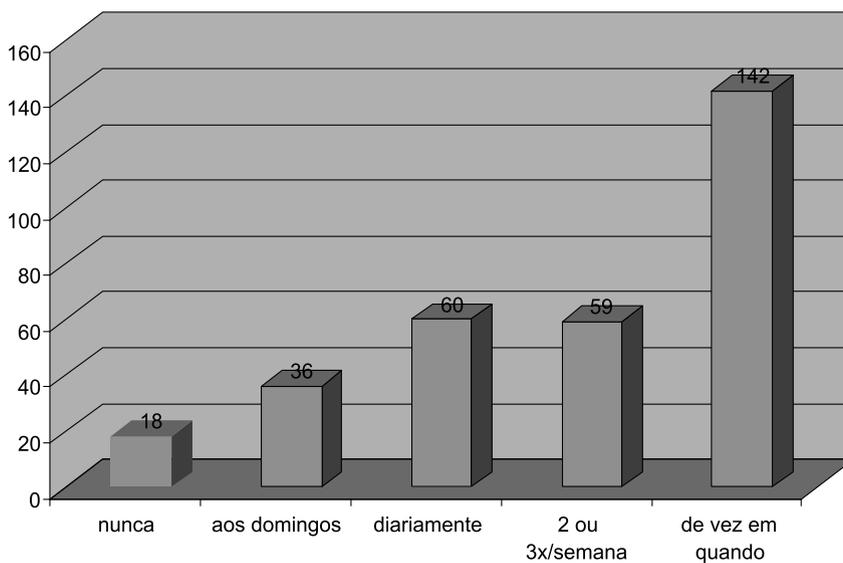


3.2.2 Hábitos de Leitura

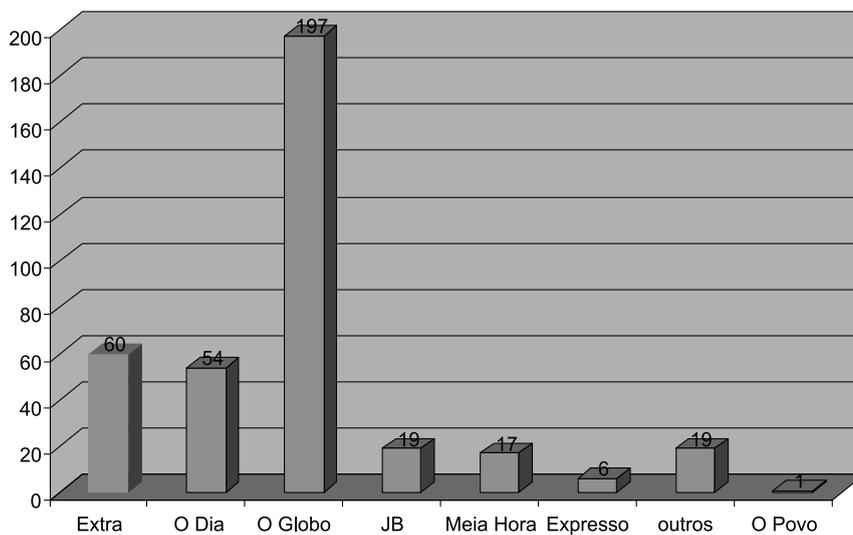
Quantos livros lê/ano



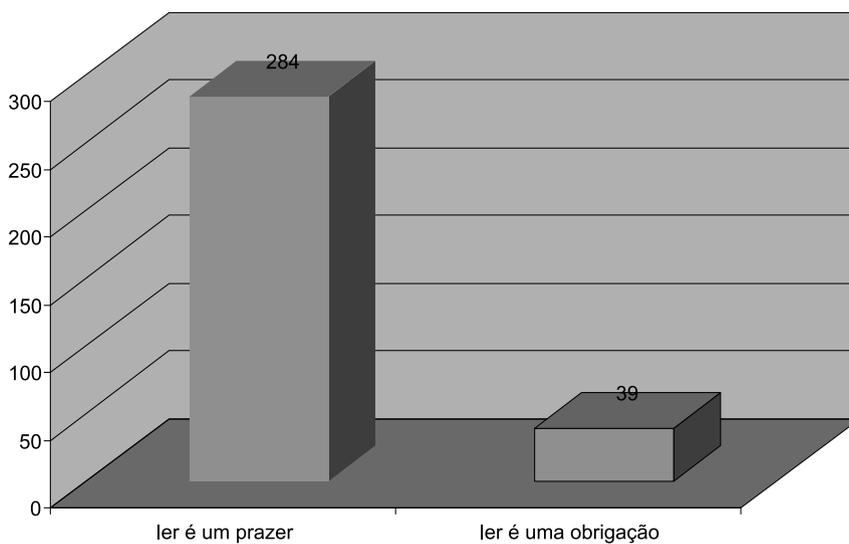
Leitura de jornal - frequência



Que jornal lê

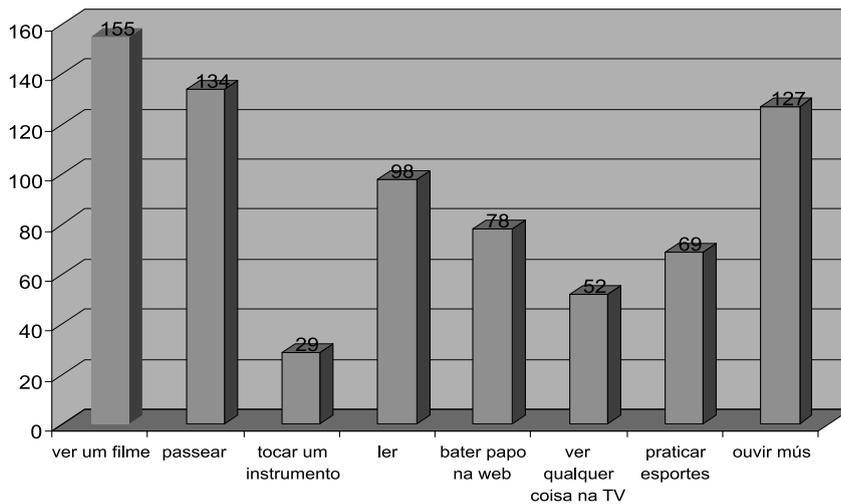


Considerações sobre a leitura

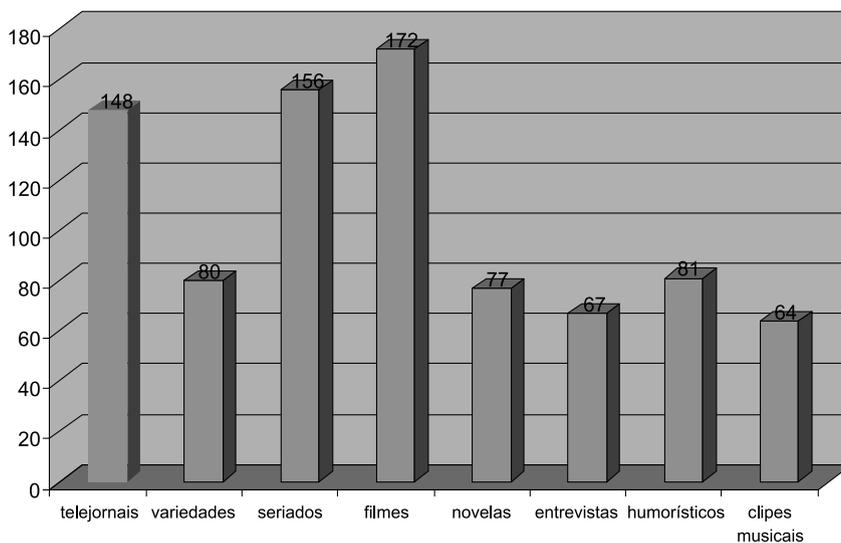


3.2.3 Hábitos de Lazer

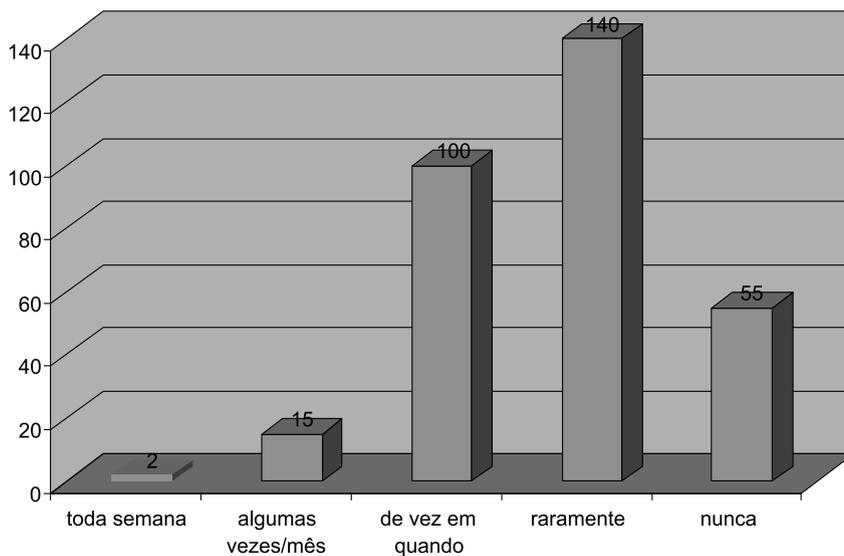
Lazer preferido



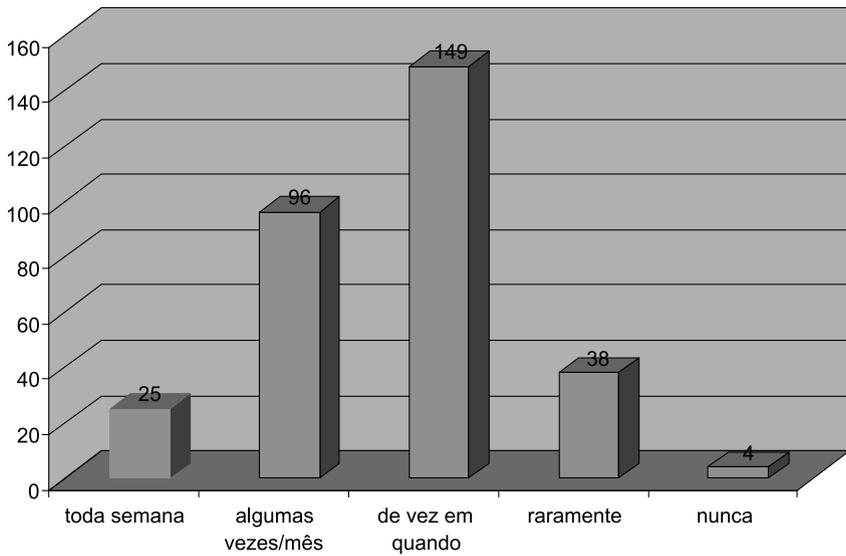
O que assiste na TV



Teatro - frequência

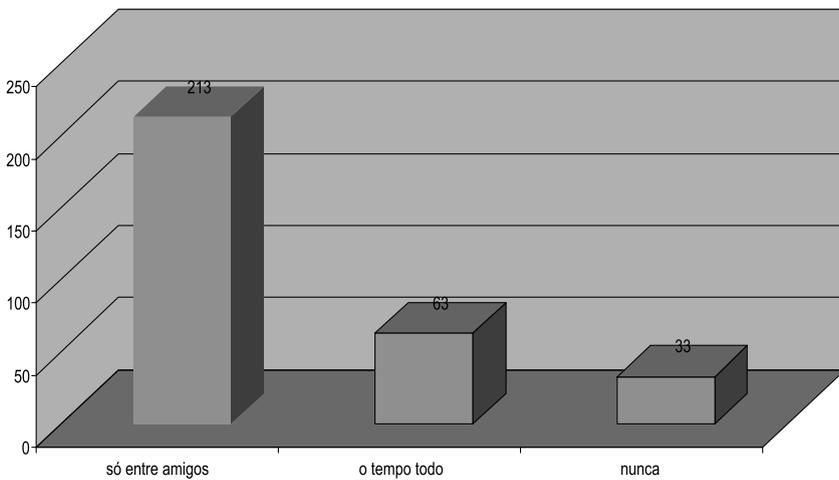


Cinema - frequência

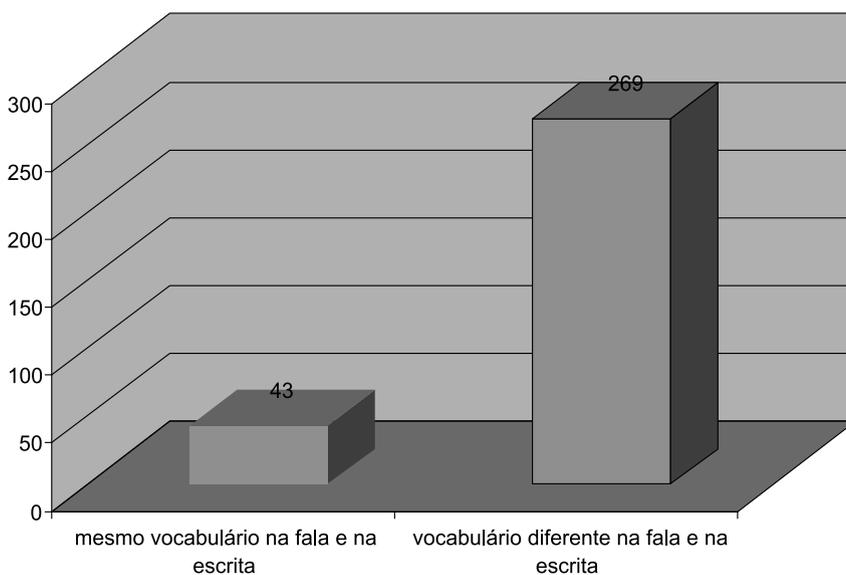


3.2.4 Uso da Língua Portuguesa

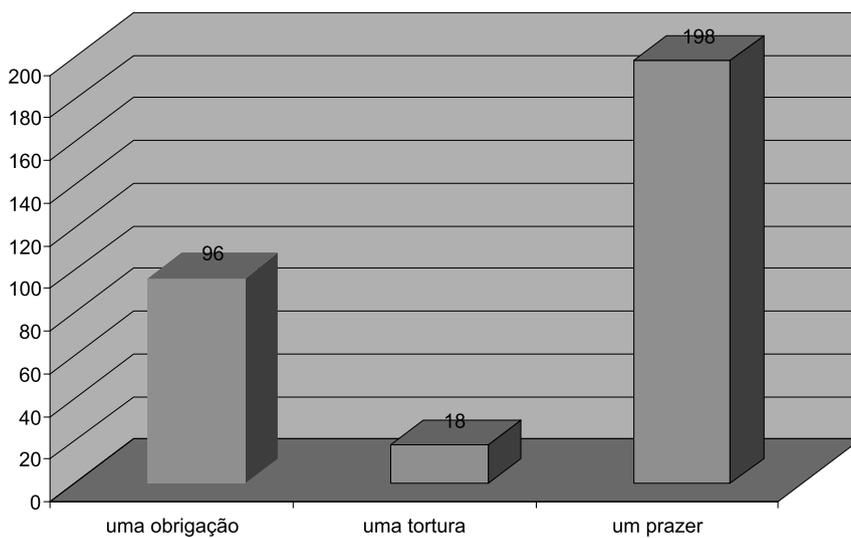
Uso de gírias



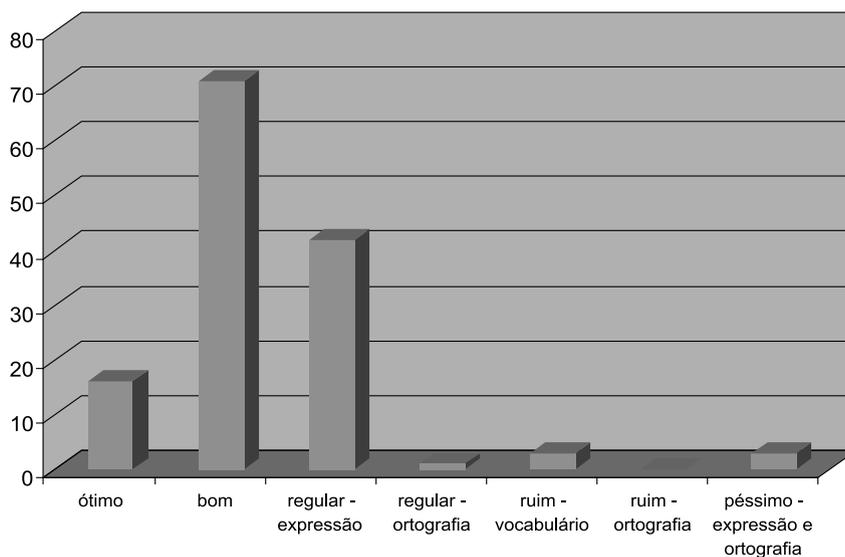
Considerações sobre o vocabulário fala x escrita



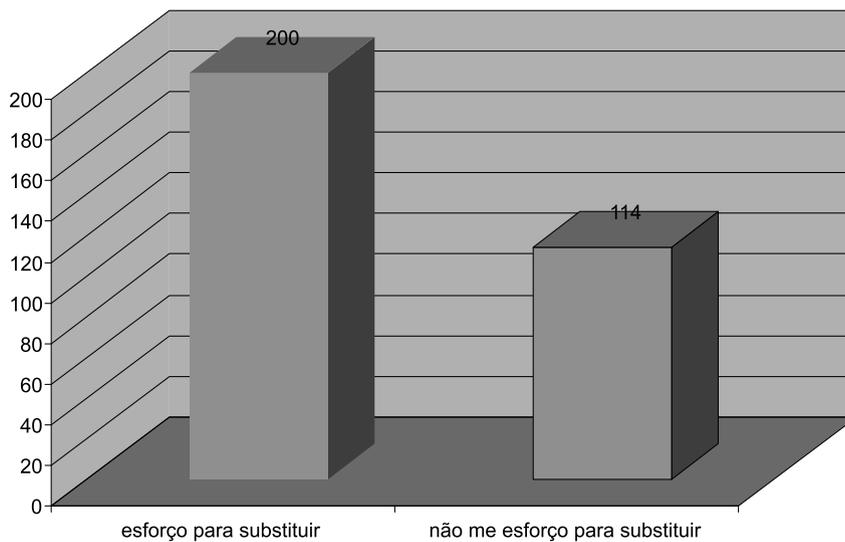
Consideração sobre a escrita



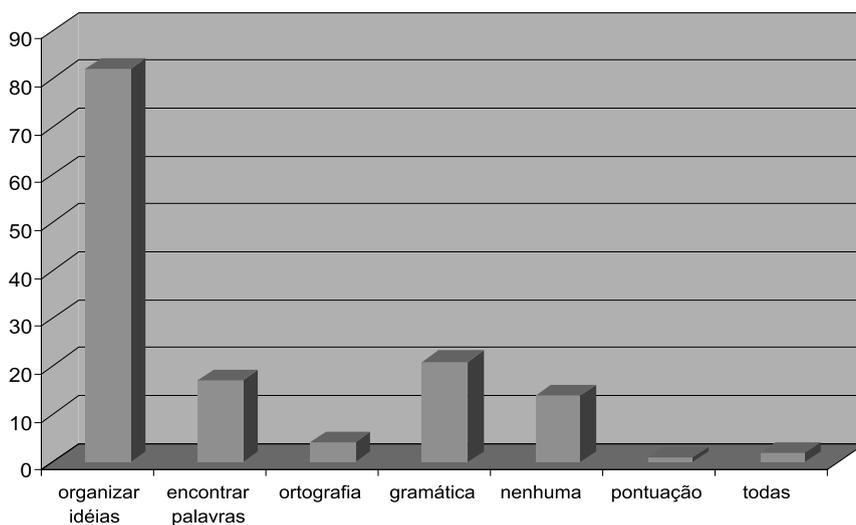
Considerações sobre o próprio texto



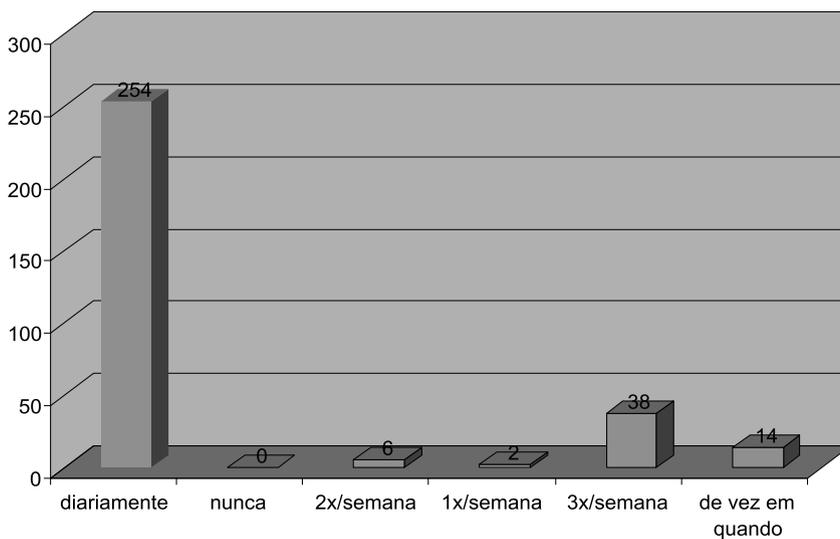
Substituição de gírias na escrita



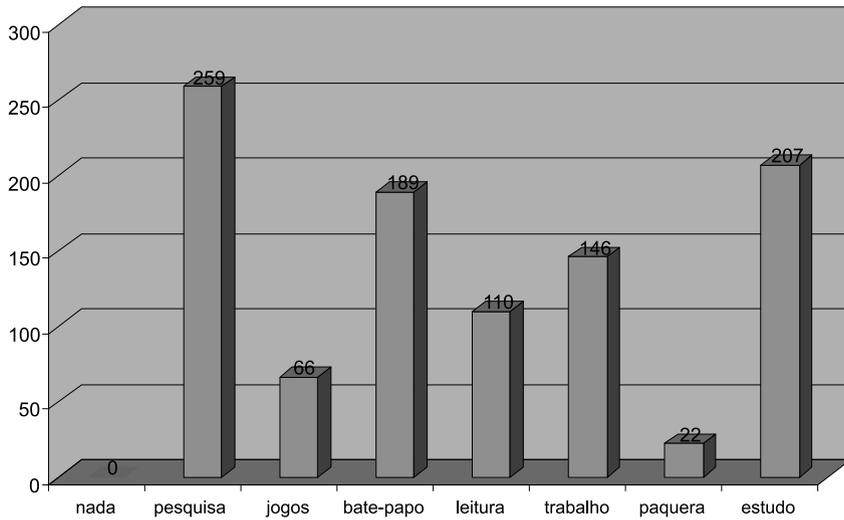
Dificuldades ao escrever



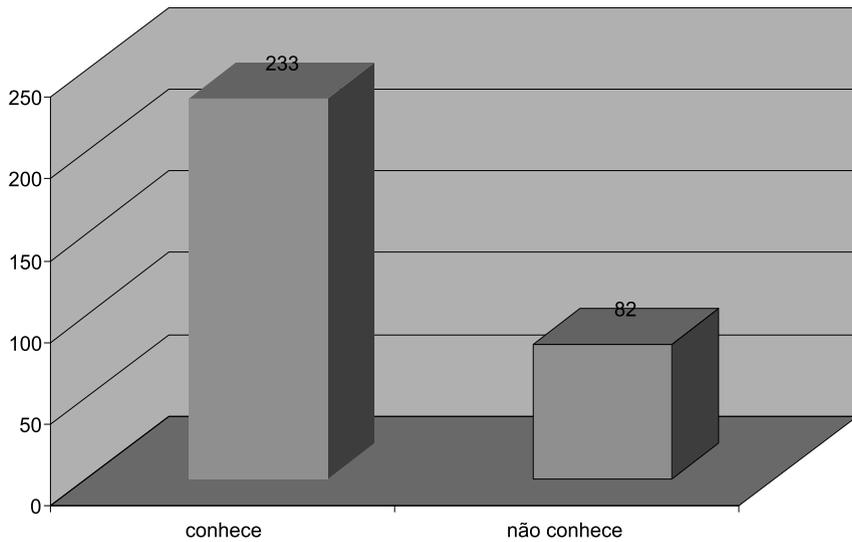
Frequência de uso do computador



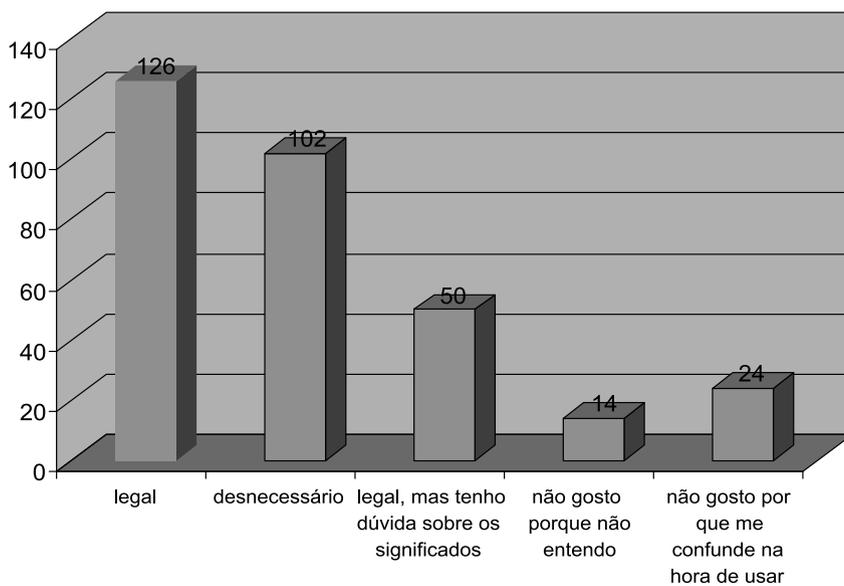
Utilidade do computador



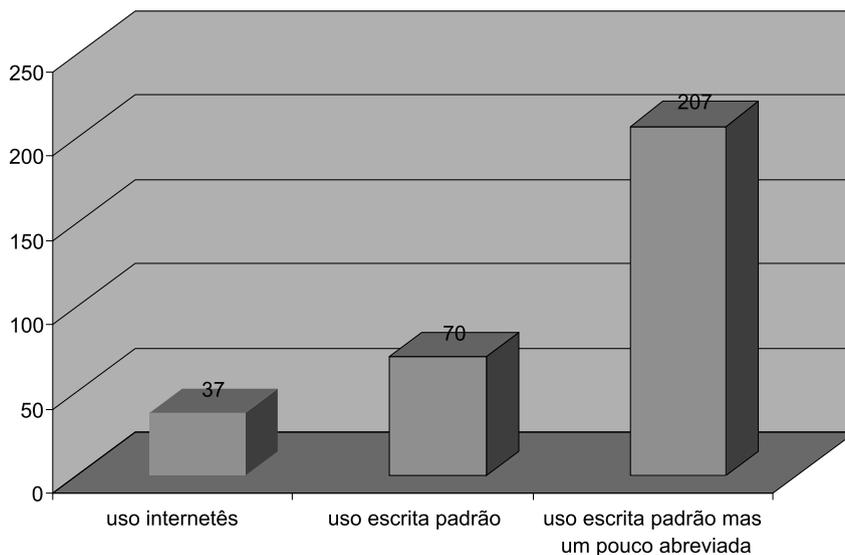
Conhecimento sobre o Internetês



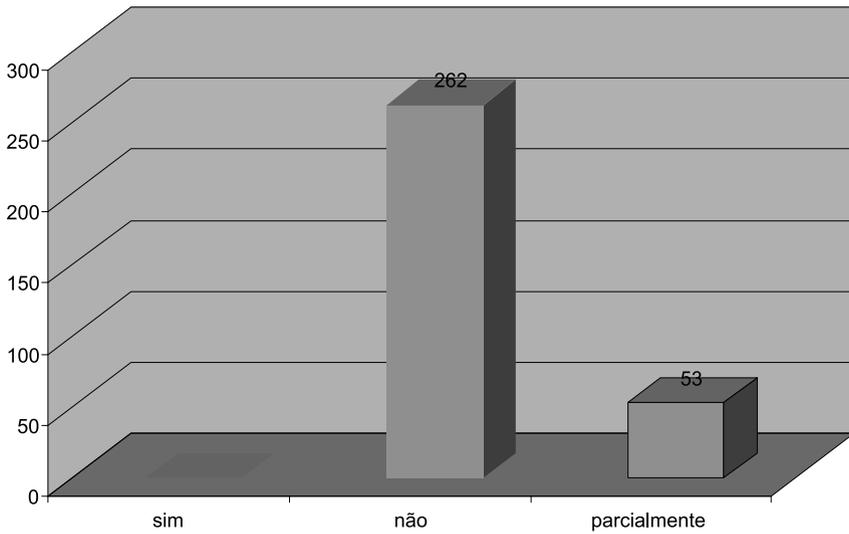
Avaliação sobre o internetês



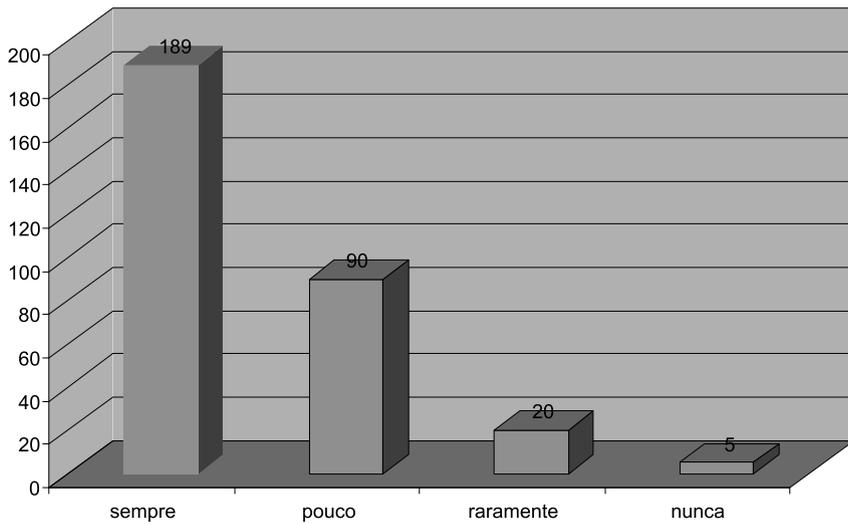
Linguagem na Web



Uso do Internetês fora da Web



Frequência de redação na graduação



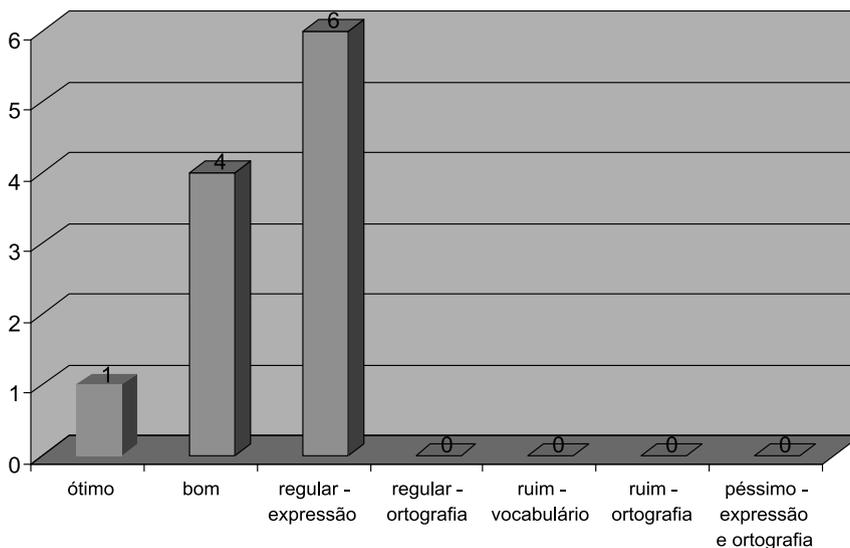
3.2.5 Cruzamento dos Dados

Neste item, respostas de diversas questões foram associadas, na tentativa de encontrar as motivações ou causas dos resultados obtidos.

3.2.5.1 Hábitos de leitura x considerações sobre o texto

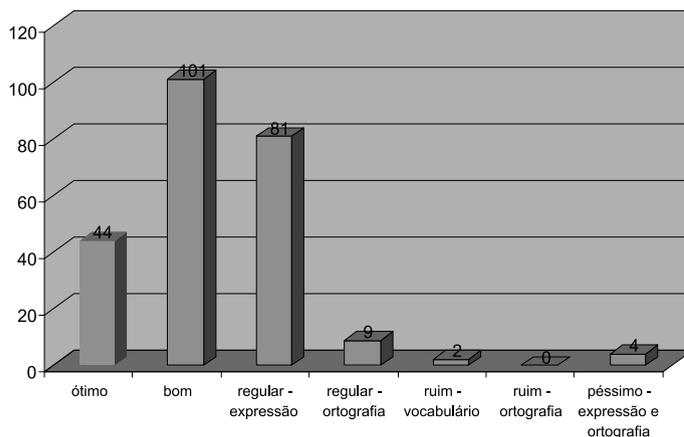
A primeira tentativa foi verificar as considerações sobre o próprio texto de acordo com o hábito de leitura do entrevistado. Podemos observar nos gráficos 33, 34, 35 e 36 que a auto-avaliação é melhor entre os que lêem mais.

**Hábitos de leitura x considerações sobre o texto
(não lê nenhum livro/ano)**



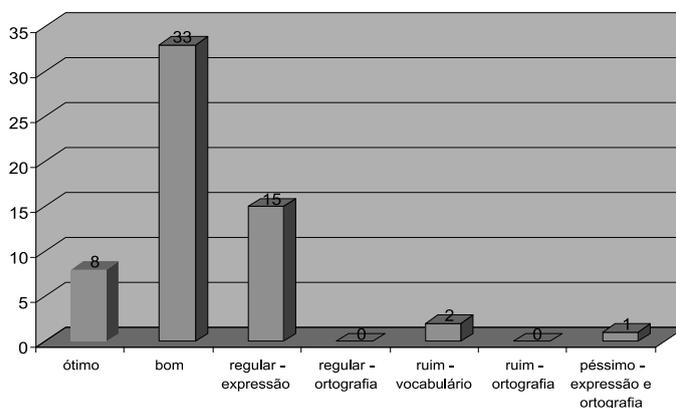
Dos 11 entrevistados que afirmaram não ler sequer 1 livro/ano, 6 consideram o próprio texto regular e manifestam dificuldade de expressão, isto é, 54,5%. 4 entrevistados(36,3%) consideram o próprio texto bom e apenas 1 (9%), consideram-no ótimo.

**Hábitos de leitura x considerações sobre o texto
(lê de 1 a 5 livros/ano)**



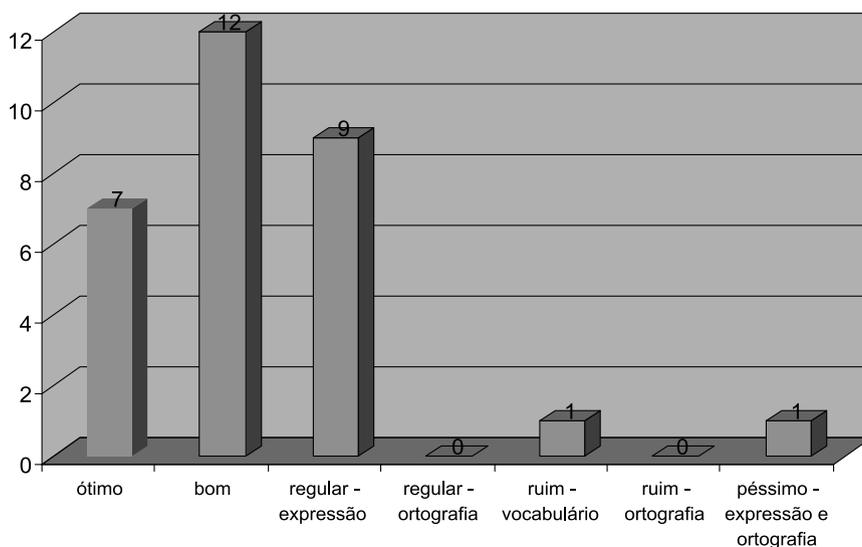
Dos entrevistados que afirmaram ler de 1 a 5 livros/ano, 43,5% consideram o próprio texto bom, 34,9% consideram-no regular, manifestando dificuldade de expressão, e 18,9% avaliam o próprio texto como ótimo. Para 3,9% dos entrevistados o seu texto é regular devido a problemas com ortografia. 1,72% acreditam que seu texto seja péssimo, e 0,86% consideram-no ruim devido a problemas com vocabulário.

**Hábitos de leitura x considerações sobre o texto
(lê de 6 a 10 livros/ano)**



Entre os entrevistados que declararam ler de 6 a 10 livros/ano, 56% consideram o próprio texto bom; 25,4% consideram-no regular, manifestando dificuldade de expressão; 13,6% avaliam o próprio texto como ótimo; 3,4% responderam que acham-no ruim, devido a problemas com vocabulário; para 1,7% o próprio texto é péssimo, apontando problemas com ortografia e expressão.

Hábitos de leitura x considerações sobre o texto (lê de mais de 10 livros/ano)

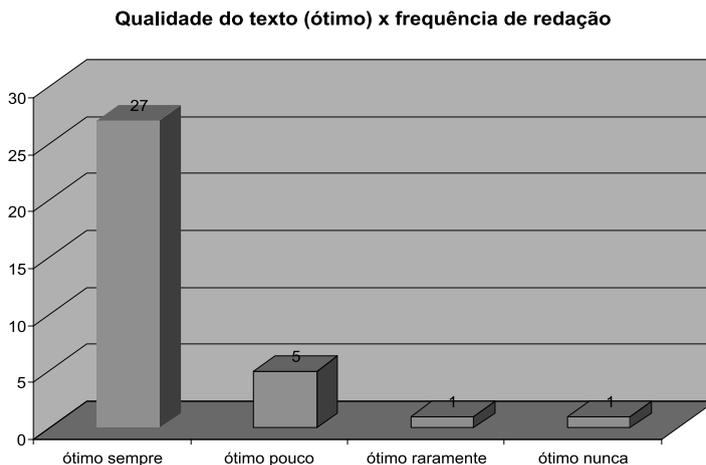


Verificando as considerações sobre o próprio texto daqueles que declararam ler mais de 10 livros/ano, encontramos os seguintes percentuais: 40% consideram-no bom; 30%, regular, manifestando dificuldade de expressão; 23,3%, ótimo; 3,3% ruim, devido a dificuldades com vocabulário; 3,3%, péssimo, devido a problemas com expressão e ortografia.

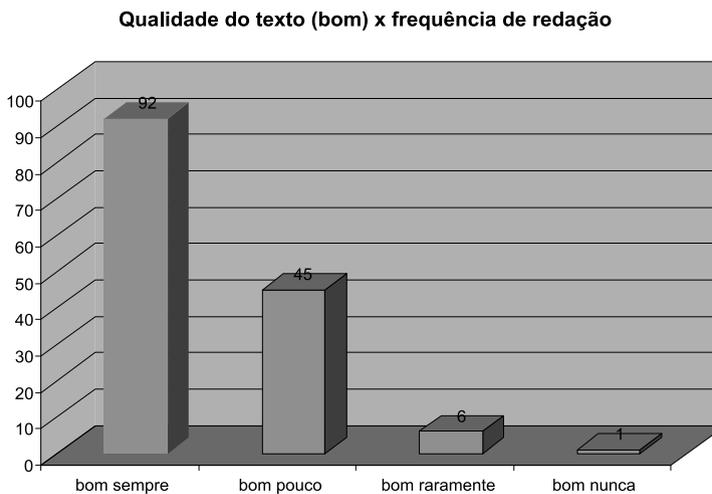
Nota-se que nos 4 gráficos acima a dificuldade de expressão é significativa, o que nos leva a deduzir, grosso modo, que ler não é o bastante para a produção textual satisfatória. Essa teoria ganha força quando analisamos o segundo cruzamento de dados, que associa a avaliação do próprio texto com a frequência de redação.

3.2.5.2 Qualidade do texto x frequência de redação

Vejamos os gráficos 37, 38, 39 e 40:

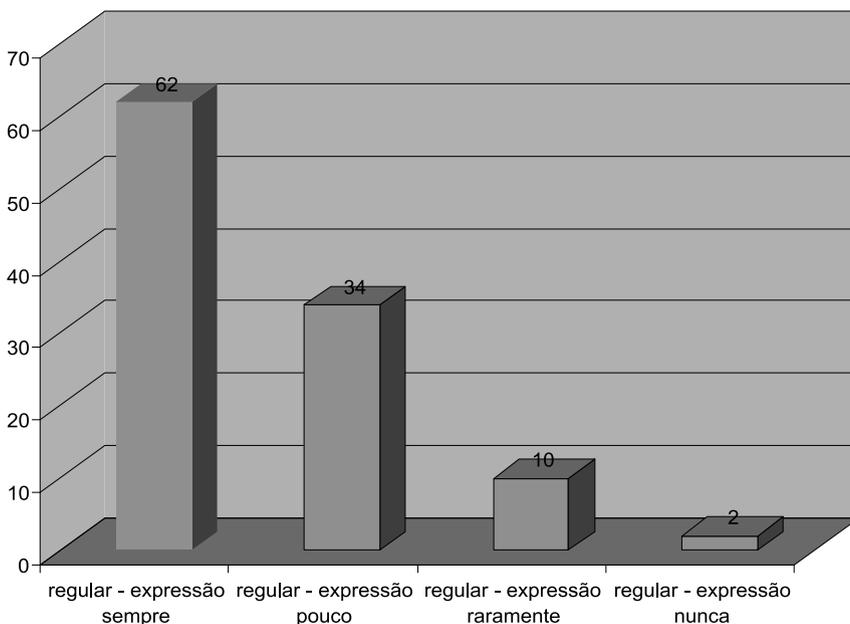


De acordo com o gráfico acima, 79,4% dos entrevistados que consideram o próprio texto ótimo declararam redigir “sempre” em sua graduação; 14,7% responderam que redigem pouco; 2,94% redigem raramente e 2,94% disseram que nunca redigem, ou seja, a prática redacional é nula.



Entre os que consideram seu texto bom, 63,9% redigem sempre; 31,25 consideram que redigem pouco; 4,16% redigem raramente; 0,7% nunca redigem.

Qualidade do texto (regular) x frequência de redação

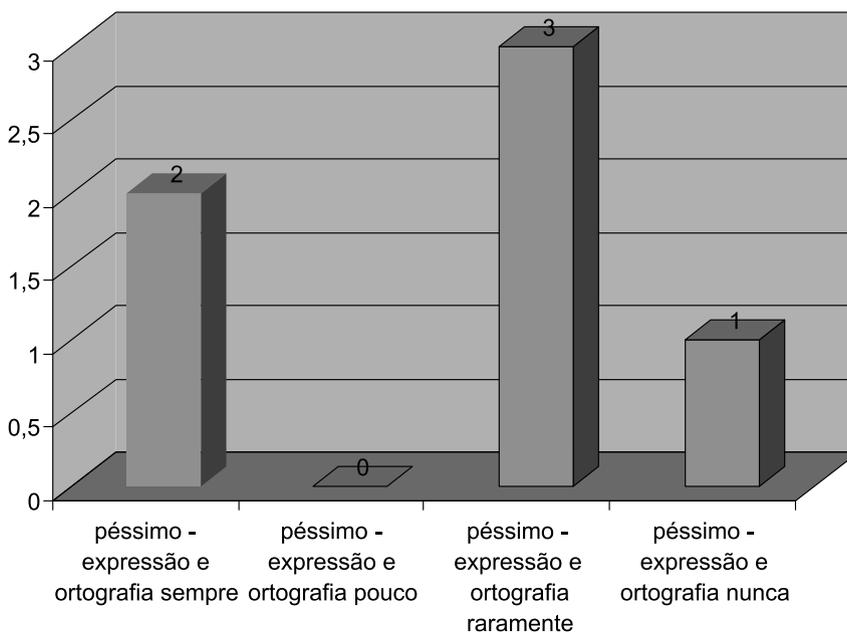


Entre os entrevistados que consideram o próprio texto como regular, manifestando dificuldade de expressar, 57,4% responderam que redigem sempre; 31,5% redigem pouco; 9,26% raramente; 1,9% afirmaram que nunca redigem na graduação.

Dos poucos entrevistados que classificam o próprio texto como péssimo (6), 50% afirmaram que raramente redigem na graduação; 33,3% responderam que sempre redigem; 16,6% disseram que nunca redigem.

A análise dos gráficos acima evidencia uma relação entre prática redacional e segurança textual, pois os que mais praticam são os que melhor avaliam o próprio texto.

Qualidade do texto (péssimo) x frequência de redação

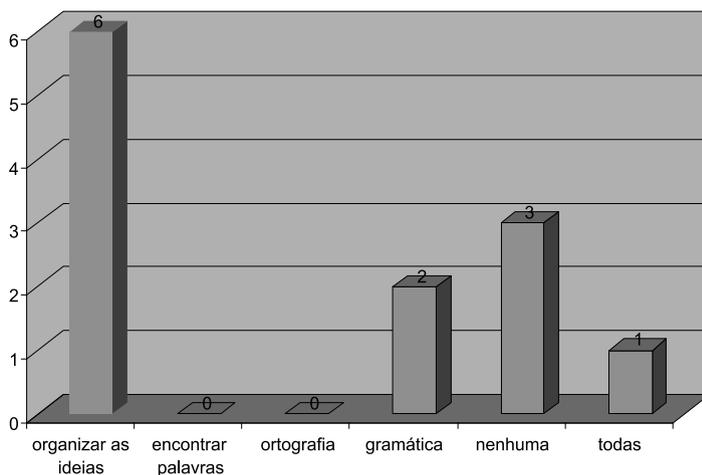


Esse dado deixa claro que leitura e prática redacional são itens indispensáveis para a produção textual escrita satisfatória, como já diz Barthes: “Não é possível libertarmos a leitura, se no mesmo movimento não libertarmos a escrita” (BARTHES, 1987, p.36)

3.2.5.3 Hábitos de leitura x dificuldades na escrita

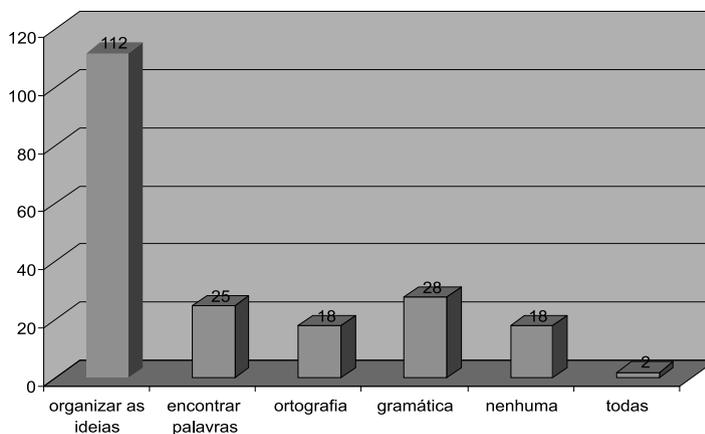
Prosseguindo a associação de respostas, relacionamos as dificuldades na escrita com o hábito de leitura. A organização de ideias foi a principal dificuldade apresentada pelos estudantes entrevistados, independente do hábito de leitura. Isso nos leva a crer, mais uma vez, que ler é importante, mas não é o bastante para a prática textual eficiente. Porém, o percentual de estudantes que apresenta essa dificuldade varia conforme o hábito de leitura, o que pode ser significativo. Vejamos os resultados nos gráficos 41, 42, 43 e 44:

Hábitos de leitura (não lê nenhum livro/ano) x dificuldade



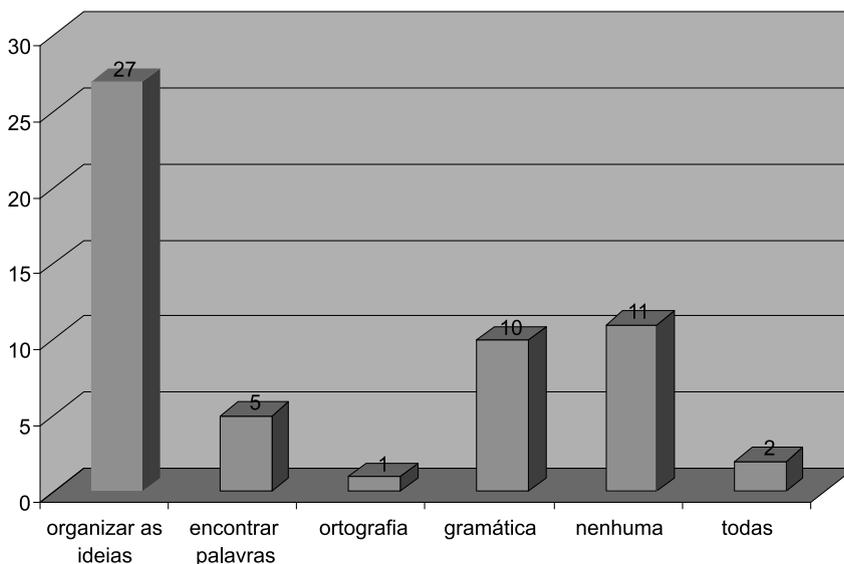
Dos que não lêem sequer 1 livro/ano, 54,5% apontaram a organização de ideias como sua principal dificuldade ao escrever. 27,3% disseram não encontrar nenhuma dificuldade; 18,18% consideram a gramática a principal dificuldade; 9,09% afirmaram ter todas as dificuldades ao escrever. Chama a atenção o índice de “nenhuma dificuldade”. Porém, o universo de não leitores é muito pequeno (11) para produzir um resultado significativo.

Hábitos de leitura (lê de 1 a 5 livros/ano) x dificuldade



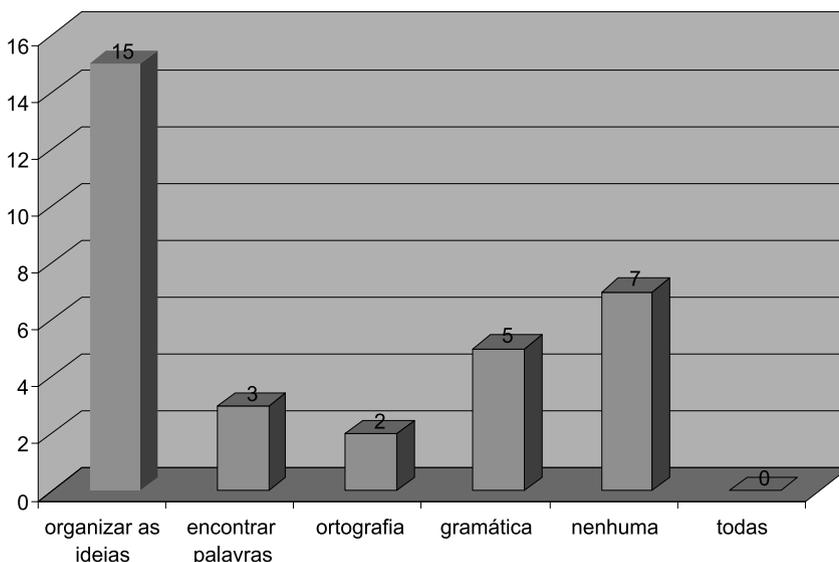
Entre os entrevistados que lêem de 1 a 5 livros/ano, 54,36% apontaram a organização de ideias como a principal dificuldade na produção textual escrita; 13,6% consideram que seja gramática; 12,13% responderam “encontrar palavras”, ou seja dificuldades com vocabulário; 8,73% apontaram a ortografia; 8,73% disseram não ter qualquer dificuldade e 0,97% afirmaram ter todas as dificuldades.

Hábitos de leitura(lê de 6 a 10 livros/ano) x dificuldade



Observando as dificuldades dos entrevistados que lêem de 6 a 10 livros/ano, verificamos que 48,21% afirmaram que organizar as ideias é a principal delas; 19,6% disseram não ter dificuldades em produzir textos; 17,8% citaram a gramática como a principal dificuldade; 8,9% manifestaram dificuldades com vocabulário; 3,57% afirmaram que têm todas as dificuldades e 1,78% apontam a ortografia como principal problema.

Hábitos de leitura(lê mais de 10 livros/ano) x dificuldade



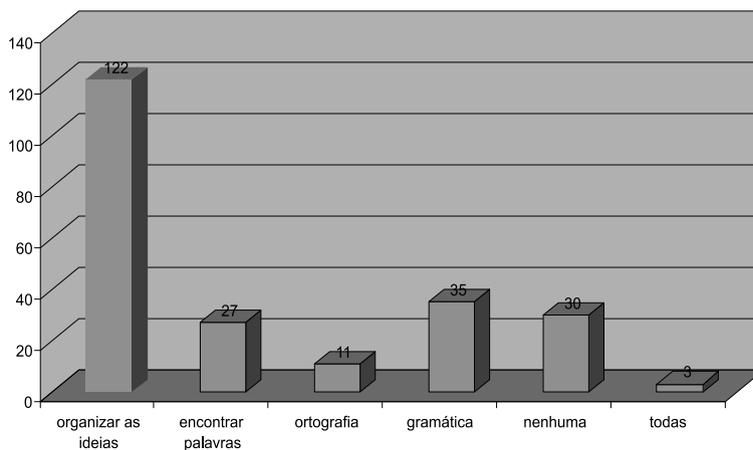
Organizar as ideias é a principal dificuldade ao escrever para 46,9% dos entrevistados que lêem mais de 10 livros/ano; 21,9% afirmaram não ter qualquer dificuldade; 15,6% citaram a gramática, 9,3% o vocabulário e 6,25% a ortografia.

Nota-se que o percentual de entrevistados com dificuldades na organização de ideias vai diminuindo à medida que o hábito de leitura é mais frequente. Podemos inferir desse resultado que a prática da leitura oferece mais segurança e subsídios para a prática textual. Porém, a prevalência da dificuldade de organizar as ideias entre todos os segmentos de leitores (0, 1 a 5, 6-10 e mais de 10 livros/ano) reforça a necessidade de prática textual, apontada na análise dos gráficos 37, 38, 39 e 40.

3.2.5.4 *Uso de gírias x dificuldades na escrita*

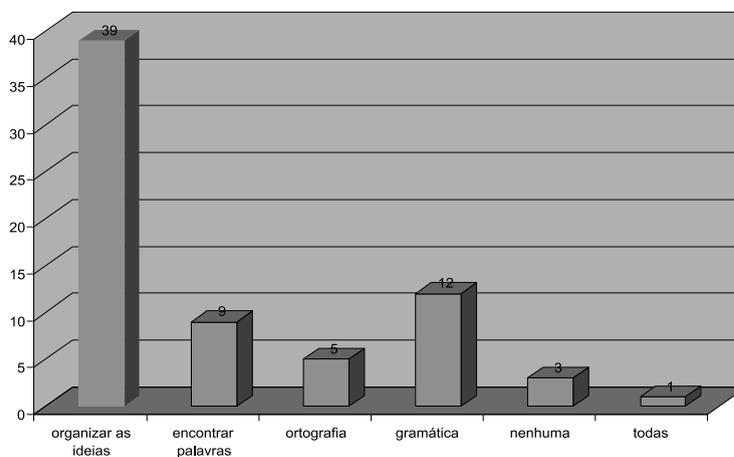
Aprofundando os estudos, procuramos verificar a interferência da variação linguística na produção textual. Para tanto, associamos o uso de gírias às dificuldades na escrita. Vejamos os gráficos 45, 46 e 47:

Uso de gírias (só entre amigos) x dificuldade



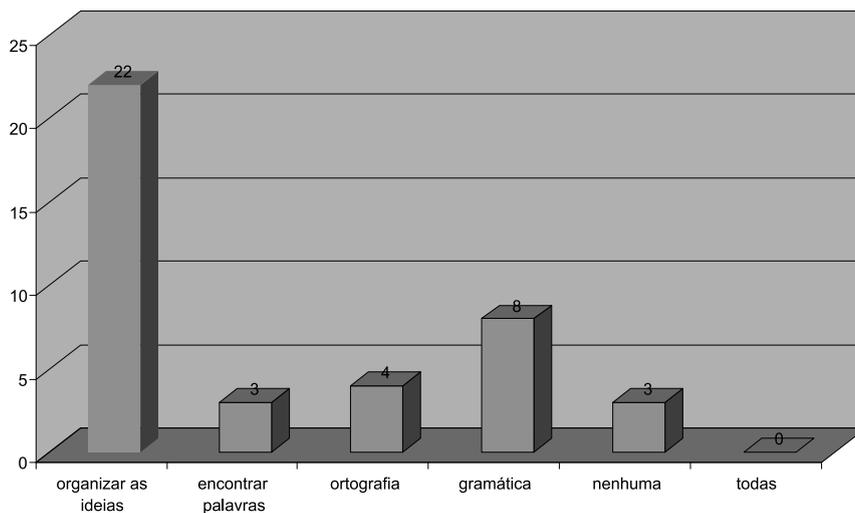
Dos entrevistados que declararam utilizar gírias só entre amigos, 57,27% apontaram a organização das ideias como principal dificuldade ao escrever; 16,43%, dificuldade com a gramática; 14,08%, nenhuma; 12,67% responderam que têm dificuldade em encontrar as palavras; 5,16% apontaram a ortografia como principal problema; 1,4% declararam ter todas as dificuldades acima.

Uso de gírias (o tempo todo) x dificuldade



Entre os que usam gírias o tempo todo, 61,9% responderam que sua maior dificuldade ao escrever é organizar as ideias; 19,05% apontaram a gramática como principal dificuldade; 14,3% manifestaram problemas com vocabulário (encontrar palavras); 7,9%, com ortografia; 4,7% responderam não ter dificuldade ao escrever; e 1,58% disseram ter todas as dificuldades citadas.

Uso de gírias (nunca) x dificuldade



Dos entrevistados que declararam que nunca usam gírias, 66,6% apontaram a organização de ideias como principal dificuldade ao escrever; 24,24% manifestaram ter dificuldades com gramática; 12,12% com ortografia; 9,09% com vocabulário; 9,09% nenhuma dificuldade. Nenhum entrevistado que disse nunca usar gírias respondeu ter todas as dificuldades.

Analisando as dificuldades a partir do uso ou não de gírias, embora a preponderância seja novamente da resposta ‘organizar as ideias’, observamos que a dificuldade com vocabulário – encontrar as palavras, diminui gradativamente: 14,3% entre os que usam gírias o tempo todo, 12,67% entre os que usam gírias apenas entre amigos, e 9,09% entre os que nunca usam gírias. Essa evidência nos remete à dificuldade que o estudante uni-

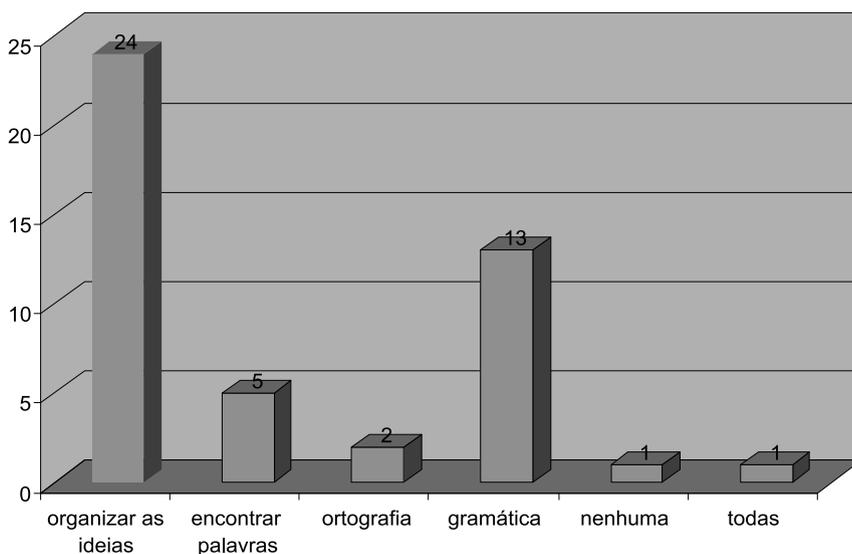
versitário ainda tem de transitar entre a fala e a escrita, ou, entre linguagem informal e formal.

É provável que o uso da internet, sobretudo de chats, blogs, sites de relacionamento e programas de mensagem instantânea - MSN - reforce ainda mais esse quadro, já que a linguagem dessa mídia é predominantemente informal, conforme visto no item 2.2.

3.2.5.5 Dificuldades na escrita x linguagem na web

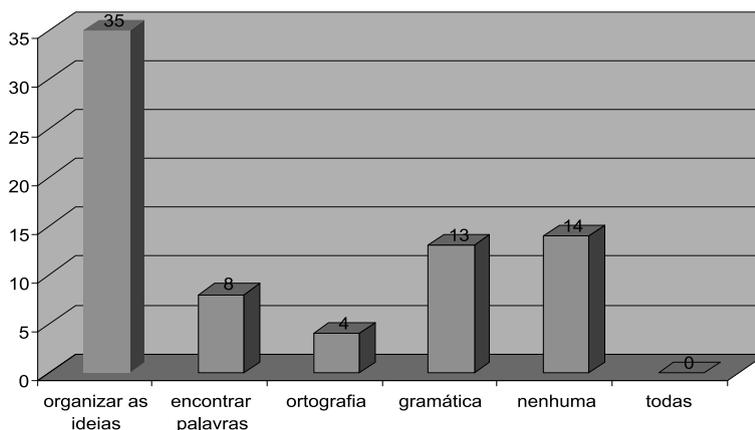
A associação entre dificuldades na escrita e linguagem na Web aponta resultados interessantes, conforme podemos ver na análise dos gráficos 48, 49 e 50:

Dificuldades na escrita nos usuários de Internetês na Web



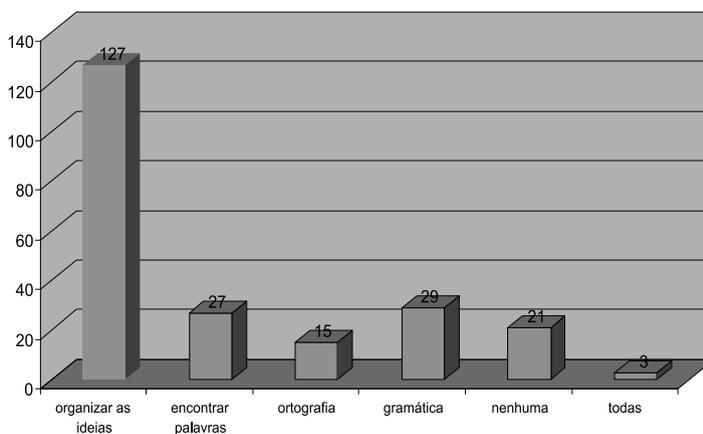
Entre os entrevistados usuários de Internetês na Web, 52,17% responderam que a principal dificuldade na escrita é organizar as ideias; 28,26% apontaram a gramática como maior dificuldade; 10,86% manifestaram dificuldade em encontrar as palavras – vocabulário; 4,34% responderam ortografia; 2,17%, nenhuma; 2,17% todas.

Dificuldades na escrita entre usuários de escrita padrão na web



Dos entrevistados que utilizam a escrita padrão na Web, 47,29% responderam que a organização das ideias é a principal dificuldade ao escrever; 18,19% responderam não ter dificuldades; 17,56% apontaram a gramática; 10,81% o vocabulário; 5,4% a ortografia. Nenhum entrevistado usuário de escrita padrão na Web assinalou ter todas as dificuldades citadas.

Dificuldades na escrita entre usuários de escrita pouco abreviada na Web



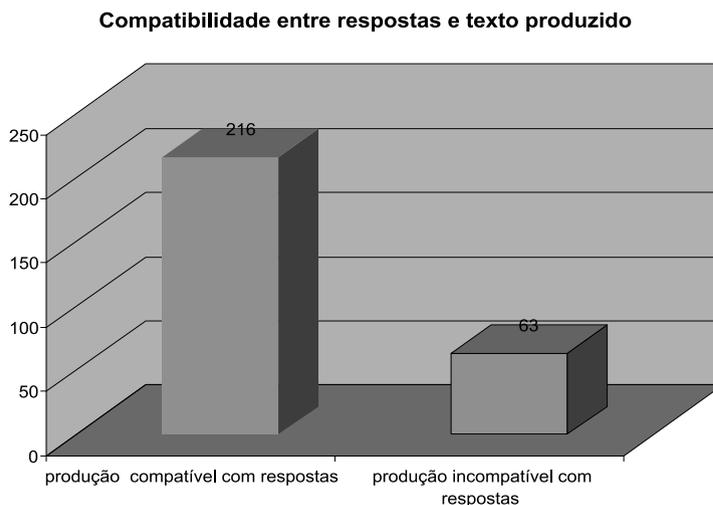
Dos entrevistados que utilizam a escrita padrão, mas abreviam um pouco na Web, 57,20% responderam que têm dificuldade na organização das ideias; 13,06% apontaram a gramática como sua principal dificuldade; 12,16% apontaram o vocabulário; 9,45% não encontram dificuldades ao escrever; 6,75% têm dificuldade com ortografia; 1,35% têm todas as dificuldades citadas.

Observa-se que a incidência de “nenhuma dificuldade” é gradativamente maior, à medida que se utiliza a escrita padrão: 2,17% entre os usuários de Internetês, 9,45% entre os usuários de escrita padrão um pouco abreviada, e 18,9% entre os usuários de escrita padrão.

Pode-se inferir desses dados que os estudantes universitários ainda não têm segurança ou subsídios para diferenciarem o uso formal e informal da língua. De acordo com os resultados acima, é provável que o uso do Internetês esteja provocando dúvidas e/ou aumentando as dificuldades de uso da língua formal.

3.2.5.6 *Compatibilidade entre respostas e texto produzido*

A fim de comprovar que a coerência entre a avaliação dos estudantes sobre o próprio uso da língua e a sua prática textual, incluímos uma questão discursiva para analisar, grosso modo, o texto produzido.



68,8% dos entrevistados apresentaram textos compatíveis com suas respostas; 20,06% apresentaram textos incompatíveis; e 11,15% não responderam.

Os entrevistados tinham uma página com 30 linhas para a resposta. Porém, os textos produzidos tinham, em média, 6 linhas.

A dificuldade em organizar as ideias é preponderante em todas as correlações entre respostas, o que demonstra um abismo entre o pensamento e a escrita, isto é, o estudante tem dificuldade em “traduzir” o que pensa para a escrita por que não escreve como pensa.

4. HÁBITOS DE LEITURA & PRODUÇÃO TEXTUAL

APRENDI que o ato de escrever é uma sequela do ato de ler. É preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor depois as nossas próprias palavras. [...]

APRENDI que, para aprender a escrever, tinha de escrever. Não adiantava só ficar falando de como é bonito escrever; eu tinha mesmo de enfrentar o trabalho braçal (e glúteo) de sentar e trabalhar.

Moacir Scliar

Conforme vimos no capítulo anterior, os hábitos de leitura exercem grande influência no uso da língua, inclusive na produção textual.

A habilidade de escrever não se constrói através de uma fórmula. Mas alguns hábitos a favorecem, como a leitura, a observação crítica da realidade, e a prática de escrever diversos tipos de textos.

Esse exercício vem desde a infância, de todos os textos que vimos e produzimos, dos bilhetes, das histórias em quadrinhos, das histórias infantis. Esse repertório verbal será material para nossas futuras escritas.

De acordo com Orlandi & Guimarães (1985:165-80, grifos autores), há três aspectos na relação leitura/escrita:

- 1- A leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever;
- 2- A leitura contribui para a constituição dos modelos: como escrever.

3- A leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos de organização interna do texto.

Para Geraldi (1993), há quatro tipos de relação com o texto que devem ser levados em conta, em sala de aula:

a) leitura-busca-de-informações: é quando vamos ao texto em busca de resposta a uma pergunta, com o objetivo de querer saber mais sobre o assunto;

b) leitura-estudo-do-texto: é quando podemos retirar do texto tudo o que ele possa oferecer para sabermos mais. O autor aponta aqui o problema da alienação e massificação, caso as respostas encontradas sejam consideradas definitivas pelos alunos, e não provoquem novas perguntas;

c) leitura-pretexito: é quando fazemos o uso da leitura para a produção de novos textos, refletindo sobre a maneira como o autor organizou o que tinha a dizer. Há aqui o perigo de apenas o professor expor e discutir a sintaxe dos enunciados do texto-pretexito, sem discuti-la com o aluno, apresentando-a como mecanismos sintáticos já prontos e imutáveis;

d) leitura-fruição: é quando vamos ao texto sem perguntas feitas antecipadamente, sem pretender usá-lo para outros textos, sem investigá-lo, sem pesquisá-lo: é a leitura pelo prazer de ler.

Para Schneider (1990), ler é compreender. Decodificar palavras ou frases não chega a ser leitura, se esse processo de decodificação não for acompanhado da compreensão do significado.

A maioria das pesquisas sobre leitura conduz à visão de que da relação entre o leitor e as características textuais resulta a construção do significado. Partindo desse prisma, o leitor desempenha papel ativo, sendo tão importante quanto o próprio texto na sua compreensão (GOODMAN, 1991).

De acordo com Krás (2008):

(...) a leitura é um processo dinâmico, resultante da interação do leitor com o texto e do leitor com o autor. É

*um processo ativo de construção de sentidos, que envolve fatores linguísticos (a contribuição do texto) e extralinguísticos (decorrentes do conhecimento prévio e das vivências do leitor e do autor). Desse modo, o significado do texto é construído pelo leitor, a partir de transações que realiza com o texto, integrando informações novas ao conhecimento prévio.*⁴

Segundo Goodman (1976), a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral. Goodman (1991) também afirma que a compreensão, em determinado nível, é sempre o produto final de todo ato de leitura e que os leitores utilizam estratégias cognitivas gerais que assumem uma significação particular na construção de sentidos nos eventos de leitura, como a inferência, estratégia de adivinhação com base no que é conhecido, de qual informação é necessária, mas não é conhecida; e a predição, habilidade de predizer e antecipar o que está por vir. O autor enfatiza o processo de busca de sentido na leitura: “É para extrair sentido de material escrito que serve a leitura” (p.43).

Em resumo, a visão dos diversos autores aqui citados é de que a leitura é uma busca pelo significado que representa uma atividade de recordação e de aprendizagem.

Mas e a escrita? Segundo Weiss (1992), “escrever é falar no papel.” Com essa frase, o autor assegura que o medo acaba inibindo pessoas alfabetizadas de escrever. Já que escrever é falar no papel, o primeiro passo, segundo ele, para perder este medo é escrever como se fala. A grande dificuldade enfrentada pelos alunos ao escrever, e percebemos isso também na pesquisa do capítulo anterior, reside na necessidade de deixar a linguagem coloquial, “aquela do dia-a-dia”, e passar a se expressar por escrito, numa linguagem mais formal.

Não queremos aqui abolir a língua formal ou sugerir que o meio acadêmico incorpore o coloquialismo. Observamos é que escrever como se fala - como ocorre nos blogs, nos e-mails e em quase toda a comunicação

⁴ KRÁS, Cléa S.B. INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA. 2008. Artigo publicado na Revista de Divulgação Científica da Ulbra Torres. Volume1.

eletrônica, pode ser um grande exercício de produção textual, para que a organização de ideias flua com mais naturalidade.

Para Garcia (2002), *“aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou”*. O autor considera um equívoco a hipótese de que se está apto a escrever quando se domina a gramática.

Considerando a produção de textos de universitários, pode-se dizer que cabe aos professores propiciar condições para o aluno exercitar-se na arte de pensar, captar e criar suas próprias idéias, através de atividades que exijam reflexão e produção de um novo texto. Esse exercício deveria acompanhá-los desde o início da vida escolar. Porém, com o histórico de preconceitos e estereótipos linguísticos que a língua portuguesa vem sofrendo no Brasil e, com todos os percalços enfrentados pela educação no país, sabe-se que caso esse exercício não seja realizado na universidade, teremos profissionais com dificuldade de expressão no mercado de trabalho.

Os estudantes devem ter convicção de que escrever é expressar idéias, conceitos, informações, sentimentos, sensações de maneira clara, coesa e coerente com aquilo que se deseja e cabe ao professor ensinar-lhes a selecionar e manipular tanto palavras e frases como ideias, conceitos e informações para que possam obter o resultado desejado em sua produção textual. Através da leitura e da prática textual diária teremos estudantes mais hábeis e seguros de sua produção textual escrita.

Algumas escolas, sobretudo nos níveis fundamental e médio, têm experimentado integrar as novas mídias à sala de aula e estão obtendo resultados expressivos.

Segundo notícia publicada no Boletim Digital do Instituto Metodista de Ensino Superior em 16/12/2008⁵, a professora Cláudia Rodrigues, que dá aulas de Redação do ensino médio, tem utilizado blogs como ferramenta de otimização do aproveitamento no aprendizado escolar. A experiência tem se mostrado positiva. “As discussões tiveram maior alcance do ponto de vista temático e passaram a ser estendidas para além da sala de aula. Despertou nos adolescentes o desejo de escrever mais”, atesta Cláudia, que apresen-

⁵ Disponível em http://www.metodista.br/sala-de-imprensa/boletim_digital/clipping-educacao/pesquisa-demonstra-que-blogs-melhoram-desempenho-escolar/

tou dissertação de mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) com os resultados da estratégia aplicada em quatro turmas de uma escola em Minas Gerais, em 2007.

No blog, os alunos são colocados em contato com diversas fontes e opiniões e, neste aspecto, pode-se exercitar o poder de argumentação. “Trata-se de uma ferramenta motivadora para a escrita, que pode ser usada pelo professor, e que se transforma em espaço de debate para o aluno”, esclarece a professora.

Segundo a professora Cláudia, a escola ainda possui resistência em levar para sala de aula gêneros digitais. Na opinião da autora da pesquisa, a internet ainda é vista apenas como entretenimento e não como instrumento de estudo e pesquisa.

O estudo, orientado pela professora Denise Bértoli Braga, envolveu a produção de 20 blogs. Destes, foram selecionados quatro para a análise de dados da dissertação e justificar a importância do estudo. Cláudia conta que a ideia de inserir os blogs nas aulas de produção textual partiu de uma percepção, ao longo dos anos, de que havia uma carência nos debates realizados em sala e, ainda, em decorrência disso uma limitação nas discussões. A experiência demonstrou que a interação aumentou o interesse pela escrita, assim como os alunos passaram a buscar por orientações dos outros professores para embasar as suas opiniões.

Por ser público, não há limitações de acesso ao blog. Por isso, o aluno se preocupa mais com suas produções porque seu texto não é mais direcionado apenas à avaliação do professor - neste ambiente, passa a ser coletivo. “Os alunos dominam os fóruns, chats e msn e sabem o que é e como trabalhar com estes meios. Eles invadiram a vida de todo mundo e não há como fugir desta realidade. A escola pode, portanto, utilizar destes canais como mais uma ferramenta”, declara.

A experiência da professora Cláudia é uma prova de que o domínio dos jovens sobre as tecnologias da informação poderia ser aproveitado no ambiente escolar não fosse o preconceito e/ou não aceitação da linguagem da internet. Mas é justamente por utilizar uma linguagem próxima do cotidiano do estudante, que os blogs têm otimizado os debates em sala de aula e despertado o interesse pela escrita nos alunos da professora Cláudia.

O uso das variações linguísticas em sala de aula pode não apenas aproximar o aluno da produção textual escrita, mas também ensinar-lhes as diferenças, as motivações do fenômeno da variação e como adequar as diversas opções linguísticas ao contexto de uso.

5. TEXTO E PRECONCEITO – ESTEREÓTIPOS LINGUÍSTICOS

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitabilidade. Marcos Bagno

Observamos nos capítulos anteriores as dificuldades que os estudantes universitários têm com a língua formal, principalmente na produção escrita. Vimos também como e porque ocorrem as variações linguísticas. Trataremos agora dos estereótipos linguísticos e sua implicação no cerne deste trabalho – a produção textual de estudantes universitários.

O preconceito contra as variações linguísticas utilizadas pelos estudantes em situações informais está afastando-os cada vez mais da produção textual. Lançar mão dessas variações, levá-las para a sala de aula é fornecer subsídios para que eles as compreendam e as associem às formas “cultas”. Renegá-las é também renegá-los. Não se trata de abolir a formalidade ou trocá-la por determinada variação, mas sim de respeitar as etapas que o estudante atravessa e fornecer-lhe subsídios para transitar entre diversos gêneros textuais e variações linguísticas de acordo com o contexto. Trata-se de ensinar-lhe a adequação das variações, já que todos nós lançamos mão de inúmeras delas ao longo da vida.

As instituições de ensino deveriam tratar a questão do ensino da norma culta e das variantes linguísticas de maneira com que os alunos conseguissem compreender a norma e suas variantes. Deveriam promover nos alunos uma reflexão sobre a língua materna, distinguindo o que é adequado ou inadequado em determinadas situações de uso. Dessa forma, a classe socioeconomicamente desprivilegiada teria a oportunidade de ascensão social e de acesso aos instrumentos culturais, obtendo prestígio.

Ao contrário do que seria realmente adequado ao ensino da língua, as escolas - de todos os segmentos - estão mantendo as classes menos favorecidas em um baixo patamar, sem lhes promover o conhecimento da língua materna e a reflexão sobre as variações linguísticas existentes, privando-as de uma oportunidade de ascensão social.

É importante que os professores forneçam os instrumentos necessários para que os alunos compreendam as linguagens formal e informal e adequem-nas às diversas situações de uso. Há também a necessidade de

fazê-los refletir sobre o que é “certo e errado”, levando em consideração as diversas variações históricas, estilísticas, geográficas e sociais que a linguagem possui.

Segundo Bagno (1997, p. 16):

A mídia poderia ser um elemento precioso no combate ao preconceito linguístico. Infelizmente, ela é hoje o pior propagador deste preconceito. Enquanto os estudiosos, os cientistas da linguagem, alguns educadores e até os responsáveis pelas políticas oficiais de ensino já assumiram posturas muito mais democráticas e avançadas em relação ao que se entende por língua e por ensino de língua, a mídia reproduz um discurso extremamente conservador, antiquado e preconceituoso sobre a linguagem.

Programas de rádio e televisão, sites da internet, colunas de jornal e outros meios de multimídia estão repletos de “distorções” teóricas, provocadas por pessoas sem formação científica sobre o assunto. Disseminam o preconceito e afastam cada vez mais as pessoas, sobretudo os jovens e menos escolarizados da prática textual escrita.

Não se pode cobrar dos estudantes a adoção de uma linguagem acadêmica, em detrimento daquela que usa no seu dia-a-dia, em função de ter entrado na Universidade. Da mesma forma, não se pode exigir que um professor utilize a linguagem acadêmica em situações informais. Isso seria tão inadequado quanto suprimir os plurais ou a concordância verbo-nominal em um texto científico.

A linguagem acadêmica, a língua formal, a norma ‘cultas’, são variações que deveriam ser apresentadas como opções para uso de acordo com o contexto. Enquanto as instituições de ensino impuserem a língua formal como ‘certa’ e ignorarem a legitimidade das variantes de menos prestígio, manterão a aversão que hoje os estudantes têm à escrita.

6. CONCLUSÃO

A variação linguística é uma realidade que não se pode negar e da qual não se pode fugir. Ignorar sua existência e sua influência na produção

textual dos estudantes contribui para mantê-los afastados da escrita, não só durante a graduação, mas também no exercício profissional.

Por outro lado, respeitar as variações linguísticas e incluí-las no contexto escolar facilitará a assimilação das variantes cultas e formais por parte dos jovens e possibilitará o exercício da adequação.

Cabe à escola valer-se da competência comunicativa dos estudantes, sobretudo os mais jovens, que usam bem os gêneros digitais disponíveis na web, para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real. Uma sugestão para a prática em sala de aula é retextualizar um conteúdo escrito em gênero digital e vice-versa. Assim, ficará claro para os estudantes o processo de transformação, as diferenças entre os gêneros textuais e a necessidade de grafar as palavras de uma certa maneira, considerando o contexto situacional da produção daquele texto agora retextualizado.

Coibir o uso dos gêneros digitais sob o pretexto de que prejudicam a aprendizagem da escrita “correta” é ignorar o fenômeno da variação linguística, é priorizar o ensino da forma em detrimento do conteúdo e transferir o fracasso metodológico do ensino da notação ortográfica para um fator externo à prática pedagógica que por si só não pode ser responsabilizado.

Da mesma forma, o uso de outros gêneros textuais como quadernhos, charges, textos humorísticos pode contribuir para o interesse do estudante pela escrita e pela leitura.

Os estudos feitos até aqui apontam que o uso das variações linguísticas influencia a produção textual escrita dos estudantes universitários e que o caminho para torná-los produtores eficientes de texto é aceitá-las como manifestações legítimas de uso da língua e incluí-la no repertório de possibilidades linguísticas. Assim, os estudantes estarão preparados para fazer uso delas adequadamente.

Ao entender a dinamicidade da língua, a escola aproxima-se mais de seus alunos, estejam eles em quaisquer idades ou grupos sociais. Ao entender a língua como expressão cultural de um povo, a escola ver-se-á como instrumento de evolução e transformação social. Uma instituição que se propõe a educar (do latim *educare* = fazer crescer, nutrir, criar), não pode prender-se a estereótipos e preconceitos, mas abarcar as possibilidades de expressão cultural e social de um povo.

7. REFERÊNCIAS

1. ARCARI, Viviane D. e COLAÇO, Sylvania F. Os estrangeirismos na linguagem do cotidiano. Extraído de <http://www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/osestrangeirismos.rtf>
2. BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1997.
3. BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? um convite à pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.
4. BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. rev.e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
5. BRANDÃO, Sílvia F. A Geografia Linguística no Brasil. Ática, São Paulo, 1991.
6. BRASIL. Ministério da Educação. PCN de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.
7. CALLOU, D. Variação e norma. In: Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Rio de Janeiro, UFRJ/CNPQ., 1995, pp 79-83.
8. CÂMARA JR., Joaquim M. **Dicionário de Filologia e Gramática**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1974.
9. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. 2. Ed. São Paulo: Atual, 2005.
10. CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da Língua Portuguesa. 12 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.
11. CUNHA, Celso Ferreira da.. Uma política do idioma. Ed. Tempo Brasileiro. 4ª edição. Rio de Janeiro, 1976.
12. DUBOIS, J. et alii. Dicionário de linguística. São Paulo: Cultrix, 1973.
13. FARACO, Carlos Alberto. Estrangeirismos. Guerra em torno da língua. Parábola, 2001.

14. FIORIN, L. Carlos, in *Estrangeirismos. Guerra em torno da língua. Parábola*, 2001 org. FARACO, C. Alberto.
15. FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
16. GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 21 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
17. GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1985, p.41-8.
18. GERALDI, J. W *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
19. GIL, Beatriz D. (2004) O processo de produção do texto escrito entre alunos do curso superior. Revista TEMA. São Paulo: FATEMA
20. GOULART, C. M. A. . Aspectos do processo de produção de textos escritos: alfabetizando e letrando?. In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2005, Rio de Janeiro. *Primeiros Trabalhos do IX CNLF - Tomo 3 - A língua e os textos*. Rio de Janeiro : CIFEFIL, 2005. v. IX. p. 60-73.
21. GONÇALVES, Vânia, 2007, in: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-76RMCJ/1/disserta_o_ii_completa_sumario_completa.pdf
22. GOODMAN, Kenneth. *Unidade na leitura um modelo psicolinguístico transacional*. Letras de Hoje, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.26, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.
23. GOODMAN, Kenneth. *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (orgs.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 2.ed. Delaware: International Reading Association, p. 496-508, 1976.
24. KOCH, I.V. *A inter-Ação pela linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

25. KRÁS, Cléa S.B. INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA. 2008. Artigo publicado na Revista de Divulgação Científica da Ulbra Torres. Volume1.
26. LABOV, William. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
27. LABOV, William. The study of language in its social context. In: Sociolinguistic Patterns. 3 ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975.
28. LABOV, William Principles of Linguistic change: internal factors. Cambridge: Blackwell, 1994.
29. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo:Ática. 1986.
30. ORLANDI, E. P., GUIMARÃES, E. R. J. Texto, leitura e redação. São Paulo: SE/CENP, 1985.
31. PEREIRA, Ana Paula M. S. MOURA, Mirtes Zoé da Silva. A produção discursiva nas salas de bate-papo:formas e características processuais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
32. POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. In FARACO, C.A (org). Estrangeirismos:guerras em torno da língua. 3ª Ed. São Paulo. Parábola, 2004.222p.
33. PRETI, Dino. A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. In A gíria e outros temas. São Paulo: T. A. Queiroz: Universidade de São Paulo, 1984, p. 1-9.
34. PRETI, Dino. Gíria: um capítulo da história social da linguagem. In BARROS, K. de. (org.). Produção textual – interação, processamento, variação. Natal: EDUFRN, 1999.
35. Revista Língua Portuguesa, ano III, nº 40, pg 24-29. A maturidade do internetês.O internetês na Escola. São Paulo, fevereiro de 2009. Ed.Segmento.

36. Revista Língua Portuguesa, ano III, nº 48. Sotaques da resistência. São Paulo, outubro de 2009. Ed.Segmento. Extraído de <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11332>
37. SANTOS, Gilvan J. F. Variação Linguística e produção escolar de textos – uma questão de consciência. Trabalho publicado nos Anais do II Encontro Científico do Curso de Letras. FACCAR, 2005. Disponível em http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/
38. SCHNEIDER, Mirna. A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes. 1990. 119 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
39. SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a escrita. Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.
40. TRAVAGLIA, Luiz Carlos . Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. S.P. Cortez, 1996. pp 41-66
41. WEISS, Donald. Como escrever com facilidade. Nobel, 1992.
42. WEINREICH, LABOV & HERZOG (2006 [1968]) - Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006.