



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE MATA NORTE  
PROGRAMA EM REDE NACIONAL – PROFLETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DANIEL JUNIO PEREIRA DA SILVA**

**A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGUÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM**

**NAZARÉ DA MATA - PE  
2021**

**DANIEL JUNIO PEREIRA DA SILVA**

**A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGUÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 18/10/2021.

**NAZARÉ DA MATA - PE  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

S586l Silva, Daniel Junio Pereira da  
A “linguagem proibida” na escola: uma abordagem sociolinguística  
para adequação da linguagem / Daniel Junio Pereira da Silva. – Nazaré  
da Mata : [s.n], 2021.  
190 p. : il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Linguagem Proibida. 2. Ensino. 3. Oralidade. 4. Adaptação  
Linguística. 5. Sociolinguística Interacional. I. Henz, Rossana Regina  
Guimarães Ramos (orient.). II. Título.

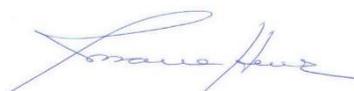
CDD 401

DANIEL JUNIO PEREIRA DA SILVA

**A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGUÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM**

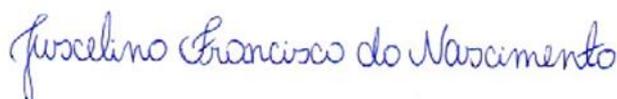
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 18/10/2021.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz**  
Orientadora - UPE/*Campus* Mata Norte



---

**Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento**  
Examinador Externo - (UFPI)

  
Digitizada com CamScanner

---

**Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira**  
Examinadora Interno - UPE/*Campus* Mata Norte



---

**Daniel Junio Pereira da Silva**  
Aluno

**NAZARÉ DA MATA- PE**  
2021

*Amor, quantos caminhos até chegar a um beijo,  
que solidão errante até tua companhia!  
(Pablo Neruda)*

A você, Cilla! Antes de ti, só havia silêncio  
e solidão. A luz chegou quando seus  
olhos se apiedaram dos meus.

*“Cada coisa é o que é,  
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,  
E quanto isso me basta.*

*Basta existir para se ser completo.”  
(Fernando Pessoa)*

Às minhas amadas filhas Mateus e Lívia...  
por me ensinarem que a vida é repleta de boas surpresas.

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa, por me fazer desejar viver mais de uma vida ao seu lado.

À minha mãe, Maria, a quem devo o gosto pelo estudo.

Ao meu pai, Sidrac (*in memoriam*), cujo exemplo de humildade procuro imitar.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pela disponibilidade, paciência, orientação e confiança em mim depositada.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira e ao Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, por terem aceitado fazer parte do meu sonho.

À prof.<sup>a</sup> Me. Priscila Gonçalves, Ranniere Lima e Flávio Roberto, amigos à primeira vista! Pessoas a quem devo minha permanência em Jaboatão dos Guararapes.

À minha sogra, Maria, pelos cuidados maternos durante o longo período de isolamento social.

Às minhas diretoras Ayana Darla Freitas Silva e Leda Maria de Almeida Monteiro, pela compreensão e amizade.

Aos meus queridos alunos Kaylane Gabrielle e Andriel Lima, que gentilmente se dispuseram a contribuir com essa pesquisa.

À turma do Sandero, Prof<sup>a</sup>. Me. Roseane Phabricia, Prof<sup>a</sup>. Me. Priscila Lins e Pedro Santos, pelos risos fáceis, constantes e sinceros.

Ao meu amigo e irmão prof. Me. Daniel Ermínio, por acreditar que era possível quando eu já havia desistido. Obrigado!

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barboza, ao Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva, ao Prof. Dr. André Pedro da Silva, ao Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho, ao Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, pela excelência acadêmica e comprometimento com a formação intelectual de seus alunos.

À minha turma de mestrado, pelo carinho, respeito e convivência amistosa.

Às minhas irmãs Janaleila e Ana Paula, aos meus irmãos Marilson e Leandro, às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, pessoas por quem sinto saudade todos os dias.

Aos meus primos Evaldo e Emerson, pela preocupação com a minha saúde física e mental devido à reclusão vivida durante quase dois anos.

Às secretárias Verônica Maria Alves da Silva e Rayanne Emília da Silva pela disponibilidade e amizade oferecidas a todos os mestrandos e mestrandas do PROFLETRAS.

Ao Programada de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sob a coordenação geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pela oportunidade de concluir o presente estudo.

À Universidade de Pernambuco (UPE) – *Campus* Mata Norte, por promover o excelente curso de Mestrado Profissional aos professores da rede pública de ensino.

***Não há uma língua portuguesa, há línguas em português***

José Saramago

## RESUMO

Durante décadas, o desenvolvimento da oralidade em sala de aula foi negligenciado pela escola, que, quando se propôs a fazer, tratou a linguagem adquirida pelos estudantes, em seus espaços de convívio, como errada ou defeituosa. Esta dissertação, a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, caminha em sentido contrário. A partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter propositivo, esse estudo apresenta uma proposta interventiva para o ensino de oralidade em turmas de 9º ano, anos finais, com o objetivo de desenvolver e ampliar as habilidades linguísticas de alunos que estão em processo de construção do conhecimento da Língua Portuguesa, no que concerne a adaptação de seus repertórios linguísticos às diversas situações comunicativas formais ou informais em que os falantes estão inseridos. Desmistifica-se aqui o uso da linguagem proibida, isto é, gírias, tabus linguísticos, expressões grosseiras e obscenas, em contextos próprios ao uso dessas variedades linguísticas. Para a definição conceitual da linguagem proibida, esse texto fundamenta-se nos estudos de Preti (1983, 1984, 2004); nos estudos de Guérios (1979), entre outros autores, sobre tabus e tabus linguísticos; em relação à elaboração das propostas interventivas, utilizamos as proposições de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). As perspectivas de Alkmim (2012), Bagno (2017), Bezerra (2011), Bortoni-Ricardo (2019), Bright (1974), Calvet (2002) e Labov (2008), constituem nosso arcabouço teórico-metodológico acerca da Sociolinguística, Sociolinguística Variacionista e, mais precisamente, da Sociolinguística Interacional. Por ser um trabalho de caráter propositivo, nossas atividades interventivas, após aplicação futura, buscam revelar significativos progressos concretos de desenvolvimento e ampliação das competências comunicativas dos alunos. E, ao considerarmos os princípios qualitativos, essa pesquisa se justifica pela busca de novas estratégias pedagógicas que visam refletir sobre os diversos contextos comunicativos em que o falante procura adaptar sua linguagem, oral ou escrita, com a finalidade de interagir, de modo satisfatório, com seus interlocutores.

**Palavras-chaves:** Linguagem Proibida, Ensino, Oralidade, Adaptação Linguística, Sociolinguística Interacional.

## ABSTRACT

For decades, the development of orality in the classroom was neglected by the school, which, when it proposed to do so, treated a language acquired by students, in their living spaces, as wrong or defective. This dissertation, which is linked to the Post-Graduate Professional Master's Degree Program in Letters of the Campus Mata Norte of the University of Pernambuco, goes in the opposite direction. Based on a qualitative, propositional research, this study presents an interventional proposal for the teaching of orality in 9th grade classes of Elementary School II, with the objective of developing and expanding the language skills of students who are in the process of construction knowledge of the Portuguese language, not that it is concerned with adapting its linguistic repertoires to the various formal or informal communicative situations in which the speakers are inserted. The use of prohibited language is demystified here, that is, slang, linguistic taboos, coarse and obscene expressions, in contexts proper to the use of these linguistic varieties. For the conceptual definition of prohibited language, this text is based on the studies of Preti (1983, 1984, 2004); in the studies by Guérios (1979), among other authors, on linguistic taboos and taboos; in relation to the preparation of intervention proposals, we used the propositions of Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018). The perspectives of Alkmim (2012), Bagno (2017), Bezerra (2011), Bortoni-Ricardo (2019), Bright (1974), Calvet (2002) and Labov (2008), complementing our theoretical-methodological framework on Sociolinguistics, Variationist Sociolinguistics and, more precisely, Interactional Sociolinguistics. As it is a propositional work, our interventional activities, after future application, sought to make concrete progress in the development and expansion of students' communicative skills. And, when considering the qualitative principles, this research is justified by the search for new pedagogical strategies that aim to reflect on the various communicative contexts in which the speaker seeks to adapt his language, oral or written, with an adapter to interact, in a satisfactory way, with your interlocutors.

**Keywords:** Prohibited Language, Teaching, Orality, Linguistic Adaptation, Interactional Sociolinguistics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Trupe: Adão .....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 2 – Mafalda .....</b>	<b>105</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Resultado referente à qualidade do ensino da escola Profª Cândia de Andrade Maciel ..... 58
- Gráfico 2** - Resultado referente aos níveis de proficiência – Língua Portuguesa - da escola Profª Cândia de Andrade Maciel (anos entre 2017 e 2019) ..... 59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**IDEB** - Base Nacional Comum Curricular

**LP** - Língua Portuguesa

**MEC** - Ministério da Educação

**PROFLETRAS** - Programa de Mestrado Profissional

**SAEPE** - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

**SI** - Sociolinguística Interacional

**SV** - Sociolinguística Variacionista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b> .....	21
<b>SOCIOLINGUÍSTICA: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS</b> .....	21
1.1. Concepções de Língua e de Linguagem.....	21
1.2. Considerações sobre a Sociolinguística .....	26
1.3. A Sociolinguística Variacionista .....	29
1.4. A Sociolinguística Interacionista .....	33
<b>CAPÍTULO II</b> .....	39
<b>A LINGUAGEM PROIBIDA</b> .....	39
2.1. Considerações sobre a existência de uma linguagem “proibida” .....	39
2.2. Tabu .....	40
2.3. Tabu linguístico .....	43
2.4. A gíria.....	50
2.5. O vocabulário obsceno .....	53
<b>CAPÍTULO III</b> .....	57
<b>METODOLOGIA E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA</b> .....	57
3.1. Considerações sobre a pesquisa.....	57
3.2. Recursos tecnológicos.....	62
3.3. Aspectos metodológicos .....	63
<b>MÓDULO 1 – Captação dos registros linguísticos</b> .....	69
PROPOSTA I.....	69
PROPOSTA II.....	77
PROPOSTA III.....	85
PROPOSTA IV.....	92
PROPOSTA V.....	98
<b>MÓDULO 2 – Elaboração do dicionário</b> .....	103

PROPOSTA VI.....	103
PROPOSTA VII.....	112
PROPOSTA VIII.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
REFERÊNCIAS .....	122
APÊNDICE A – Caderno Propositivo. ....	126
APÊNDICE B – Termo de autorização para captação e uso de imagem e áudio... ..	184
APÊNDICE C – Modelo de questionário .....	185
ANEXO A - Resolução Nº 003/2020 – Conselho Gestor PROFLETRAS.....	187
ANEXO B – Texto extraído do jornal Correio da manhã.....	189

## INTRODUÇÃO

Diante da pandemia provocada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, causador de uma doença respiratória infecciosa denominada Covid-19, que a partir de 2020 infectou a população mundial de modo catastrófico, impedindo o contato físico entre as pessoas, o Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS – alterou algumas de suas características principais<sup>1</sup>.

Inicialmente, esta pesquisa, assim como outros trabalhos elaborados por esse programa, tinha como objetivo intervir, nos moldes metodológicos da pesquisa-ação, em uma turma de 9º ano. Entretanto, frente a essa nova realidade, adaptamos nossos objetivos e estrutura de trabalho. Essa pesquisa, visa contribuir para o desenvolvimento e adaptação do repertório linguístico dos estudantes que estão em processo de ampliação do conhecimento da Língua Portuguesa, doravante LP, no que concerne ao seu uso em diversas situações comunicativas, principalmente na modalidade oral, mas também na escrita. Essa dissertação de mestrado, agora, insere-se em uma abordagem qualitativa e, em caráter propositivo, uma vez que esse percurso oferece subsídios consistentes às reflexões propostas durante esse texto.

É evidente que o papel do pesquisador é o de intervir no cotidiano da sala de aula objetivando contribuir para uma educação consciente, emancipatória e de qualidade a todos os estudantes, porém, neste momento, a triste realidade brasileira impôs limites. Sendo assim, essa pesquisa se propõe a cooperar com o trabalho pedagógico dos educadores brasileiros cujos esforços contribuem para a ampliação da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas de nosso país.

O produto dessa pesquisa consiste em uma Cartilha, destinada ao professor de LP, anos finais, com uma proposta de trabalho pedagógico e interventiva a ser desenvolvida em sala de aula. Além de contribuir para a emancipação e autonomia linguísticas dos estudantes, essa proposta objetiva elaborar, junto com os alunos, um

---

<sup>1</sup> RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020, que em seu texto resolve aprovar as seguintes determinações: “**Art. 1º.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. **Art. 2º.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.” (cf. anexo A, p. 187)

dicionário de expressões orais proferidas por esses jovens a partir de registros linguísticos classificados com linguagem proibida. Com a elaboração desse material, que pode ser impresso ou digital, focalizamos a fala desses sujeitos e esperando que ele contribua com os professores que buscam novas estratégias pedagógicas de combate ao preconceito e a discriminação linguística que, infelizmente, ainda se mostra visível no espaço da escola.

O interesse por este trabalho surgiu a partir da observação da fala dos alunos do 9º ano, da escola municipal Profª. Cândida de Andrade Maciel, localizada em uma comunidade humilde, do município em Jaboatão dos Guararapes. Essas observações ocorreram durante a interação entre alunos e este professor de LP, tanto em atividades em sala de aula, bem como em momentos de descontração, como: intervalos para o almoço, festas comemorativas e conversas fora do contexto escolar, as quais foram vivenciadas em espaços públicos, a saber: pizzarias e sorveterias, onde eram organizadas as confraternizações entre professores e seus respectivos alunos, no fim do período letivo.

Nesses espaços de socialização, foi observado por este professor pesquisador o uso recorrente de gírias próprias da comunidade linguística dos estudantes. Acredito que essas gírias sejam parte integrante do repertório de fala da comunidade linguística dos alunos, devido ao fato de que a interação entre esses sujeitos foi bastante fluida e satisfatória, pois não foi percebido quaisquer dificuldades em suas interações. No entanto, em determinados momentos, houve um estranhamento entre professores em relação às expressões proferidas pelos jovens. Algumas gírias, como: “sarro” e “comparsa”, encontradas facilmente no vocabulário dos estudantes, causaram espanto entre alguns educadores, já que seus significados eram desconhecidos por grande parte desses profissionais.

Com o intuito de superar essa comunicação insatisfatória, questionei o significado das expressões citadas mais acima. “Sarro”, um aluno explicou-me, é sinônimo do substantivo comida, já “comparsa”, substitui o também substantivo amigo. Durante a explicação, a origem dessas gírias foi creditada ao vocabulário desenvolvido por presidiários do Complexo Prisional do Curado, localizado na zona oeste de Recife. O contado com essas expressões se dá, infelizmente, uma vez que muitos estudantes possuem familiares presos nesse espaço de reclusão.

A gíria não é a única variedade, além da variedade padrão, utilizada pelos alunos. Também fazem parte do repertório linguístico desses jovens diversas

expressões consideradas impróprias ao espaço escolar. É bastante comum encontrar registros linguísticos, como “dá o cu” e “chupa rola” nas interações verbais entre os estudantes. Ao presenciar as referidas interações verbais, podemos inferir que há um alto grau de agressividade na fala desses alunos, o que pode indicar seus modos de vida e relações sociais. Entretanto, o que para esse professor pode ser absurdo e violento, aos estudantes, o uso de tais expressões é natural, pois elas estão frequentemente presentes na fala de diversos alunos.

É importante ressaltar que não presenciei desentendimentos ou brigas entre os estudantes por causa desse tipo de linguagem, o que pode indicar e confirmar familiaridade e naturalidade em relação ao uso dessas expressões. Diferentemente ocorreu com o uso do nome de suas respectivas mães como meio de provocar o colega. Nesses casos, houve desavenças entre os alunos. Proferir o nome da mãe, na escola onde leciono, é considerado tabu. Desrespeitar tal proibição pode ocasionar brigas dentro e fora da escola, com consequências sérias aos envolvidos.

A questão do uso de gírias e expressões obscenas ou grosseiras pelos estudantes se amplia no sentido de que não há por parte desses sujeitos a consciência de que existe um estigma social nesse comportamento e que esse tipo de linguagem pode produzir atitudes linguísticas negativas a depender da situação comunicativa, pois são consideradas inadequadas por alguns grupos sociais. Nesse contexto, como ensina Patriota (2009), ao falar, o sujeito pode revelar o seu repertório linguísticos, o seu status social e seu nível cultural e situação econômica. A partir dessas informações, é possível observar a existência de preconceito a usos estigmatizados, os quais são, vulgarmente, considerados desvios da modalidade de prestígio da língua, contribuindo assim, para marginalização de certos grupos linguísticos.

O conceito adotado em nosso trabalho de grupo linguístico ou comunidade linguística está ancorado a partir das considerações de Preti (1984, p. 1). Para o autor, “a comunidade linguística compreende certos comportamentos constantes, eleitos pelos que falam como ideais para comunicar-se e transmitir as informações necessárias à vida comum.” Preti (1984), conclui que os referidos hábitos linguísticos estão integralmente ligados às experiências vivenciadas pelos indivíduos, refletindo seus modos de vida dentro de suas comunidades.

Como não é e nem seria possível analisar todos os hábitos linguísticos dos estudantes, a gíria, tabus linguísticos e expressões obscenas ou grosseiras foram alçadas como os registros linguísticos que serão trabalhados por esse trabalho

pesquisa, uma vez que elas são uma característica fundamental e visível nas interações entre os alunos, em sala de aula e fora dela, como já exposto no início desse capítulo. A gíria, é importante destacar, é um elemento fundamental de pertencimento de grupo, pois, de acordo com Preti (1983), ela é constituída por um vocabulário criptológico, com o objetivo de veicular mensagens de significado restrito, contribuindo assim, para a autopreservação e defesa desse grupo de falantes.

Ante a essas breves considerações, podemos afirmar que a linguagem é um elemento que caracteriza um grupo, isto é, o uso constante de determinadas palavras e expressões é um forte indício de afinidade entre pessoas e determinados grupos de falantes. Todavia, como afirma Gnerre (2009), o valor de uma variedade linguística, está vinculada ao poder econômico e social de seus falantes, ou seja, quanto maior o poder econômico ou posição hierárquica de uma classe social, maior será o prestígio da variedade da língua usada por esses indivíduos. Em vista disso, nossa proposta interventiva também busca oferecer aos estudantes momentos reflexivos sobre a língua e o status social das variedades linguísticas, visando contribuir para a ampliação e domínio da língua oral e escrita, já que ao ser humano, essas habilidades são instrumentos fundamentais para uma efetiva participação social.

Entretanto, esse estudo não tem por objetivo censurar ou impedir a manifestação de determinadas variedades linguísticas comuns aos estudantes, a exemplo de gírias ou linguagem grosseira durante suas interações. Porém, visamos contribuir para um desenvolvimento competente das habilidades linguísticas desses jovens alunos, por meio de atividades reflexivas sobre a adaptação da língua oral e escrita, uma vez que, como ensina Leite (1998), adaptar as escolhas lexicais e a sintaxe à situação comunicativa é fundamental a formulação ao usuário da língua.

Nessa perspectiva, como já indicamos, não é produtor discriminador a variedade linguística dos estudantes adquirida em seus contextos sociais nem impor a variedade culta da língua como adequada a qualquer contexto de interação. Segundo Irandé Antunes (2007), o uso da norma culta pode não ser indicada em todas as situações comunicativas, por conseguinte, seu uso implica um contexto formal de comunicação e interação entre falantes. Logo, é dever da escola propor atividades de reflexão e adaptação da linguagem aos alunos, pois, dessa maneira, esse sujeito, poderá escolher a variedade linguística adequada ao contexto comunicativo em que ele e seu interlocutor estão inseridos.

Assim como Bortoni-Ricardo (2004), acreditamos que a escola tem o dever de facilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, já que essa habilidade contribui para o bom desempenho desses estudantes em diversos contextos de participação social que envolvam o uso da oralidade e/ou escrita. Essa última afirmação, também encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Curricular Comum, de agora em diante simplificada pela sigla BNCC. Segundo o documento,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67 - 68).

Diante dessa orientação, concordamos, assim como Preti (1984) e Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que o processo de desenvolvimento e apropriação das diversas variedades da língua deve ser um processo realizado de forma sistemática, constante e sólida durante todo o período de vivência escolar do ser humano. Nessa perspectiva, nossa proposta teórico-metodológica visa contribuir com o professor LP, no esforço de construir um projeto duradouro e sistemático de ensino de língua.

Antes do fim deste texto introdutório, justificamos a importância de nossa proposta em duas perspectivas: a social e a científica. A primeira, pois ela se enquadra nas pesquisas de ensino e aprendizagem voltadas a atividades pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da língua em sua modalidade oral cujo desenvolvimento foi negligenciado pela escola, como indica os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Do ponto de vista científico, nossa proposta se justifica por estar fundamentada nos estudos canônicos da Sociolinguística, da Sociolinguística Interacional e da Sociolinguística Variacionista. Além de oferecer ao professor subsídios teóricos acerca da linguagem proibida cuja presença é observada, por meio de relatos de professores, em várias escolas do município de Jaboatão dos Guararapes, PE.

A fim de viabilizar esse trabalho, abordamos o arcabouço teórico e os principais assuntos de nossa proposta interventiva em três capítulos, além de apresentar o Caderno Pedagógico que será disponibilizado ao professor. No capítulo I, apresentamos e justificamos nossas concepções língua e linguagem, desenvolvidas a partir dos estudos de Geraldi (2012), Koch (2007), Travaglia (2009), entre outros autores. Argumentamos, também, a respeito das contribuições ao ensino de LP das

diversas perspectivas de observação da linguagem humana. Ainda nesse capítulo, apresentamos os conceitos e teorias a respeito da Sociolinguística, mais especificamente de sua vertente interacionista, por meio dos estudos de Bortoni-Ricardo (2019), Bright (1974), Bagno (2017), perpassando pela variacionista, a partir das considerações de Alkmim (2012), Bagno (2017), Bezerra (2011), Calvet (2002), Labov (2008) e Mollica (2015). Com enfoque nos conceitos a respeito das interações entre falantes, circunscritas a um contexto comunicativo definido próprio ao desenvolvimento de interações face a face.

Capítulo II, no que se refere, especificamente, a linguagem proibida, buscamos indicar os conceitos desenvolvida por Preti (1983, 1984 e 2004) e Guérios (1979), a respeito das características do vocabulário gírio, linguagem obscena e tabus linguísticos, uma vez que essa linguagem constitui o objeto de pesquisa dessa dissertação. No Capítulo III, discorremos sobre a metodologia aplicada na elaboração das atividades interventivas, as quais foram construídas a partir das proposições de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). Para concluir esse capítulo, apresentamos as propostas de trabalho com a oralidade em uma turma de 9º ano, a partir de estratégias pedagógicas centradas na ampliação e desenvolvimento da competência comunicativas dos alunos.

À vista desse objetivo, organizamos as atividades em dois módulos: no primeiro, por meio de textos orais, escritos e, também, de registros verbais reais dos estudantes, captados durante a interação entre professor e alunos, proporcionamos aos estudantes momentos de reflexão e de uso da linguagem oral e escrita, com o objetivo de adaptar tanto o uso da linguagem proibida quanto o emprego da variedade culta da língua aos diversos contextos de interação entre falantes. No segundo módulo, as atividades objetivam construir, com a participação ativa desses jovens, um dicionário de expressões orais da variedade da língua usada por esses sujeitos em suas interações verbais, isto é, um dicionário da linguagem proibida proferida com desenvoltura por esses jovens.

Por fim, ressaltamos o nosso compromisso de trabalhar com a oralidade na educação básica, mais especificamente, com o uso da linguagem proibida em contextos reais de interação entre professor e aluno, porém, sem o intuito de silenciar ou negar a linguagem proferida pelos estudantes. Visamos tão somente contribuir com o trabalho do educador na busca por estratégias pedagógicas de desenvolvimento e adaptação das competências comunicativas de nossos jovens alunos.

## CAPÍTULO I

### SOCIOLINGUÍSTICA: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

#### 1.1. Concepções de Língua e de Linguagem

A fim de elucidar o presente trabalho, faz-se necessário apresentar o embasamento teórico acerca das teorias e concepções que dão sustentação a essa pesquisa. Iniciamos este capítulo com a concepção de língua adotada para a laboração de nossa proposta pedagógica.

De acordo com Antunes (2003, p. 39), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacentemente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”. Dito isto, e devido à natureza educacional dessa pesquisa, este capítulo apresenta as três concepções principais de língua e linguagem aplicadas em sala de aula nas últimas décadas. Após esse primeiro momento, indicamos a concepção que melhor se encaixa ao presente estudo.

Segundo Bagno (2019), construir um conceito único, geral, que dê conta de um todo do que seja a língua não é uma tarefa simples, muito menos desejável, devido ao fato de que não é possível um único conceito abarcar a complexidade da língua humana. Para o autor, “é preciso escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre instáveis, proteiformes” (BAGNO, 2019, p.190). Todavia, este capítulo propõe uma reflexão sobre as principais teorias e seus modos de observar, descrever e analisar a língua humana e suas respectivas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 20) afirma que escola e a sociedade sofrem as consequências de uma concepção de língua construída erroneamente numa “perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objetivo de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvincula de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isolada.” Por conseguinte, essa visão estreita reduziu o ensino de língua a estudos de classificações e nomenclaturas gramaticais, escanteado qualquer reflexão relevante sobre os efeitos de sentido produzidos pelos falantes num ato de interação verbal.

Patriota (2009, p. 13), ressalta que “ainda é muito forte uma prática de língua docente fundamentada numa concepção de língua homogênea, unificadora, pura, sem nenhuma influência externa”. Nessa perspectiva, o ensino brasileiro desconsidera a vivência e os conhecimentos linguísticos prévios de seus alunos, os quais são construídos e aprimorados a partir de suas interações junto à família e em seus respectivos grupos sociais, reprimindo manifestações linguísticas que não estejam em acordo com a variedade culta da língua, classificando-as, simplesmente, como erro.

Essa pesquisa caminha em outra direção, pois percebemos a língua como meio de interação entre pessoas. Ela é importante não apenas para uma nova visão de ensino no espaço escolar, mas também para o desenvolvimento de habilidades necessária para a vida em sociedade. Nesse contexto, como afirma Lacerda (1995, p.15), “a linguagem é fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano, e é condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir”. Logo, cabe à escola proporcionar momentos de reflexão e aquisição da linguagem, visando contribuir com o desenvolvimento linguístico de seus estudantes.

Podemos concluir, diante do exposto que, de acordo com Possenti (1996, p. 16), “para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. É neste contexto de mudança que pretendemos contribuir com o ensino de língua nas escolas públicas.

Neste ponto do capítulo, apresentamos, em conformidade com os estudos de Geraldi (2012), as três principais concepções sobre a linguagem que orientaram o ensino e a prática dos professores de LP. São elas: I. A linguagem é a expressão do pensamento; II. A linguagem é instrumento de comunicação; III. A linguagem é uma forma de interação.

Na primeira concepção (a linguagem é a expressão do pensamento), a língua é percebida como estável, individual e acabada. Fundamenta-se, segundo Perfeito (2005), nos estudos da tradição gramatical grega, passando pelos latinos, sendo superada apenas com o início dos estudos de Ferdinand Saussure no século XX, tendo como única função, apenas a realização do pensamento. Geraldi (2012, p. 41), nos alerta para o fato de que “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Neste mesmo sentido, Travaglia (2009, p. 21), afirma que

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

A aula de língua, nessa concepção, está ancorada numa gramática prescritiva ou comumente denominada gramática tradicional, a que privilegia a memorização de estruturas sintáticas sem contextos e propósitos comunicativos, pois se entende que, o armazenamento dessas estruturas, levará o estudante a ter sucesso tanto na escrita quanto na língua em sua modalidade oral. Desse aluno, espera-se uma postura passiva diante do aprendizado, atitude que, embora ultrapassada e criticada pelas correntes modernas de estudos linguísticos, ainda se faz presente, infelizmente, em atividades pedagógicas elaboradas por parte de alguns professores.

A expressão comunicativa, nessa visão, é apenas uma elaboração construída internamente, por meio de uma gramática rígida cujas regras orientam para o bem falar e escrever, as quais o homem utiliza para representar a sua visão de si mesmo e da sociedade em que está inserido, sem nenhuma influência desta última nem de seu interlocutor. O sucesso desse pensamento(mensagem) dependerá exclusivamente da capacidade do falante em seguir as diretrizes linguísticas decoradas, que deverá ser veiculada por meio de uma linguagem organizada, lógica e articulada.

Por fim, aqui há uma clara distinção entre uma linguagem “certa” e “errada”, pois, se o enunciado não está prescrito em acordo com as regras gramaticais, logo está errado. Nessa perspectiva de língua é ofertado ao aluno apenas o estudo e a prática de apenas uma variedade linguística, a qual é percebida como correta e adequada para todo e qualquer contexto comunicativo, desconsiderando as variedades linguísticas que, de acordo com Geraldo (2012), não correspondem à variedade eleita como correta, logo, são descartadas devido a sua inadequação à ocasião.

Diante do exposto, uma prática pedagógica orientada por uma visão da língua como um sistema homogêneo, estático e invariável, que não respeita a variedade linguística de seus alunos é inadequada e está condenada a fracassar. É dever de toda escola contribuir para o desenvolvimento linguístico consciente e consistente de seus alunos, não discriminatória em relação às variedades linguísticas, através de

uma perspectiva moderna de língua, para não incorrer no erro de construir um ensino de língua equivocado.

A segunda concepção (a linguagem é instrumento de comunicação), a língua é tida “como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”, segundo (GERALDI, 2012, p. 41). A ruptura com tradição anterior se deu, conforme já indicado acima, através do arcabouço teórico do estruturalismo de Saussure. Nessa nova perspectiva, os interlocutores e o contexto comunicativo não são percebidos como determinantes no processo de produção da interação, excluindo, desse modo, as características sociais e históricas da língua.

Koch (2007) aponta para o fato de que esta concepção desconsidera o papel ativo desempenhado pelo receptor no ato comunicativo, restringindo sua ação à mera decodificação da mensagem, de modo idêntico ao produzido pelo emissor. Sendo assim, não há relevância do processo de interação que pode ser construído entre os envolvidos em uma situação comunicativa.

É importante ressaltar que essa concepção possui uma função meramente informativa, pois concebe a língua, conforme já indicado, como um código construído para transmitir uma mensagem a um emissor cujo único dever é decodificar a mensagem, sem interferência da situação comunicativa. Diante desse fato, Koch aponta para o

Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da língua – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história” (2011, p. 14).

Essa concepção de linguagem, na década de 1970, em pleno regime militar instalado desde ano de 1964, passou a influenciar o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Sobre este fato, Soares (1998, p. 57) afirma que o ensino visava “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor- decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais.”, ou seja, a língua como simples instrumento de transmissão de mensagens entre emissor e receptor, sem reflexão ou interação.

Para que essa comunicação se torne realmente real, falante e ouvinte devem dispor do mesmo conhecimento linguístico, isto é, devem utilizar uma mesma variedade linguística, pois, como ensina Travaglia (2009, p. 22), “é necessário que o código seja usado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que

a comunicação se efetive”. Tal condição contribui para perpetuação de estereótipos e, conseqüentemente, preconceitos linguísticos, os quais ainda são presentes no ambiente escolar ou social.

É pouco efetivo um projeto de ensino que adote a referida concepção, pois não é cabível um modelo de interpretação da língua que a perceba como um simples código linguístico transmissor de mensagem cuja interação comunicativa não é relevante no processo comunicativo.

Sobre a mais recente concepção de linguagem, isto é, língua como forma de interação, Geraldi (2012, p. 41), argumenta que

mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando.

Nessa perspectiva, o contexto comunicativo é relevante, pois é visto como um lugar de interação entre sujeitos, os quais operam um sobre o outro construindo vínculos e assumindo compromissos que não existiam antes do momento da fala.

Ainda segundo o pesquisador, o professor em sala de aula, diante dessa concepção de língua, a qual orienta para o estudo da linguagem em pleno funcionamento, deve considerar relevantes as diversas variedades linguísticas sociais ou regionais para o processo de ensino-aprendizagem, já que os sujeitos interagem com seus modos diferentes de falar. Para se realizar de modo satisfatório o trabalho pedagógico com a diversidade linguística, deve-se valorizar a variedade do aluno, combatendo estereótipos e desconstruindo estigmas observados na sociedade.

É importante ressaltar que a concepção em questão está consonância com o Currículo de Pernambuco. O documento também “concebe a linguagem como forma de interação” entre pessoas (PERNAMBUCO, 2019, p. 80). Sendo assim, diante do que foi exposto, esta concepção de língua é a base dessa proposta de ensino da modalidade oral da LP, pois nesse trabalho de pesquisa ela é apreendida pelo seu caráter dinâmico, heterogêneo, mutável, influenciada historicamente por seus falantes e possibilita a interação entre os indivíduos.

Na sequência desse texto, tratamos a respeito da Sociolinguística, a qual, de acordo com Mollica (2003), faz parte dos estudos da Linguística e visa observar a língua em uso no interior de comunidades de fala, com o intuito de refletir sobre o caráter intrínseco entre língua e sociedade, objetivando compreender o

comportamento da língua em seu caráter variável. Devido à proposta educacional dessa dissertação, como já indicamos anteriormente, faz-se necessário compreender as razões e as pressões sociais que impulsionam a variação linguística, já que, em sala de aula, a diversidade da língua também se faz presente.

## **1.2. Considerações sobre a Sociolinguística**

Como nossa proposta pedagógica propõe um trabalho em sala de aula com a LP em sua modalidade oral, é necessário um aporte teórico que ofereça subsídio ao professor, na tarefa de analisar a língua em uso, ou seja, em contextos reais de comunicação, pois são em situações comunicativas que a variação linguística se torna visível. Desse modo, encontramos nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, em especial da Sociolinguística Interacional, doravante SI, o arcabouço teórico e metodológico adequados para a análise das manifestações linguísticas dos estudantes. Apresentaremos subseqüentemente, de modo mais geral, algumas considerações sobre a Sociolinguística e a Sociolinguística Variacionista, de agora em diante SV, para, enfim, nos dedicarmos ao modelo de análise proposto pela Sociolinguística Interacional.

De acordo com Calvet (2002), a linguística moderna surge a partir das contribuições de Ferdinand de Saussure (1857-1913), cujas elaborações teóricas constitui o início do estruturalismo. Com o seu Curso de Linguística Geral, Saussure delimita e define o seu campo de estudo. Para o pesquisador suíço, “a linguística tem como único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2012, p. 305), ou seja, concebe a língua como uma estrutura autônoma, abstrata, de natureza homogênea, separada de qualquer influência da histórica.

O Gerativismo de Noam Chomsky (1928-) vai ao encontro dessa visão de língua, pois o autor concebe a língua como uma realidade abstrata, sem qualquer influência histórica ou pressão social. Para Chomsky, o interesse do gerativismo é o estudo da língua a partir de um “sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais” (COELHO, 2012, p. 14), desvinculando-a de sua comunidade de fala ou contexto sociocultural.

Em meados do século XX, de acordo com Bortoni-Ricardo (2019), a Sociolinguística surge como ciência autônoma e interdisciplinar, apesar de que já havia linguistas versados em estudos claramente sociolinguístico, como Meillet

(1866– 963), Bakhtin (1895–1975), e integrantes do Círculo Linguístico de Praga. Todos esses estudiosos, indica Bortoni-Ricardo (2019, p. 11)), “levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguística, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala”. Fica evidente que por essa perspectiva de análise é de extrema importância considerar o contexto social em que se produz determinada fala.

Nesse período em que pesquisa sociolinguística ainda estava em construção, William Labov (1927-), explica Bortoni-Ricardo (2019), motivado pelo fato de que crianças provenientes de grupos linguísticos minoritários apresentavam rendimento escolar inferior quando comparadas a crianças de classes sociais mais abastadas, liderou um grupo de sociolinguistas que desenvolveram trabalhos científicos contrastivos entre a variedade do inglês, o qual era língua materna desses estudantes com dificuldade escolar, e o inglês padrão ensinado na escola. Nesse contexto, a Sociolinguística como uma nova ciência, de acordo com Bortoni-Ricardo (2019, p. 13), volta-se “prioritariamente para descrição da variação e dos fenômenos e processos de mudança, inerentes a língua, expandidos e depois para outras dimensões da linguagem humana”.

No decorrer dos estudos linguísticos, segundo Alkmim (2012), o termo Sociolinguística, agora como área de estudo da linguística, surge em 1964, durante a realização de um congresso organizado por William Bright (1928 - 2006), na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Como ciência, a Sociolinguística se origina como aporte teórico dos avanços nos estudos sobre a concepção de língua, a qual era descrita e analisada, como já afirmamos, a partir do Estruturalismo de Ferdinand Saussure e, posteriormente, pelo Gerativismo de Noam Chomsky.

O congresso, segundo Calvet (2002), contou com pesquisadores que já publicavam estudos que abordavam diferentes temas, porém relacionados à Sociolinguística, entre eles: John Gumperz, com a etnologia da variação linguística, William Labov, e a hipercorreção como fator de variação, William Samarin e Gerald Kelley, línguas veiculares e Andrée Sjöberg, o desenvolvimento de sistemas de escrita. Após o evento, aponta Calvet (2002), Bright, que era o responsável por publicar as atas do congresso, concluiu que a Sociolinguística não é facilmente definida com precisão, no entanto, para o autor, a Sociolinguística possui como tarefa mostrar que a variação ou a diversidade não surgem livremente, mas sim da correlação das diferenças sociais sistemáticas.

Segundo (Alkmim, 2012), durante o nascimento da Sociolinguística, Bright (1974), em sua obra, apresenta um roteiro com indicações de atividades de pesquisa a serem desenvolvidas pela perspectiva dessa nova área da linguística. Bright (1974), elabora 4 grupos de características sociais, as quais ele acredita que se relacionam com a diversidade linguística, a saber:

- a) identidade social do emissor o falante - relevante, por exemplo, no estudo dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas;
- b) identidade social do receptor ou ouvinte - relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da *baby talk* (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês);
- c) o contexto social - relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas;
- d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre dos outros, isto é, as atitudes linguísticas (Alkmim, 2012, p. 30-31).

A partir dos estudos orientados por essa perspectiva, podemos afirmar que língua e sociedade estão interligadas de modo inegável. É nesse contexto que a visão da Sociolinguística se faz relevante, já que ela concebe a língua como um fato social, intrínseca aos seus falantes e a suas histórias. Para Alkmim (2012, p. 33), “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Nesta perspectiva, a Sociolinguística compreende a língua como um meio de interação entre os indivíduos e suas comunidades linguísticas.

Para Bezerra (2011, p. 8), a Sociolinguística parte do princípio “de que todas as línguas naturais humanas se caracterizam pela heterogeneidade e variabilidade”. Logo, pode-se afirmar que, ao se observar falantes em seus espaços reais de comunicação, a língua apresentará diversidade ou variação. Desse modo, os estudos realizados pela perspectiva da Sociolinguística revelam que a língua é diversa, seus falantes estão a todo momento criando modos diferentes e precisos de interação entre seus pares, influenciando mudanças linguísticas em nível fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Nesse sentido, na visão da Sociolinguística, os diferentes modos de falar recebem o nome de variedades linguísticas. Como explicitado anteriormente, a variedade linguística não é sinônimo de problema, pelo contrário, é uma característica fundamental observada em todas línguas humanas, as quais possuem suas

respectivas variedades, pois seus falantes mudam e não se pode negar a relação entre sociedade e língua. Esta última, não se realiza à margem da primeira, do mesmo modo que não se constrói uma sociedade sem língua. Uma não determina a outra, ambas interagem num sistema de influência mútua. Mais adiante, na parte destinada à SV, discorreremos de modo mais enfático sobre as características do modelo variacionista.

Neste ponto em que chegamos, devemos salientarmos, mais uma vez, a importância dos pressupostos da Sociolinguística no desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, pois, como nosso foco é a língua oral materializada em interações em sala de aula, e essa linguagem é diversa devido ao fato de que cada aluno é um ser humano único, com influências sociais únicas, os pressupostos teóricos da Sociolinguística proporcionam um caminho de análise que não divide e julga a linguagem humana em maior ou menor prestígio social, contribuindo assim com a propagação de preconceito linguístico. Pelo contrário, a Sociolinguística, conforme Dubois, (1999, p. 561), tem “como tarefa revelar, na medida do possível, a covariação entre os fenômenos linguísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito.” É nessa perspectiva de análise e reflexão da linguagem que estabelecemos as bases de nossa proposta pedagógica, visando contribuir com um ensino de língua mais reflexivo e emancipador.

A partir dessas considerações, podemos concluir que os estudos desenvolvidos sob a ótica da sociolinguística podem ser analisados e descritos de modo objetivo, como se observará nos trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador William Labov (2008), cujas pesquisas visaram observar algumas mudanças sonoras na língua de falantes em seus espaços reais de convívio social. Esses estudos estão inseridos mais especificamente numa subárea da sociolinguística denominada SV, a qual será abordada a seguir.

### **1.3. A Sociolinguística Variacionista**

Em conformidade ao citado acima, neste subtítulo abordaremos os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista cujas orientações estão presentes na elaboração das atividades pedagógicas desse trabalho de pesquisa. Abordar a perspectiva da SV é fundamental ao desenvolvimento de nossa proposta de ensino, pois permite compreender com mais clareza a diversidade linguística

presente na fala dos estudantes, já que, como indica Martelotta (2012), a partir dos pressupostos teóricos da SV, é possível constatar regularidade e sistematicidade subjacente ao aparente caos nas interações verbais cotidianas entre os falantes.

Os modelos teóricos da Sociolinguística surgiram, como indicado no tópico anterior, com uma proposta inovadora para os estudos linguísticos, ampliando a compreensão de língua da perspectiva saussuriana, que a percebia como um sistema homogêneo e invariável. Para esses novos estudiosos, se a língua não é propriedade de um único indivíduo, logo, não pode ser estática. Se ela é constituída por uma comunidade, a língua é um fato social e tende a apresentar variação.

Labov (1927-) é considerado, como afirma Bezerra (2011), como pai da sociolinguística pelas contribuições de suas pesquisas, cujas reflexões nortearam os estudos sobre variação linguística, e pela defesa que fez de suas investigações voltadas para o uso da língua em situações reais de comunicação. Esses estudos mudaram a compreensão do uso da língua, definindo-a como meio comunicativo operada e modificada pelos falantes, isto é, tais estudos interpretam os fenômenos linguísticos levando em consideração o contexto social e histórico do ato comunicativo.

Bortoni-Ricardo (2019, p. 53) esclarece que a Sociolinguística desenvolvida por Labov, também conhecida como Correlacional, admite “que o contexto social e a fala são duas entidades distintas que podem ser correlacionadas”. A referida perspectiva foi aplicada em um estudo, elaborado por Labov, na ilha de Marthas’s Vineyard, localizada em Massachussets. O pesquisador descreve que seu trabalho visa “entender a estrutura interna do inglês vineyardense, incluindo as diferenças sistemáticas que já existem e as mudanças que estão ocorrendo agora na ilha” (LABOV, 2008, p. 25). Nessa abordagem, o pesquisador se propõe a descrever a variação e os fenômenos linguísticos observáveis em processo de mudança na língua e na linguagem dos falantes.

Labov (2008), se arvorando na perspectiva sociolinguística, defende a tese de que língua e sociedade se relacionam, como já dito neste texto, mas é no seio da sociedade que a língua se materializa. O próprio autor elucida essa afirmação ao explicar que:

Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros. Os monólogos egocêntricos das crianças revelam ser desenvolvimentos secundários

derivados do uso social da língua (Vygotsky 1962:19) e pouquíssimas pessoas passam muito tempo falando consigo mesmas. É inquestionável se frases que nada comunicam a ninguém façam parte da língua (LABOV, 2008, p. 215).

Diante do exposto, pode-se depreender que, para o linguista estadunidense, a língua se realiza por meio da interação entre pessoas e sociedade, já que são esses sujeitos quem formam uma comunidade junto a outros seres humanos, criando e recriando a língua nesse espaço de convívio social para interagir de modo cada vez mais eficaz na mesma sociedade.

A SV ou, igualmente conhecida como Teoria da Variação de Labov, estuda as mudanças linguísticas, por modelos de análises quantitativos, já que suas pesquisas elaboram dados estatísticos, que objetivam descrever e analisar, de modo objetivo, a fala colhida em situações reais de comunicação. Para Mollica (2015, p. 09-10), a “sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”.

Neste sentido, os estudos nos moldes da SV observam como a estrutura linguística e a estrutura social interagem entre si. Diante da constatação de que a língua e seus falantes possuem diversidade e dinâmicas próprias, segundo Camacho (2012, p. 54), “o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de ordem linguística e de ordem social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares”. Para o autor, o fato de a língua ser heterogênea, permite ao falante escolher, a depender do contexto discursivo em que está inserido, entre os mais diversos registros sistemáticos e regulares de uso, entendidos aqui como variação linguística, para interagir em sociedade.

A variação é um elemento de sustentação da língua, a qual é elaborada socialmente e historicamente numa comunidade cujos falantes estão a todo instante criando maneiras diversas de transmitir uma mesma mensagem de modo diferente, adaptando-a à situação comunicativa, para desse modo interagir com seus iguais.

Nessa perspectiva, Bagno (2017, p. 470), afirma que

o interesse da sociolinguística variacionista se concentra, precisamente, nos elementos que se encontram em variação, ou seja, nas formas linguísticas que representam alternativas diferentes de dizer a mesma coisa.

Como se nota, Bagno faz um recorte no quadro geral de estudos da sociolinguística, se fixando nas investigações da SV ao se focar na correlação entre língua e sociedade.

Outro conceito importante da Sociolinguística é a noção de que sendo a sociedade uma estrutura estratificada, a língua também reflete tal estratificação. Ela não é um elemento à margem da sociedade, mas um reflexo dessa estrutura social. Sendo assim, como afirma Labov (2008, p. 19), “correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico.” Logo, por meio da língua, podemos observar o retrato de uma comunidade de falantes, num processo de interação constante e evolução permanente.

Essa tarefa de observação e análise se torna possível pelos pressupostos teóricos da SV, pois esse modelo, como indica Mollica (2003, p. 9), “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Por conseguinte, como nossa proposta pretende trabalhar com a língua dos estudantes materializada no dia a dia da sala de aula, a presente perspectiva é um modo eficiente e adequado de se analisar as manifestações linguísticas desses sujeitos.

Diante do exposto até este momento, é evidente que a língua varia e muda no decorrer do tempo e do espaço, o que justifica, diante do quadro de descaso com a educação pública brasileira, pesquisas, como esta que ora propomos, que objetivam observar as interações entre falantes em contextos reais de comunicação. Sendo assim, adotamos, de modo específico, o modelo teórico e metodológico na perspectiva da Sociolinguística Interacional, pois, diferentemente da Sociolinguística desenvolvida por Labov, que analisa e explica as mudanças linguísticas de uma comunidade de falantes de uma visão mais geral, este ramo da Sociolinguística, de acordo com a contribuição de estudos de alguns de seus pesquisadores, a saber: John Gumperz (1922-2013) e Erving Goffman (1922-1982), enfatiza “a natureza sistemática e normatizada das interações face a face” ( BORTONI-RICARDO, 2019, P. 145). No subtítulo abaixo, discorreremos sobre esta última vertente dos estudos sociolinguísticos.

#### 1.4. A Sociolinguística Interacionista

Como terminamos o subtítulo anterior apresentado uma diferença entre a Sociolinguística laboviana e a Sociolinguística Interacional, iniciamos este texto com o desdobramento desse raciocínio.

Para Figueroa (1994), a SI é uma ciência interdisciplinar caudatária de diversos avanços dos estudos sociolinguísticos, mantendo estreitos laços com a linguística suprasegmental e com a prosódia, ambas usadas nos estudos tradicionais de coerência discursiva, como assinala Bortoni-Ricardo (2019). John Gumperz a concebia, segundo Bortoni-Ricardo (2019), dissociada da perspectiva da Sociolinguística desenvolvida por Labov, devido ao fato de que esse último pesquisador não considerava o comportamento individual, em seus estudos científicos, em um contexto comunicativo face a face. Porém a principal distinção entre as duas ciências, segundo Bortoni-Ricardo (2019, p.146), é que a SI “apoia-se no pressuposto de que a interação humana é constitutiva da realidade social”. Para Gumperz, ainda segundo a autora, a ordem, a estrutura entre outras características da conversação não são pré-determinadas, entretanto, elas são constituídas na própria interação. É a interação humana, explica Bortoni-Ricardo (2019), que constitui os papéis sociais, considerando uma soma de direitos e de deveres em um determinado contexto social.

Apontamento feito, iniciamos nossas considerações sobre SI a partir da visão de Morato (2011, p. 311), a qual afirma que “o interacionismo em Linguística significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX.” Para a pesquisadora, os estudos pela perspectiva da sociolinguística também podem ser classificados, num sentido mais amplo do termo, como interacionistas, pois também ela compreende a língua a partir de sua relação com a sociedade.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2019), a SI é o ramo mais tardio da Sociolinguística quando comparada com a SV e a Etnografia. A SI considera em sua estrutura de análise a relação entre os integrantes de uma interação verbal num determinado contexto sociocultural. Bortoni-Ricardo explica que

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o

uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (2019, p. 147).

Para dar conta dessas estratégias citadas anteriormente, Gumperz (1982)

cunhou o termo pistas de contextualização, definidas como qualquer traço presente no discurso que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais, indicando aos participantes, no momento da interação, e posteriormente ao analista, se a comunicação desenvolve-se tranquilamente e se a intencionalidade está sendo bem transmitida e devidamente interpretada (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 147).

O que podemos afirmar até este ponto, é que a perspectiva da SI se debruça com olhar analítico sobre as condições sociais de um evento comunicativo face a face; como os participantes organizam e negociam a comunicação em momentos diferentes de fala, ou seja, é num diálogo entre pessoas, que podemos perceber que há uma organização no ato comunicativo. Escrevendo de diferente modo, a língua não é usada de modo aleatório ou desordenado. Se o intuito é a comunicação eficiente, todos nós, falantes, seguimos determinadas regras.

A SI visa explicar essas regras que governam o processo interacional, como ensina Bortoni-Ricardo (2019, p. 148), “demonstrando que qualquer conversa que ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas - pelo contrário, obedece a princípios de coerência interna”. Logo, a conversa, de acordo com as concepções de Goffman (2002), citadas por Bortoni-Ricardo (2019, p. 38),

é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutualmente ratificados e ritualmente governados, em suma, um encontro social. Uma vez que um estado de conversa tenha sido ratificado, é preciso haver pistas à disposição para requisitar a palavra e cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco de atenção que está recebendo. Uma colaboração íntima deve ser mantida para assegurar que um turno de fala nem se sobreponha ao anterior em demasia, nem careça de um crescimento conversacional supérfluo, já que o turno de alguém deve estar sempre exclusivamente andamento.

Goffman também acrescentou as expressões faciais, chamadas de decoração facial, assim como os gestos e a distância determinada entre os falantes, como pistas que se pode atentar durante análise de uma interação verbal BORTONI-RICARDO, (2019).

Todos esses elementos, nos referimos aos citados mais acima bem como esses últimos, como estruturas gramaticais de interação.

Podemos compreender melhor essas estruturas gramaticais quando consideramos o que Goffman (1976), visitado por Bortoni-Ricardo (2019, p. 39), chama de restrições sistêmicas, as quais “marcam a acessibilidade física e social entre os falantes, considerando o perfil e o papel social de cada um no evento”. Ao reunirmos todas essas considerações, a partir dos estudos de Erving Goffman, apresentados por Bortoni-Ricardo (2019), podemos visualizar os objetos de estudos mais trabalhados na SI, a qual se considerou chamar de Microsociolinguística.

Antes de fazer uma breve explicação sobre Microsociolinguística e Macrossociolinguística, é importante incluir nesse *rol* de pressupostos teóricos e objetos de estudos da SI o conceito *footing* desenvolvido por Goffman. De acordo com Bortoni-Ricardo (2019, p. 146), o conceito de *footing*, para Goffman, objetiva explicar a mudança do falante durante o ato comunicativo. Para o linguista, *footing* é definido “como uma mudança em nosso enquadre de eventos; ou uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes”. Bortoni-Ricardo (2019) busca nos estudos de Garcez e Ostermann (2002) a explicação de alinhamento, o qual pode ser físico, quando se refere a posição do corpo do falante diante de seu interlocutor, ou contextual, quando se leva em conta a ratificação do diálogo que é feito entre os participantes da interação verbal.

De modo mais geral, para Monteiro (2000, p. 26), a Macrossociolinguística, a qual está relacionada aos estudiosos do Círculo de Praga já mencionados no início desse capítulo, “trata das relações entre sociedade e as línguas como um todo”. Bagno (2017, p. 267) vai ao encontro de Monteiro (2000), já que este ramo de análise abordar estudos de “grupos de falantes relativamente numerosos”. Bagno (2017), acrescenta que o termo também faz referência à sociolinguística variacionista, à sociologia da linguagem entre outras abordagens, como a dialetologia e a geolinguística. Um exemplo de macrossociolinguística, apontado por Bortoni-Ricardo (2019, p. 39-40), “é a postulação de uma escala de três níveis quanto à intelectualização e à complexidade nas línguas [...]”. Para Bortoni-Ricardo (2019, p. 40), outro componente macrossociolinguística “é a própria descrição do domínio e da história externa de uma língua, bem como o grau de letramento em uma comunidade de fala”.

Já a Microsociolinguística, ensina Bagno (2017, p. 275), “estuda a língua em sociedade com atenção a detalhes da estrutura interna da língua, à variação dentro de uma língua e a como a língua é usada estrategicamente em interação e negociações entre os indivíduos”. Monteiro (2000, p. 26) explica que Microsociolinguística “analisa os efeitos e os fatores sociais sobre as estruturas linguísticas, utilizando-se para tanto de testes estatísticos. Na realidade, inclui tudo o que diz respeito à teoria da variação”. Apesar dessas diferenças, em diversos estudos há uma intersecção entre essas duas vertentes, pois, ao mesmo tempo que a Microsociolinguística procura entender o funcionamento da língua nas interações entre falantes numa escala menor, Bagno (2017), salienta que em diversos estudos dedicadas à análise da conversação, alternância de código, entre outras, a abordagem é ao mesmo tempo macro e micro. Logo, podemos afirmar, que tanto a análise proposta pela Macrossociolinguística quanto pela Microsociolinguística, em algumas perspectivas, são complementares e não excludentes, como se supunha.

Bagno (2017), resume bem alguns dos conceitos por aqui apresentados, para o autor, a SI concentra seus estudos observando o uso contextualizado da linguagem, a partir de interações faladas face a face. Podemos retomar e acrescentar algumas das considerações já feitas, pois, para Bagno (2017, 432),

Essas pesquisas se concentram numa gama de aspectos interacionais: alternância de código entre variedades ou línguas distintas; tomada de turno e outros elementos da dinâmica conversacional como os padrões de linguagem e os silêncios. A sociolinguística interacional tende a investigar padrões de uso da língua em contextos socioculturais específicos, com interesses em questões como a construção das relações entre os falantes/escritores, a distribuição do poder nas interações, uso linguístico e gênero.

Neste contexto, podemos afirmar que a análise da interação entre falantes, na Sociolinguística Interacional, não se restringe a uma abordagem meramente simplista. Pelo contrário, nesta perspectiva linguística, são considerados importantes não apenas a fala, mas também aspectos não verbais, como: gênero dos falantes, papéis sociais, gestos corporais, posição social, postura dos falantes relações de poder no processo comunicativo, o contexto em que se insere o diálogo, entre outros.

Chegando quase ao fim de nossas considerações a respeito da SI, devemos destacar que os estudos sociolinguísticos, principalmente em sua vertente interacional, têm contribuído com a melhora da educação escolar, devido ao fato de

que deste o seu início ela tem se preocupado com o desempenho escolar de crianças oriundas de contextos sociais bastante desprivilegiados. No Brasil, a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo tem sido a grande introdutora e divulgadora dos estudos Sociolinguísticos, mais especificamente no ramo Interacional. A pesquisadora propõe uma metodologia, organizada em cinco categorias, que tem o objetivo de analisar estratégias de comunicação. Abaixo, apresentamos a referida proposta metodológica de análise prosta por Bortoni-Ricardo (2019, p. 151-152):

1. Características estruturais e comunicativas do evento
  - 1.1. Gêneros discursivos
  - 1.2. Papéis sociais
  - 1.3. Exercício e a negociação do poder
2. Processo interpretativo
  - 2.1. Pressuposições contextuais
  - 2.2. Informação básica ou de *background*
  - 2.3. Inferências ou mecanismos usados para negociar a interpretação
  - 2.4. Avaliação ou modo como os participantes dirigem reflexivamente à atividade que está sendo construída
3. Uso da língua ou prática verbais
  - 3.1. Organização do raciocínio lógico
  - 3.2. Recursos de metalinguagem
  - 3.3. Tarefas comunicativas ou tipos discursivos: narração, justificação, ênfase, argumentação, descrição etc.
  - 3.4. Recursos suprasegmentais: entonação, ritmo: intensidade
4. Regras dialógicas
  - 4.1. A tomada do turno
  - 4.2. Início, sobreposição, conclusão
  - 4.3. Recursos fáticos: atenuação ou mitigação
  - 4.4. Regras de polidez
  - 4.5. Conflito
5. Linguagem não verbal
  - 5.1. Proxêmica
  - 5.2. Postura
  - 5.3. Decoração facial
  - 5.4. Gesticulação

Inicialmente, nossa pesquisa fora elaborada visando o uso da presente metodologia de análise, com o objetivo contribuir para uma melhor compreensão das interações de nossos estudantes e, conseqüentemente, auxiliar o professor de LP na busca por alternativas educacionais referente ao uso de variedades linguísticas presente nas manifestações verbais de nossos estudantes em sala de aula. Porém, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, ficamos impedidos de aplicar

nossa proposta pedagógica. Dessa forma, nossa pesquisa assumiu uma perspectiva propositiva, apoiada nos preceitos da sociolinguística, com o intuito de ampliar o repertório verbal dos alunos de turmas de 9º ano.

Justificamos a importância dessa proposta, pois a interação entre professor e alunos ocorrem diariamente nos espaços educacionais, por meio do gênero discursivo oral. O professor facilita a absorção de conteúdos através da interação direta com seus alunos que, ao aprenderem, podem compartilhar esse conhecimento com seus amigos. O profissional da educação, mesmo sem ter o conhecimento teórico da Sociolinguística, ou, da Sociolinguística Interacional, lança mão de recursos discursivos para atingir seus propósitos comunicativos, como: negociando os turnos de falas entre os participantes de uma aula, ou, até mesmo em uma negociação de poder entre alunos e professor. Enfim, nosso objetivo é apresentar aos professores de Língua Portuguesa os saberes da Sociolinguística, em especial da Sociolinguística Interacional, com o objetivo de contribuir com a elaboração de atividades mediadas pelo professor que auxiliem seus estudantes com a apropriação da linguagem oral.

Logo abaixo, no capítulo II, apresentaremos os pressupostos teóricos sobre a linguagem proibida que são vitais tanto para a elaboração e execução dessa pesquisa científica bem como para auxiliar o professor de LP para uma melhor compreensão da linguagem dos estudantes que, uns mais outros menos, acabam por usar esse tipo de linguagem para expressarem suas subjetividades e idiossincrasias. As considerações abaixo foram elaboradas, nesse estudo, porque o uso de registros verbais como as gírias e expressões obscenas são comuns durante uma situação comunicativa entre alunos, por isso, se o nosso intuito é o de compreender, analisar e propor um trabalho sistemático e consistente com a língua falada em sala de aula, é vital um arcabouço teórico que dê sustentação ao nosso percurso pedagógico.

## CAPÍTULO II

### A LINGUAGEM PROIBIDA

#### 2.1. Considerações sobre a existência de uma linguagem “proibida”

Abordamos a “linguagem proibida”, a partir da perspectiva de Preti (1983,1984, 2004), cujos estudos são essenciais para a compreensão dos temas: vocabulário obsceno e gírias, ambos conceitos de extrema importância para a elaboração de nossa proposta interventiva. As considerações sobre Tabu e Tabu Linguístico estão calcadas nas contribuições de Mansur Guérios (1979), entre outros autores, a saber: Freud (1969 e 1974), Wundt (1767-1835), Willems (1950) e Josué de Castro (1938), todos citados nos estudos de Guérios. Também faz parte deste arcabouço teórico as considerações de Patriota (2009), especificamente no que concerne a gíria como suporte para a interação de professores e alunos

Como os trabalhos sobre os tabus são necessários para se compreender, de modo mais abrangente, a linguagem proibida, é necessário levantar aspectos dessa linguagem na história das sociedades. Como se verá, mais abaixo, os tabus influenciam nossa fala, os nossos costumes quando, por exemplo, há restrições a determinadas palavras por serem ofensivas à religião, a qual, em algumas vertentes, proíbem o uso da palavra diabo ou inferno em manifestações verbais e escritas de seus fiéis, porque, caso contrário, estariam evocando o próprio Lúcifer ou atraindo alguma desgraça para a própria vida.

Nos subtítulos que se seguem, abordaremos conceitos importantes para professor de LP, mas também para profissionais de outras disciplinas que estão inseridos no contexto escolar. É conhecimento pacificado nos estudos voltados à educação de que todas disciplinas, independentemente se circunscrita à área humana ou exata, trabalha a linguagem durante todo o processo de interação com os estudantes. Compreender os registros linguísticos presentes na fala dos estudantes, pode contribuir para uma interação satisfatória entre professor e alunos no contexto educativo da sala de aula.

## 2.2. Tabu

De acordo com Guérios (1979, p.9), não é possível precisar a origem do vocábulo *tabu*. Segundo a autora, sua origem está nos “idiomas polinésios ou, melhor, de línguas do ramo malaio-polinésio, por sua vez da família munda-polinésia”, entretanto, Guérios (1979, p. 9), informa que o Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache de F. Kluge e A. Götze, registra o vocábulo como “uma palavra austrálica que da velha Índia passou aos polinésios”.

Guérios (1979, p.9) segue com a apresentação de alguns vocábulos que correspondem ao termo *tabu*, para concluir que “somente um estudo comparativo bem vasto dentro dessa família linguística poderia resolver qual a forma primitiva mais antiga de *tabu*.” Entre os exemplos explorados por Guérios (1979, p.9), estão os vocábulos “- *tapu* (Máoris, Nova Zelândia, Samoa, Taiti, ilhas Marquesas); *tabu* (tonga); *tambu* (ilhas Salomão); *kabu* (varas regiões da Polinésia); *kapu* (Havaí).”

Para Guérios (1979, p1), “a palavra *tabu* pode ser traduzida por ‘sagrado-proibido’ ou ‘proibido-sagrado’. Vem a ser abstenção ou proibição de pegar, matar, comer, ver, dizer qualquer coisa sagrada ou temida.” Neste sentido, Freud (1969, p. 48), acrescenta que os *tabus*

[...] são proibições de antiguidade primeva que foram, em certa época, externamente impostas a uma geração de homens primitivos; devem ter sido calcadas sobre eles, sem a menor dúvida, de forma violenta pela geração anterior. Essas proibições devem ter estado relacionadas com atividades para as quais havia forte inclinação. Devem então ter persistido de geração para geração, talvez meramente como resultado da tradição transmitida através da autoridade parental e social.

Nesse sentido, o *tabu* tem valor de lei em algumas comunidades, nas quais os líderes a impunham como forma de proibir determinadas ações que colocariam em risco os próprios privilégios e posses. Para Freud (1974, p. 37), “não há raça ou nível de cultura que tenha escapado aos maus efeitos do *tabu*”, pois essas proibições, restringiam a liberdade de movimento, de prazer e de comunicação.

Entretanto, os *tabus* não são restritos a um tempo primitivo, já que, segundo Farberow (1967), o surgimento de novos *tabus* é frequente e se adaptam aos costumes de cada grupo, exercendo influência na evolução humana. Farberow (1967,

p. 22) acredita que “o tabu preserva a sabedoria acumulada por gerações, que quase sempre se adquire mediante a dor, a perda, a enfermidade e a morte”.

O tabu, sob esse ponto de vista, pode ser interpretado como um patrimônio cultural e social de um grupo de indivíduos, pois os tabus surgem por meio das experiências constituídas no convívio social e tem a sua propagação transmitida entre as gerações. Como explica Del Peloso (2002, p. 29), a partir dos pressupostos teóricos de José Carlos Rodrigues (1983), “a sociedade não é simplesmente uma coisa mas uma construção do pensamento. As relações sociais envolvem crenças, valores e expectativas tanto quanto interações no espaço e no tempo.”

Wundt, explica Guérios (1979, p. 2), atribui a origem do tabu ao medo dos homens frente às forças demoníacas. Para o autor, “condensado estas forças num determinado objeto, o primitivo cria o tabu que depois se vai desligando pouco a pouco do demonismo e se constitui como força independente, capaz de atuar por si mesma”. Emílio Willems, (apud GUÉRIOS, 1979, p. 1), assim como Wundt relaciona o tabu com a obediência a certos preceitos da magia cultuada por um grupo de pessoas. O autor define tabu como “proibição ligada a certas representações mágicas ou religiosas – e acrescenta: Existe uma infinidade de tabus cujas infração envolve automaticamente a aplicação de sanções sobrenaturais”.

Frazer (1982) esclarece que os tabus são ensinamentos com carga negativa e que podem influenciar tanto no que se deve fazer, como o que não se deve fazer. Igualmente como Wundt e Willems, o autor percebe a origem dos tabus ligados a certos poderes nocivos da magia, nesta perspectiva

o tabu não é mais que uma aplicação negativa da magia prática. A magia positiva, ou feitiçaria, diz: “Faça isso para que tal e tal coisa aconteçam”. A magia negativa, ou tabu, diz: “Não faça isso, pois, se fizer, tal e tal coisa podem acontecer”. O objetivo da magia positiva ou feitiçaria é produzir um acontecimento desejado, ao passo que a finalidade da magia negativa ou tabu é evitar um acontecimento indesejável. Mas ambas as consequências, a desejável e a indesejável, seriam provocadas de acordo com as leis da similaridade e do contato (FRAZER, 1982, p. 39).

De acordo com esta perspectiva, o tabu está intimamente relacionado a temores imaginários, logo, não há riscos reais para a segurança do infrator. Entretanto, ao não cumprir uma restrição considerada tabu, mesmo que as sanções previstas não sejam de fato causadas pelo sobrenatural, suas implicações, no mundo real, podem causar danos físicos e psíquicos ao indivíduo, pois ao cometer tais atos,

indica Guérios (1979), o sujeito acredita estar suscetível a desgraças em sua vida íntima ou familiar.

Fisiologicamente, Josué de Castro (apud GUÉRIOS, 1979, p. 2), concebe a origem dos tabus como uma experiência relacionada às experiências cotidianas do ser humano, para ele, os tabus se constituem como

produtos de reflexos condicionados, nos quais a coisa, pessoa ou palavra, isto é, objeto tabu desempenha o papel de estímulo condicionado a outro estímulo do reflexo, provocador de um reflexo de medo. O primitivo executa um gesto, uma ação que por si só não lhe pode causar nenhum medo (o gesto de comer determinado alimento, por exemplo), mas, se durante esta ação e repetidas vezes ele sofre uma excitação que o atemoriza (uma descarga elétrica de um raio que cai, ou o ruído do trovão que ele já condicionou à queda do raio, ou o urro duma fera, também já condiciona à presença temerosa dessa fera), basta posteriormente a presença daquele alimento para que ele se encha de medo e evite tocá-lo. O alimento constituiu-se tabu.

Guérios (1979, p.3) conclui que nem sempre é possível explicar a origem do tabu a partir de eventualidades, logo, é necessário “verificar se as várias características dos tabus podem ser explicadas com as diversas leis dos reflexos condicionados”. Apoiada nas considerações de Castro, Guérios (1979) lista quatro características dos tabus, são elas:

- I. As proibições tabus carecem de todo fundamento lógico e são, portanto, de origem desconhecida. [...]
- II. As proibições tabus possuem um caráter de ambivalência psicológica. [...]
- III. As proibições tabus têm caráter de propagação a outras coisas ou pessoas pela violação (contacto). [...]
- IV. Pode-se proceder à anulação do tabu por meio de um cerimonial adequado (GUÉRIOS, 1979, p.3).

Para finalizar, Guérios (1979, p. 1), sinaliza a existência de diferentes tabus, são eles: I) “objetos-tabu, que não devem ser tocados;” II) “lugares-tabu, que não devem ser pisados ou apenas de que se não deve avizinhar;” III) “ações-tabu, que não devem ser praticadas;” e IV) palavras-tabu, que não devem ser proferidas.” Visando prosseguir com o tema em questão, apresentamos, na sequência, o conceito de tabu linguístico. Esse conhecimento é relevante, já que o uso de expressões consideradas tabus constitui o repertório verbal de jovens estudantes, isto é, dos sujeitos para quem construímos nossas propostas pedagógicas interventiva.

### 2.3. Tabu linguístico

O tabu linguístico, na definição de Guérios (1979, p. 6), “é uma modalidade do tabu geral, ou um prolongamento dos demais tabus. Se uma pessoa, coisa ou ato é interdito, o nome ou a palavra que se refere, é-o igualmente”. Consequentemente, esclarece Guérios (1979), segundo a crença, o indivíduo que pronunciar uma palavra ou expressão considerada tabu, isto, palavras dotadas de poder sobrenatural, será responsável pela infelicidade ou desgraças que venha se instalar no seio de sua família ou comunidade.

O registro de tabus linguísticos é visível em todos os países e em qualquer tempo, porém, na visão de Guérios (1979, p. 6), o mesmo registro linguístico, ou seja, “uma palavra tabuizada num povo, numa comunidade, numa família, poderá não sê-lo em outro povo, comunidade ou família, e, por fim, pode ser temporário.” Para a autora, de modo geral, uma palavra considerada tabu não desaparece do idioma, normalmente, é comum que ela apareça de modo derivado ou deformado.

Na visão de Guérios (1979, p. 5), existem “dois tipos de tabu linguístico – próprio e impróprio.” O primeiro está relacionado a uma crença ou a um poder mágico-religioso. Proíbe o indivíduo de proferir um nome ou outra palavra específica, a qual possua, na cultura do grupo, um poder sobrenatural, sob risco de causar infelicidade ou desgraça. O impróprio é relacionado a moral ou ao sentimentalismo. Proíbe qualquer palavra ou expressão que transgrida a moral ou seja simplesmente grosseira.

Guérios (1979) apresenta, de modo geral, a classificação de tabus na visão de alguns autores. Abaixo, segue essas classificações e, por fim, a classificação elaborada por Guérios, a qual será adotada neste trabalho de pesquisa.

W. Havers, segundo Guérios (1979, p. 7), classifica os tabus em “1°.) nomes de animais; 2°.) nomes de partes do corpo; 3°.) fogo; 4°.) Sol e Lua; 5°.) doenças, lesões e anormalidades; 6°. Nomes de deuses e demônios.” S. Ullmann, indica Guérios (1979, p. 7), divide os tabus três categorias, são elas: “1°.) tabus de superstição [...]; 2°.) tabus de delicadeza [...]; 3°.) tabus de decências.” A. Carnoy, explica Guérios (1979, p. 7), divide os tabus em dois tipos: “os sociais ou morais e os supersticiosos”. Abandonado a expressão tabu, aponta Guérios (1979, p. 8), João da Silva Correia usa a expressão eufemismo e os classifica como: “eufemismo de

superstição e de piedade; eufemismo de decência e de pudor; eufemismo de delicadeza e de respeito; eufemismo de prudência e de megalomania.”

Mesmo não sendo uma obra de linguística, Guérios (1979, p. 7), apresenta a classificação de tabu linguístico a partir da visão de James George Frazer. Para o autor, os tabus são divididos em “1º.) tabus sobre os nomes de pessoas; 2º.) tabus sobre os nomes designando os graus de parentesco; 3º.) tabus sobre os nomes dos mortos; 4º.) tabus sobre os nomes dos reis e de outras personagens sagradas”.

Antes de sua classificação própria, Guérios (1979, p. 8), apresenta a divisão dos tabus na visão de Charles E. Kany. Para o pesquisador, os tabus são classificados como “1º.) interdição sexual; 2º.) interdição de decência; 3º.) interdição mágico-religiosa; 4º.) interdição social; 5º.) interdição política; 6º.) vícios e defeitos morais e físicos.”

Guérios (1979), reúne e classifica os tabus em onze categorias, respectivamente denominadas como: tabus em nomes de pessoas, tabus em nomes de parentes, tabus em nomes de autoridades, tabus em nomes religiosos, tabus em nomes de mortos, tabus em nomes de animais, tabus em nomes dos membros do corpo humano, tabus em nomes de lugares e circunstâncias, tabus em nomes de doenças e defeitos físicos, tabus em nomes de alimentos e tabus em nomes vários. Apesar de apresentar as classificações de outros autores, as divisões de Guérios se adaptam melhor aos propósitos desse trabalho, por oferecer um estudo vasto e completo a respeito dos diferentes tabus linguísticos.

Abaixo, de modo geral, se faz o desdobramento de cada um dos tabus listados acima apenas para exemplificar as categorias elaboradas por R. F. Mansur Guérios. Apesar de a classificação ser autoexplicativa e não ser possível, como já dito anteriormente, definir com precisão as origens dos tabus, o objetivo aqui é apresentar o estudo da autora, contribuindo assim, para elucidar melhor os tabus linguísticos.

### **I. Tabus em nomes de pessoas:**

Segundo Guérios (1979, p. 26), tanto entre selvagens como em pessoas ditas civilizadas crentes em superstições, o nome próprio faz parte da constituição da personalidade, logo, “não deve empregá-lo, proferi-lo, porque fica a pessoa citada em perigo, por virtudes de poderes estranhos”. Não é raro encontrar exemplos dessa crença em tribos africanas, nas quais é costume ofender seus inimigos, de acordo com, Guérios (1979), batendo em árvores em que foi pronunciado seu nome.

Em tribos da Austrália central, exemplifica Guérios (1979, p. 27), a criança recebe dois nomes próprios, um usual, porém, também, recebem outro nome “secreto, sagrado, que lhes confere o ancião, logo após o nascimento. Este nome só é conhecido dos membros do grupo já iniciados”. A pronúncia fica restrita em apenas algumas ocasiões extremamente importantes, fora desse ambiente, o nome só pode ser proferido em voz baixa, para que outras pessoas do grupo não ouçam.

## **II. Tabus em nomes de parentes:**

É de se supor que proferir o nome próprio de outra pessoa fosse algo restrito apenas à estranhos, porém, em algumas culturas, é tabu falar os nomes dos membros da própria família, não importando se a união é por razão do sangue ou pelo casamento. Algumas destas proibições são

de caráter moral e sentimental, isto é, evitam-se as designações de parentela por temor ao incesto, e, em presença de estranhos, para não dar mostra de qualquer efeminação, ou para não melindrar o presumível recato dos circunstantes com expressões de carinho, dotadas de grande emotividade (GUÉRIOS, 1979, p. 32).

Entre os árabes, indica Guérios (1979), é considerado um gesto descortês falar a um interlocutor a respeito de sua mulher, pelo nome. Neste caso, é preferível que se refira à família. Não se deve nem perguntar sobre o estado de saúde da companheira, mas igualmente, como no exemplo anterior, perguntar pelo estado de saúde da família.

Como indicamos no texto introdutório dessa dissertação, em nossa escola, é proibido usar o nome da mãe do companheiro de sala como forma de iniciar uma provocação. Nesse caso, semelhante à desgraça imposta ao infrator quanto esse desrespeita o nome de Deus, como se verá no tópico IV, a punição é rápida e dolorosa.

## **III. Tabus em nomes de autoridades:**

Além do cuidado em relação ao nome próprio e o nome de seus parentes, em algumas culturas os nomes de seus respectivos reis, sacerdotes entre outras autoridades de destaque também possuem certos cuidados. De acordo com Guérios (1979, p. 39), “os antigos malgaxes [...] tinham grande respeito a seus chefes;

consideravam-nos como ‘seres sobrenaturais’, e, portanto, fady, isto é, eram tabuizados.”

Em nossa escola, determinadas turmas, cujos integrantes mantinham estreitos laços com o tráfico de entorpecentes, impuseram proibições em relação ao nome de traficantes de comunidades vizinhas. Descumprir a ordem em qualquer contexto comunicativo ou com qualquer aluno ou professor do colégio, poderia causar ferimentos graves ao infrator.

#### **IV. Tabus em nomes religiosos:**

No Brasil, assim como em outros países não ateus, o nome de Deus é venerado. Os cristãos, normalmente, acreditam que pronunciar o nome de Deus em vão, viola seus preceitos. No livro de Êxodo, assim como em Deuteronômio, encontramos a seguinte passagem: “Não use o meu nome sem o respeito que ele merece; pois eu sou o Senhor, o Deus de vocês, e castigo aqueles que desrespeitam o meu nome” (BÍBLIA, 2014, p. 90). Esse versículo bíblico indica de modo explícito uma proibição que uma vez desrespeitada, assegura um castigo impiedoso aplicado por Deus. É de se supor que qualquer variante ou eufemismo que substitua o nome do Salvador, seja punido de igual modo.

#### **V. Tabus em nomes de mortos:**

De acordo com Guérios (1979, p. 80), é tabu pronunciar o nome de uma pessoa morta em algumas tribos indígenas, já que “pronunciar o nome de um morto é atrair desgraça.” Apenas em algumas circunstâncias de “grande necessidade, pode-se, entre as tribos da Austrália central, citar o nome, porém em voz baixa, que não possa o espírito ouvi-lo. Do contrário, este ficará indignado pelo desrespeito”. Usar o nome de um defunto, para os australianos, segundo Guérios (1979), também é atrair mau agouro, pois o falecido, já fantasma, o levaria ao mundo dos mortos.

#### **VI. Tabus em nomes de animais:**

A origem da zoofobia ou a zoolatria, ensina Guérios (1979), deve-se à analogia construída entre homens e animais. O medo em relação aos animais também está na origem dessa crença. Guérios (1979, p. 85), afirma que

o tabu é motivado pelo terror que causam as feras, como devoradoras, como venenosas, nocivas às pessoas e coisas (alimentos, plantas, frutos, objetos, etc.); pelo desejo de caçadas ou pescarias felizes; pela crença de que são os animais espíritos malignos, que prejudicam os homens, suas coisas e outros animais, ou mesmo vegetais: pelo totemismo, crença de que tribos ou indivíduos são descendentes de animais, a quem, portanto, se presta estima, veneração, culto; são sagrados.

Todavia, a comparação, de acordo com Guérios (1979, p. 85), que se faz das ações entre homens e animais, ou seja, de “antropomorfizar ideias e atos, muito maior base há, entre os povos naturais e incultos, em encarar os brutos como outros seres humanos ou como modalidades de homem.” Para a autora, mesmo que observados em aspectos diferentes, esses animais, segundo o tabu, “são dotados de singulares poderes mágicos ou sobrenaturais” (1979, p. 85).

#### **VII. Tabus em nomes dos membros do corpo humano:**

Alguns povos primitivos possuíam a crença de que as várias partes do corpo humano, na verdade, explica Guérios (1979, p. 122), eram “seres pessoais e autônomos”. Guérios (1979), explica que em uma ilha malaia, localidade perto de Samatra, também conhecida pelo nome Sumatra, é proibido se referir aos olhos durante toda a temporada de caça. Segundo Meillet, citado por Guérios (1979, p. 122), o fato se deve a “superstição do mau-olhado. Por igual razão, em irlandês, completa Guérios (1979), a palavra que corresponde a olho, no idioma indo-europeu, é substituída por sol – súil. Não é por acaso, conclui Guérios (1979, p. 122), que em alguns povos, o sol é considerado “como o olho que tudo vê.”

#### **VIII. Tabus em nomes de lugares e circunstâncias:**

Os motivos para se restringir o acesso a determinados lugares são diversos. Guérios (1979, p. 130), ilustra esse costume citando uma passagem bíblica, mais especificamente Êxodo, capítulo 3, versículo 5. Nesta passagem, Deus obriga Moisés a retirar as sandálias de seus pés, já que estava em um lugar sagrado: “E (o Senhor) disse: Não te aproximes daqui; tira as sandálias de teus pés, porque o lugar, em que estás, é uma terra santa”.

As proibições não ficam restritas a lugares, de acordo com Guérios (1979), há restrições linguísticas vinculadas a lugares específicos ou a determinados objetos que estão em um lugar. Como afirma a autora “frequentemente essas vedações

circunstanciais dizem respeito às pessoas em atividades de caça, pesca, colheita, mineração [...], etc., mas também às estações do ano e horas do dia.” Logo, os tabus além de serem locais, também podem estar circunstanciados a determinados lugares e/ou algum tempo específico.

Por fim, Guérios (1979, p. 130) salienta que nessas ações indicadas acima, “creem, os indivíduos invadem os domínios de seres sobre-humanos, visíveis e invisíveis, assim profanam florestas, montes, rios, vales, mares, etc., destruindo-os, pilhando-os inclementemente”. Alguns espíritos, indica Guérios (1979), possuem características singulares, como o hábito de se manifestarem em determinadas estações do ano, e em horas específicas tanto do dia quanto da noite.

#### **IX. Tabus em nomes de doenças e defeitos físicos:**

Guérios (1979, p. 138), afirma que “não é da nossa natureza suportar males físicos; esforçamo-nos quanto possível para não sermos vítimas, por isso seus nomes são evitados, principalmente das doenças de caráter maligno.” Há crenças nas sociedades cristãs de que as doenças e a deficiência física seja, de fato, um castigo de Deus. Guérios (1979, p. 138) cita o livro de Deuteronômio, capítulo 5, versículo 9 para apoiar tal afirmação. Na passagem encontra-se a seguinte afirmação: “Eu sou o Senhor teu Deus, Deus zeloso, que castigo a iniquidade dos pais sobre os filhos até à terceira e quarta geração daqueles que me aborrecem”.

O tabu não é restrito aos costumes mais antigos, na Ucrânia, explica Guérios (1979, p. 138), representa-se a “cólera como uma mulher com pés de vaca, que anda pelos matos e campos”. Ao encontrar essa personificação, a pessoa nada deve falar, pois a transgressão custaria a própria vida.

#### **X. Tabus em nomes de alimentos:**

Não é apenas no alimento que surge o tabu, a própria ação de comer possui determinadas restrições em culturas espalhadas em todo o mundo. Para Frazer (apud GUÉRIOS, 1979, p. 148), em algumas culturas o ato de comer ou beber é de extremo perigo, “em virtude de, nessa ocasião, poder escapar pela boca a alma, ou a vista de um inimigo presente poder arrancá-la por meios mágicos”.

Na maioria das culturas não é possível encontrar a origem desta classe de tabus, porém, assim como a restrição ao ato de comer, os tabus referentes a alimentos são bastantes comuns. As restrições a esse tabu são igualmente encontradas tanto

em não poder proferir o nome quanto não poder comer o alimento. Em Guérios (1979, p. 149), encontra-se o fato de que “ao chefe religioso de Manipur, Índia, era vedado alimentar-se de carne de cão, de certas hortaliças, como o tomate.” Também em Fernando Pó, exemplifica Guérios (1979), na alimentação do monarca é proibido a presença de porco-espinho, coco e gamo.

É proibido, aos cervejeiros, pronunciar a palavra água, em algumas partes da Escócia. Frazer (apud GUÉRIOS, 1979, p. 150) afirma que o preparo da cerveja ficaria comprometido caso essa restrição não seja respeitada. Já em Java, evita-se proferir a palavra azeite, quando necessário, troca-se pelo vocábulo água. Há diversos outros exemplos desse tabu pelas mais variadas culturas, porém, como já dito anteriormente, não é objetivo deste trabalho esgotar o estudo sobre cada uma das divisões de tabus propostas por Guérios, apenas alguns exemplos já são suficientes para se ilustrar as classificações propostas pela autora.

## **XI. Tabus em nomes vários**

Guérios apresentar os tabus de muitos países, porém, neste fim de capítulo, citaremos apenas os exemplos de Estados brasileiros.

O vocábulo “rabo”, usado como substituição de “nádegas”, segundo Guérios (1979, p. 158), “não é, evidentemente, da linguagem polida. No entretanto, acrescido de ‘sufixo’, é tolerável na linguagem familiar: rabisteco, rabistel, rabada, rabadilha, rabiostre, rabinostre, rabiosca, rabiosque, rabiote.”

Ao citar Antenor Nascentes, Guérios (1979) afirma que no vocabulário gírio é recorrente o uso de expressões grosseiras, porém com certo tom de humor. A partir da obra, “A gíria brasileira” (1953), de Nascentes, Guérios (1979, p. 159), seleciona alguns exemplos dessa linguagem, são elas: comuna, sinônimo de comunista; miserê, para “situação miserável, de falta absoluta de dinheiro”; ota, sendo uma abreviação do xingamento otário; pensão, se referindo a penitenciária; queimar, sinônimo de “atirar com arma de fogo”; raspar, é o mesmo do que “surrupiar levando tudo”; rúfia, “forma regressiva de rufião”; sargento, o galo (gíria ligada ao vocabulário de ladrões); trabalho, corresponde a “ação de roubar ou furtar”; tomar, é sinônimo de furtar; subir, na gíria malandra é o mesmo do que “ser recolhido da delegacia à penitenciária”; descer, “ser posto em liberdade”.

Substâncias ilegais, como a maconha, no Brasil, recebem outros nomes no vocabulário gírio para enganar aqueles que não fazem parte do grupo. Expressões como:

Alfafa, americana, birra, cangonha, caroçuda, chinha, coisa-boia, dona-maria, elixir, erva, ganja, gonlo, malva, manga-rosa, marijuana, maruamba, menina, mulatinha, namba, pretinha, rafe, rosa-maria, etc. E expressões conexas: baseado, básico, cheio, fumo, fumo-brabo, fumo de caboclo, mingote, morrão, etc., todas a indicar 'cigarro de maconha' [...] (GUÉRIOS, 1979, p. 160).

Durante o decorrer do ano letivo, o vocábulo “dólar” foi a alcunha usada pelos alunos para se referir à maconha. Apesar de não ser uma substância usada por grande parte dos alunos, a proximidade desse espaço educacional a locais de venda de drogas, facilita a aquisição de determinadas palavras do vocabulário gírio de usuários e traficantes de entorpecentes. Essas gírias podem ser colhidas facilmente em sala de aula, logo, podem ser usadas como material base para estudos linguísticos junto aos alunos. É evidente que não se pretende fazer um dicionário de gírias relativas ao crime ou a contravenção, porém, essas expressões são de uso comum por parte dos alunos, logo, podem ser usadas como material de reflexão.

Como a gíria é de fácil observação na linguagem oral dos estudantes, acreditamos que nossa proposta deve apresentar seu conceito, visando auxiliar o professor no que se refere à visão científica e social dessa variedade linguística. Abaixo, desenvolvemos alguns conceitos sobre a gíria e fechamos esta seção com o vocabulário obsceno.

#### **2.4. A gíria**

Um grupo social de falantes pode ser caracterizado pela linguagem utilizada entre seus membros em situações de interação verbal. Nessas ocasiões, o uso constante de registros linguísticos pode ser analisado como um elemento de construção da identidade do grupo. Nesse sentido, o estudo do léxico, em especial as gírias, ganha importância nos estudos linguísticos, pois constitui material concreto de investigação e reflexão de grupos sociais.

De acordo com Preti (1983, p. 59) o léxico “é constituído pelo conjunto de palavras memorizadas por uma comunidade, através de suas experiências e, por isso, passa a ser a expressão da própria história dessa comunidade, de sua estrutura e ideologia, das normas sociais que a regem”. Sendo assim, a gíria se torna fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa por constituir uma parte importante do vocabulário usado por nossos estudantes em suas interações com o professor e com outros alunos.

Segundo Preti (1983, p. 66), mesmo que a gíria não seja vista pela mesma perspectiva em todas as línguas, ela

na essência, constitui-se num vocabulário criptológico, ligado à vida e à cultura de um grupo social restrito. Sua função como linguagem fechada, além de simples veículo de comunicação, é também a de defesa e preservação de classe. E essa característica é que melhor define sua condição de signo de grupo, elemento de auto-afirmação e identificação dos falantes.

Nesse sentido, Preti explica que a gíria de grupo além de ser constituída de um vocabulário restrito e elaborada por um grupo específico, como afirmamos acima, também

é usada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem entendidos por outros que não pertencem ao grupo. Preservando, portanto, a significação dos vocabulários, a gíria torna-se uma linguagem secreta, somente compreensível aos iniciados (2004, p. 67).

Preti (1984, p. 2), esclarece que a gíria é constituída no momento em que essa linguagem, vista como uma linguagem especial, “serve ao grupo como elemento de auto-afirmação, de verdadeiro realização pessoal, de marca original”, logo, esse vocabulário ganha o status de signo de grupo.

Os falantes, indica Preti (1983), expressam a sua percepção do mundo também por essa linguagem especial. Ao criar expressões com significados diferentes ou deformados pelo senso comum, esses grupos afrontam os comportamentos linguísticos escolhidos pela maioria como norma para as suas interações comunicativas, dessa forma, deixam explícito o seu conflito com o restante sociedade.

Nesse contexto, é importante ressaltar uma característica importante da gíria, como vocabulário especial. Ela surge, de acordo com Preti (1984), como uma linguagem secreta, criptológica, usada pelas mais diferentes comunidades de fala, entres esses grupos, podemos destacar os marginais, os policiais e os estudantes.

Ainda segundo o autor, “quanto maior for o sentimento de união que liga os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como um elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade” (PRETI, 1984, p. 3). Todavia, esse vocabulário criptológico, com o tempo, torna-se comum na sociedade, passa a ser assimilado por um número maior de falantes, como consequência, a partir desse momento, perde sua característica fundamental, ou seja, deixa de ser um signo de grupo restrito.

Ao perde a referida função, a gíria antes restrita, torna-se comum, pois agora, nesse novo contexto, ela é utilizada com naturalidade por um número maior de pessoas. Essas palavras e expressões juntam-se ao vocabulário mais geral da sociedade, construindo assim, o que se pode nomear de gíria comum. De acordo com Preti (1983, p. 67), “a evolução social, o progresso, o desenvolvimento dos meios de comunicação em geral conduzem a uma natural tendência unificadora da linguagem, a partir da influência que se irradia dos grandes centros urbanos”. Os mais restritos vocabulários, como o de grupos marginais bem como o de elaborados grupos de profissionais do mundo do trabalho, passam por esse processo de generalização, colaborando para o crescimento de um vocabulário gírio comum.

Nesse sentido, pode-se definir a gíria comum, na perspectiva de Patriota (2009, p. 8),

como aquela variedade linguística que tendo surgido como um tipo de linguagem fechada, criptológica, com o passar do tempo vulgariza-se rompendo seu isolamento e exclusão e invadindo a sociedade em geral, que na maioria das vezes faz uso inconsciente dela.

A autora chama nossa atenção para o uso da gíria comum no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e para o processo de interação comunicativa entre professor e aluno, já que “esse tipo de linguagem pode ser utilizado pelo professor de Ensino Fundamental e Médio como um forte aliado na difícil tarefa de transmissão de saberes historicamente institucionalizados” (2009, p. 7-8). Desse modo, a proposta pedagógica desta pesquisa, no sentido de adequar e ampliar as competências comunicativas dos alunos, estará em acordo com os saberes linguísticos já dominados pelos alunos, aliando-os ao processo de ensino-aprendizagem, pois é visível a presença de uso da gíria em manifestações do dia a dia nas escolas.

É evidente que em sala de aula, na interação com os estudantes, encontra-se exemplos de expressões e palavras, as quais possuem significados próprios a esses

alunos, que confundem os comumente denominados por Preti (2004) de não iniciados, dificultando assim, a comunicação. Pensando nesse contexto de difícil interação, o produto final desta proposta pedagógica tem duplo objetivo: valorizar a linguagem dos alunos e auxiliar na interação com outras pessoas no contexto escolar e, também, fora dele.

Tanto a gíria de grupo, como a linguagem obscena, conceito que desenvolveremos mais adiante, fazem parte, segundo Preti (1983) do campo de estudo dos tabus linguísticos morais, conceito este que desenvolveremos no subtítulo a seguir.

## **2.5. O vocabulário obsceno**

Como ensina Preti (1983, p. 3), o vocabulário obsceno, isto é, os “palavrões” e a blasfêmia, assim como o vocabulário gírio, de modo genérico podem ser classificados como “Linguagem Proibida”, pois “quase todas se apresentam como formas linguísticas estigmatizadas e de baixo prestígio, condenadas pelos padrões culturais, o que as transformou, com poucas exceções, em tabus linguísticos”. Sendo assim, nas mais variadas culturas é possível observar temas e palavras consideradas inadequadas a depender do local em que se esteja. Como pesquisadores, adotaremos uma posição neutra em relação a análise desses vocabulários. Evitaremos qualquer juízo de valor ético ou moral, porque acreditamos que tais expressões são manifestações absolutamente normais da Língua Portuguesa.

Todavia, a posição acima se limita a nossa postura como pesquisadores, pois sabemos que para compreender o uso da linguagem obscena na sociedade, precisaremos nos aprofundar no campo moral das palavras. Segundo Preti (1983, p. 62), os falantes atribuem

valores éticos aos vocábulos e que esses valores só se alteram em função da alteração dos próprios costumes. Tradicionalmente sempre se pensou que a linguagem grosseira ou obscena fosse exclusiva do povo inculto. O gosto pela obscenidade, porém, não foi, através dos tempos, privilégio exclusivo da massa ignorante. Também a classe nobre, em certos momentos históricos, fez largo uso a linguagem obscena, como ocorreu na França, no século XVIII, durante o período da regência, quando nas reuniões da corte, era costume dar até aos mais ingênuos vocábulos, sentidos equívocos e maliciosos.

Para o autor, apesar do registro de uso do vocabulário obsceno por parte de classes mais abastadas, de modo geral,

a 'baixa' linguagem esteve sempre ligada às classes mais 'baixas' da população, isto é, àquelas de menor renda. Esse tipo de vocabulário constitui mesmo um dos índices de seu inconformismo na sociedade; servindo-lhe de compensação para as insatisfações, atuando como válvula de escape para sua revolta que certamente, explodiria com muito mais intensidade não fora o desabafo das 'más' palavras. Eis, pois, talvez, a função social do "palavrão", cujo significado remete sempre a ideias revestidas de um humor trágico, de um metaforismo amargo e agressivo (PRETI, 1984, p. 39- 40).

De acordo com Preti (1983), apesar da relação que se faz entre a linguagem obscena e as classes mais pobres, quando esses termos são utilizados como forma de ofensa, tais signos linguísticos perdem essa relação. Nessas ocasiões, completa o autor, os termos grosseiros, ou palavrões, perdem a função comunicativa, limitando-se a expressar sentimentos de modo agressivo.

Para além da grosseria, explica Preti (1983, p. 64), "o chamado 'palavrão' tem parecido a alguns um importante elemento catártico para aliviar a crescente tensão social e, nesse sentido, o vemos extrapolar das classes 'baixas' para todos os níveis sociais da comunidade". Pois, segundo Preti (1984, p. 40), o uso do "palavrão" é bastante comum em classes mais ricas porque também ela a utiliza "como símbolo de uma insatisfação crescente", se igualando, neste caso, com as classes mais pobres.

Essa mudança de atitude, especificamente em relação ao uso de uma linguagem mais grosseira, se deve, de acordo com o autor, a uma presença maior desses termos em veículos de comunicação que atingem um número grande de pessoas, como é o caso da propaganda. Outro fator importante no processo de popularização do vocabulário obsceno se deve ao fato de uma tolerância maior em relação ao sexo, pois segundo Preti (1983, p. 63),

O crescente processo desmistificador do sexo tem alargado ainda mais o uso da linguagem obscena, hoje comum até como índice de coloquialismo, perdida a sua conotação injuriosa, em determinados situações em que se pretende forçar intimidade maior com o ouvinte. Daí sua presença nos dicionários mais modernos.

Diante do que foi exposto até o presente momento, uma questão de muita relevância e de difícil resposta se coloca quando nos debruçamos sobre a análise dessa linguagem: afinal, o que, de fato, pode ser classificado como linguagem

grosseira? Preti (1984) se depara com semelhante questionamento, uma vez que para o autor, se pudermos elaborar um conceito único, ele certamente se perderia, pois, tais concepções variam com o decorrer do tempo e do espaço geográfico.

De acordo com Guiraud, citado por Preti (1983, p. 64), a linguagem grosseira “pode-se definir pelo seu conteúdo, isto é, as coisas a que se refere, tais como a sexualidade, a defecação, a digestão, e pelo seu uso, isto é, as classes sociais – mais ou menos populares, vulgares, baixas que a empregam comumente.” Porém, como indicamos mais acima, o critério social, ou seja, o poder econômico de uma classe social, não é mais adequado como indicador de classificação para a linguagem obscena, pois é possível verificar o uso desse vocabulário em classes sociais de grande poder econômico.

Porém, concordamos com Guiraud quanto ao conteúdo da linguagem, pois, assim como o linguista francês citado por Preti (1984, p. 41),

é grosseira toda palavra que tende a descrever, a pôr em relevo o corpo e suas funções, e em particular, as mais baixas. E essa grosseria é tanto mais grosseira quando ela se exprime por meios de termos de origem e uso populares. Termos que por natureza, atualizam as imagens mais materiais e corporais das coisas e funções designadas e às quais, por outro lado, se ligam o descrédito e o desprezo de que são objetos aqueles que os empregam.

De modo mais abrangente, é possível afirmar, segundo Preti (1983, p. 65), que um indicativo de linguagem obscena é a relação que se faz dessas palavras à “uma vida sexual quase sempre deformada, que se fundamenta nos comportamentos de exceção, nos vícios e exageros eróticos.

Para responder à questão posta mais acima deste subtítulo e que ainda está sem uma resposta segura, já indicamos o fato de que a questão social não é um parâmetro para se classificar a linguagem obscena ou grosseira, logo, sugere Preti (1983), é recomendável analisar a situação como fator importante para se distinguir o vocabulário obsceno. Segundo o autor, “é a situação (condições extra-verbais que cercam o ato de fala) que nos permitirá distinguir o que vulgarmente costuma chamar-se de “palavrão”, utilizado como blasfêmia ou injúria” (PRETI, 1983, p. 65). São essas circunstâncias, conclui Preti, que nos permite verificar a linguagem grosseira, constituída por um conjunto de vocábulos, quase sempre fixos com o decorrer do tempo, pois são vistos como tabus linguísticos.

Para concluir, Preti (1983, p. 65) observa que uma parte grande desses vocábulos “não evoca no falante ou no ouvinte o sentido original e primitivo dos termos, permanecendo apenas a consciência do valor injurioso ou blasfematório, a função depreciativa do significado.” Citando mais uma vez Giraud, Preti explica que como representação desses tabus ligados ao sexo “e bem anteriormente a eles, em nível profundo, o sexo, a defecação e a podridão são arquétipos de um sistema de não valor, de negação de todo valor”.

Finalizamos esse capítulo teórico, indicando que são esses os conceitos que adotamos para construir nossa proposta pedagógica. Com este material, julgamos apresentar ao professor de LP, um conjunto teórico consistente que visa tanto o desenvolvimento de nossa proposta, que é o objetivo dessa dissertação de mestrado, mas também, que esse auxilie o profissional de educação, na tarefa de adaptar e recriar a proposta que ora apresentamos, contribuindo assim, para uma educação consistente em sala de aula, no que diz respeito ao desenvolvimento da LP em sua modalidade oral. No capítulo abaixo, descreveremos os pressupostos metodológicos de nossa proposta pedagógica, a qual compõe o material destinado ao educador.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

#### 3.1. Considerações sobre a pesquisa.

As propostas que serão apresentadas foram construídas, originalmente, a partir da observação da fala dos estudantes de uma turma de 9º ano, anos finais, da escola prof.<sup>a</sup> Cândida de Andrade Maciel, onde leciono. Foi observado por mim, inicialmente, o emprego constante de um vocabulário gírio em diversos momentos de interação entre os estudantes tanto em sala de aula quanto em locais voltados para a descontração, como já indicado no texto introdutório. Em sala de aula, também havia o uso dessa linguagem nas interações verbais desses jovens comigo e com outros professores, durante a apresentação de trabalhos, como: seminários, apresentação de leituras compartilhadas, resolução de exercícios, entre outras ações pedagógicas vivenciadas no espaço escola.

Esse espaço educacional, pertence a rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes e fica situada em um espaço periférico da cidade, rodeada por comunidades humildes. Infelizmente, durante os cinco anos de trabalho docente exclusivo nessa escola, foi presenciado por este professor pesquisador, inúmeros casos de violência dentro e fora do colégio. Entretanto, apesar desse contexto violento, o trabalho docente tem contribuído para o aumento da aprendizagem dos alunos, como fica evidente a partir dos resultados da PROVA BRASIL, que constitui um elemento na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>2</sup>) da escola, e do sistema de avaliação educacional de Pernambuco, (SAEPE<sup>3</sup>).

---

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado em 2007, tem como objetivo medir a qualidade de ensino das escolas brasileiras, visando a formulação de propostas que possibilitem melhorias de aprendizagem dos estudantes. O IDEB é calculado a partir do índice de rendimento escolar e, também, pelas notas obtidas na Prova Brasil. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> > Acesso em: 05 abril 2021.

<sup>3</sup> O SAEPE, sistema formulado em 2000, visa a fomentação de mudanças nas escolas de responsabilidade no Estado de Pernambuco. Em seu início, as avaliações eram aplicadas a cada dois anos, entretanto, a partir de 2008, suas edições são realizadas anualmente. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/o-sistema/o-saepe/>>. Acesso em: 05 abril 2021

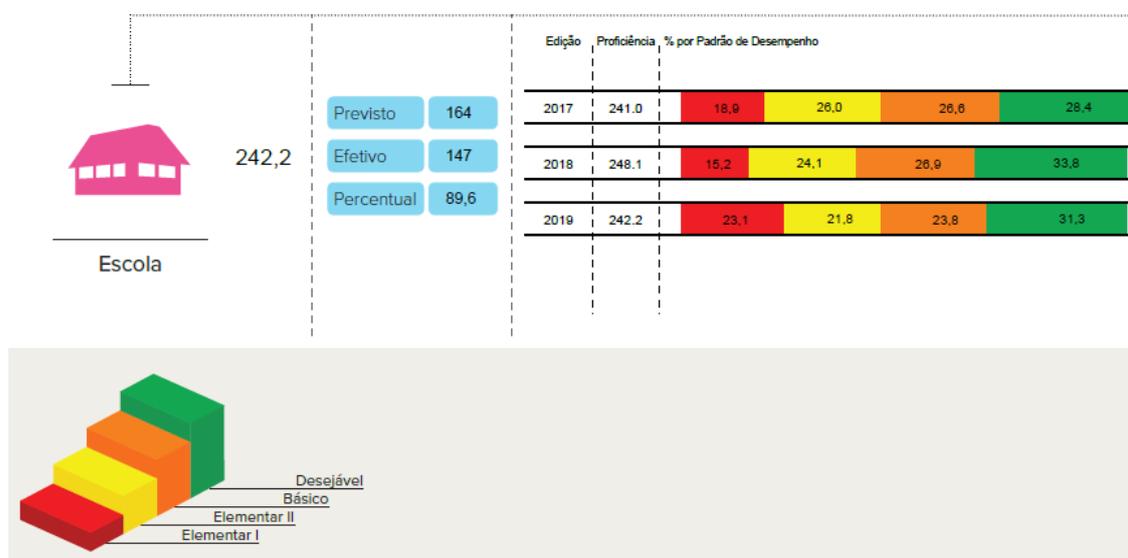
**Gráfico 1** - Resultado referente à qualidade do ensino da escola Profª Cândia de Andrade Maciel.



(Fonte: MEC)

A partir das informações acima somadas ao gráfico relativo ao SAEPE que será apresentado logo abaixo, fica evidente que o índice de proficiência em LP ainda está abaixo do desejável, porém, é visível uma melhora nesses indicadores. A partir de 2016, muitos professores foram nomeados pela prefeitura de Jaboatão, o que contribuiu para a elaboração de atividades pedagógicas mais consistentes durante todo o ano escolar, já que a rotatividade de educadores pode prejudicar a continuidade de propostas educativas duradoras. Com a formação de um quadro de professores mais sólido, as intervenções pedagógicas se tornaram mais organizadas e sistemáticas, desse modo, contribuíram para a construção de um índice mais substancial referente à aprendizagem dos estudantes.

**Gráfico 2** - Resultado referente aos níveis de proficiência – Língua Portuguesa - da escola Prof<sup>a</sup> Cândia de Andrade Maciel (anos entre 2017 e 2019).



(Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>)

Tendo em vista todo esse contexto, surgiu o interesse de elaborar e aplicar propostas pedagógicas interventivas, com o objetivo de contribuir para a ampliação do repertório linguísticos dos alunos, uma vez que é dever da escola e do professor de LP auxiliar na aquisição de outras variedades da língua, principalmente, a variedade culta. Apesar de refletir sobre esse tema em outro capítulo desse texto, ressaltamos que desde o início da concepção de nossa proposta interventiva, o objetivo nunca foi o de suprimir o uso de variedades não padrão no espaço escolar, já que a linguagem é um elemento determinante para a construção da identidade do ser humano.

Nesse sentido, um projeto pedagógico que visa “apagar” a fala dos estudantes está fadado ao fracasso, posto que, segundo Bortoni-Ricardo (2005. p.23), a conservação de variedades da língua que não estão em acordo com a norma culta, apoiam-se “em fatores de natureza psicossocial, pois essas variedades tendem a ser associadas à dimensão de solidariedade nas relações intragrupo e passam a funcionar como símbolo de coesão e de identidade.” A autora conclui que a manutenção dessas linguagens é mais visível em comunidades urbanas compostas por minorias étnicas, onde suas variedades linguísticas visam atuar como meio de resistência à assimilação da variedade culta da língua portuguesa por seus falantes.

Antes de construir nossas propostas, pesquisamos nos livros didáticos de LP adotados pela escola, percursos pedagógicos centrados no desenvolvimento da oralidade a partir de atividades sistemáticas que pudessem ser aplicadas durante o ano letivo. Em relação a esse material, em 2017, a escola adotou a obra: Português linguagens, 9ºano, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), livro bastante requisitada nas escolas de Jabotão dos Guararapes. Entretanto, ao analisar os exercícios contidos no livro, constatamos que as atividades visavam o desenvolvimento, apenas, das habilidades de leitura e escrita. Nesses quesitos, as propostas, as quais eram voltadas à análise linguística a partir de elementos da gramática normativa, são criativas e adequadas aos níveis dos estudantes, no entanto, o desenvolvimento da oralidade ficou restrita a atividades relativas ao gênero textual debate regrado público, cuja proposta, apesar de aplicável, se mostrou insuficiente para o desenvolvimento dessa modalidade que exige, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), planejamento das ações pedagógicas de modo sistemático e duradouras.

Devido a inadequação do material didático aos nossos objetivos educacionais, passamos, então, a construir uma proposta interventiva autoral, voltada ao ensino da oralidade que pudesse contribuir com o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos, sem o objetivo de excluir a variedade da língua tão bem articulada por esses jovens estudantes em suas interações verbais. Dessa forma, procuramos elaborar atividades pedagógicas com as seguintes características: acessíveis a todo contexto escolar, isto é, as atividades podem ser aplicadas com poucos recursos tecnológicos, os quais apresentaremos no capítulo 3.3.; têm como princípio o respeito pelas variedades linguísticas faladas localmente pelos estudantes e, a partir dessa variedade, procuram garantir o acesso à norma culta da língua aos estudantes por meio de atividades reflexivas que visam adaptar as variedades da língua em seus contextos comunicativos.

Neste sentido, as atividades interventivas propostas por esse trabalho de pesquisa estão em acordo, diretamente, com 7 dentre as 10 competências específicas de LP para os anos finais, previstas pela BNCC. São elas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BRASIL, 2017, p. 87).

Dialogamos também com o currículo de Pernambuco (2019), especificamente no que se refere à educação básica, na medida em que este documento prevê o desenvolvimento de atividades pedagógicas com a linguagem oral, visando contribuir para a autonomia linguística dos alunos. Para tanto, esse documento estabelece 5 orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

- (1) analisar os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que tais contextos determinam; (2) compreender textos orais; (3) produzir textos orais pertencentes a gêneros orais diversos e (4) (*sic*) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e, especialmente, (4) estabelecer um ambiente favorável à manifestação dos pensamentos, dos sentimentos e das identidades, acolhendo as diferenças (PERNAMBUCO, 2019, p. 84).

Para concluir esse primeiro capítulo, indicamos que as atividades foram elaboradas de acordo com as orientações desses dois documentos normativos, devido ao fato de que o município de Jaboatão dos Guararapes, no momento em que nossa proposta foi construída, ainda não havia publicado o seu próprio documento normativo referente às habilidades elaboradas para a disciplina de LP. No entanto,

apesar de o documento não sido publicado, sua versão preliminar<sup>4</sup>, disponibilizada aos professores, dialoga com os outros dois documentos citados acima.

Abaixo, apresentaremos os recursos tecnológicos que podem ser usados com o objetivo de captar a imagem e a voz dos alunos durante a realização das atividades interventivas.

### **3.2. Recursos tecnológicos**

Como o material principal dessa proposta é a fala, é necessário o uso de um conjunto de equipamentos eletrônicos capazes de captar a voz desses sujeitos para que o professor faça, posteriormente, a coleta e análise da linguagem proibida, a qual será registrada e elucidada em um dicionário elaborado em conjunto com os alunos.

Durante a realização dessas atividades, sugerimos o uso de um celular, preferencialmente, o aparelho do professor<sup>5</sup>, máquina fotográfica ou filmadora. Todos esses equipamentos servirão para que o educador registre os diálogos dos estudantes no momento da interação verbal. Essas interações podem ser realizadas em espaços silenciosos, como: sala de aula, caso esteja distante de outras salas destinadas ao trabalho diário com alunos, ou em auditório e biblioteca. Outros instrumentos tecnológicos, como: Datashow, notebook e caixa de som também são importantes, já que, durante as atividades, são usadas publicações diversas, a saber: tirinhas, charges, letras de canção, publicações de jornais, vídeos retirados do YouTube, entre outros, com o objetivo de analisar e refletir sobre a variedade da língua empregada em cada uma dessas obras.

Apesar de ser importante captar a voz dos estudantes, caso o educador não tenha os referidos equipamentos eletrônicos, nada o impede de realizar as atividades interventivas propostas nesse trabalho de pesquisa. Os registros linguísticos podem ser devidamente anotados em um diário de pesquisa do educador e poderá,

---

<sup>4</sup> A versão preliminar do referencial curricular do município do Jaboatão dos Guararapes está disponível no seguinte endereço:

[https://sgi.jaboatao.pe.gov.br/attachments/0//REF\\_CURRICULAR\\_MUL\\_DO\\_JG\\_-\\_MINUTA\\_REG\\_23122020\\_-\\_texto\\_final\\_15\\_43\\_20201230155251917818.pdf](https://sgi.jaboatao.pe.gov.br/attachments/0//REF_CURRICULAR_MUL_DO_JG_-_MINUTA_REG_23122020_-_texto_final_15_43_20201230155251917818.pdf).

<sup>5</sup> Recomendamos ao professor que use o próprio aparelho de celular, já que desse modo é mais fácil e viável coletar as interações verbais entre os alunos. Coletar esses registros em celulares de estudantes pode ocasionar a perda dessas informações, pois nem todos os alunos possuem internet em seus aparelhos, o que impossibilita o envio das imagens e áudios. Também pode ocorrer o envio dessas captações em formatos diversos, o que dificulta o trabalho do profissional quando este precisar coletar e transcrever a presença da linguagem proibida nas falas dos estudantes.

posteriormente, servir como fonte de consulta para esse profissional. Os textos impressos podem ser trabalhados em grupos de estudante, assim, o número de cópias reduz consideravelmente. Enfim, apesar de recomendar o uso de equipamentos eletrônicos, há outros recursos que podem ser usados visando suprir a falta desses aparelhos. O professor brasileiro sempre demonstrou criatividade e resiliência frente às adversidades impostas a ele. Não será a indisponibilidade de uma caixa de som que o impedirá de contribuir com a formação intelectual de seus alunos.

Para concluir esse capítulo, explicaremos, abaixo, a estrutura e a organização de nosso percurso pedagógico. Após esses esclarecimentos, apresentaremos as atividades interventivas que irão compor o Caderno Didático destinado ao professor.

### **3.3. Aspectos metodológicos**

Discorreremos, nos parágrafos que seguem, sobre as propostas interventivas e todo o processo metodológico para realizá-las de modo a contribuir para o ensino de LP, especificamente, em sua modalidade oral, porém, com reflexos na escrita. Para organizar e descrever cada atividade, adotamos as proposições de Carvalho e Ferrarezi Jr., delineadas na obra *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*, publicada em 2018. Os autores propõem que cada atividade de oralidade seja dividida em quatro aspectos importantes: objetivos e preparação, desenvolvendo a atividade, hora da avaliação, e dicas e variações, as quais iremos descrevê-las mais abaixo. Apesar de utilizar essa estrutura, nós acrescentamos uma breve descrição do gênero que será desenvolvido pelos estudantes e as habilidades indicadas na BNCC para o 9º ano, já que esse documento norteia e organiza as propostas curriculares estaduais e municipais.

Ao dividir as atividades em quatro partes igualmente importantes, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), as definem do seguinte modo:

- I. Objetivos e preparação:** neste tópico, são apresentados os objetivos de cada atividade e os materiais ou informações necessárias que o professor deve se atentar antes de iniciar a atividade.
- II. Desenvolvendo a atividade:** como o título indica, aqui o profissional toma ciência do passo a passo da atividade. Também são apresentadas algumas

sugestões de cuidados para que o professor se mantenha em alerta durante a realização da proposta.

**III. Hora da avaliação:** Já nesse ponto, sugerimos aspectos nos quais os alunos poderão ser avaliados: as habilidades desenvolvidas na atividade; como o professor pode intervir em possíveis problemas durante o desenvolvido do trabalho com os alunos e, além disso, se a atividade é indicada ou não para ser quantificada com uma nota.

**IV. Dicas e variações:** por fim, nesse último tópico, são apresentadas possíveis variações da atividade, bem como leituras específicas, se disponíveis, ao professor, para que esse profissional compreenda melhor os conteúdos trabalhados na atividade.

A princípio, dentre os possíveis desafios que o professor enfrentará no decorrer das atividades, o primeiro a ser superado é a desconfiança dos estudantes em relação ao registro de imagem e voz durante a realização das atividades. Esse sentimento é compreensível, se levarmos em consideração a rotina comum de sala de aula, que, muitas vezes, se resume a uma lousa, pincel, livro didático e caderno. Logo, o uso de equipamentos eletrônicos pode causar desconforto, desconfiança e, até mesmo, má vontade entre os estudantes.

Nesse sentido, a primeira etapa a ser desenvolvida é a apresentação das ações interventivas. Esse momento deve ser realizado sem a captação de imagem ou áudio, uma vez que o objetivo é conquistar a confiança e o empenho dos estudantes para a realização de todas as propostas didáticas de modo satisfatório. É importante apontar que essa proposta exige o comprometimento dos alunos, já que protagonismo e reflexão são elementos necessários para o desenvolvimento desses que têm se mostrado como sujeitos de mentes e vozes inquietas. Tão logo seja cumprido esse primeiro diálogo, é importante ressaltar aos alunos a importância da oralidade, ou seja, do discurso oral nas relações entre as pessoas, o quão importante é ampliar nossas competências comunicativas, visando a uma melhor interação com pessoas em contextos comunicativos diversos.

Ainda nesse contexto, sugerimos que o professor reflita com seus alunos quanto a celeridade com que a fala sedimenta discursos e como essa característica da língua pode influenciar as práticas do dia a dia, visto que o processo de comunicação seria mais demorado se nos fosse exigido escrever o tempo todo. Acreditamos que

essas reflexões podem contribuir para uma melhor aceitação dos alunos em relação às atividades que deverão realizar.

Tendo em mente os alunos para quem este trabalho foi originalmente proposto, acreditamos que apresentar, aos estudantes, cada etapa a ser desenvolvida, contribuiria para a aceitação e realização das propostas interventivas, pois aqueles alunos mostravam-se interessados em atividades, nas quais pudessem criar ou construir algo concreto que, posteriormente, fosse mostrado a outros colegas da escola. Em vista disso, é importante que o professor descreva as atividades e apresente aos alunos os objetivos que podem ser alcançados durante o a realização desse percurso pedagógico, visto que, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), o aluno deve ter clareza quanto à finalidade específica de sua produção.

Assim, acreditamos que a elaboração de um dicionário, a partir da linguagem própria desses estudantes, seria bem aceita por parte da turma. Essa assertiva fica evidente, porquanto todos os projetos pedagógicos, entre eles: o concurso de estandarte de carnaval, escolha do melhor grito de guerra para o campeonato de futebol interclasses e a apresentação da culinária africana, no dia vinte de novembro, ocasião em que se comemora o dia da Consciência Negra, foram organizados pelos estudantes de modo eficiente, quando o professor apresentava ou construía junto com eles cada etapa dessas atividades. Como a proposta que ora apresentamos exige um percurso longo para ser concluída, é importante que os alunos, e aqui nos referimos a estudantes de modo geral, visualizem o trabalho como um todo. Com isso, esses jovens saberiam quais as atividades já concluídas e quais ainda precisariam ser realizadas, contribuindo, desse modo, para a autonomia acadêmica desses sujeitos.

Outro ponto importante é a aceitação por parte dos responsáveis legais dos estudantes, quanto à captação de imagens e áudios desses alunos. Nesse ponto, acreditamos que uma autorização seja necessária, pois resguardaria o professor, os alunos e, por fim, esse documento poderia oferecer tranquilidade aos estudantes e a seus respectivos responsáveis. Sendo assim, elaboramos um modelo de autorização<sup>6</sup> com o objetivo de explicitar aos pais os limites de uso dos registros colhidos pelo educador em sala de aula. Caso algum aluno ou responsável legal venha a não concordar com os registros pretendidos pelo professor, esse estudante não pode ser

---

<sup>6</sup> O modelo de autorização foi elaborado visando à aplicação de nossa proposta pedagógica, mas, o profissional de educação que pretenda igualmente aplicá-la, pode adaptar esse documento ao seu contexto educacional. (cf. apêndice B, p. 184)

excluído das atividades. Porém, sua imagem e seu registro linguístico não deve ser usado no decorrer das atividades, para não provocar situações desconfortáveis ao professor e ao estudante.

Para concluir esse primeiro momento com os alunos, elaboramos um questionário<sup>7</sup>, o qual deve ser aplicado após o educador esclarecer todas as dúvidas dos estudantes, visando colher informações importantes ao planejamento do professor, pois esse profissional pode selecionar materiais personalizados para cada sala de aula. Ainda que o educador escolha realizar esse trabalho simultaneamente em diversas turmas, nada o impede de adaptar as propostas ao contexto de cada turma, pois é possível que em um mesmo segmento<sup>8</sup> haja alunos de diversas idades e maturidades distintas. Nesse caso, acreditamos que o questionário pode auxiliar o professor na tarefa desenvolver seu trabalho pedagógico com o máximo de informações objetivas sobre os estudantes, contribuindo, assim, com a realização das atividades de modo assertivo.

A princípio, acreditamos que o processo de apresentação das atividades interventivas; a entrega das autorizações; o tempo destinado a explicação das possíveis dúvidas dos alunos e a aplicação do questionário não devem durar mais de 100 minutos, ou, o tempo de duas aulas. É importante ressaltar que as atividades interventivas não foram elaboradas para serem desenvolvidas, exclusivamente, em aulas sequenciais de uma mesma semana. O professor pode organizar essa proposta juntamente com outros conteúdos escolares. Essa organização fica a critério do professor, uma vez que não existe interferência entre as atividades aqui propostas e aulas de redação, por exemplo. Entretanto, não há impedimento em produzir, durante essas aulas, textos dissertativos com base nas discussões vivenciadas durante a realização das atividades interventivas, as quais descreveremos a seguir.

---

<sup>7</sup> Sugerimos que a aplicação do questionário também deva ser realizada sem o registro de imagens ou áudio, com o intuito de contribuir com a construção de um ambiente seguro aos alunos, já que alguns podem se sentir intimidados em preencher um documento contendo informações pessoais diante de câmeras. Vale ressaltar que no momento do preenchimento do questionário, os alunos ainda não trouxeram suas autorizações assinadas pelos seus responsáveis legais. Ainda que um aluno não obtenha a autorização de captação de imagem e áudio, não é necessário descartar da pesquisa as respostas de seu questionário nem excluir o referido estudante das atividades. O professor deve eliminar da coleta de registro linguístico apenas as contribuições desse estudante. Ficando intacto os registros dos demais estudantes. (cf. apêndice C, p. 185)

<sup>8</sup> O termo “seguimento” é entendido, nesse texto, como o conjunto de turmas de um mesmo ano de ensino, pois é comum haver em escolas nos anos A, B, C etc., e essas turmas são organizadas de maneiras distintas nas escolas, pois não há uma normativa rígida quanto a composição de cada turma. Sendo assim, essa composição fica a depender da equipe gestora de cada escola.

As referidas propostas são organizadas do seguinte modo:

## **I. Módulo 1: Captação dos registros linguísticos.**

O presente módulo é constituído por cinco propostas pedagógicas que têm por objetivo registrar a fala dos estudantes durante o trabalho interventivo de análise, reflexão e adaptação linguística a partir de registros verbais que compõe a linguagem dita proibida, a saber: vocabulário obsceno, gírias e tabus linguísticos.

Na proposta I, é apresentado o conceito de linguagem proibida com o objetivo de refletir com os estudantes sobre o uso desses registros linguísticos em diversos contextos comunicativos, como: o espaço escolar ou ambiente doméstico, por exemplo. Para concluir esse primeiro momento, é sugerido a produção verbetes orais, visando estimular o processo de adaptação linguística.

Na proposta seguinte, o uso de expressões grosseiras constitui o tema da aula. Nessa atividade, os estudantes são estimulados a refletirem sobre: as características dessa linguagem; exemplos de linguagem grosseira ou obscena; quais contextos comunicativos são adequados ao uso dessas expressões; a função dos palavrões como recurso expressivo, entre outras questões. Também é proposto um momento de descontração que permite ao aluno adaptar ora o uso da linguagem obscena ora da norma culta em um contexto comunicativo adequado.

Na proposta III, semelhante as atividades I e II, é proposto reflexões sobre um registro linguísticos considerado proibido. Nessa atividade específica, as reflexões são propostas por meio da análise de um vocabulário gírio, extraído de uma audiência judicial. Em seguida, após a apresentação de particularidades sobre essa linguagem cujo significado é restrito aos integrantes de determinados grupos sociais, os estudantes devem produzir verbetes, na modalidade culta da língua, a partir da linguagem empregada no texto.

A quarta proposta é dividida em três partes. Na primeira, os estudantes se debruçam sobre os tabus linguísticos. Posteriormente a interpretação textual da obra *Chefe Cu*, aos estudantes é oferecido a oportunidade de refletir sobre produções artísticas de grande circulação que, apesar de utilizarem essa linguagem proibida como recurso expressivo, são aceitas pela sociedade. Ao concluir esse momento, os alunos devem produzir um roteiro de entrevista, visando pesquisar o uso de tabus

linguísticos em seus espaços de convívio. Essa proposta é finalizada com a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas pelos estudantes.

Para concluir o primeiro módulo, a proposta V tem por objetivo refletir sobre variação linguística e adequação de vocabulário aos diversos contextos comunicativos. Na presente atividade, conceitos já trabalhados retornam ao diálogo entre professor e aluno, com o objetivo de verificar se houve avanços em relação a adaptação de vocabulário por parte dos estudantes.

## **II. Módulo 2 – Elaboração do dicionário**

Esse módulo propõe duas atividades interventivas que visam elaborar um dicionário contendo o significado da linguagem proibida usada pelos alunos em suas interações verbais no espaço escolar. Para finalizar o percurso pedagógico aqui descrito, a última proposta tem por objetivo verificar se houve ou não aquisição, ampliação e adaptação do repertório linguísticos dos estudantes.

A proposta VI, inicia o processo de elaboração dos verbetes que irão compor o dicionário da linguagem proibida usada pelos alunos. Na presente proposta, o educador, junto com seus estudantes, deve decidir quais registro irão compor a obra, por exemplo, expressões de cunho sexual serão aceitos no dicionário? Essa proposta, também proporciona momentos de reflexão sobre o uso da norma culta empregada na elaboração dos verbetes.

Na proposta VII inicia-se a elaboração do dicionário da turma. Como os verbetes já devem estar concluídos, essa atividade visa organizar os textos em ordem alfabética, semelhante a um dicionário convencional. Nessa penúltima atividade, pontos devem ser decididos em grupo, como: aprovação final dos verbetes, modelos de capas para o dicionário, suporte para divulgação do material, entre outros pontos relevantes. Por fim, é proposto um momento de avaliação do processo pedagógico vivenciado até a conclusão da presente atividade.

A proposta VIII conclui nosso percurso pedagógico interventivo por meio da produção de um podcast. Esse registro oral permite ao professor verificar se houve ou não aquisição de conhecimento, isto é, se durante a gravação do podcast, os estudantes adaptaram suas linguagens ao contexto comunicativo em questão.

Ressaltamos, com ênfase, que as propostas interventivas devem ser avaliadas de modo contínuo, isto é, durante todo o percurso pedagógico, visando analisar os avanços obtidos pelos estudantes. Em cada atividade há uma sugestão de critérios avaliativos, entretanto, o educador pode adaptá-los ao seu contexto educacional. Abaixo, apresentamos as referidas atividades pedagógicas interventivas que, em forma de Cartilha Propositiva, encontra-se em nosso apêndice (cf. apêndice A, p. 124).

## **MÓDULO 1 – Captação dos registros linguísticos**

### **PROPOSTA I**

**Tema:** “Linguagem Proibida”

**Público-alvo:** 9º Ano

**Gênero:** Diálogo<sup>9</sup> presencial

**Tempo:** 3 aulas (150 min.)

**BNCC:** (EF69LP11); (EF69LP13)

**Materiais necessários:** Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

Diálogo: **sm.** 1 Conversação entre duas ou mais pessoas;  
[...] **2** Troca de ideias opiniões etc.: *diálogo* em sala de aula.

### **Objetivos e preparação:**

O posicionamento das câmeras, visando captar as imagens e a fala dos estudantes é o primeiro passo para a realização desta atividade interventiva, assim como as demais que serão descritas posteriormente. Sugerimos ao professor que use mais de um equipamento eletrônico de captação de imagens e conseqüentemente de voz, visto que assim poderá registrar informações em diversos pontos do local escolhido para desenvolver as atividades, desse modo, os registros linguísticos poderão ser captados com mais eficiência.

---

<sup>9</sup> AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

Nesse sentido, caso não seja possível usar mais de uma câmera<sup>10</sup>, é importante que esse único equipamento disponível esteja bem posicionado, pois assim, o professor poderá registrar a fala dos estudantes com qualidade suficiente para, posteriormente, analisar os registros linguísticos que podem ser classificados como exemplos de linguagem proibida presentes na fala dos estudantes. Posteriormente, esses registros linguísticos serão usados como material de reflexão para a construção de um dicionário cujo objetivo é apresentar os significados de palavras e expressões proferidas pelos alunos durante a interação desses sujeitos em sala de aula.

Ao que se refere a escolha de propor aos alunos um diálogo sobre linguagem proibida, ressaltamos a importância, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr<sup>11</sup> (2018, p. 80-81), de momentos em sala de aula que objetivam o desenvolvimento do diálogo presencial, já que é relevante à formação dos estudantes habilidades inerentes a uma comunicação satisfatória entre falantes, como: o “hábito de cordialidade e respeito (falar com tom de voz adequado, com postura corporal adequada, respeitando os turnos de fala dos outros, procurando ser cooperativo em relação ao conteúdo etc.)”. Para os pesquisadores, esses hábitos são mobilizados de modo subjacentes durante o processo de interação, ou seja, ao se expressar com desenvoltura, o falante movimenta várias habilidades de modo conjunto, como as habilidades de respeitar os turnos de fala, ser cooperativo ou, simplesmente, ajustar o tom de voz.

Em relação ao tema da aula, a presente atividade visa refletir com os alunos sobre a linguagem proibida, a qual é o objeto de análise de nosso trabalho interventivo. O objetivo principal dessa atividade é propor um momento de reflexão aos alunos sobre a presença e o uso de registros linguísticos em contextos diversos de comunicação, assim, objetivamos contribuir para uma maior autonomia dos alunos na escolha de um registro linguístico durante um evento comunicativo real entre falantes.

Sugerimos ao professor que organize, previamente, exemplos de linguagem proibida usadas pelos estudantes em sala durante as aulas anteriores. Não é

---

<sup>10</sup> Sugerimos, como já salientamos anteriormente, que o professor utilize a sua própria câmera, já que assim diminui bastante o risco de perder o material colhido em sala. Caso o professor não possua um equipamento adequado e algum estudante tenha disponível um celular, é possível utilizar o equipamento do aluno, porém, logo depois da aula, o professor deverá colher esse material, pois o aluno pode não dispor de internet em sua casa ou, também é plausível, pode copiar as imagens em seu computador, causando, desse modo, desconforto em outros estudantes.

<sup>11</sup> CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

necessário explicitar o nome de quem proferiu o trecho escolhido, pois o objetivo é refletir com os estudantes sobre o uso dessa linguagem. Também iremos utilizar como material de análise de linguagem proibida a letra da canção **Negro Drama**<sup>12</sup>, do grupo de rap<sup>13</sup> Racionais Mc's.

A escolha da canção se justifica pois ela nos oferece registros linguísticos que serão usados como recurso pedagógico para nossas reflexões, visando ilustrar exemplos de linguagem proibida. Por fim, o fato de a letra estar inserida em um gênero musical de grande circulação e identificação entre grupos jovens, pode facilitar a participação dos alunos durante a aula. Sobre a relação de identificação com gênero musical, Rodrigues e Menezes<sup>14</sup> (2012) afirmam que ela se estabelece entre outras questões, pela identificação com as situações vivenciadas por outros jovens em diferentes lugares, e que são vocalizados nos temas e expressões trazidos pelo Hip Hop.

Nesse ponto de vista, de acordo com Contier<sup>15</sup> (2005, p. 2). “as histórias de vida dos autores do rap afloram, com nitidez, em suas letras: miséria, desemprego, violência social, policial e sexual, o mundo das drogas.” Porque nossos estudantes estão inseridos em um contexto social de vulnerabilidade, como já citamos anteriormente, acreditamos que a canção pode auxiliar na tarefa de elaborar atividades construtivas, reflexivas e atraentes ao nosso público a partir de textos reais, de grande circulação na sociedade, mas que refletem uma parte da vivência social de nossos estudantes.

Dessa forma, acreditamos que nossa proposta pedagógica se enriquece ao agregar elementos da cultura de nossos alunos, contribuindo assim para uma aprendizagem em sala de aula mais inclusiva, significativa e interessante para nossos estudantes.

---

<sup>12</sup> RACIONAIS MCs. **Negro Drama**. CD. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo. 2002. Disponível em: [https:// https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/negro-drama/](https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/negro-drama/). acesso em 25/07/2021.

<sup>13</sup> Sobre o rap, destacamos que esse estio musical, de acordo com CONTIER (2005, p. 1), faz parte do hip hop, pois este último “representa um conjunto de manifestações artísticas que engloba o rap”. Outras artes compõe o hip hop, como o break (dança) e o grafite (artes visuais).

<sup>14</sup> RODRIGUES, M. N. M.; MENEZES, J. A. **Narrativas de jovens mulheres rappers**. Recife, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-54.pdf>>. Acesso em: 5 abril 2017.

<sup>15</sup> CONTIER, Arnaldo Daraya. O rap brasileiro e os Racionais MC's. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100010&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100010&script=sci_arttext). Acesso em 11 jul. 2021.

**Desenvolvendo a atividade:**

(1) Já com os estudantes em sala, sugerimos ao professor que reflita juntamente com esses alunos, sobre a importância do diálogo na vida em sociedade. O professor pode questionar os estudantes sobre como eles percebem a relevância do ato de conversar com outras pessoas, fazendo perguntas simples, como:

- Vocês conversam com seus amigos sobre as músicas, séries ou filmes que gostam?
- Como vocês reagem quando o colega não possui o mesmo gosto em relação ao tema discutido?
- Essa interação com outras pessoas é comum no seu dia a dia? Vocês acham importante conversar com os pais ou amigos em relação a dificuldades da vida?
- Sente falta quando não há ninguém para conversar?

Acreditamos que essas reflexões podem contribuir para que os estudantes perceberem a importância do diálogo na vida em sociedade. Até esse momento, se os alunos compreenderem a importância da fala como elemento essencial à vida em comunidade, o professor já contribuiu para a aquisição de um conhecimento importante no início desse nosso percurso.

(2) O passo seguinte corresponde a apresentação da atividade que será desenvolvida. Sugerimos que neste momento o professor exponha os objetivos da aula e o material que usará visando desenvolver o tema da aula: linguagem proibida; também é importante indicar quais pontos serão avaliados e, para concluir, o professor deve alertar seus alunos para algumas regras básicas de cordialidade essenciais ao gênero oral diálogo.

(3) Após esse momento inicial, objetivando introduzir o tema da aula, o professor pode fazer alguns questionamentos:

- Nós vamos refletir sobre linguagem proibida. Mas primeiro vamos pensar: o que é linguagem proibida?
- Será que existe uma linguagem, ou seja, expressões ou palavras que são proibidas?

- Em casa, os pais pedem a vocês que não digam determinadas palavras, por quê?
- No espaço escolar, nós podemos usar essas expressões consideradas proibidas?
- Em uma aula anterior, eu ouvi alguém falar que viu uma pessoa com uma “dólinha” na mão, o que é uma “dólinha”?
- “Dólar” é uma gíria aqui do bairro a qual se refere a maconha? Por que usaram essa alcunha para designar um papelote dessa droga?
- Se vocês fossem revelar o significado dessa palavra a uma pessoa que não a conhece, como vocês explicariam?

Esses questionamentos visam estimular a participação dos alunos por meio de exemplos de linguagem proibida presente na fala dos estudantes proferidas em sala de aula. O exemplo utilizado acima é apenas uma sugestão, o educador pode introduzir o tema a partir de exemplos colhidos em contextos comunicativos vivenciados com seus alunos.

(4) Em seguida, o professor distribui as cópias da letra da música Negro Drama, do grupo de hip hop Racionais Mc's e informa que todos irão ouvir a música em grupo, para, posteriormente, refletirem sobre linguagem proibida a partir da canção.

(5) Em seguida, com o auxílio de um notebook e Datashow, o professor deve projetar o videoclipe<sup>16</sup> da referida canção, se atentando ao fato de que o som deve estar num volume agradável e se todos os alunos conseguem ouvi-la. Caso seja necessário, deve-se usar o auxílio de uma caixa de som.

(6) Após o término da canção, antes de os alunos transmitirem suas opiniões ao professor, o profissional pode organizá-los para que conversem entre si sobre as próprias impressões da canção. Sugerimos uma conversa entre 10 ou 20 minutos. A organização fica à critério do educador, porém, indicamos um pequeno grupo entre dois ou três alunos para essa tarefa. Essa sugestão se deve ao fato de quanto maior o número de estudante em um mesmo grupo, maior o tempo necessário para que todos falem, logo, o tempo reservado pode ser pouco ou, em alguns casos,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso: 18 jun. 2021.

muito, já que alguns alunos podem falar mais, contribuindo assim, para que seus companheiros cultivem a distração.

(7) A depender da quantidade de alunos em sala, o professor pode organizar para que todos exponham suas impressões sobre a canção ou, também, se houver um quantitativo grande de estudantes, os grupos de diálogo podem escolher um representante para relatar a opinião de seus membros. Mas, devido a natureza dessa pesquisa ser a linguagem oral, acreditamos que todos devem verbalizar suas próprias impressões.

(8) Ao fim do diálogo em grupo, o educador pode permitir que seus alunos falem livremente sobre a canção. Posteriormente, caso algum estudante não tenha comentado, o professor pode conduzir o diálogo estimulando a fala desses jovens a respeito de suas impressões sobre a música.

- Qual é a história narrada na canção?
- O garoto retratado mora em uma favela? Como podemos afirmar isso com base na letra da canção?
- Em alguns momentos, o eu lírico critica figuras, como: o próprio pai, o Estado, a cultura e a sociedade em que está inserido? Em que trechos podemos encontrar essas críticas?
- A letra trata de questão racial?
- Há elementos de contato entre a vida do eu lírico e a vida real de pessoas negras e pardas no Brasil?
- A letra de rap Negro Drama é composta com registros da língua falada, por que o autor a compôs com esse registro?
- Caso o compositor não usasse gírias ou palavrões, ele conseguiria expor suas ideias a partir de uma linguagem própria de seu grupo linguístico?

Não é nossa pretensão e nem seria possível esgotar todas as possibilidades de interpretação a partir da letra da canção em estudo. Entretanto, nosso objetivo é propor aos alunos um momento de reflexão sobre, primeiramente, a letra da canção e, posteriormente, dialogar sobre a linguagem proibida presente nessa composição para que os próprios estudantes entendam como usar a língua de maneira a contribuir com seus propósitos comunicativos.

(9) Em seguida, o professor deve destacar expressões e palavras que podem ser classificadas como linguagem proibida. A partir desses registros, o professor deve apresentar aos estudantes a classificação de cada uma delas, visando explicar o conceito de linguagem proibida, porém, sem apresentar toda teoria sobre esse tipo de linguagem. Em seguida, apresentaremos algumas sugestões de como desenvolver esse momento.

- Encontramos na letra a seguinte expressão: “*O trauma que eu carrego/ Pra não ser mais um preto fudido*” (Racionais MC’s, 2002)<sup>17</sup>. Qual a interpretação que vocês fazem desses versos?

- Vocês acham que o registro linguístico “*fudido*” pode ser classificado como linguagem proibida?

- O registro linguístico em estudo pode ser classificado como linguagem proibida, pois faz parte de um tipo de linguagem proibida denominada vocabulário obscuro, o qual estudaremos em uma próxima aula.

- Vocês acham que ao escolher a expressão em estudo: “*O trauma que eu carrego/ Pra não ser mais um preto fudido*”, (Racionais MC’s, 2002), o compositor pretendeu chamar nossa atenção para as dificuldades vividas pelo eu lírico da canção?

- Vocês concordam que ao usar expressões como essa que estamos estudando, o compositor busca transmitir ao ouvinte as tragédias vivencia pelo eu lírico da canção de modo mais realista?

- A depender da intencionalidade que se busca num contexto de interação com seu interlocutor, o falante pode utilizar a linguagem proibida? Vocês concordam com essa afirmação?

A partir desses questionamentos, propomos aos estudantes reflexões sobre o uso da linguagem proibida como recurso expressivo na composição da canção visando contribuir para esses alunos compreendam que o contexto comunicativo nos permite adequar nossa linguagem a depender de nossa intencionalidade. As questões que propomos acima são apenas sugestões de como abordar o tema da atividade,

---

<sup>17</sup> RACIONAIS MCs. **Negro Drama**. CD. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo. 2002. Disponível em: [https:// https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/nego-drama/](https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/nego-drama/). acesso em 25/07/2021.

logo, o professor pode acrescentar ou modificar as perguntas, adequando assim ao seu público. Em nossa quinta atividade interventiva, propomos reflexões mais profundas sobre a adequação da linguagem em contextos comunicativos diversos.

(10) Para concluir essa primeira proposta, o professor deve refletir com seus alunos a partir de outros exemplos de expressões ou palavras que podem ser estudadas como linguagem proibida. Como o produto final dessa proposta será a elaboração de um dicionário, sugerimos ao professor que reflita com seus estudantes sobre o significado de cada exemplo de linguagem proibida encontrada na letra da canção. Esse exercício pode ser feito de modo oral, semelhante a um diálogo entre professor e aluno.

### **Hora da Avaliação:**

Como o indicado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a avaliação de atividades com o gênero diálogo deve ser contínua e o professor pode avaliar o desempenho de seus estudantes durante o trabalho em sala de aula. À vista disso, essa primeira avaliação não precisa ser realizada por meio de nota, uma vez que a tarefa de quantificar a fala de alguém pode ser desafiador. Mas, como muitos estudantes estão acostumados com essa prática, o professor pode organizar junto com eles critérios para quantificar a participação desses jovens durante todo o percurso dessa proposta, pois assim, caso um determinado estudante não obtenha bom desempenho, ele poderá recuperar sua nota quando participar de outra atividade.

### **Dicas e Variações:**

É importante salientar, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que há diferenças entre diálogo e debate. Nessa primeira atividade, o diálogo entre aluno e professor e entre estudantes, deve ocorrer naturalmente, ou seja, não há necessidade de convencimento entre os participantes da interação. Sugerimos ao educador que incentive os estudantes a compartilharem suas ideias livremente, sem o objetivo de convencer seus interlocutores.

Nessa etapa, recomendamos ao educador que observe se os alunos estão desempenhando bem o diálogo, se estão respeitando os turnos de fala, se estão participando respeitosamente da interação, entretanto, caso haja alunos desrespeitando os colegas, o professor deve intervir e corrigir a direção do diálogo.

Recomendamos ao educador, para a execução dessa atividade, a leitura de nosso arcabouço teórico, especificamente, o capítulo 3, o qual nos debruçamos sobre a linguagem proibida. Acreditamos que essas leituras são importantes e oferecem subsídios teóricos ao professor para que esse desempenhe bem a condução da aula sobre o tema em questão. Indicamos, também, a leitura das obras: **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica e **A gíria e outros temas**, do pesquisador Dino Preti<sup>18</sup> e **Tabus Linguísticos**, da pesquisadora Rosário Farâni Mansur Guérios<sup>19</sup>, todas devidamente estudadas para a elaboração de nossa pesquisa, pois oferecem uma estrutura teórico consistente ao professor que tenha o interesse de se aprofundar nos estudos sobre, entre outros temas, a gírias, o palavrão e os tabus linguísticos.

Para finalizar essa primeira proposta, sugerimos ao professor que analise o registro das câmeras com atenção, procurando extrair as manifestações linguísticas dos estudantes que podem ser classificadas com linguagem proibida. Não é necessário avisar aos alunos quanto a essa análise. Ao concluir as propostas interventivas, o professor apresentará o produto de suas pesquisas e, em seguida, começará o processo de elaboração do dicionário de expressões linguísticas orais da turma.

## **PROPOSTA II**

**Tema:** Vocabulário Obsceno

**Público-alvo:** 9º ano

**Gênero:** Aula Expositiva

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

**BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP11); (EF69LP12); (EF69LP13)

**Materiais necessários:** Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.

---

<sup>18</sup> PRETI, Dino. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

<sup>19</sup> GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Tabus Linguísticos**. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.

### **Objetivos e preparação:**

Entre as propostas interventivas descritas nesse trabalho de pesquisa, acreditamos que a presente atividade pode causar desconforto em parte das comunidades escolar e familiar. Afinal, linguagem obscena, ou seja, palavrões e expressões de mau gosto são registros linguísticos apropriados ao trabalho pedagógico com adolescentes? Acreditamos que a pergunta é legítima e deve ser respondida pelo professor atento ao desenvolvimento de seus estudantes cujo repertório linguístico apresenta exemplos dessa linguagem.

Nesse contexto, indicamos no título 1.1, nossa visão em relação a língua como elemento de interação entre falantes, visto que essa perspectiva nos oferece a possibilidade de analisar as diversas manifestações linguísticas de nossos alunos a partir de um contexto histórico e social, isto é, percebemos o uso de expressões grosseiras pelos estudantes como construções legítimas, adquiridas e proferidas em situações comunicativas reais, vivenciadas no seio de suas comunidades de fala. Logo, não empregamos em nossa proposta interventiva uma visão tradicional de ensino calcada em uma idealização cega da língua, à qual, segundo Bagno<sup>20</sup> (2002), é nomeada como norma culta da língua portuguesa.

A essas afirmações iniciais junta-se nossa disposição por trabalhar com os registros linguísticos reais dos estudantes, já que não pretendemos cometer o equívoco de interpretar a variedade da língua desses adolescentes como deficiente ou errada, isto é, algo que a escola deva consertar por não coincidir com a variedade da língua apreciada pela elite econômica e cultural de nosso país. Por divergir dessa concepção de ensino, as atividades interventivas descritas nesse capítulo visam contribuir com a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes a partir de reflexões sobre o uso de expressões ou palavras grosseiras como elemento de interação entre falantes, já que é comum na fala desses jovens a presença desse tipo de registro.

Nesse sentido, a presença de palavrões, gírias e expressões grosseiras na fala dos estudantes é o nosso material principal de análise que usaremos visando oferecer a esses alunos momentos de reflexões sobre a presença dessa variedade da língua portuguesa em contextos comunicativos diversos. Em outras palavras, a partir dos registros linguísticos presente nas manifestações orais dos alunos, propomos

---

<sup>20</sup> BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial., 2002.

atividades que visam ampliar suas habilidades comunicativas e interacionais, uma vez que ao evidenciar a fala desses jovens em sala de aula, podemos desenvolver atividades reflexivas sobre as variedades linguísticas da língua e seus contextos comunicativos de uso, incluindo, a variedade culta da língua portuguesa.

Dessa forma, destacamos que a presente atividade, bem como as demais propostas que compõem esse trabalho de pesquisa, tem por objetivo facilitar a aprendizagem da variedade culta da língua por meio de atividades reflexivas, interessantes e relevantes à formação intelectual e, principalmente, linguísticas dos alunos, visto que é dever da escola, como ensina Possenti<sup>21</sup> (1996), criar condições de aprendizagem do português padrão. Portanto, diante do exposto, fica claro que nosso objetivo não é o ensino de linguagem proibida, mas a reflexão sobre o uso dessa variedade linguísticas em diversos contextos comunicativos.

Por fim, retomamos a pergunta que iniciou esse texto: devemos trabalhar com expressões grosseiras em sala de aula? Diante do exposto, concluímos que sim, é necessário refletir juntamente com os estudantes sobre o uso dessa variedade da língua e seus respectivos contextos de interação entre falantes.

### **Desenvolvendo a atividade:**

(1) O professor pode iniciar a atividade a partir de alguns questionamentos visando sensibilizar seus alunos para o tema da presente proposta. Caso queira, o profissional pode iniciar sua intervenção com o auxílio de um material impresso ou de áudio, como um texto escrito ou uma música, entretanto, porque o vocabulário obscuro pode causar desconforto também em parte dos jovens, sugerimos ao educador que inicie a aula com questões que facilitem a interação entre o tema e os alunos. Após esse momento inicial, o profissional deve usar recursos visuais e sonoros com o objetivo de estimular o diálogo com seus interlocutores. Abaixo, descrevemos exemplos de perguntas que podem ser usadas em sala de aula.

- Olá, turma! Dando sequência aos nossos estudos sobre a linguagem proibida, gostaria de perguntar a vocês: o que é um palavrão?

---

<sup>21</sup> POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

(2) Após anotar em uma lousa as respostas dos estudantes, o professor continuará com sua intervenção.

- Vocês ofereceram boas respostas, muito bom! Mas consultando o dicionário, a definição de palavrão é a seguinte: “Palavrão<sup>22</sup>. sm. 1 Palavra que é considerada ofensiva, de mau gosto, cujo uso é considerado falta de educação; [...] 2 Palavra muito grande e difícil de pronunciar 3 P.ext. Termo empolado, bombástico [...]”. Entre as acepções que acabei de ler, qual nos oferece o significado adequado ao contexto da nossa aula?

- A primeira acepção, muito bem! Porém se o uso do palavrão pode indicar falta de educação do falante, como sugerido no dicionário, será que existe algum contexto comunicativo que o falante pode fazer uso dessa linguagem?

(3) Com essas questões, esperamos que os alunos percebam que os palavrões podem ser usados em alguns espaços de socialização entre pessoas, entretanto, em outros contextos comunicativos o uso desse vocabulário deve ser evitado. Na sequência, o professor pode continuar a interagir com seus alunos.

- Quais motivos levam uma pessoa a proferir um palavrão ou uma expressão grosseira?

- Vocês ouvem palavrões na rua, em casa ou na escola?
- Vocês interagem com esse vocabulário com bastante frequência?
- Se alguém xingar ou insultar vocês, como cada um reagiria à ofensa?
- Vocês acham que apenas pessoas que estão com raiva falam palavrões?

(4) O professor deve explicar aos alunos que o vocabulário obsceno pode ser definido, de acordo Guiraud (apud PRETI, 1983, p. 64), por meio das “coisas a que se refere, tais como a sexualidade, a defecação, a digestão”. Logo, o uso dessa variedade da língua deve ser empregado em contextos comunicativos mais informais e espontâneos. Historicamente, como indica Preti (1983), o vocabulário obsceno está associado a uma classe de falantes desfavorecidos financeiramente e pouco culta,

---

<sup>22</sup> AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 1015.

entretanto, como essa variedade é usada com o objetivo de insultar e blasfemar, há registros de uso em diversas classes sociais, incluindo as mais abastadas.

(5) O professor pode refletir com seus alunos sobre variedade linguística a partir dos estudos de Gnerre<sup>23</sup> (2009). Para o autor, na sociedade, o valor de uma variedade linguística está intimamente atrelado ao poder econômico e social de seus falantes, portanto, como apenas uma parte da sociedade tem acesso à boa escolarização e a recursos financeiros adequados a suas necessidades, a variedade aprendida por essa parte pequena da sociedade é a que possui maior prestígio linguístico.

Diante dessas afirmações, o professor deve enfatizar que todo brasileiro tem o direito a uma educação de qualidade, e, por conseguinte, tem o direito de aprender a variedade com maior prestígio na sociedade, todavia, a variedade linguística apreendida em sua comunidade de fala também precisa ser valorizada, pois ninguém deve ser discriminado por nenhum motivo, muito menos por características de sua fala ou escrita.

(6) Logo após a essa interação, o professor pode fazer algumas perguntas e em seguida deve apresentar aos estudantes a música “Passinho dos Malokas<sup>24</sup>”, do compositor Mc Menor Mr<sup>25</sup>.

- De acordo com o dicionário, os palavrões não são bem aceitos na sociedade. Mas será que não encontramos exemplos dessa linguagem em composições artísticas? Será que algumas canções podem fazer sucesso mesmo quando são elaboradas com esse tipo de linguagem? Vamos analisar a letra de uma canção!

(7) Ao término da canção, o professor deve interagir com seus alunos, visando refletir com esses sujeitos sobre, primeiramente, as possíveis interpretações

---

<sup>23</sup> GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

<sup>24</sup> Mc Menor Mr. Passinho dos Malokas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lonKV17pduY&t=82s>. Acesso em: 28 jun. 2021.

<sup>25</sup> A escolha da música em estudo se justifica em nosso contexto de análise da linguagem proibida uma vez que a composição nos oferece diversos registros dessa linguagem e, também, faz parte das preferências musicas dos estudantes, logo, o uso dessa obra, pode contribuir com o engajamento dos estudantes durante a execução da atividade.

da canção, e, posteriormente, sobre o uso da linguagem proibida como elemento de comunicação entre o compositor e o leitor.

(8) O educador deve solicitar aos estudantes que destaquem na canção as palavras que podem ser consideradas palavrões ou expressões grosseiras. Sugerimos ao educador que anote no quadro todas as palavras destacadas pelos alunos. Em seguida, o professor deve questioná-los quanto ao significado de cada um desses registros. Os significados elaborados para cada uma das palavras também devem ser anotados no quadro, como no exemplo abaixo.

- A letra da canção “Passinho dos Malokas” apresenta alguma palavra ou expressão grosseira?
- Vocês destacaram a expressão “calor do caralho”. Qual é a ideia transmitida por essa expressão?
- Se uma pessoa estrangeira pedisse a vocês a tradução dessa expressão, como vocês iriam explicar o significado de “calor do caralho”?
- Qual variedade da língua devemos usar para explicar a uma pessoa estrangeira o significado dessa expressão? Nós devemos usar gírias ou devemos nos comunicar de modo mais formal?

(9) Se o educador preferir, pode solicitar a alguns estudantes que escrevam no quadro suas definições. Essas produções devem servir como material de análise sobre a diferença de uso entre a variedade culta da língua e o uso de expressões grosseiras, como o palavrão e as gírias.

(10) Em seguida, o professor deve estimular seus alunos a refletirem sobre o uso da linguagem proibida em outros contextos de interação entre falantes.

- Imaginem que estamos dentro de uma igreja ou em uma festa com várias crianças em volta. Será que seria adequado usar a expressão em estudo nesses contextos comunicativos?
- Porém, se estivermos em um estádio de futebol, no Brasil, com nossos amigos, será que a linguagem proibida não poderia ser aplicada nesse contexto?
- Podemos concluir que há contextos comunicativos mais propícios ao uso de palavrões ou expressões grosseiras?

O objetivo desses questionamentos é o de facilitar a compreensão dos estudantes em relação ao uso de palavras e expressões grosseiras. Como ensina Antunes<sup>26</sup> (2007), o emprego de uma variedade linguística pode ser determinado pelo contexto comunicativo, ou seja, se o falante estiver em sua casa ou com sua família, pode escolher usar uma variedade mais informal, entretanto, se o contexto comunicativo exigir uma variedade mais formal da língua, como um seminário, o uso da norma culta se faz necessário.

(11) Após o fim dessa primeira parte da atividade, o educador deve projetar, com o auxílio de um Datashow, o vídeo *top 5: traições em novelas*<sup>27</sup>. O trabalho com o vídeo permite ao professor criar um momento de reflexão a partir de uma situação comunicativa que o uso de palavras e expressões obscenas podem ser observados.

(12) Após o término da apresentação, o professor deverá continuar a interagir com seus estudantes por meio de reflexões sobre o tema da aula.

- Qual contexto comunicativo é encenado no vídeo?
- Podemos constatar que as personagens estão bem irritadas com a situação vivenciada, não é?
- Será que nessa situação de interação comunicativa o uso de palavras seria visto como adequado ou inadequado?

A partir desses questionamentos, o educador pode contribuir para uma aprendizagem significativa e consistente em relação ao uso de linguagem obscena em situações comunicativas que permitem o registro dessa variedade da língua. Porém, não é nossa intenção fazer uma lista de contextos de interação que o falante pode usar a linguagem proibida em estudo. Visamos contribuir, por meio dessa proposta interventiva, com a conscientização dos estudantes em relação a adaptação do discurso aos variados contextos comunicativos.

(13) Para concluir essa tarefa, o professor pode propor aos estudantes um momento de descontração que permite a esses sujeitos aplicarem o conhecimento adquirido durante a execução da atividade. Para isso, o educador irá projetar

---

<sup>26</sup> ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dPmk8sNd2E8&t=196s>. Acesso em: 01 set. 2021.

novamente o vídeo top 5: traições em novelas e, se houver aceitação por parte dos estudantes, irá solicitar para que pequenos grupos de alunos dublem as cenas usando a linguagem que lhes parecer mais adequada. Caso a proposta seja bem aceita pelos alunos, o professor poderá organizar para que todos dublem as cenas das novelas.

### **Hora da Avaliação:**

A avaliação da presente atividade pode ser feita de modo semelhante a primeira proposta interventiva. Entretanto, se houver acordo com a turma, o professor poderá avaliar a qualidade da dublagem feita pelos estudantes a partir das cenas apresentadas no vídeo, bem como a participação desses jovens durante as discussões em sala de aula.

Além desses dois critérios de avaliação, o professor pode aplicar outra estratégia avaliativa que pode contribuir com o engajamento dos estudantes durante a aplicação dessa e das outras propostas interventivas que ainda serão apresentadas. Após concluir todas as etapas descritas acima, sugerimos ao professor que organize uma avaliação coletiva sobre o que foi discutido durante a atividade. Cada aluno poderá expressar o que aprendeu, o que concorda e o que discorda a respeito do uso da linguagem obscena; quais estudantes foram mais participativos e, se assim o professor desejar, poderá solicitar sugestões de como melhorar a metodologia da atividade, objetivando aprimorar e adequar o conteúdo às expectativas de nossos jovens estudantes.

O educador pode, se quiser, usar outro critério avaliativo que melhor atenda ao seu contexto de trabalho pedagógico, porém, entre as possibilidades por nós apresentadas, acreditamos que a segunda é a mais adequada, visto que nosso objetivo é colaborar com a construção de um ambiente de interação plural entre professor e aluno. Sendo assim, quanto mais variado e diversificado for os critérios avaliativos, melhor será a recepção e execução das atividades interventivas.

### **Dicas e Variações:**

Com a facilidade de se encontrar vídeos na internet, o professor poderá pesquisar e aplicar a essa proposta, diversos outros exemplos de contexto comunicativos que podem ser usados em sala de aula. Caso o educador disponha de bastante tempo, ele pode usar vídeos cujas cenas apresentem situações comunicativas diversas, como casamentos, jogos de futebol, missas e etc. Assim,

pode oferecer aos estudantes a possibilidade de exercitar diferentes variedades linguísticas em sala de aula, incluindo o palavrão, como propomos nessa atividade, já que o uso de palavrões não é incomum em sala de aula, mesmo quando o professor está presente.

Nesse sentido, o educador poderá adotar estratégias pedagógicas mais sofisticadas, como a aplicação de atividades que visam oferecer momentos de reflexão sobre o uso dessa linguagem em diversas situações comunicativas, semelhante às propostas interventivas descritas nesta dissertação de mestrado, ou, a atitude mais fácil, porém menos efetiva, de enviar os alunos à diretoria da escola. Entre as opções apresentadas acima, acreditamos que a primeira é a mais adequada ao contexto escolar.

### **PROPOSTA III**

**Tema:** Gírias

**Público-alvo:** 9º ano

**Gênero:** Aula Expositiva e produção textual

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

**BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP13); (EF69LP14)

**Materiais necessários:** Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.

#### **Objetivos e preparação:**

A presente atividade interventiva propõe reflexões aos estudantes sobre o uso do vocabulário gírio em contextos comunicativos adequados a essa variedade da língua. É evidente que não estamos sugerindo o ensino de gírias aos alunos, mas, assim como Patriota<sup>28</sup> (2009), defendemos que esse registro seja usado como objeto de estudo e reflexão em sala de aula, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e ampliação do repertório linguísticos dos estudantes. À vista desse objetivo, essa atividade pedagógica procura refletir juntamente com os jovens sobre a heterogeneidade da LP, visando contribuir com os esforços de professores que lutam contra o preconceito linguístico e o estigma social sofrido pelos falantes que manifestam em suas interações registros linguísticos diferentes da norma culta.

---

<sup>28</sup> PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

Semelhante as atividades I e II, a atual proposta interventiva oferece reflexões sobre as diversas possibilidades de uso da língua à disposição do falante que pode emprega-la de modo distinto a depender de seu contexto comunicativo. Nessa perspectiva, segundo Antunes (2007, p. 45), “todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literário, metafórico, coloquial)”, portanto, o professor irá encontrar no decorrer destas linhas, sugestões de atividades que exploram tanto o uso de gírias em seus contextos próprios de interação entre falantes, bem como os contextos comunicativos em que a norma culta se faz mais adequada.

Para isso, organizamos essa atividade em duas etapas. Na primeira, os alunos serão instigados a refletirem sobre as características do vocabulário gírio e, por meio de um texto extraído de uma notícia de jornal, interpretar possíveis intenções do falante ao usar essa variedade linguística em um contexto comunicativo formal. Em seguida, para concluir, o educador deverá propor uma atividade de produção textual a partir da linguagem empregada no texto.

### **Desenvolvendo a atividade:**

(1) Sugerimos ao educador que inicie a atividade informando aos estudantes sobre o tema da aula. Em seguida, o professor pode interagir com os alunos por meio de questionamentos sobre o conhecimento prévio desses jovens a respeito do uso de gírias em comunicações reais entre falantes. Abaixo, indicamos perguntas que podem ser usadas pelo professor em sala de aula.

- Durante nossas aulas, temos nos debruçado sobre o uso da linguagem proibida em contextos comunicativos. Hoje, iremos refletir, especificamente, sobre um tipo de linguagem proibida denominada gíria. Vocês podem me dizer o que é gíria?

- Quais os atributos uma palavra ou expressão deve possuir para ser classificada como gíria?

- Vocês deram ótimas respostas, muito bem! Vamos seguir com o tema de nossa aula a partir dos estudos do pesquisador Dino Preti<sup>29</sup>. Segundo o autor, a gíria “é usada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem entendidos por outros que não pertencem ao grupo. Preservando, portanto, a

---

<sup>29</sup> PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

significação dos vocabulários” (2004, p. 67), logo a gíria pode ser compreendida como uma linguagem secreta, restrita apenas aos integrantes de determinados grupos sociais.

- Vocês concordam com as considerações do autor? A gíria pode ser um vocabulário cujo significado é conhecido por um número reduzido de falantes?
- Vocês podem dar exemplos de gírias proferidas em conversas com seus amigos?
- Apenas vocês conhecem o significado dessas palavras?
- Com seus pais vocês também usam esse vocabulário?

Os questionamentos têm por objetivo estimular a participação dos estudantes e, também, oferecer considerações sobre as particularidades do vocabulário gírio. Não é necessário a apresentação de todo arcabouço teórico sobre o tema em análise, entretanto, à medida que surgir dúvidas ou oportunidades de aprofundar o assunto, o professor deve apresentar informações que facilitem e ampliem o conhecimento linguístico dos estudantes sobre o uso das gírias e seus contextos comunicativos.

(2) Após esse momento, o educador deve entregar cópias do texto: o *pitresco na justiça*<sup>30</sup>, aos estudantes. O educador pode oferecer a um pequeno de grupo de alunos a leitura de trechos do relato. Ao fim da leitura compartilhada, o educador deve fazer a interpretação do texto.

- Vocês conseguiram entender o relato feito pelo réu Zé da ilha?
- Qual história ele narra ao juiz?
- A linguagem usada pelo réu facilita a compreensão de seu relato?
- Será que a intenção dele era facilitar ou dificultar o entendimento do juiz e do júri?
- O diálogo entre réu e juiz ocorre em um contexto formal ou informal de comunicação?
- De acordo o material trabalhado nas aulas anteriores, qual variedade da língua o réu deveria usar no contexto comunicativo em que estava inserido?

---

<sup>30</sup> Correio da manhã, Rio de Janeiro, 05/04/1959. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pagfis=104210](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=104210). Acesso em 16 set. 2021. (cf. anexo A, p. 187)

Sugerimos ao educador que ouça seus estudantes com atenção e, a partir de cada resposta desses jovens, o professor deve expor alguma particularidade do vocabulário gírio. Não vamos retomar todo o arcabouço teórico apresentado no capítulo 2.4, porém, destacamos algumas características dessa linguagem que precisam ser desenvolvidas em sala. Sobre o vocabulário gírio, podemos destacar, com base nos estudos de Preti (1983,1984), que:

- A gíria é um vocabulário especial, criptológico, que está intimamente ligado à vida e à cultura de um grupo social;
- Pode ser usada como elemento de união, autoafirmação e identificação entre os membros de um grupo.
- Como linguagem fechada, além da função de veicular mensagens de significado restrito, pode ser usada com elemento de defesa e preservação de classe;
- É elaborada a partir de significados não convencionais de palavras de uso comum;
- Os integrantes de grupos restritos utilizam esse vocabulário para agredir e de se opor aos comportamentos linguísticos da maioria dos falantes, visando deixar registrado seus conflitos com a sociedade;
- O vocabulário gírio não é de uso exclusivo de grupos sociais marginalizados, como indivíduos ligados ao crime, prostituição ou atividades ilícitas de modo geral. A linguagem criptológica também está presente em grupos de estudantes universitários, vendedores ambulantes, militares, técnicos etc. desde que o vocabulário desses grupos restritos tenha o sentido de signo de grupo;
- Com o passar do tempo, o vocabulário restrito perde seu signo de grupo e passam a fazer parte da linguagem usada por todos os falantes, podendo ser classificada como gíria comum.

Há outras características do vocabulário gírio que podem ser trabalhadas em sala de aula, contudo, caso o professor se interesse por mais informações, recomendamos a leitura completa das obras citadas acima. Abaixo, no item dicas e variações, sugerimos outras obras de consulta sobre o tema em estudo.

(3) A partir dessas informações sobre o vocabulário gírio, sugerimos ao professor que retome o texto e reflita com seus alunos sobre as possíveis

intencionalidades do réu ao construir sua fala quase que exclusivamente com exemplos de gírias próprias de seu grupo social.

- Diante das considerações que fizemos sobre as características do vocabulário gírio, qual foi a intenção do réu ao utilizar a gíria para compor sua fala? Ele queria elucidar seu crime ao juiz?

- Será que Zé da ilha possuía um repertório linguístico amplo e escolheu usar essa variedade da língua com o objetivo de confundir o juiz? Ou por sua condição social a variedade por ele usada é a que possui maior domínio linguístico?

- Se levarmos em consideração a situação em que Zé da ilha se encontra, ou seja, podendo ser preso por agressão, o uso da variedade gíria pode ajudá-lo a escapar da possível pena, já que o juiz não entendeu seu relato?

- Em uma situação oposta, isto é, um réu que visa interagir com o juiz, ele usaria qual variedade da língua: o vocabulário gírio ou a norma padrão? Por quê?

Esperamos que os alunos compreendam que o uso de gírias em demasia dificultou a compreensão do juiz, uma vez que esse profissional não faz parte do grupo social a que Zé da ilha pertence, logo, não domina os significados das expressões e palavras usadas pelo réu. Por sua vez, Zé da ilha aparenta pertencer a um grupo de falantes que se expressam com fluidez por meio dessa variedade da língua, a qual, Preti (1984), classifica como gíria de malandro. Ainda segundo o autor, esse tipo de gíria permite ao falante agredir e se defender de uma sociedade que o despreza. Diante dessa situação, a interação entre réu e juiz não é satisfatória, porque ambos desenvolveram suas competências linguísticas em grupos socialmente distintos.

(4) Para concluir esse momento de interpretação textual, o professor deve entregar a segunda parte do texto. Após a leitura, o educador deve interagir com seus estudantes, visando verificar se a turma compreendeu o texto.

- Agora, após a tradução do texto, vocês conseguiram compreender a história do réu Zé da ilha?

- Após o policial traduzir o depoimento de Zé da ilha, o juiz compreendeu a história do réu?

- Em relação ao policial, quais afirmações podemos fazer sobre ele?

- Ele domina a variedade da língua usada por Zé da ilha?
- Ele se comunicou de modo satisfatório com o juiz?
- O fato de exercer a função de policial, contribuiu para a aquisição do vocabulário gírio?

Esperamos que os alunos compreendam que o policial/ tradutor compartilha com o réu Zé da ilha do mesmo repertório linguístico. Provavelmente, a profissão que exerce facilita o contato com a variedade linguística do réu. O educador pode enfatizar o fato de que o policial demonstrou compartilhar tanto do vocabulário usado por Zé da ilha quanto o vocabulário do juiz e, por meio desse conhecimento, pôde traduzir a fala do réu ao juiz.

(5) Após concluir essa primeira parte da aula, o educador pode propor aos estudantes a produção de alguns verbetes a partir da linguagem proferida por Zé da ilha em sua fala perante o juiz. Esse exercício visa estimular a produção textual de verbetes, já que, posteriormente, os alunos irão produzir esse gênero com o objetivo de compor o dicionário de usos da linguagem proibida turma.

(6) O professor pode decidir se essa produção será realizada de modo individual ou em grupo, já que cada turma possui características diferentes em sua formação, entretanto, a produção de verbetes autorias devem ser incentivada, independentemente do número de alunos em um grupo.

(7) Posteriormente a produção dos textos, os grupos ou os alunos individualmente deverão apresentar seus verbetes. Essa parte da aula possui dois objetivos principais: compartilhar o conhecimento produzido por esses jovens e o exercício da língua em sua modalidade oral.

(8) Cada verbete deve ser analisado. O professor deve enfatizar que a composição desse gênero exige o uso da variedade culta da língua. Se houver necessidade, o profissional pode pedir aos estudantes para reescrevam seus textos ou, se preferir, pode corrigir as produções em grupo, assim poderá apresentar novos modos de explicar o mesmo conteúdo elaborado pelos alunos, porém, usando a variedade adequada a situação comunicativa.

(9) Para finalizar, o educador deve refletir com seus estudantes sobre os significados elaborados por eles para cada gíria do texto, pois, desse modo, o poderão verificar se as gírias possuem definição semelhante para todos os jovens. Caso exista

alguma divergência em relação ao significado de uma gíria, o educador deve ponderar sobre a pluralidade de definições do vocabulário gírio.

### **Hora da Avaliação:**

A produção textual deve ser avaliada como critério avaliativo, porém, o professor pode, também, avaliar a participação de cada aluno, isto é, pode avaliar o progresso dos estudantes durante a leitura do texto ou a participação desses jovens durante as discussões em sala de aula. Outro ponto que pode ser analisado e avaliado corresponde ao uso da norma padrão durante a interação entre professor e aluno, uma vez que nosso objetivo é possibilitar momentos de reflexão e uso dessa variedade da língua. Acreditamos que os estudantes se sentirão satisfeitos se o educador valorizar seus avanços.

Ao avaliar as produções textuais, o educador deve se ater ao uso da norma padrão nos textos dos estudantes. Recomendamos ao professor que enfatize a necessidade de se produzir textos, como o proposto nessa atividade, empregando a norma culta da língua na elaboração dos verbetes.

### **Dicas e Variações:**

Caso não haja cópias de texto disponíveis a todos os estudantes, o educador pode usar um Datashow e projetar o documento no quadro ou parede da sala de aula. Se essa última opção também não estiver disponível, o professor pode ler ou fazer uma leitura compartilhada.

O educador pode decidir o número de alunos que deve integrar os grupos de trabalho, como indicamos acima, porém, grupos grandes podem ser pouco produtivos, uma vez que é comum surgir conversas paralelas entre os alunos. Sendo assim, recomendamos ao educador o trabalho com pequenos grupos de estudantes, já que o número reduzido de integrantes pode contribuir para o bom andamento das produções textuais.

Em relação ao arcabouço teórico sobre a linguagem proibida, em especial a gíria, indicamos a leitura das obras: *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*; *A gíria e outros temas*; *Estudos de língua oral e escrita*, do pesquisador Dino PRETI; *A gíria comum na interação em sala de aula*, da autora PATRIOTA, Luciene Maria. Apesar de não ser recomendado a apresentação de aporte teórico como recurso metodológico aos estudantes, acreditamos que a leitura

dessas obras é fundamental ao professor que tenha interesse de aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem proibida.

#### **PROPOSTA IV**

**Tema:** Tabus Linguísticos

**Público-alvo:** 9º ano

**Gênero:** Aula expositiva e entrevista<sup>31</sup>

**Tempo:** 3 aulas (150 min.)

**BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP10); (EF69LP14); (EF69LP39); (EF89LP08); (EF89LP09); (EF89LP13)

**Materiais necessários:** Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.

**Entrevista:** 4 Conversa entre duas ou mais pessoas ger: em lugar, dia e hora pré-determinada [...]

#### **Objetivos e preparação:**

Trabalhar com tabus linguísticos em sala de aula é uma tarefa que desafia o professor. Porém, a escola e, conseqüentemente, as aulas de LP são responsáveis pela formação intelectual dos estudantes, logo, não podem se omitir em discussões e temas que estão presentes na vida desses jovens estudantes. Como indicamos no título 1.1, optamos por reconhecer que a língua é heterogênea, portanto, não podemos elaborar atividades que releguem as manifestações linguísticas reais, como o uso de tabus linguísticos por parte de nossos alunos, a um contexto de exclusão. Se há o registro dessa linguagem no espaço escolar, deve o educador construir um ambiente acolhedor, de respeito, de busca pelo desenvolvimento e ampliação das habilidades linguísticas de seus estudantes ou, simplesmente, afasta essa linguagem dos estudos da língua e se apegar a uma concepção de língua pura e homogênea?

Por reconhecer, assim como Patriota (2009, p.13), que “é através de sua língua que o homem faz a sua história acontecer”, escolhemos a primeira opção. Nesse sentido, a presente atividade visa apresentar aos estudantes conceitos sobre os tabus e tabus linguísticos; reconhecer a presença dessa linguagem em nossas

---

<sup>31</sup> AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 567.

interações com outros falantes e refletir sobre os contextos comunicativos apropriados ao uso desse registro da língua. Na segunda parte da atividade, propomos a elaboração de uma entrevista com um especialista ou um falante de seus espaços sociais de convívio que tenha conhecimento sobre o tema em estudo. Para concluir a atividade interventiva, propomos um momento de reflexão sobre os tabus linguísticos a partir dos registros linguísticos colhidos durante as entrevistas realizadas pelos estudantes.

### **Desenvolvendo a atividade:**

#### **1ª etapa.**

(1) O educador pode iniciar sua aula com o auxílio do texto: *Chefe Cu*<sup>32</sup>. Diferente do que foi sugerido em outras propostas, não é necessário apresentar aos estudantes o tema da aula. O objetivo é causar estranhamento com o conteúdo do texto, já que atividades com esse tipo de linguagem não são comuns em sala de aula.

(2) Antes de iniciar a leitura, o educador deve questionar seus estudantes sobre o título da obra, visando estimular a participação dos jovens e verificar suas expectativas em relação a leitura do texto.

(3) Em seguida, o professor pode ler o texto ou passar a tarefa a um aluno. Posteriormente, o educador deve interagir com seus alunos, com o objetivo de verificar se todos entenderam a moral da história. Abaixo apresentamos alguns questionamentos que o professor pode usar para dialogar com os estudantes.

- A leitura correspondeu as suas expectativas?
- Vocês acharam o texto engraçado?
- Alguma palavra causou algum tipo de desconforto em quem leu ou em quem estava ouvindo o texto? Por quê?
- Essa palavra causou desconforto por que foi proferida em sala de aula ou em qualquer ambiente comunicativo ela causaria essa sensação?

Esperamos que esses questionamentos auxiliem a interpretação dos alunos em relação ao texto, mas, principalmente, que esses jovens percebam que o emprego

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.piadas.com.br/piadas/outras/chefe-cu>. Acesso em: 12 set. 2021.

da palavra “cu”, usada no texto como sinônimo de ânus, não é bem aceita em um contexto comunicativo como a sala de aula.

(4) Após esse momento, o professor deve apresentar o tema da aula: tabus linguísticos. Em seguida, o professor deve apresentar, primeiramente, o conceito de tabu. Nessa proposta interventiva, usamos, entre outros autores, a perspectiva da pesquisadora R. F. Mansur Guérios como arcabouço teórico sobre o tema em estudo, entretanto, o educador pode utilizar conceitos de outro(a) autor(a) de sua preferência para abordar o tema.

Abaixo apresentamos algumas informações que podem ser abordados com os alunos:

- “não é possível precisar a origem do vocábulo tabu”, Guérios (1979, p.9).
- “são proibições de antiguidade primeva que foram, em certa época, externamente impostas a uma geração de homens primitivos; devem ter sido calcadas sobre eles, sem a menor dúvida, de forma violenta pela geração anterior”, Freud<sup>33</sup> (1969, p. 48).
- “não há raça ou nível de cultura que tenha escapado aos maus efeitos do tabu”, Freud<sup>34</sup> (1974, p. 37).
- “o tabu preserva a sabedoria acumulada por gerações, que quase sempre se adquire mediante a dor, a perda, a enfermidade e a morte”, Farberow<sup>35</sup> (1967, p. 22).

Em especial aos tabus linguísticos, o educador pode destacar os seguintes pontos:

- “é uma modalidade do tabu geral, ou um prolongamento dos demais tabus. Se uma pessoa, coisa ou ato é interditado, o nome ou a palavra que se refere, é-o igualmente” Guérios (1979, p. 6).
- “uma palavra tabuizada num povo, numa comunidade, numa família, poderá não sê-lo em outro povo, comunidade ou família, e, por fim, pode ser temporário”, Guérios (1979, p. 6).

---

<sup>33</sup> FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

<sup>34</sup> FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

<sup>35</sup> FARBEROW, Norman L. **Temas tabu**. Buenos Aires: Paidós, 1967.

➤ existem “dois tipos de tabu linguístico – próprio e impróprio” Guérios (1979, p. 5). O tabu próprio está relacionado a uma crença ou a um poder mágico-religioso. O tabu impróprio está relacionado a moral ou ao sentimentalismo. Proíbe qualquer palavra ou expressão que transgrida a moral ou seja simplesmente grosseira.

(5) Para dar continuidade a aula, o educador pode apresentar aos estudantes exemplos de palavras que são consideradas tabus em nossa cultura, como: tabus com nomes de parte do corpo ou tabus religiosos. Não temos a intenção de apresentar todo o arcabouço teórico relacionado aos tabus. Em nossa fundamentação teórica, apresentamos os estudos de alguns autores sobre o referido tema. O educador, caso queira, pode encontrar outras características dos tabus nos títulos 2.2 e 2.3 dessa dissertação.

(6) Ao término desse momento, o educador pode questionar os estudantes a respeito da aceitação de palavras consideradas tabus em contextos comunicativos impróprio a manifestação dessa linguagem.

➤ Nós lemos um texto que usa uma palavra considerada tabu em nossa sociedade. Embora uma palavra seja tabu em determinada cultura, elas podem aparecer em produções artísticas ou em contextos comunicativos entre falantes?

➤ Essas palavras, mesmo quando usadas em manifestações artísticas, são aceitas pela sociedade em geral?

➤ Em quais situações comunicativas vocês utilizam essa linguagem para se comunicar?

➤ Em casa, os pais permitem que vocês se comuniquem por meio de palavras consideradas tabus?

➤ Há alguma punição caso vocês usem algumas dessas palavras em casa?

(7) Para concluir essa primeira etapa, o educador pode refletir com seus alunos sobre contextos comunicativos adequados ao uso dessa linguagem. Nesse sentido, se o professor achar apropriado, pode finalizar esse momento com algumas músicas que apresentam o uso de palavras tabus em suas letras. Ao fim de cada canção, o educador deve analisar, junto com seus estudantes, sobre as possíveis intenções do autor ao utiliza-las em sua composição.

**2ª etapa.**

(8) Nessa etapa, professor e os alunos devem organizar e definir pontos importantes para a realização de uma entrevista com um especialista ou integrante de seus espaços de convívio, visando pesquisar registros de palavras consideradas tabus, seus usos e possíveis significados. Abaixo, apresentamos pontos que devem ser observados antes da realização da entrevista.

- Solicitar a autorização dos pais para fazer a entrevista;
- Definir o número de integrantes por grupo de trabalho;
- É importante definir uma pessoa que tenha algum conhecimento sobre o assunto.

- Ela é especialista sobre o tema? Desempenha alguma função que facilita o contato com expressões consideradas tabus?

- Está disposta a conversar sobre o assunto?

- Marcar o dia e o horário com antecedência; pedir autorização para gravar em áudio ou para anotar por escrito as respostas;

- Elaborar um roteiro de questões que pode ser usado durante a entrevista;

- As questões devem ser assertivas e em número suficiente para obter os registros linguísticos;

- Se houver aparelhos de gravação de voz disponíveis, os alunos podem usá-los para gravar a entrevistas.

(9) No dia da entrevista, os alunos devem:

- Gravar a entrevista com a autorização do entrevistado;

- Fazer as perguntas com clareza e ouvir as respostas do entrevistado com atenção;

- Manter o respeito durante toda a entrevista;

- Usar a variedade linguística adequada ao contexto comunicativo.

**3ª etapa.**

(10) Em um dia combinado, os alunos irão apresentar o resultado de suas entrevistas. Caso o educador tenha optado por trabalhar com grupos de estudantes, esses jovens poderão escolher apenas um integrante para apresentar o produto de suas entrevistas ou, se houver tempo, um aluno do grupo lê as questões e outro reproduz as respostas do entrevistado;

(11) Cada registro linguístico deve ser socializado com a turma. O educador deverá refletir com os estudantes sobre o uso de cada palavra ou expressão.

(12) Em grupo ou individual, os alunos podem produzir verbetes orais ou escritos sobre as palavras ou expressões que conseguiram registrar em suas entrevistas, visando compor o dicionário de usos da linguagem oral da turma.

(13) Após a apresentação do grupo, o educador deverá comentar os resultados de cada entrevista. Semelhante à proposta anterior, os textos devem ser escritos com a variedade culta da língua.

(14) Para finalizar o trabalho, o educador pode reunir todos os alunos e realizar a avaliação de todo o percurso pedagógico.

### **Hora da Avaliação:**

O professor pode seguir os mesmos critérios avaliativos apresentados na proposta interventiva III para avaliar seus alunos. Em relação a entrevista, o educador pode avaliar alguns pontos, como: se as perguntas foram adequadas ao assunto pesquisado; a entrevista trouxe informações novas sobre o tema? Os alunos empregaram a variedade adequada durante a entrevista? Esse último ponto pode ser verificado por meio da gravação ou pelo registro escrito.

Os critérios avaliativos são importantes durante todo o processo de aprendizagem dos estudantes, porém, avaliar os avanços obtidos individualmente em cada aula é ainda mais adequado a essa proposta interventiva. Todo aluno que participar da atividade deve ser bonificado, não importa se há estudantes mais participativos e outros menos, cada avanço, cada comentário é importante e deve ser visto como uma vitória durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

### **Dicas e Variações:**

Se houver interesse em aprofundar o conhecimento sobre as diferentes classificações dos tabus, indicamos, principalmente, a obra de R.F. Mansur Guérios, *Tabus Linguísticos* (1979). Há outros livros que também podem ser consultados, alguns estão devidamente indicados em nossas referências bibliográficas, porém, sugerimos a produção de Mansur Guérios por melhor se adequar aos propósitos desse trabalho de pesquisa e, sobretudo, por ser um livro com excelente fundamentação teórica.

## PROPOSTA V

**Tema:** Variação linguísticas e adequação aos contextos comunicativos

**Público-alvo:** 9º Ano

**Gênero:** Aula Expositiva

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

**BNCC:** (EF69LP55); (EF69LP56)

**Materiais necessários:** Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

### Objetivos e preparação:

Antes de iniciar a descrição da atividade, alguns apontamentos devem ser feitos ao professor.

A experiência docente nos mostra que em uma turma escolar haverá variação linguística na fala dos alunos, e esse fato é absolutamente normal. Segundo Bagno<sup>36</sup> (2007, p. 37), “a variação e a mudança linguísticas é que são o ‘estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser”, sendo a língua heterogênea, o professor deve ter em mente que a formação educacional dos alunos também é bastante diversa.

Nesse sentido, de acordo com Simões e Soares<sup>37</sup> (2015), a fala, antes mesmo da escola, é desenvolvida na comunidade em que as crianças estão inseridas, ou seja, é a variedade linguísticas dos adultos, irmãos ou cuidadores que primeiramente influencia no desenvolvimento linguístico do ser humano. Como é de se supor, ainda segundo as autoras, as crianças que vivem em um contexto social fortemente letrados, tendem a aprender e a reproduzir a variedade socialmente mais prestigiadas. Semelhante processo ocorre com crianças que vivem em ambientes poucos letrados, entretanto, nesse caso, a variedade da língua desenvolvida nesses contextos sociais é desprestigiada, logo, sofrem diferentes formas de preconceito.

Como ensinam Simões e Soares (2015, p. 141), a avaliação social associada ao status de prestígio ou estigma que as diferentes variantes recebem se reflete na própria identidade do aluno, na valorização de uns, que falam segundo padrões

---

<sup>36</sup> BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

<sup>37</sup> SIMÕES, Luciene Juliano; SOARES, Simone Mendonça. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

avaliados positivamente, e na discriminação de outros, cuja fala se afasta desses padrões. A partir dessas afirmações, o que pretendemos com a presente proposta e com as atividades ainda por virem, é, claramente, contribuir com o combate à discriminação linguística, e, por conseguinte, a discriminação de pessoas desfavorecidas socialmente, uma vez que até no âmbito escolar, percebemos o julgamento de professores em relação a determinadas formas linguísticas dos estudantes. Por isso, almejamos elaborar um percurso pedagógico relevante, cujo produto final evidencie e valorize a fala de nossos alunos, pois dessa forma, pretendemos contribuir para uma maior equidade no ensino de língua em nosso país.

### Desenvolvendo a atividade:

(1) Para iniciar a aula, sugerimos ao professor que converse com seus alunos a respeito da presente proposta interventiva: refletir sobre variedade linguística e a adequação do vocabulário aos contextos comunicativos.

(2) Em seguida, o professor apresenta a tira<sup>38</sup> abaixo, para posteriormente questionar, primeiramente, sobre as possíveis interpretações a partir do texto, e, posteriormente, sobre o tema da aula.

**Figura 1 – Trupe: Adão**



(Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em:

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=16532&anchor=5465107&origem=busca&originURL=&pd=0dc0a76120f8a45eb79b870f4f425c8e>. Acesso em: 01 jul. 2021.)

<sup>38</sup> O uso da tira em nossa proposta foi livremente adaptado da obra: Português: linguagem, 6, dos autores Willian Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães.

(3) Após a leitura e análise da tira feita pelos alunos, o professor pode fazer alguns questionamentos sobre a tira, como:

- Qual é o conflito entre a personagem Zezo e seus pais?
- Na visão de seus pais, Zezo estava vestido de modo aceitável para ir a um casamento?
  - Após usar apenas a gravata, Zezo correspondeu às expectativas de seus pais?
  - Se em um casamento não é adequado usar as roupas vestidas pela personagem Zezo, em quais outras ocasiões sua vestimenta seria bem aceita?

O professor pode acrescentar ou modificar as sugestões de questionamentos acima. Nosso objetivo é propor reflexões que estimulem os estudantes a perceberem que em determinadas ocasiões formais, o uso de roupas menos despojadas é necessário, caso o objetivo seja se adequar a convenção de vestimenta do local.

(4) Após esse momento, o professor retoma as reflexões a partir da tira e apresenta aos alunos o conceito de adequado ou inadequado em relação à LP em sua modalidade falada ou escrita. Semelhante a tira, é recomendável empregar a variante da língua adequada a depender da situação comunicativa e de nosso interlocutor. Segundo Antunes (2007, p. 88), calcada nos estudos de Faraco (2002), o uso da norma padrão é indicada em situações comunicativas formais, especialmente em atividades relacionadas a modalidade escrita da língua. Ou seja, o uso da norma padrão, segundo a autora:

- não implica o uso efetivo em todas as situações da interação verbal – restringe-se a alguma delas apenas;
- é uma exigência da comunicação que envolve certo grau de formalidade; não é exigida, por exemplo, nas situações informais da coloquialidade própria da vida privada (aí, alguém pode usá-la, evidentemente, se quiser);
- está vinculada àqueles grupos sociais que mais diretamente exercem atividades no âmbito da comunicação escrita, sobretudo àqueles grupos ligados à divulgação das informações e ao controle do poder político-administrativo.

(5) A partir dessas considerações, é possível que algum aluno questione se o grau de formalidade no uso da LP se aplica apenas a um contexto de comunicação relacionado a escrita. Caso isso aconteça ou se nenhum aluno expor a referida dúvida, o professor deve comentar que é recomendável adequar a fala em momentos que exija certo grau de formalidade, como por exemplo, em uma conferência, tanto escrita quanto falada, que implique um contexto de formalidade.

Em outras palavras, esperamos contribuir para que o aluno entenda que em ocasiões de comunicação formal a variedade culta da língua se faz necessária, contudo, em momentos de lazer, como em um jogo de futebol, uma conversa com amigos ou uma festa de aniversário, eles podem variar sua linguagem e empregar, se quiserem, uma variedade coloquial e até, a depender do momento, usar um registro mais despojado, como a linguagem proibida, para transmitir sua mensagem, como é o caso da letra Negro Drama, estudada em nossa primeira proposta.

(6) Após concluir esse primeiro momento da aula, o professor deve distribuir aos estudantes cópias do texto: tipos de assaltantes<sup>39</sup>. Com a leitura do texto, buscamos refletir sobre variação linguística, ou seja, sobre “a existência de formas linguísticas alternativas” (BEZARRA<sup>40</sup>, 2011, p.9), as quais nós, falantes da LP, empregamos para comunicar uma mesma mensagem de modos diversos.

(7) Depois de uma leitura silenciosa, o professor pode escolher um grupo de estudantes para fazer a leitura do texto, contribuindo assim, com o engajamento desses jovens durante as atividades.

(8) Terminada a leitura do texto, o educador pode questionar os estudantes sobre a interpretação que fazem do texto. Abaixo, descrevemos como o professor pode abordar o texto com os estudantes.

- Vocês gostaram da leitura do texto? Ele é engraçado?
- Qual exemplo de assaltante vocês acharam mais engraçado?
- Em alguns trechos ele me pareceu um pouco preconceituoso, vocês também perceberam esse traço no texto? O nordestino retratado como faminto ou o baiano como preguiçoso é uma forma de estereótipo?

---

<sup>39</sup> Tipos de assaltantes. Disponível em: <https://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/tipos-assaltantes>. Acesso em: 27 jun. 2021.

<sup>40</sup> BEZERRA, Benedito Gomes. **Letras: Sociolinguística**. - Recife: UPE/NEAD, 2011.

- Apesar desse traço de preconceito, qual a situação vivenciada pelas personagens do texto?
- Para executar o assalto, os assaltantes usaram o mesmo modo de abordar as vítimas? Houve alguma diferença entre os personagens na escolha do vocabulário?
- Mesmo havendo diferença no modo de falar, a mensagem de todos os assaltantes era a mesma?
- O assaltante paraibano, ao chamar a atenção de sua vítima, usou a expressão “ei, bichim...”, já o baiano usou “ô meu rei...”. As expressões são diferentes, mas elas possuem um mesmo valor semântico, ou seja, elas querem dizer a mesma coisa?
- Vocês sabem qual é o nome que se dá a característica das línguas de diversificarem o modo de proferir uma mesma mensagem?

(9) A partir desses questionamentos, o professor apresenta aos seus alunos o conceito de variação linguística. No título 1.4 apresentamos um arcabouço teórico sobre a variação da língua. O educador pode consultá-lo ou, se preferir, usar um autor de sua preferência para desenvolver o tema.

(10) Para concluir a presente atividade interventiva, sugerimos uma produção textual ou oral, a qual tem por objetivo verificar se os estudantes compreenderam o tema da presente proposta e, caso o professor queira, pode usar a produção como critério de avaliação dos alunos da turma. A proposta consiste em elaborar uma mensagem escrita ou de áudio e enviá-la a um amigo próximo e outra à direção da escola. A produção deve simular a organização de uma festa no espaço escolar em comemoração ao dia do estudante. O educador pode verificar, entre outros critérios avaliativos, se os estudantes empregaram as variedades linguísticas adequadas a seus interlocutores.

### **Hora da Avaliação:**

A avaliação dos estudantes deve seguir as orientações semelhante a primeira atividade, ou seja, deve ser contínua durante todo o percurso pedagógico, entretanto, a produção escrita ou oral elaborada na presente proposta deve servir como critério de avaliação. O professor deve verificar se houve ampliação das habilidades

linguísticas dos estudantes, isto é, se os alunos estão fazendo o uso da variedade culta da língua em contextos comunicativos formais. Esse ponto precisa ser observado pelo educador. A interação entre alunos e professor durante a execução da atividade pode ser usada como mais um critério de avaliação, visando estimular ainda mais a participação dos estudantes.

### **Dicas e Variações:**

A formação de duplas de alunos pode ser uma estratégia eficiente que o professor pode utilizar objetivando estimular a participação dos estudantes. O educador pode construir as duplas com um aluno mais participativo e outro menos engajado durante a vivência das propostas interventivas. Cada um construirá a sua produção, porém, a troca de ideias entre os jovens pode estimular alguns alunos menos participativos.

Caso o educador queira aprofundar suas leituras sobre o tema em discussão, recomendamos a leitura das obras: **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho, da autora Irandé Antunes; **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística, do pesquisador Marcos Bagno; **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino, organizado pela autora Ana Maria S. Zilles e Carlos Alberto Faraco<sup>41</sup>. Os referidos textos oferecem ao educador reflexões profundas sobre a variação linguística no contexto escolar, o que pode contribuir com a formação pedagógica do professor e, conseqüentemente, com a qualidade das aulas elaboradas pelo profissional.

## **MÓDULO 2 – Elaboração do dicionário**

### **PROPOSTA VI**

**Tema:** Elaboração de verbete

**Público-alvo:** 9º Ano

**Gênero:** Verbetes<sup>42</sup> de dicionário

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

---

<sup>41</sup> ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

<sup>42</sup> AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

**BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP29)

**Materiais necessários:** Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

**Verbetes:** sm. 1 No campo da lexicografia, cada uma das entradas (palavras listadas) de um dicionário, enciclopédia etc., que contém informações sobre um assunto (o significado de uma palavra, p. ex.) [...]

### **Objetivos e preparação:**

A partir da presente proposta, inicia-se, propriamente dito, a elaboração do dicionário de expressões orais dos estudantes. O objetivo é selecionar e produzir verbetes que juntos formarão a produção final de nosso percurso pedagógico. Entretanto, primeiramente, é importante que o professor faça uma sondagem se todos os alunos possuem o conhecimento de como se organiza os verbetes, quais informações pode compor esse gênero e como ele é organizado em uma obra de consulta de nosso léxico.

Em relação a escolha das expressões dos estudantes que podem compor o dicionário da turma, uma reflexão se faz necessária: devemos ou não registrar nessa obra as expressões de cunho sexual, como é o caso da linguagem obscena? E àquelas que fazem referência ao tráfico de drogas ou a vida do crime, podemos registrar em um dicionário produzido por alunos? Não é tarefa fácil, mas a escolha não depende apenas da vontade do professor ou dos estudantes. É uma decisão que implica toda a comunidade acadêmica, aqui entendida como professores, alunos, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

Seria razoável supor que qualquer assunto de interesse desses jovens alunos deveria servir como base para reflexões dentro dos muros de um espaço educacional, pois assim, o fazer acadêmico se aproximaria dos anseios pessoais de cada estudante. Fazendo um recorte de nosso objeto de estudo, a linguagem empregada no dia a dia pelos nossos estudantes, nesse trabalho de pesquisa, não é sujeita a análises morais, muito menos preconceituosas. Aqui ela é o que ela é: uma manifestação linguística legítima de interação entre pessoas ávidas por conhecimento e interessadas nos mistérios da vida e do mundo.

Em vista do exposto até esta linha, o professor ainda não encontrou uma resposta à pergunta inicial: devemos ou não registrar em uma obra produzida por

alunos expressões linguísticas que podem causar desconforto em outras pessoas? Não há um sim ou não a essa indagação, pois dependerá do contexto educacional de cada professor. Caso exista uma compreensão da importância de nossa proposta interventiva por parte da comunidade acadêmica, o professor pode se sentir mais seguro para registrar essas expressões em um dicionário elaborado juntamente com seus alunos. Mas, se o contexto não se apresentar de modo positivo, nada impede que o professor realize todo o percurso proposto nessa pesquisa, pois há respaldo científico em nosso arcabouço teórico para realizá-lo. O profissional deve apenas ser criterioso quanto aos registros que irão compor parte da obra. Entretanto, as reflexões sobre a linguagem proibida dentro da sala de aula são essenciais à trajetória acadêmica dos estudantes, principalmente àqueles que fazem uso desse vocabulário em seus contextos sociais de comunicação.

Além da produção de um dicionário de expressões reais usadas por estudantes, nosso principal objetivo é contribuir para que esse sujeito use as várias possibilidades de nosso idioma com autonomia, isto é, variando os registros linguísticos a depender de sua intencionalidade comunicativa, de seu interlocutor e do contexto social no qual está inserido. É para contribuir com a evolução acadêmica de nossos alunos que ora propomos todo esse percurso acadêmico interventivo.

### Desenvolvendo a atividade:

(1) Visando estimular a participação dos estudantes, sugerimos ao professor que inicie a aula com o auxílio da tirinha Mafalda, do autor Quino<sup>43</sup> (1993, p. 29).

**Figura 2 – Mafalda**



(Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

<sup>43</sup> QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

(2) Após os alunos fazerem a leitura da tirinha, o educador inicia seus questionamentos a fim de verificar se alunos compreenderam o humor da tira e, logo em seguida, o profissional deve comentar sobre o tema da aula. Abaixo, apresentamos algumas sugestões:

- As personagens Mafalda e Felipe estão consultando o significado de qual palavra no dicionário?
  - Eles ficaram satisfeitos com o significado encontrado na obra?
  - Qual era a expectativa da Mafalda quanto ao significado da palavra sopa?
  - Qual elemento da tirinha oferece respaldo a sua interpretação?
  - Em qual quadrinho, está o elemento que compõe o humor da tira?

(3) Logo em seguida ao término desse primeiro momento, o professor apresenta o poema **Dicionário**, do poeta José Paulo Paes<sup>44</sup> (1996).

### DICIONÁRIO

A

Aulas: período de interrupção das férias.

B

Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

C

Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

D

Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

E

Excelente: lente muito boa.

F

Forro: o lado de fora do lado de dentro.

G

Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um deus nos acuda.

H

Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

I

Isca: cavalo de troia para peixe.

J

Janela: porta de ladrão.

L

Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

M

Minhoca: cobra no jardim de infância.

N

Nuvem: algodão que chove.

O

Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

P

Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Q

Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

R

Rei: cara que ganhou coroa.

S

Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

T

Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

U

Urgente: gente com pressa.

V

Vaga-lume: besouro guarda-noturno.

X

Xará: um outro que sou eu.

Z

Zebra: bicho que toma sol atrás das grades.

<sup>44</sup> PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. SP: Editora Ática, 1996.

(4) O professor deve deixar que seus alunos leiam o poema livremente. Em seguida, inicia seus questionamentos.

- Vocês gostaram do poema?
- Qual significado de palavra vocês mais gostaram?
- O poema apresenta o significado de uma palavra semelhante a um dicionário convencional?
  - O que podemos inferir sobre a intenção do autor ao compor esse texto?
  - Será que o autor quer dar outros significados as palavras de um dicionário ou quer propor aos leitores um momento para que eles próprios pensem em novos significados para as palavras que usam no dia a dia?
    - Nós podemos afirmar que o poema *Dicionário* é uma reprodução exata de um dicionário?
      - Quais semelhanças ele mantém com um dicionário convencional?
      - Em um dicionário comum, os significados de cada palavra recebem o nome de verbete, vocês conheciam essa palavra?

(5) No fim desse processo de interação com as obras, o professor inicia sua fala explicando o que é um verbete. Sugerimos o uso de cópias de dicionários convencionais em sala de aula, para os estudantes manusearem, pois esse momento pode contribuir para que eles compreendam como um dicionário é organizado.

O professor pode interagir com seus estudantes, questionando-os a respeito da experiência de consultar um dicionário. A seguir, apresentamos algumas sugestões de questionamentos possíveis:

- Vocês acham que qualquer pessoa consegue usar adequadamente um dicionário?
  - É necessário compreender como ele é organizado?
  - Vocês acham que se o ser humano não registrar as palavras dos idiomas em dicionários, essa língua pode desaparecer ou ser restrita à grupos de falantes específicos?
    - Ao registrar o nosso vocabulário em um dicionário, nós estaremos contribuindo para que os leitores de nossa obra nos conheçam um pouco mais?

- Será que uma obra, com nossa fala registrada, pode contribuir para a valorização de nossa comunidade?

Esses questionamentos são importantes para estimular a participação dos alunos e para refletirem sobre a importância do dicionário que será elaborado pela turma. Não é desprezível registrar a variedade usada por nossos alunos e, também por nós, professores, que adaptamos nossa linguagem para nos comunicarmos com eficiência com àqueles que são a razão de nossa profissão. Ter a língua registrada em folhas de papel que podem ser lidas e relidas por pessoas com culturas diferentes, com vivências diversas, com sabedorias variadas, pode contribuir para que o estudante se interesse ainda mais com a disciplina de LP.

(6) Terminado todo esse processo, que deve ter consumido o tempo de uma aula inteira, o professor deve apresentar os registros linguísticos colhidos durante as primeiras propostas. O objetivo desse momento é refletir com os estudantes sobre o significado de cada expressão e como registra-las no dicionário que será elaborado pela turma. Inicialmente, sugerimos ao professor que vivencie esse momento com toda classe, visando integrar os estudantes no processo de elaboração dos verbetes. Caso o professor queira acelerar essa etapa, pode organizar os alunos em grupos, dividir os registros linguísticos e solicitar que cada grupo fique responsável por escrever os verbetes.

(7) Já nesse momento, o educador deve decidir com seus estudantes três pontos importantes: o público leitor, qual linguagem empregar na criação dos verbetes e o local de circulação do texto, ou seja, publicar apenas para os membros da sala ou distribuir a outros grupos?

(8) Abaixo, apresentamos um exemplo que como iniciar o processo de escrita e reflexão dos verbetes.

- Vocês usaram a seguinte expressão: **rato**<sup>45</sup>. Como podemos descrever o significado dessa expressão para o nosso leitor?
- Qual variedade da língua devemos usar para escrever os verbetes?

---

<sup>45</sup> Como indicamos no texto de introdução desse trabalho, não pudemos aplicar nossa proposta interventiva, logo, os exemplos de linguagem proibida sugeridas por nós não foram colhidos em sala de aula. Mas, pensando em oferecer exemplos reais dessa linguagem, solicitamos ajuda a uma aluna e um aluno, ambos devidamente reconhecidos nos agradecimentos desse texto. Gentilmente, esses jovens nos deram exemplos de registros linguísticos comuns usados no cotidiano escolar por eles. Esse contato foi feito via facebook, pois respeitamos as medidas preventivas contra o coronavírus.

Nesse exemplo, a gíria em questão, pode ser entendida como: *menino que fica com várias meninas*.

- Se escrevermos do seguinte modo, conseguiremos apresentar um significado fidedigno a expressão que acabamos de analisar?

**rato (ra.to)** a2g. Bras. Gír. **1** Alcinha comum dada a pessoa que mantém relacionamentos amorosos com diversas(os) parceiras(os) simultaneamente sem o consentimento delas(es).

- Podemos escrever um exemplo de como usar essa gíria?

Os alunos podem sugerir o seguinte exemplo: Mariana sabe que o Márcio é rato, entretanto, fica com ele porque quer.

(9) Abaixo, apresentamos um exemplo de trabalho com uma expressão que pode ser entendida como linguagem obscena:

- O que significa a expressão: ***morgação do carai?***

Um significado possível para essa expressão corresponde ao substantivo masculino ***tédio***. Os alunos podem sugerir o seguinte exemplo de uso: essa festa tá uma ***morgação do carai!***

- Muito bom, turma! Agora vamos pensar. Se vocês estivessem em um contexto que exija uma variedade mais formal da língua, como vocês poderiam transmitir a mesma informação sem usar o registro: ***morgação do carai?***

Um exemplo possível seria: *Hoje o dia está um tédio!*

Mais abaixo, apresentamos algumas gírias e expressões que poderiam compor o dicionário de expressões elaborados pelos estudantes.

**tais viçando é?** Bras. Gír. **1** Pessoa que buscar atrair a atenção dos que estão ao seu redor (gente que quer aparecer). **2** diz-se daquela(e) que está desesperada(o) para encontrar parceira(as) (o, os) visando ato sexual.

**galeroso (ga.le.ro.so)** a2g. 1 Reconhecimento dado a pessoa descolada [eita, menino galeroso da porra!]

(10) É necessário refletir com os estudantes sobre o significado de todas as palavras escolhidas para compor o dicionário, uma vez que esses momentos são propícios à reflexão sobre o uso das diversas variedades linguísticas disponíveis ao falante.

(11) Ao fim de cada aula, o professor deve registrar em um caderno ou em seu computador, as expressões e seus respectivos significados. O processo de escrita e reescrita dos verbetes deve perdurar por algumas aulas. Em todas o professor precisa refletir juntamente com seus alunos a respeito do significado de cada palavra ou expressão. Ao concluir esse processo, educador e estudantes iniciam a formatação do dicionário.

#### **Hora da Avaliação:**

Recomendamos ao professor que os critérios de avaliação da proposta em questão devem ser elaborados e decididos em conjunto com os estudantes, pois assim, acreditamos, os alunos podem se engajar com mais afinco ao projeto de elaboração do dicionário. Entretanto, a qualidade da participação de cada sujeito precisa pode ser levada em consideração pelo professor.

Se o professor preferir trabalhar com grupos de alunos, pode avaliar a partir da qualidade da escrita e reescrita dos textos produzidos por eles. Alguns itens podem ser avaliados, como: clareza na elaboração dos verbetes, organização lógica do texto, o uso da variedade culta da língua, quantidade suficiente de informações, entre outros critérios de escolha do profissional.

#### **Dicas e Variações:**

O processo de escrita e a reescrita de verbetes não será concluído em apenas uma aula. Logo, o professor deve utilizar quantas aulas forem necessárias para concluir a elaboração dos textos. Ainda que o educador tenha preferência por trabalhar com pequenos grupos, o ideal é que a redação final seja discutida por todos os alunos da turma.

Nesse sentido, caso haja divergência sobre a definição de uma expressão, o professor deve investigar com o restante da turma qual o significado que melhor corresponde ao uso do registro em questão. Se a dúvida permanecer, o professor e os estudantes podem pesquisar o uso da expressão com o auxílio de estudantes de outras turmas, entretanto, o ideal é explicar cada verbete a partir de discussões e reflexões no interior de cada classe, uma vez que o dicionário deve refletir o uso da língua em sua modalidade falada de cada turma de alunos.

Sugerimos ao professor que oriente seus estudantes em relação ao tamanho de cada verbete, pois o texto não deve ser longo, contudo, deve possuir informações relevantes a fim de apresentar uma definição concisa e assertiva a respeito da expressão ou palavra em questão. Também é necessário observar a pontuação adequada ao texto, já que ela é de extrema importância para a compreensão e explicação de cada verbete.

No que se refere ao uso da tirinha e do poema como recursos pedagógicos no início desta proposta interventiva, sugerimos ao educador que faça cópias desse material e os distribua aos alunos para que todos tenham a oportunidade de analisá-los individualmente. Se houver a disponibilidade de poucas cópias, o professor pode trabalhar com pequenos grupos de estudantes. Porém, se não for possível a reprodução dessas obras, o professor pode usar o Datashow e projetar no quadro da sala as reproduções das obras em questão.

## **PROPOSTA VII**

**Tema:** Elaboração do dicionário

**Público-alvo:** 9º Ano

**Gênero:** Verbetes de dicionário

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

**BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP08)

**Materiais necessários:** Datashow, notebook, caixa de som, cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

### **Objetivos e preparação:**

Essa penúltima atividade interventiva tem como objetivo reunir todos os verbetes elaborados e selecionados que irão compor o dicionário da turma. Diferente da criação dos verbetes que, possivelmente, será a parte mais complicada e difícil de

se concluir devido ao nível de complexidade que a tarefa exige, elaborar o dicionário não deve ultrapassar o período de duas aulas. Entretanto, se for necessário, o professor deve disponibilizar outros momentos para a conclusão da atividade, já que além de finalizar o material, o educador deve reservar um tempo para que os estudantes avaliem o percurso pedagógico vivenciado por eles.

Recomendamos ao professor que, caso não tenha definido junto com seus alunos em qual mídia o dicionário será publicado, utilize esse encontro para deliberar sobre o tema. Ressaltamos a importância de se dialogar com a equipe pedagógica da escola sobre a publicação e divulgação do material devido a sensibilidade do tema, como já indicamos no texto introdutório da proposta interventiva acima.

### **Desenvolvendo a atividade:**

(1) Propomos ao professor, que inicie sua aula e apresente aos estudantes a letra da canção ***Uma palavra***<sup>46</sup>, do compositor Chico Buarque. Após uma primeira leitura individual ou em grupo do texto, o professor pode reproduzir a música<sup>47</sup> do compositor carioca para os estudantes.

(2) Em seguida, o educador proporciona aos seus alunos um momento para refletirem juntos sobre a letra da canção. O professor pode permitir que os alunos falem livremente ou, se eles estiverem com receio de apresentar suas considerações sobre a letra, pode estimular a participação desses sujeitos a partir de questionamentos sobre alguns versos da canção. O objetivo é auxiliar a interpretação dos estudantes para que percebem o papel da linguagem humana na elaboração de sentidos e sentimentos subjetivos para a realidade vivida pelo ser humano.

(3) Logo após esse momento de reflexão, o professor, com o auxílio de um Datashow, projeta os verbetes elaborados nas aulas anteriores, visando organizá-los em ordem alfabética igualmente a um dicionário convencional.

(4) Durante a apresentação, o educador pode solicitar que cada aluno leia um verbete, assim, podem corrigi-lo ou apenas acrescentar alguma informação ao texto.

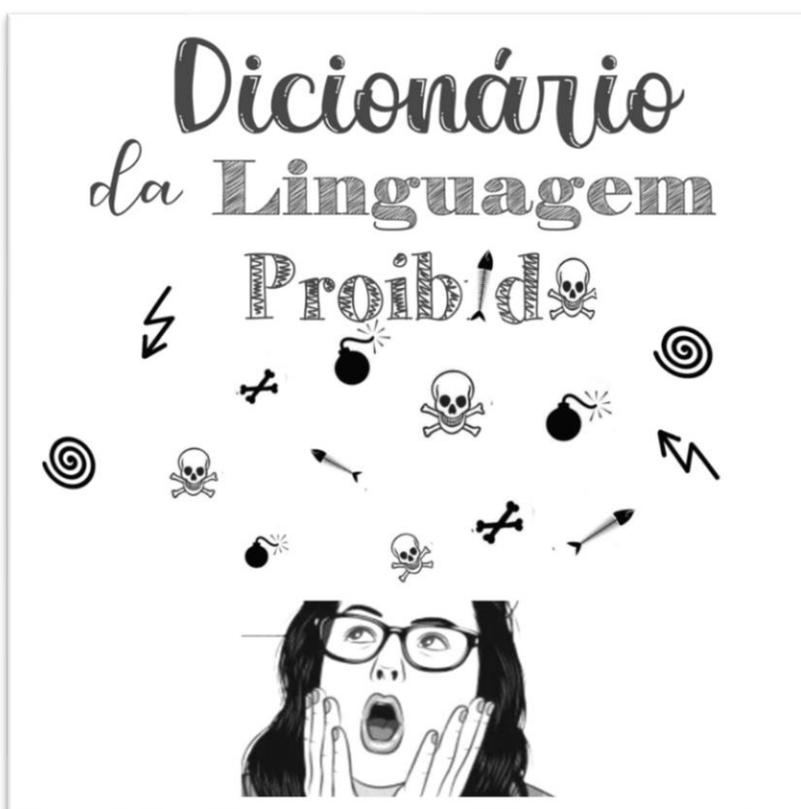
---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/uma-palavra.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7dskfnmbSU&t=12s>. Acesso em: 13 jul. 2021.

(5) Com os verbetes em ordem e aprovados por todos os estudantes, o professor pode iniciar o processo construção do dicionário para ser impresso ou publicado na página da escola, blog ou outra rede de comunicação social se assim for do interesse dos participantes da presente proposta.

(6) Abaixo, apresentamos um modelo de uma capa para o dicionário.



(Fonte: o autor)

(7) Após a conclusão de todo esse processo, indicamos ao professor que proporcione aos alunos um momento para que todos se expressem sobre o trabalho que acabaram de terminar. O educador pode provoca-los com questões, como:

- Vocês se sentem orgulhosos de produzir uma obra que pode ser lida por pessoas com culturas diferentes?
- Como vocês se sentem ao produzir uma obra que reflete a linguagem que vocês utilizam no dia a dia?
- Vocês sempre consultaram dicionários para encontrarem palavras cujos significados são desconhecidos, mas agora vocês produziram uma obra contendo o

significado da variedade da língua usada pela maioria da turma. Será que nosso dicionário será usado como material de consulta por outras pessoas?

(8) Após esses últimos comentários, o professor pode conversar com os alunos sobre todo o processo pedagógico vivenciado até a conclusão da obra.

### **Hora da Avaliação:**

Propomos ao professor que a avaliação dessa atividade seja feita em grupo. Após o término das reflexões acima, o educador pode conversar com os estudantes sobre todo o processo de elaboração da obra, sobre a qualidade do material que acabaram de concluir, se os verbetes apresentam o significado das palavras ou expressões de modo claro e objetivo, se a linguagem empregada está em acordo com o propósito da obra.

Por fim, o educador deve verificar se o trabalho foi satisfatório aos alunos ou se eles possuem comentários que podem enriquecer as atividades que lhes foram propostas. O professor pode questioná-los sobre a adaptação da linguagem aos momentos de interação formal, visando prepará-los para a última atividade de nosso percurso pedagógico.

### **Dicas e Variações:**

Há diversas maneiras de apresentar o material aos diferentes públicos da comunidade escolar. Uma possibilidade consiste em expor o material impresso em um sarau organizado pela turma.

O modo como o material pode ser exposto fica à critério do professor, entretanto, ele deve ser apresentado à comunidade acadêmica. Se nosso objetivo é valorizar a linguagem de nossos alunos, a publicação e apresentação do material elaborados por eles deve ser feita. Acreditamos que com essa publicação, podemos contribuir para um melhor desempenho dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, pois até esse momento, eles eram leitores de textos na escola, porém, agora eles passaram a categoria de escritores em Língua Portuguesa.

## **PROPOSTA VIII**

**Tema:** Elaboração de Podcast

**Público-alvo:** 9º Ano

**Gênero:** Podcast<sup>48</sup>

**Tempo:** 2 aulas (100 min.)

**BNCC:** (EF69LP06); (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP10); (EF69LP12); (EF69LP13)

**Materiais necessários:** Datashow, notebook, celular<sup>49</sup>, caixa de som.

**Podcast:** sm. Inf. Arquivo de áudio digital, ger. No formato MP3, ou de vídeo [...] pode conter músicas, imagens, notícias etc., distribuídos na internet e que se pode acessar e baixar para o computador, celular, tablets, tocadores portáteis de áudio e/ou vídeo etc.

### **Objetivos e preparação:**

Elaboramos essa última proposta didática interventiva com o objetivo de investigar se houve ampliação das habilidades discursivas dos estudantes. A partir de novos registros linguísticos desses jovens, obtidos por meio da plataforma de podcast Anchor<sup>50</sup>, podemos verificar quais e se os estudantes demonstraram autonomia em usar a variedade padrão ou da linguagem coloquial aplicada ao contexto formal de comunicação. Outro ponto que será avaliado corresponde à aprendizagem adquirida pelos alunos durante o período de realização de nosso percurso pedagógico.

### **Desenvolvendo a atividade:**

(1) Sugerimos ao professor que inicie sua aula organizando a turma em grupos com três estudantes. A composição do trio pode ser de livre escolha de cada aluno ou o educador pode contribuir com sugestões na composição dos grupos.

(2) Após esse primeiro momento, o educador deve orientar seus alunos quanto a organização do podcast. O primeiro ponto a ser decidido refere-se ao tema da gravação. Dividimos a gravação do podcast em duas partes: na primeira, os alunos podem fazer comentários sobre todo o percurso pedagógico vivenciado durante as

<sup>48</sup> AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

<sup>49</sup> Diferente de outras atividades, para a realização da presente proposta é necessário o uso do aparelho celular dos estudantes. Como a atividade será em grupo, um celular é suficiente para concluir essa tarefa.

<sup>50</sup>Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android&hl=pt_BR&gl=US). Acesso em: 11 jul. 2021.

sete propostas desse trabalho de pesquisa. Logo depois, na segunda parte, os alunos irão apresentar e comentar os verbetes do dicionário elaborado por eles.

(3) Recomendamos a elaboração de um roteiro de conteúdos antes das gravações. Entretanto, o professor deve recomendar aos estudantes que durante a gravação o material deve ser usado como apoio, e não para ser lido. Se o grupo não estiver contente com o resultado da gravação, eles poderão gravar e regravar o episódio até que estejam satisfeitos com o episódio do podcast.

O período de duas aulas não é suficiente para elaborar um roteiro e gravar o podcast. Logo, indicamos ao professor que reserve outras aulas para esse processo de elaboração e gravação ou, se houver disponibilidade e aceitabilidade por parte dos alunos, a gravação do podcast pode ser feita fora do espaço escolar, como a casa de um dos estudantes.

(4) Em relação a gravação dos podcast, sugerimos ao professor que use a plataforma Anchor para registrar a fala dos estudantes devido a facilidade em manusear o aplicativo e, além disso, a plataforma oferece ferramentas de gravação, edição e de hospedagem para a visualização de outras pessoas fora do espaço escolar, se houver o interesse do professor e de seus alunos. Todavia, se algum grupo apresentar dificuldades com o manuseio do aplicativo, o professor pode auxiliá-los ou podem usar o WhatsApp como o suporte de gravação, porém, ele não oferece as ferramentas já citadas da plataforma Anchor. O educador também pode indicar tutoriais<sup>51</sup> disponíveis na internet para auxiliar os estudantes com os recursos de gravação do aplicativo.

(5) Após a construção do roteiro, o professor inicia suas orientações quanto a gravação do podcast. Elaboramos as recomendações a seguir a partir das orientações de Oliveira e Araújo<sup>52</sup> (2018).

- Iniciar o podcast com uma música de abertura ou de fundo (o aplicativo Anchor possui diversas possibilidades de aberturas para o podcast);
- Apresentar os locutores, o tema que será apresentado, e o contexto de produção da gravação;

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42yXedSd5C0>. Acesso em: 11 jul. 2021.

<sup>52</sup> OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 7ºano. 5. ed. Barueri: IBEO, 2018.

- Seguir o roteiro definido pelo grupo e evitar improvisações que possam dificultar a compreensão do tema;
- Falar de forma clara, objetiva e direta;
- Usar a variedade da língua adequada a situação comunicativa;
- Não gritar durante as gravações, isto é, empregar uma entonação de voz adequada que todos possam compreender.

(6) Antes de iniciar a gravação, além dos integrantes do grupo, o professor deve aprovar o roteiro elaborado pelos estudantes, visando orientar possíveis erros ou contribuir com alguma informação sobre os temas do podcast.

(7) Após todo esse processo de elaboração e revisão do roteiro, assim como as orientações do professor a respeito dos apontamentos feitos no item 5 e 6 da presente proposta, os alunos podem iniciar as gravações. Se algum grupo não possuir disponibilidade para gravar o episódio em casa, o educador pode reservar a biblioteca ou outro espaço silencioso para que esses sujeitos registrem suas falas.

(8) Ao término da gravação, os alunos devem mostra-la ao professor afim de que o profissional avalie se o material pode ser publicado no grupo de WhatsApp da turma ou se é necessário ajustar o conteúdo da gravação.

(9) Por fim, com todos os podcast gravados e revisados, o professor e seus alunos podem definir se publicam os trabalhos em uma plataforma de hospedagem de podcast ou em outros suportes, como, se houver, a página da escola ou em uma rede social.

### **Hora da Avaliação:**

A avaliação dessa atividade será feita com base na qualidade do material produzido pelos estudantes, isto é, a qualidade do roteiro e, principalmente, do podcast. Entre os quesitos que podem ser avaliados, destacamos os seguintes pontos: introdução do podcast, conteúdo trabalho, o nível de informatividade das informações apresentadas, clareza na apresentação da argumentação e o uso da variedade culta da língua. Ainda, se for do interesse do professor, ele pode avaliar se os estudantes conseguiram trabalhar bem em grupo.

**Dicas e Variações:**

A adaptação da linguagem ao contexto de comunicação formal não deve ser usada como critério de avaliação, uma vez que nosso interesse é observar de modo menos interventivo, se houve ou não a adaptação esperada por esse trabalho. Como já indicamos mais acima, nosso objetivo é investigar se os estudantes ampliaram suas habilidades discursivas, para isso, o educador não deve indicar aos alunos que esse ponto será usado como critério de avaliação do podcast.

Nesse sentido, não queremos contaminar os registros linguísticos impondo o emprego da norma padrão como critério de avaliação, já que estaríamos incentivando o seu uso por parte dos estudantes, logo, não poderíamos constatar se a presença dessa variedade foi usada por consciência dos estudantes ou por causa da intervenção do professor. Como nosso objetivo é o de construir uma proposta pedagógica que realmente contribua com o ensino de oralidade da LP, sugerimos, nesse texto, que as intervenções do professor sejam pontuais no andamento do percurso pedagógico, contribuindo assim, para um desenvolvimento e ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da presente dissertação de mestrado, procuramos apresentar um percurso pedagógico fundamentado que objetiva contribuir com o ensino de oralidade e com o professor de LP das escolas brasileiras. Como já afirmamos no decorrer de nossas considerações, apesar de ser uma habilidade de extrema importância à vida em sociedade, a escola, ainda, não foi bem-sucedida na tarefa de desenvolver essa competência em seus estudantes. É importante ressaltar que nossa proposta interventiva visa apontar apenas um modo de se abordar o ensino de oralidade a partir da linguagem proibida, em sala de aula, já que existe inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico que evidencia o uso dessa linguagem.

Nesse sentido, no início desse estudo, apontamos o foco de nossa pesquisa, isto é, o vocabulário gírio, linguagem grosseira ou obscena e tabus linguísticos como material básico de nossas proposições, pois essa característica limita o alcance dessas atividades interventivas, uma vez que elas foram elaboradas tendo em vista um contexto educacional específico: a presença constante de registros linguísticos considerados impróprios na fala de jovens estudantes. Logo, o educador que tenha interesse em ampliar as habilidades discursivas de seus alunos, durante o ano letivo, porém, não esteja vivenciando um contexto semelhante ao citado acima, as considerações aqui elaboradas têm pouco a contribuir.

Ainda sobre essas afirmações, gostaríamos de acrescentar que nossas propostas de trabalho com a oralidade foram construídas levando em consideração os alunos de 9º ano, da escola municipal Profª Cândida de Andrade Maciel, onde leciono há cinco anos. Portanto, ao professor de LP que deseja aplicar as atividades descritas nessa dissertação, sugerimos que faça as adaptações necessárias ao seu grupo de alunos, visando oferecer um percurso pedagógico personalizado a esses jovens.

Para concluir esses primeiros raciocínios, salientamos que a perspectiva de ensino de língua por nós adotada, a qual está ancorada nos estudos da Sociolinguística, evidencia que a oralidade, em sala de aula, deve ser desenvolvida a partir de usos reais da língua, visto que, assim, o enfoque do educador pode contribuir para uma aprendizagem significativa e duradoura por parte dos estudantes.

Sobre a aplicação de nossas propostas, esperamos o término ou o controle deste período de pandemia para enfim, pôr em prática o que por ora está em teoria.

Ainda assim, acreditamos em nossa pesquisa e poderemos, em breve, intervir em sala visando contribuir para a ampliação das habilidades comunicativas dos estudantes no que diz respeito à oralidade, mas também na escrita; auxiliar no desenvolvimento de um vocabulário diverso, porém, sem negar a variedade da língua adquirida no interior das comunidades de fala desses jovens; verificar se houve o emprego da norma culta ou da linguagem proibida em contextos comunicativos apropriados e, por fim, elaborar, em sala de aula, um dicionário cujo repertório linguísticos a ser desvendando seja a linguagem proibida presente nas interações verbais desses falantes.

Diante dos desafios impostos durante esses anos, acreditamos no potencial pedagógico de nossa pesquisa e, por conseguinte, de nossa Cartilha de atividades interventivas. Estamos cientes de que esse percurso educativo ainda está em construção, devido às diversas possibilidades de trabalho com a oralidade e o ensino de língua materna. Porém, temos a certeza de que contribuimos com nossos colegas educadores na busca por novas estratégias de ensino por uma educação concreta, emancipadora, inclusiva e sem preconceitos.

Por fim, gostaria de acrescentar que este estudo trouxe-me novos conhecimentos em relação a Linguística e a Sociolinguística, as quais levarei como boas parceiras em meu exercício diário de ser professor, pois, minha prática pedagógica, hoje, não comporta mais noções de “certo” e de “errado” quando se debruça sobre a língua portuguesa falada por meus estudantes. Dessa forma, espero contribuir, em minha escola, com a formação intelectual e linguística desses jovens alunos que há tempos mostraram o meu lugar no mundo: a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial., 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Letras: Sociolinguística**. - Recife: UPE/NEAD, 2011.

BÍBLIA. **Bíblia sagrada entre mulheres e Deus**. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRIGHT, W. **Dialeto social e história da linguagem**. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. (Título original, 1960).

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 9º ano**. 9. ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Izete. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE - UFSC, 2012

CONTIER, Arnaldo Daraya. O rap brasileiro e os Racionais MC's. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100010&scrit=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100010&scrit=sci_arttext). Acesso em 11 jul. 2021.

DEL PELOSO, Denise Milon. Actéon: quando a caça é transgressão. Atenas, V século a.C. – 27. In: THEML, Neyde (org.) **Linguagens e formas de poder na antiguidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002, p. 27-55.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B de. **Português**: conexão e uso, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Lingüística**; trad. Frederico Pessoa de Barros [*et al.*]. SP: Cultrix, 1999.

FARBEROW, Norman L. **Temas tabu**. Buenos Aires: Paidós, 1967.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978.

FERRAREZI JR. Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRAZER, George James. **O ramo de ouro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Tabus Linguísticos**. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LACERDA, C. B. F. de. **Inter-relação entre Oralidade, Desenho e Escrita, o processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LEITE, Marli Quadros. Língua falada: uso e norma. In: PRETI, Dino. (org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1998.

MARTELOTTA, M.E. *et al.* **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto: 2012.

MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8362528>. Acesso em: 11 dez 2020.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília.; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7ºano. 5. ed. Barueri: IBEO, 2018.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. SP: Editora Ática, 1996.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULUZE, Thaiza. **Assassinatos de negros aumentam 11,5% e de não negros caem 12,9, mostra Atlas da Violência**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/assassinatos-de-negros-aumentam-115-e-de-nao-negros-caem-129-mostra-atlas-da-violencia.shtml>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife: A Secretaria, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RACIONAIS MCs. **Negro Drama**. CD. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo. 2002. Disponível em: [https:// https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/negro-drama/](https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/negro-drama/). acesso em 25/07/2021.

RODRIGUES, M. N. M.; MENEZES, J. A. **Narrativas de jovens mulheres rappers**. Recife, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-54.pdf>>. Acesso em: 5 abril 2017.

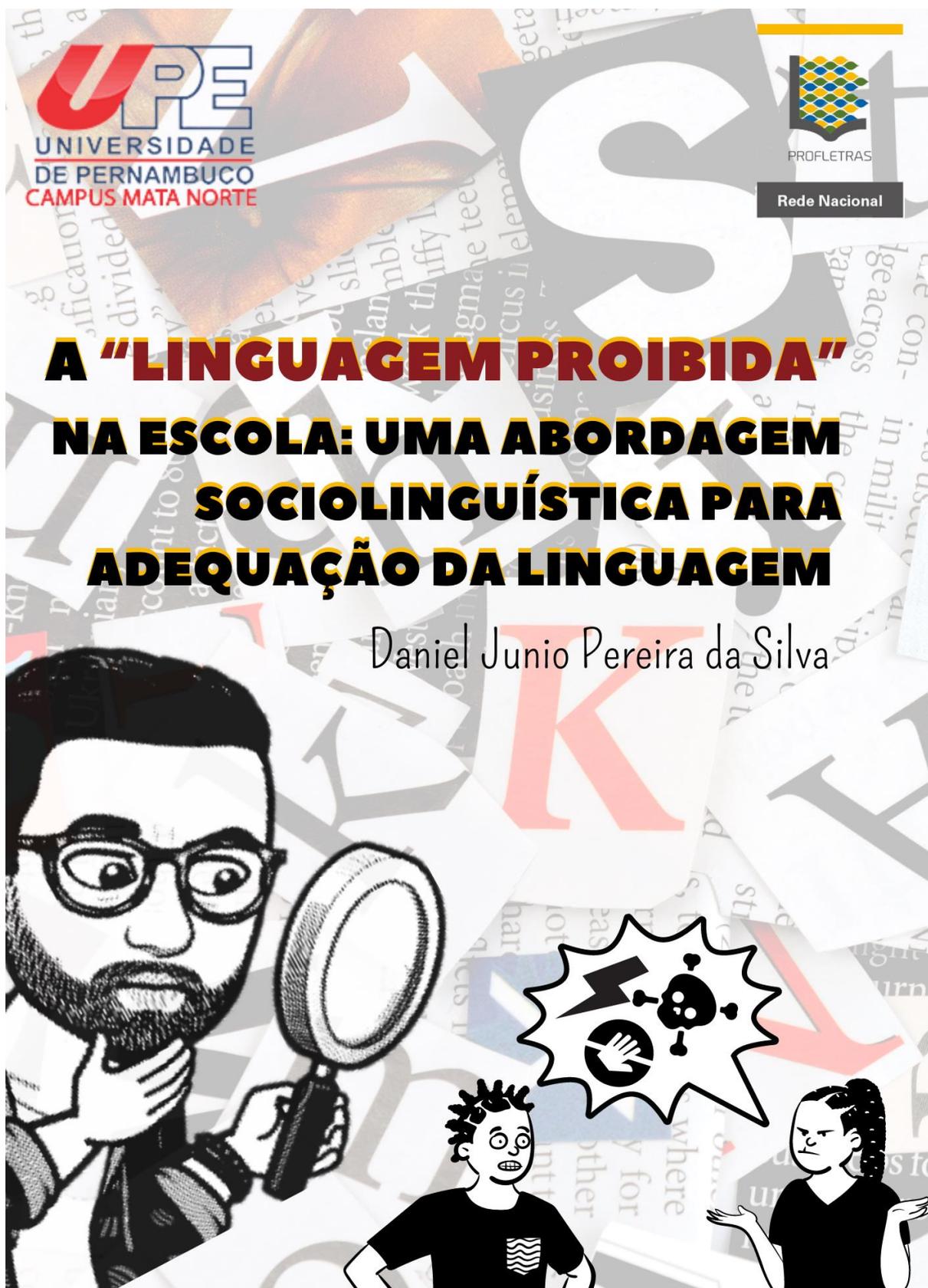
SIMÕES, Luciene Juliano; SOARES, Simone Mendonça. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA. Neusa Basto. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 28. Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## APÊNDICE A – Caderno Propositivo.



**A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA  
ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO  
DA LINGUAGEM**

**Autor:**

Daniel Junio Pereira da Silva

**Orientadora:**

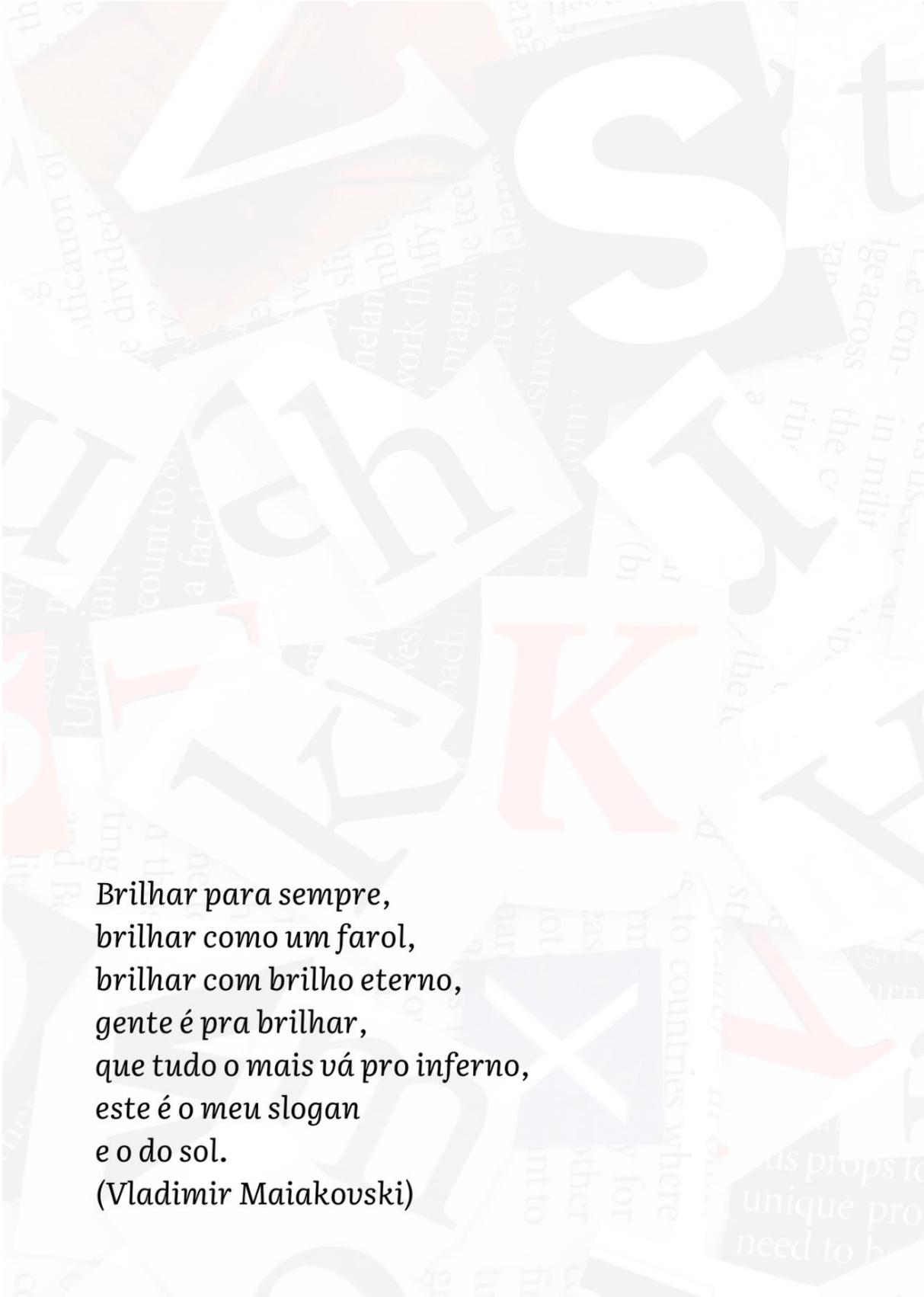
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

**Projeto gráfico**

Carolyne do Monte

A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM  
SOCIOLINGÜÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Centro  
de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Ensino de  
Letras( PROFLETRAS).

NAZARÉ DA MATA  
2021



Brilhar para sempre,  
brilhar como um farol,  
brilhar com brilho eterno,  
gente é pra brilhar,  
que tudo o mais vá pro inferno,  
este é o meu slogan  
e o do sol.  
(Vladimir Maiakovski)

# SU MÁ RIO

- 05** Introdução
- 07** Módulo I
- 08** Proposta I
- 15** Proposta II
- 22** Proposta III
- 29** Proposta IV
- 35** Proposta V
- 41** Módulo II
- 42** Proposta VI
- 51** Proposta VII
- 54** Proposta VIII

## Olá, estimada(o) colega!



DANIEL.SILVA@UPE.BR

Se você, amiga(o) docente, está lendo este texto, acredito que esteja presenciando uma situação aparentemente comum nas escolas brasileiras: jovens estudantes proferindo com extraordinária habilidade palavrões, gírias e expressões obscenas em sala de aula. Acertei? Caso minha previsão esteja correta, saiba que você e eu compartilhamos da mesma angústia: como auxiliar na ampliação e adaptação do repertório linguístico de nossos alunos aos diversos contextos comunicativos? Bom, não encontrei uma resposta definitiva para esse questionamento, entretanto, juntos podemos construir diversas estratégias pedagógicas que, com absoluta certeza, contribuirão para o ensino de oralidade em nossas escolas. Mas antes, permita-me contar um pouco sobre esse trabalho.

O presente material pedagógico tem sua origem a partir de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco (UPE). Nesse caderno, você encontrará atividades interventivas que visam desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes que estão em processo de desenvolvimento do conhecimento da língua portuguesa no que concerne aos seus usos nas diversas situações comunicativas, principalmente, na modalidade oral, mas também na escrita.

Infelizmente, como você bem sabe, estamos vivendo uma pandemia provocada pelo novo coronavírus Sars-Cov-2 que ceifou a vida de pessoas queridas, de pessoas com nome e de pessoas sem nome. Diante desse quadro assustador, não foi possível aplicar, em nossa escola, essa proposta pedagógica, então, minha orientadora e eu preparamos esse material para você, professora e professor da disciplina de língua portuguesa. Nele, há oito propostas de trabalho com a oralidade cuja estrutura te contarei mais abaixo.

Para elaborar essas atividades, adotamos as proposições de ensino da oralidade desenvolvida por Carvalho e Ferrarezi Jr<sup>1</sup>(2018). Esse procedimento metodológico divide as propostas pedagógicas em quatro partes: objetivos e preparação, desenvolvendo a atividade, hora da avaliação, dicas e variações. Se houver interesse, em nossa dissertação, você encontrará a descrição dos objetivos de cada um desses quesitos. Ficarei feliz em enviá-la a você.

<sup>1</sup>CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

Há, também, no referido texto, um arcabouço teórico consistente sobre a linguagem proibida. Lembra dos palavrões, gírias e expressões obscenas que citei no início dessa introdução? Nós as classificamos, assim como Preti<sup>2</sup> (1983, 1984 e 2004), como “linguagem proibida”. No decorrer dessa leitura, você perceberá que ela não é tão proibida assim. Além dessa bibliografia, você também encontrará nossa fundamentação teórica acerca dos estudos da Sociolinguística, da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Interacional. As atividades apresentadas nessa cartilha estão inseridas dentro dessas perspectivas da linguística moderna. Ficou interessada(o)? Esperamos que sim. Leia nossa dissertação. Você irá gostar!

Voltemos a falar sobre a organização das propostas interventivas que compõe este caderno de atividade. Elas estão divididas em dois módulos: no primeiro, proporcionamos aos estudantes momentos de reflexão e de exercício da linguagem oral e escrita, visando adaptar tanto o uso da linguagem proibida quanto o emprego da variedade culta da língua aos diversos contextos de interação entre falantes. No segundo módulo, as atividades objetivam elaborar, junto com alunos, um dicionário de expressões orais da variedade da língua usada por esses jovens em suas interações verbais, isto é, um dicionário da língua proibida tão bem articulada por esses jovens. Legal, né?

Bom, para concluir esse nosso primeiro encontro, digo a você, caríssima(o) companheira(o) das letras, espero que essas páginas te encontrem bem e com saúde. Que esses dias de medo e incertezas sejam passageiros. Compartilho contigo um trecho da obra de Osman Lins que tem me dado força em todos esses dias: “‘Quem sou eu?’ Mesmo sem resposta clara, disponho-me a enfrentar o evento ainda obscuro que se forma. Tenho passado a existir na expectativa e na interrogação. Venha o que vier, estou pronto.”<sup>3</sup>

Eu estou pronto, e você?

<sup>2</sup>PRETI, Dino. A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. A gíria e outros temas. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

<sup>3</sup>LINS, Osman. A rainha dos Cárceres da Grécia. São Paulo: Companhia das letras, 2005, p. 208.

## MÓDULO 1

# CAPTAÇÃO DOS REGISTROS LINGUÍSTICOS



# PROPOSTA I

🚫 **Tema: Linguagem Proibida<sup>4</sup>**

🚫 **Público-alvo: 9º Ano**

🚫 **Gênero: Diálogo<sup>4</sup> presencial**

🚫 **Tempo: 3 aulas (150 min.)**

🚫 **BNCC: (EF69LP11); (EF69LP13);**

🚫 **Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos**

Diálogo: **sm.** 1 Conversação entre duas ou mais pessoas; [...] 2 Troca de ideias opiniões etc.: diálogo em sala de aula.

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

O posicionamento das câmeras, visando captar as imagens e a fala dos estudantes é o primeiro passo para a realização desta atividade interventiva, assim como as demais que serão descritas posteriormente. Sugerimos a vocês, professor, que use mais de um equipamento eletrônico de captação de imagens e consequentemente de voz, visto que assim poderá registrar informações em diversos pontos do local escolhido para desenvolver as atividades, desse modo, os registros linguísticos poderão ser captados com mais eficiência.

Posteriormente, esses registros linguísticos serão usados como material de reflexão para a construção de um dicionário cujo objetivo é apresentar os significados de palavras e expressões proferidas pelos alunos durante a interação desses sujeitos em sala de aula.

Ao que se refere a escolha de propor aos alunos um diálogo sobre linguagem proibida, ressaltamos a importância, de acordo Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 80-81), de momentos em sala de aula que objetivam o desenvolvimento do diálogo presencial, já que é relevante à formação dos estudantes habilidades inerentes a uma comunicação satisfatória entre falantes, como: o “habito de cordialidade e res-

<sup>4</sup>AULETE, Caldas. Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

peito (falar com tom de voz adequado, com postura corporal adequada, respeitando os turnos de fala dos outros, procurando ser cooperativo em relação ao conteúdo etc.)”. Para os pesquisadores, esses hábitos são mobilizados de modo subjacentes durante o processo de interação, ou seja, ao se expressar com desenvoltura, o falante movimenta várias habilidades de modo conjunto, como as habilidades de respeitar os turnos de fala, ser cooperativo ou, simplesmente, ajustar o tom de voz. Em relação ao tema da aula, a presente atividade visa refletir com os alunos sobre a linguagem proibida, a qual é o objeto de análise desse trabalho interventivo. O objetivo principal dessa atividade é propor um momento de reflexão aos alunos sobre a presença e o uso de registros linguísticos em contextos diversos de comunicação, assim, objetivamos contribuir para uma maior autonomia dos alunos na escolha de um registro linguístico durante um evento comunicativo real entre falantes.

Sugerimos que você organize previamente exemplos de linguagem proibida usadas pelos estudantes em sala durante as aulas anteriores. Não é necessário explicitar o nome de quem proferiu o trecho escolhido, pois o objetivo é refletir com os estudantes sobre o uso dessa linguagem. Também iremos utilizar como material de análise de linguagem proibida a letra da canção **Negro Drama**, do grupo de rap Racionais Mc’s.

A escolha da canção se justifica pois ela nos oferece registros linguísticos que serão usados como recurso pedagógico para nossas reflexões, visando ilustrar exemplos de linguagem proibida. Por fim, o fato de a letra estar inserida em um gênero musical de grande circulação e identificação entre grupos jovens, pode facilitar a participação dos alunos durante a aula. Dessa forma, acreditamos que essa proposta pedagógica se enriquece ao agregar elementos da cultura de nossos alunos, contribuindo assim para uma aprendizagem em sala de aula mais inclusiva, significativa e interessante para nossos estudantes.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

**1** Já com os estudantes em sala, reflita juntamente com esses alunos sobre a importância do diálogo na vida em sociedade. Você pode questioná-los sobre a relevância do ato de conversar com outras pessoas, fazendo perguntas simples, como:

 Vocês conversam com seus amigos sobre as músicas, séries ou filmes que gostam?

 Essa interação com outras pessoas é comum no seu dia a dia? Vocês acham importante conversar com os pais ou amigos em relação a dificuldades da vida?

<sup>5</sup>RACIONAIS MCs. Negro Drama. CD. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/nego-drama/>. acesso em 25/07/2021..

**2** O passo seguinte corresponde a apresentação da atividade que será desenvolvida. Sugerimos que neste momento, você exponha os objetivos da aula e o material que usará visando desenvolver o tema da aula. Também é importante indicar quais pontos serão avaliados e, para concluir, deve alertar seus alunos para algumas regras básicas de cordialidade essenciais ao gênero oral diálogo.

**3** Após esse momento inicial, objetivando introduzir o tema da aula, você pode fazer alguns questionamentos, como:

-  Nós vamos refletir sobre linguagem proibida. Mas primeiro vamos pensar: o que é linguagem proibida?
-  Será que existe uma linguagem, ou seja, expressões ou palavras que são proibidas?
-  Em casa, os pais pedem a vocês que não digam determinadas palavras, por quê?
-  No espaço escolar, nós podemos usar essas expressões consideradas proibidas??
-  Em uma aula anterior, eu ouvi alguém falar que viu uma pessoa com uma “dólinha” na mão, o que é uma “dólinha”?
-  E “Dólar” é uma gíria aqui do bairro a qual se refere a maconha? Por que usaram essa alcunha para designar um papelote dessa droga?
-  Se vocês fossem revelar o significado dessa palavra a uma pessoa que não a conhece, como vocês explicariam?

Esses questionamentos visam estimular a participação dos alunos por meio de exemplos de linguagem proibida presente na fala dos estudantes proferidas em sala de aula. O exemplo utilizado acima é apenas uma sugestão, você pode introduzir o tema a partir de exemplos colhidos em contextos comunicativos vivenciados com seus alunos

**4** Em seguida, distribua as cópias da letra da música Negro Drama, do grupo de hip hop Racionais Mc's e informe que todos irão ouvir a música em grupo, para, posteriormente, refletirem sobre linguagem proibida a partir da canção.

**5** Em seguida, com o auxílio de notebook e Datashow, projete o videoclipe<sup>6</sup> da referida canção, se atentando ao fato de que o som deve estar num volume agradável e se todos os alunos conseguem ouvi-la. Caso seja necessário, use caixas de som.

CLICK



**6** Após o término da canção, antes de os alunos transmitirem suas opiniões, você pode organiza-los para que conversem entre si sobre as próprias impressões da canção. Sugerimos uma conversa entre 10 ou 20 minutos. A organização fica a seu critério, porém, indicamos um pequeno grupo entre dois ou três alunos para essa tarefa. Essa sugestão se deve ao fato de quanto maior o número de estudante em um mesmo grupo, maior o tempo necessário para que todos falem, logo, o tempo reservado pode ser pouco ou, em alguns casos, muito, já que alguns alunos podem falar mais, contribuindo assim, para que seus companheiros cultivem a distração

**7** A depender da quantidade de alunos em sala, você pode organizá-los para que exponham suas impressões sobre a canção ou, também, se houver um quantitativo grande de estudantes, os grupos de diálogo podem escolher um representante para relatar a opinião de seus membros. Mas, devido a natureza dessa pesquisa ser a linguagem oral, acreditamos que todos devem verbalizar suas próprias impressões.

**8** Ao fim do diálogo em grupo, permita que seus alunos falem livremente acerca da canção que acabaram de ouvir. Posteriormente, você pode conduzir o diálogo estimulando a fala desses jovens a respeito de suas impressões sobre a música.

 Qual a história narrada na canção?

 O garoto retratado mora em uma favela? Como podemos afirmar isso com base na letra da canção?

 Há elementos de contato entre a vida do eu lírico e a vida real de pessoas negras e pardas no Brasil?

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso: 18 jun. 2021.

12

 A letra de rap Negro Drama é composta com registros da língua falada, por que o autor a compôs com esse registro?

 Caso o compositor não usasse gírias ou palavrões, ele conseguiria expor suas ideias a partir de uma linguagem própria de seu grupo linguístico?

Não é nossa pretensão e nem seria possível esgotar todas as possibilidades de interpretação a partir da letra da canção em estudo. Entretanto, nosso objetivo é propor aos alunos um momento de reflexão sobre, primeiramente, a letra da canção e, posteriormente, dialogar sobre a linguagem proibida presente nessa composição para que os próprios estudantes entendam como usar a língua de maneira a contribuir com seus propósitos comunicativos

**9** Em seguida, destaque as expressões e palavras que podem ser classificadas como linguagem proibida. A partir desses registros, o professor deve apresentar aos estudantes a classificação de cada uma delas, visando explicar o conceito de linguagem proibida, porém, sem apresentar toda teoria sobre esse tipo de linguagem. Em seguida, apresentaremos algumas sugestões de como desenvolver esse momento.

 Encontramos na letra a seguinte expressão: “O trauma que eu carrego/Pra não ser mais um preto fudido” (Racionais MC’s, 2002). Qual a interpretação que vocês fazem desses versos?

 Vocês acham que o registro linguístico “fudido” pode ser classificado como linguagem proibida?

 Vocês acham que ao escolher a expressão em estudo: “O trauma que eu carrego/ Pra não ser mais um preto fudido”, (Racionais MC’s, 2002), o compositor pretendeu chamar nossa atenção para as dificuldades vividas pelo eu lírico da canção?

O registro linguístico em estudo pode ser classificado como linguagem proibida, pois faz parte de um tipo de linguagem proibida denominada vocabulário obsceno, o qual estudaremos em uma próxima aula.

 Vocês concordam que ao usar expressões como essa que estamos estudando, o compositor busca transmitir ao ouvinte as tragédias vivencia pelo eu lírico da canção de modo mais realista?

 A depender da intencionalidade que se busca num contexto de interação com seu interlocutor, o falante pode utilizar a linguagem proibida? Vocês concordam com essa afirmação?

A partir desses questionamentos, propomos aos estudantes reflexões sobre o uso da linguagem proibida como recurso expressivo na composição da canção visando contribuir para esses alunos compreendam que o contexto comunicativo nos permite adequar nossa linguagem a depender de nossa intencionalidade. As questões que propomos acima são apenas sugestões de como abordar o tema da atividade, logo, você pode acrescentar ou modificar as perguntas, adequando assim ao seu público. Em nossa quinta atividade interventiva, propomos reflexões mais profundas sobre a adequação da linguagem em contextos comunicativos diversos.

**10** Para concluir essa primeira proposta, você pode refletir com seus alunos a partir de outros exemplos de expressões ou palavras que podem ser estudadas como linguagem proibida. Como o produto final dessa proposta será a elaboração de um dicionário, sugerimos que reflita com seus estudantes sobre o significado de cada exemplo de linguagem proibida encontrada na letra da canção. Esse exercício pode ser feito de modo oral, semelhante a um diálogo entre professor e aluno

## HORA DA AVALIAÇÃO:

Como o indicado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a avaliação de atividades com o gênero diálogo deve ser contínua e você pode avaliar o desempenho de seus estudantes durante o trabalho em sala de aula. À vista disso, essa primeira avaliação não precisa ser feita por meio de nota, uma vez que a tarefa de quantificar a fala de alguém pode ser desafiador. Mas, como muitos estudantes estão acostumados com essa prática, você pode organizar junto com eles critérios para quantificar a participação desses jovens durante todo o percurso dessa proposta, pois assim, caso um determinado estudante não obtenha bom desempenho, ele poderá recuperar sua nota quando participar de outra atividade.

## DICAS E VARIAÇÕES:

É importante salientar, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que há diferenças entre diálogo e debate. Nessa primeira atividade, o diálogo entre aluno e professor e entre estudantes, deve ocorrer naturalmente, ou seja, não há necessidade de convencimento entre os participantes da interação. Sugerimos a você, educador, que incentive os estudantes a compartilharem suas ideias livremente, sem o objetivo de convencer seus interlocutores.

Nessa etapa, observe se os alunos estão desempenhando bem o diálogo, se estão respeitando os turnos de fala, se estão participando respeitosamente da interação, entretanto, caso haja alunos desrespeitando os colegas, você deve intervir e corrigir a direção do diálogo.

Para a execução dessa atividade, recomendamos a leitura de nosso arcabouço teórico, especificamente, o capítulo 3, o qual nos debruçamos sobre a linguagem proibida. Acreditamos que essas leituras são importantes e oferecem subsídios teóricos para que você desempenhe bem a condução da aula sobre o tema em questão. Indicamos, também, a leitura das obras: **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica e **A gíria e outros temas**, do pesquisador Dino Preti e **Tabus Linguísticos**, da pesquisadora Rosário Farâni Mansur Guérios,<sup>7</sup> todas devidamente estudadas para a elaboração de nossa pesquisa, pois, as referidas obras oferecem uma estrutura teórico consistente ao leitor que tenha o interesse de se aprofundar nos estudos sobre, entre outros temas, a gírias, o palavrão e os tabus linguísticos.

Para finalizar essa primeira proposta, sugerimos que a análise dos registros das câmeras seja feita com atenção, visando extrair todas as manifestações linguísticas dos estudantes que podem ser classificadas com linguagem proibida. Não é necessário avisar aos alunos quanto a essa análise. Ao concluir as propostas interventivas, você apresentará o produto de suas pesquisas e, em seguida, começará o processo de elaboração do dicionário de expressões linguísticas orais da turma.

<sup>7</sup>GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Tabus Linguísticos*. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.

# PROPOSTA II

- 🚫 **Tema: Vocabulário Obsceno**
- 🚫 **Público-alvo: 9º Ano**
- 🚫 **Gênero: Aula Expositiva**
- 🚫 **Tempo: 2 aulas (100 min.)**
- 🚫 **BNCC: (EF69LP07); (EF69LP11); (EF69LP12); (EF69LP13)**
- 🚫 **Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.**

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

Entre as propostas interventivas descritas nesse trabalho de pesquisa, acreditamos que a presente atividade pode causar desconforto em parte das comunidades escolar e familiar. Afinal, linguagem obscena, ou seja, palavrões e expressões de mau gosto são registros linguísticos apropriados ao trabalho pedagógico com adolescentes? Acreditamos que a pergunta é legítima e deve ser respondida pelo professor atento ao desenvolvimento de seus estudantes cujo repertório linguístico apresenta exemplos dessa linguagem.

Nesse contexto, indicamos no título 2.1, nossa visão em relação a língua como elemento de interação entre falantes, visto que essa perspectiva nos oferece a possibilidade de analisar as diversas manifestações linguísticas de nossos alunos a partir de um contexto histórico e social, isto é, percebemos o uso de expressões grosseiras pelos estudantes como construções legítimas, adquiridas e proferidas em situações comunicativas reais, vivenciadas no seio de suas comunidades de fala. Logo, não empregamos em nossa proposta interventiva uma visão tradicional de ensino calcada em uma idealização cega da língua, à qual, segundo Bagno<sup>8</sup> (2002), é nomeada como norma culta da língua portuguesa.

<sup>8</sup>BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial., 2002.

A essas afirmações iniciais junta-se nossa disposição por trabalhar com os registros linguísticos reais dos estudantes, já que não pretendemos cometer o equívoco de interpretar a variedade da língua desses adolescentes como deficiente ou errada, isto é, algo que a escola deva consertar por não coincidir com a variedade da língua apreciada pela elite econômica e cultural de nosso país. Por divergir dessa concepção de ensino, as atividades interventivas descritas nesse capítulo visam contribuir com a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes a partir de reflexões sobre o uso de expressões ou palavras grosseiras como elemento de interação entre falantes, já que é comum na fala desses jovens a presença desse tipo de registro.

Nesse sentido, a presença de palavrões, gírias e expressões grosseiras na fala dos estudantes é o nosso material principal de análise que usaremos visando oferecer a esses alunos momentos de reflexões sobre a presença dessa variedade da língua portuguesa em contextos comunicativos diversos. Em outras palavras, a partir dos registros linguísticos presente nas manifestações orais dos alunos, propomos atividades que visam ampliar suas habilidades comunicativas e interacionais, uma vez que ao evidenciar a fala desses jovens em sala de aula, podemos desenvolver atividades reflexivas sobre as variedades linguísticas da língua e seus contextos comunicativos de uso, incluindo, a variedade culta da língua portuguesa.

Dessa forma, destacamos que a presente atividade, bem como as demais propostas que compõem esse trabalho de pesquisa, tem por objetivo facilitar a aprendizagem da variedade culta da língua por meio de atividades reflexivas, interessantes e relevantes à formação intelectual e, principalmente, linguísticas dos alunos, visto que é dever da escola, como ensina Possenti,<sup>9</sup>(1996), criar condições de aprendizagem do português padrão. Portanto, diante do exposto, fica claro que nosso objetivo não é o ensino de linguagem proibida, mas a reflexão sobre o uso dessa variedade linguísticas em diversos contextos comunicativos.

Por fim, retomamos a pergunta que iniciou esse texto: devemos trabalhar com expressões grosseiras em sala de aula? Diante do exposto, concluímos que sim, é necessário refletir juntamente com os estudantes sobre o uso dessa variedade da língua e seus respectivos contextos de interação entre falantes.

## **DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:**

- 1** Você pode, educador, iniciar a atividade a partir de alguns questionamentos visando sensibilizar seus alunos para o tema da presente proposta. Caso queira, inicie a intervenção com o auxílio de um material impresso ou de áudio, como um texto escrito ou uma música, entretanto, porque o vocabulário obscuro pode causar desconforto também em parte dos jovens, sugerimos que inicie a aula com questões que facilitem a interação entre o tema e os alunos. Após esse momento inicial, use recursos visuais e sonoros com o objetivo de estimular o diálogo com seus interlocutores. Abaixo, descrevemos exemplos de perguntas que podem ser usadas em sala de aula.

<sup>9</sup>POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

17

**OLÁ, TURMA! DANDO SEQUÊNCIA AOS NOSSOS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM PROIBIDA, GOSTARIA DE PERGUNTAR A VOCÊS: O QUE É UM PALAVRÃO?**



**2** Após anotar em uma lousa as respostas dos estudantes, continue com sua intervenção.

**VOCÊS OFERECERAM BOAS RESPOSTAS, MUITO BOM! MAS CONSULTANDO O DICIONÁRIO, A DEFINIÇÃO DE PALAVRÃO É A SEGUINTE:**



“Palavrão”. sm. 1 Palavra que é considerada ofensiva, de mau gosto, cujo uso é considerado falta de educação; [...] 2 Palavra muito grande e difícil de pronunciar 3 P.ext. Termo empolado, bombástico [...]”.

**A PRIMEIRA ACEPÇÃO, MUITO BEM! PORÉM SE O USO DO PALAVRÃO PODE INDICAR FALTA DE EDUCAÇÃO DO FALANTE, COMO SUGERIDO NO DICIONÁRIO, SERÁ QUE EXISTE ALGUM CONTEXTO COMUNICATIVO QUE O FALANTE PODE FAZER USO DESSA LINGUAGEM?**



<sup>10</sup>AULETE, Caldas. Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 1015.

3

Com essas questões, esperamos que os alunos percebam que os palavrões podem ser usados em alguns espaços de socialização entre pessoas, entretanto, em outros contextos comunicativos o uso desse vocabulário deve ser evitado. Na sequência, continue interagindo com seus alunos

 Quais motivos levam uma pessoa a proferir um palavrão ou uma expressão grosseira?

 Vocês ouvem palavrões na rua, em casa ou na escola?

 Vocês interagem com esse vocabulário com bastante frequência?

4

Explique aos estudantes que o vocabulário obsceno pode ser definido, de acordo Guiraud (apud PRETI, 1983, p. 64), por meio das “coisas a que se refere, tais como a sexualidade, a defecação, a digestão”. Logo, o uso dessa variedade da língua deve ser empregado em contextos comunicativos mais informais e espontâneos.

5

Se preferir, reflita com seus alunos sobre variedade linguística a partir dos estudos de Gnerre (2009). Para o autor, na sociedade, o valor de uma variedade linguística está intimamente atrelado ao poder econômico e social de seus falantes, portanto, como apenas uma parte da sociedade tem acesso à boa escolarização e a recursos financeiros adequados a suas necessidades, a variedade aprendida por essa parte pequena da sociedade é a que possui maior prestígio linguístico.

Diante dessas afirmações, enfatize que todo brasileiro tem o direito a uma educação de qualidade, e, por conseguinte, tem o direito de aprender a variedade com maior prestígio na sociedade, todavia, a variedade linguística apreendida em sua comunidade de fala também precisar ser valorizada, pois ninguém deve ser discriminado por nenhum motivo, muito menos por características de sua fala ou escrita.

6

Logo após a essa interação, faça algumas perguntas e em seguida apresente aos estudantes a música “Passinho dos Malokas”<sup>12</sup>, do compositor Mc Menor Mr<sup>13</sup>

 De acordo com o dicionário, os palavrões não são bem aceitos na sociedade. Mas será que não encontramos exemplos dessa linguagem em composições artísticas? Será que algumas canções podem fazer sucesso mesmo quando são elaboradas com esse tipo de linguagem? Vamos analisar a letra de uma canção!

CLICK



<sup>11</sup> GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

<sup>12</sup> Mc Menor Mr. Passinho dos Malokas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lonKVI7pduY&t=82s>. Acesso em: 28 jun. 2021.

<sup>13</sup> A escolha da música em estudo se justifica em nosso contexto de análise da linguagem proibida uma vez que a composição nos oferece diversos registros dessa linguagem e, também, faz parte das preferências musicas dos estudantes, logo, o uso dessa obra, pode contribuir com o engajamento dos estudantes durante a execução da atividade.

7

Ao término da canção, converse com seus alunos, visando refletir com esses sujeitos sobre, primeiramente, as possíveis interpretações da canção, e, posteriormente, sobre o uso da linguagem proibida como elemento de comunicação entre o compositor e o leitor.

8

Solicite que destaquem na canção as palavras que podem ser consideradas palavrões ou expressões grosseiras. Anote no quadro todas as palavras destacadas pelos alunos. Em seguida, questione-os quanto ao significado de cada um desses registros. Os significados elaborados para cada uma das palavras também devem ser anotados no quadro, como no exemplo abaixo.



A letra da canção “Passinho dos Malokas” apresenta alguma palavra ou expressão grosseira?



Vocês destacaram a expressão “calor do caralho”. Qual é a ideia transmitida por essa expressão?



Se uma pessoa estrangeira pedisse a vocês a tradução dessa expressão, como vocês iriam explicar o significado de “calor do caralho”?



Qual variedade da língua devemos usar para explicar a uma pessoa estrangeira o significado dessa expressão? Nós devemos usar gírias ou devemos nos comunicar de modo mais formal?

9

Se você preferir, solicite a alguns estudantes que escrevam no quadro suas definições. Essas produções devem servir como material de análise sobre a diferença de uso entre a variedade culta da língua e o uso de expressões grosseiras, como o palavrão e as gírias.

10

Em seguida, juntos com os alunos, reflita sobre o uso da linguagem proibida em outros contextos de interação entre falantes.



Imaginem que estamos dentro de uma igreja ou em uma festa com várias crianças em volta. Será que seria adequado usar a expressão em estudo nesses contextos comunicativos?



Porém, se estivermos em um estádio de futebol, no Brasil, com nossos amigos, será que a linguagem proibida não poderia ser aplicada nesse contexto?



Podemos concluir que há contextos comunicativos mais propícios ao uso de palavrões ou expressões grosseiras?

O objetivo desses questionamentos é o de facilitar a compreensão dos estudantes em relação ao uso de palavrões e expressões grosseiras. Como ensina Antunes<sup>14</sup> (2007), o emprego de uma variedade linguística pode ser determinado pelo contexto comunicativo, ou seja, se o falante estiver em sua casa ou com sua família, pode escolher usar uma variedade mais informal, entretanto, se o contexto comunicativo exigir uma variedade mais formal da língua, como um seminário, o uso da norma culta se faz necessário.

**11** Após o fim dessa primeira parte da atividade, projete, com o auxílio de um Datashow, o vídeo top 5: traições em novelas.<sup>15</sup> O trabalho com o vídeo permite criar um momento de reflexão a partir de uma situação comunicativa que o uso de palavrões e expressões obscenas podem ser observados.

CLICK



**12** Após o término da apresentação, continue a interagir com seus estudantes por meio de reflexões sobre o tema da aula.



Qual contexto comunicativo é encenado no vídeo?



Podemos constatar que as personagens estão bem irritadas com a situação vivenciada, não é?



Será que nessa situação de interação comunicativa o uso de palavrões seria visto como adequado ou inadequado?

A partir desses questionamentos, você pode contribuir para uma aprendizagem significativa e consistente em relação ao uso de linguagem obscena em situações comunicativas que permitem o registro dessa variedade da língua. Porém, não é nossa intenção fazer uma lista de contextos de interação onde o falante pode usar a linguagem proibida em estudo. Visamos, apenas, contribuir, por meio dessa proposta interventiva, com a conscientização dos estudantes em relação a adaptação do discurso aos variados contextos comunicativos.

**13** Para concluir essa tarefa, proponha aos estudantes um momento de descontração que permite a esses sujeitos aplicarem o conhecimento adquirido durante a execução da atividade. Para isso, projete novamente o vídeo top 5: traições em novelas e, se houver aceitação por parte dos estudantes, solicite para que pequenos grupos de alunos dublem as cenas usando a linguagem que lhes parecer mais adequada. Caso a proposta seja bem aceita pelos alunos, organize para que todos dublem as cenas das novelas.

<sup>14</sup>ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

<sup>15</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dPmk8sNd2E8&t=196s>. Acesso em: 01 set. 2021.

## **HORA DA AVALIAÇÃO:**

A avaliação da presente atividade poderá ser feita de modo semelhante a primeira proposta interventiva. Entretanto, se houver acordo com a turma, você pode avaliar a qualidade da dublagem feita pelos estudantes a partir das cenas apresentadas no vídeo, bem como a participação desses jovens durante as discussões em sala de aula.

Além desses dois critérios de avaliação, você pode aplicar outra estratégia avaliativa que contribui com o engajamento dos estudantes durante a aplicação dessa e das outras propostas interventivas que ainda serão apresentadas. Após concluir todas as etapas descritas acima, sugerimos que organize uma avaliação coletiva sobre o que foi discutido durante a atividade. Cada aluno poderá expressar o que aprendeu, o que concorda e o que discorda a respeito do uso da linguagem obscena; quais estudantes foram mais participativos e, se assim desejar, solicite sugestões de como melhorar a metodologia da atividade, objetivando aprimorar e adequar o conteúdo às expectativas de nossos jovens estudantes.

Se quiser, use outro critério avaliativo que melhor atenda ao seu contexto de trabalho pedagógico, porém, entre as possibilidades por nós apresentadas, acreditamos que a segunda é a mais adequada, visto que nosso objetivo é colaborar com a construção de um ambiente de interação plural entre professor e aluno. Sendo assim, quanto mais variado e diversificado for os critérios avaliativos, melhor será a recepção e execução das atividades interventivas

## **DICAS E VARIAÇÕES:**

Com a facilidade de se encontrar vídeos na internet, você pode pesquisar e aplicar a essa proposta, diversos outros exemplos de contexto comunicativos que podem ser usados em sala de aula. Caso disponha de bastante tempo, use vídeos cujas cenas apresentem situações comunicativas diversas, como casamentos, jogos de futebol, missas e etc. Assim, você proporcionará aos estudantes a possibilidade de exercitarem diferentes variedades linguísticas em sala de aula, incluindo o palavrão, como propomos nessa atividade, já que o uso de palavrões não é incomum em sala de aula, mesmo quando o professor está presente.

Caso você vivencie um momento com o descrito acima, adote estratégias pedagógicas mais sofisticadas, como a aplicação de atividades que visam oferecer momentos de reflexão sobre o uso dessa linguagem em diversas situações comunicativas, semelhante às propostas interventivas descritas nesta dissertação de mestrado, ou, aplique a atitude mais fácil, porém menos efetiva, de enviar os alunos à diretoria da escola. Entre as opções apresentadas acima, acreditamos que a primeira é a mais adequada ao nosso contexto escolar.

# PROPOSTA III

- 🚫 **Tema: Gírias**
- 🚫 **Público-alvo: 9º Ano**
- 🚫 **Gênero: Aula Expositiva e produção textual**
- 🚫 **Tempo: 2 aulas (100 min.)**
- 🚫 **BNCC: (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP13); (EF69LP14);**
- 🚫 **Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.**

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

A presente atividade interventiva propõe reflexões aos estudantes sobre o uso do vocabulário gírio em contextos comunicativos adequados a essa variedade da língua. É evidente que não estamos sugerindo o ensino de gírias aos alunos, mas, assim como Patriota<sup>16</sup> (2009), defendemos que esse registro seja usado como objeto de estudo e reflexão em sala de aula, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e ampliação do repertório linguísticos dos estudantes. À vista desse objetivo, essa atividade pedagógica procura refletir juntamente com os jovens sobre a heterogeneidade da LP, visando contribuir com os esforços de professores que lutam contra o preconceito linguístico e o estigma social sofrido pelos falantes que manifestam em suas interações registros linguísticos diferentes da norma culta.

Semelhante as atividades I e II, a atual proposta interventiva oferece reflexões sobre as diversas possibilidades de uso da língua à disposição do falante que pode emprega-la de modo distinto a depender de seu contexto comunicativo. Nessa perspectiva, segundo Antunes (2007, p. 45), “todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, es-

<sup>16</sup>PATRIOTA, Luciene Maria. A gíria comum na interação em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2009.

pecializado, fora do usual, comum, literário, metafórico, coloquial”, portanto, você, professor, irá encontrar no decorrer destas linhas, sugestões de atividades que exploram tanto o uso de gírias em seus contextos próprios de interação entre falantes, bem como os contextos comunicativos em que a norma culta se faz mais adequada.

Para isso, organizamos essa atividade em duas etapas. Na primeira, os alunos serão instigados a refletirem sobre as características do vocabulário gírio e, por meio de um texto extraído de uma notícia de jornal, interpretar possíveis intenções do falante ao usar essa variedade linguística em um contexto comunicativo formal. Em seguida, para concluir, o educador deverá propor uma atividade de produção textual a partir da linguagem empregada no texto.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

- 1** Inicie a atividade informando aos estudantes sobre o tema da aula. Em seguida, dialogue com os alunos por meio de questionamentos sobre o conhecimento prévio desses jovens a respeito do uso de gírias em comunicações reais entre falantes. Abaixo, indicamos perguntas que você pode usar para interagir em sala de aula.



DURANTE NOSSAS AULAS, TEMOS NOS DEBRUÇADO SOBRE O **USO DA LINGUAGEM PROIBIDA** EM CONTEXTOS COMUNICATIVOS. HOJE, IREMOS REFLETIR, ESPECIFICAMENTE, SOBRE UM **TIPO DE LINGUAGEM PROIBIDA** DENOMINADA **GÍRIA**. VOCÊS PODEM ME DIZER **O QUE É GÍRIA?**



QUAIS OS **ATRIBUTOS** UMA PALAVRA OU **EXPRESSÃO** DEVE POSSUIR PARA SER CLASSIFICADA COMO **GÍRIA?**

VOCÊS DERAM ÓTIMAS RESPOSTAS, MUITO BEM! VAMOS SEGUIR COM O TEMA DE NOSSA AULA A PARTIR DOS ESTUDOS DO PESQUISADOR DINO PRETI. SEGUNDO O AUTOR, A GÍRIA "É USADA POR FALANTES QUE PRETENDEM COMUNICAR-SE COM SEUS INTERLOCUTORES, SEM SEREM ENTENDIDOS POR OUTROS QUE NÃO PERTENCEM AO GRUPO. PRESERVANDO, PORTANTO, A SIGNIFICAÇÃO DOS VOCABULÁRIOS" (2004, P. 67), LOGO A GÍRIA PODE SER COMPREENDIDA COMO UMA LINGUAGEM SECRETA, RESTRITA APENAS AOS INTEGRANTES DE DETERMINADOS GRUPOS SOCIAIS.



-  Vocês concordam com as considerações do autor? A gíria pode ser um vocabulário cujo significado é conhecido por um número reduzido de falantes?
-  Vocês podem dar exemplos de gírias proferidas em conversas com seus amigos?
-  Apenas vocês conhecem o significado dessas palavras?
-  Com seus pais vocês também usam esse vocabulário?

Os questionamentos têm por objetivo estimular a participação dos estudantes e, também, oferecer considerações sobre as particularidades do vocabulário gírio. Não é necessário a apresentação de todo arcabouço teórico sobre o tema em análise, entretanto, à medida que surgir dúvidas ou oportunidades de aprofundar o assunto, apresente informações que facilitem e ampliem o conhecimento linguístico dos estudantes sobre o uso das gírias e seus contextos comunicativos adequados.

- 2** Após esse momento, entregue as cópias do texto: o pitoresco na justiça, aos estudantes. Ofereça a um pequeno de grupo de alunos a leitura de trechos do relato. Ao fim da leitura compartilhada, faça a interpretação do texto.



<sup>17</sup>Correio da manhã, Rio de Janeiro, 05/04/1959. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pagfis=104210](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=104210). Acesso em 16 set. 2021.

-  Vocês conseguiram entender o relato feito pelo réu Zé da ilha?
-  Qual história ele narra ao juiz?
-  A linguagem usada pelo réu facilita a compreensão de seu relato?
-  Será que a intenção dele era facilitar ou dificultar o entendimento do juiz e do júri?
-  O diálogo entre réu e juiz ocorre em um contexto formal ou informal de comunicação?
-  De acordo o material trabalhado nas aulas anteriores, qual variedade da língua o réu deveria usar no contexto comunicativo em que estava inserido?

**3** Ouça os estudantes com atenção e, a partir de cada resposta desses jovens, exponha alguma particularidade do vocabulário gírio. Não vamos retomar todo o arcabouço teórico apresentado no capítulo 2.3, porém, destacamos algumas características dessa linguagem que precisam ser desenvolvidas em sala. Sobre o vocabulário gírio, podemos destacar, com base nos estudos de Preti (1983,1984), que:



<sup>17</sup>Correio da manhã, Rio de Janeiro, 05/04/1959. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pagfis=104210](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=104210). Acesso em 16 set. 2021.

O vocabulário gírio não é de uso exclusivo de grupos sociais marginalizados, como indivíduos ligados ao crime, prostituição ou atividades ilícitas de modo geral. A linguagem criptológica também está presente em grupos de estudantes universitários, vendedores ambulantes, militares, técnicos etc. desde que o vocabulário desses grupos restritos tenha o sentido de signo de grupo;

Há outras características do vocabulário gírio que podem ser trabalhadas em sala de aula, contudo, caso você se interesse por mais informações, recomendamos a leitura completa das obras citadas acima. Abaixo, no item dicas e variações, sugerimos outras obras de consulta sobre o tema em estudo.

**4** A partir dessas informações sobre o vocabulário gírio, retome o texto e reflita com seus alunos sobre as possíveis intencionalidades do réu ao construir sua fala quase que exclusivamente com exemplos de gírias próprias de seu grupo social.

 Diante das considerações que fizemos sobre as características do vocabulário gírio, qual foi a intenção do réu ao utilizar a gíria para compor sua fala? Ele queria elucidar seu crime ao juiz?

 Será que Zé da ilha possuía um repertório linguístico amplo e escolheu usar essa variedade da língua com o objetivo de confundir o juiz? Ou por sua condição social a variedade por ele usada é a que possui maior domínio linguístico?

 Se levarmos em consideração a situação em que Zé da ilha se encontra, ou seja, podendo ser preso por agressão, o uso da variedade gíria pode ajudá-lo a escapar da possível pena, já que o juiz não entendeu seu relato?

 Em uma situação oposta, isto é, um réu que visa interagir com o juiz, ele usaria qual variedade da língua: o vocabulário gírio ou a norma padrão? Por quê?

Esperamos que os alunos compreendam que o uso de gírias em demasia dificultou a compreensão do juiz, uma vez que esse profissional não faz parte do grupo social a que Zé da ilha pertence, logo, não domina os significados das expressões e palavras usadas pelo réu. Por sua vez, Zé da ilha aparenta pertencer a um grupo de falantes que se expressam com fluidez por meio dessa variedade da língua, a qual, Preti (1984), classifica como gíria de malandro. Ainda segundo o autor, esse tipo de gíria permite ao falante agredir e se defender de uma sociedade que o despreza.

Diante dessa situação, a interação entre réu e juiz não é satisfatória, porque ambos desenvolveram suas competências linguísticas em grupos socialmente distintos.

**5** Para concluir esse momento de interpretação textual, entregue a segunda parte do texto. Após a leitura, converse com seus estudantes, visando verificar se a turma compreendeu o texto.

 Agora, após a tradução do texto, vocês conseguiram compreender a história do réu Zé da ilha?

 Após o policial traduzir o depoimento de Zé da ilha, o juiz compreendeu a história do réu?

 Em relação ao policial, quais afirmações podemos fazer sobre ele? Ele domina a variedade da língua usada por Zé da ilha? Ele se comunicou de modo satisfatório com o juiz? O fato de exercer a função de policial, contribuiu para a aquisição do vocabulário gírio?

Esperamos que os alunos compreendam que o policial/ tradutor compartilha com o réu Zé da ilha do mesmo repertório linguístico. Provavelmente, a profissão que exerce facilita o contato com a variedade linguística do réu. Enfatizar o fato de que o policial demonstrou compartilhar tanto do vocabulário usado por Zé da ilha quanto o vocabulário do juiz e, por meio desse conhecimento, pôde traduzir a fala do réu ao juiz.

**6** Após concluir essa primeira parte da aula, proponha aos estudantes a produção de alguns verbetes a partir da linguagem proferida por Zé da ilha em sua fala perante o juiz. Esse exercício visa estimular a produção textual de verbetes, já que, posteriormente, os alunos irão produzir esse gênero com o objetivo de compor o dicionário de usos da linguagem proibida turma.

**7** Você pode decidir se essa produção será realizada de modo individual ou em grupo, já que cada turma possui características diferentes em sua formação, entretanto, a produção de verbetes autorias devem ser incentivada, independentemente do número de alunos em um grupo.

**8** Posteriormente a produção dos textos, os grupos ou os alunos individualmente deverão apresentar seus verbetes. Essa parte da aula possui dois objetivos principais: compartilhar o conhecimento produzido por esses jovens e o exercício da língua em sua modalidade oral e escrita.

**9** Cada verbete deve ser analisado. Você deve enfatizar que a composição desse gênero exige o uso da variedade culta da língua. Se houver necessidade, peça aos estudantes que reescrevam seus textos ou corrija as produções em grupo, assim você poderá apresentar novos modos de explicar o mesmo conteúdo elaborado pelos alunos, porém, usando a variedade adequada a situação comunicativa.

**10** Para finalizar, reflita com seus estudantes sobre os significados elaborados por eles para cada gíria do texto, pois, desse modo, o poderão verificar se as gírias possuem definição semelhante para todos os jovens. Caso alguma exista alguma divergência em relação ao significado de uma gíria, você deverá ponderar sobre a pluralidade de definições do vocabulário gírio.

## **HORA DA AVALIAÇÃO:**

A produção textual deve ser avaliada como critério avaliativo, porém, você também pode usar como critério avaliativo a participação de cada aluno, isto é, pode avaliar o progresso dos estudantes durante a leitura do texto ou a participação desses jovens durante as discussões em sala de aula. Outro ponto que pode ser analisado e avaliado corresponde ao uso da norma padrão durante a interação entre professor e aluno, uma vez que nosso objetivo é possibilitar momentos de reflexão e uso dessa variedade da língua. Acreditamos que os estudantes se sentirão satisfeitos se o educador valorizar seus avanços.

Ao avaliar as produções textuais, o educador deve se ater ao uso da norma padrão nos textos dos estudantes. Recomendamos ao professor que enfatize a necessidade de se produzir textos, como o proposto nessa atividade, empregando a norma culta da língua na elaboração dos verbetes.

## **DICAS E VARIAÇÕES:**

Caso não haja cópias de texto disponíveis a todos os estudantes, você, professor, pode usar um Datashow e projetar o documento no quadro ou parede da sala de aula. Se essa última opção também não estiver disponível, leia ou faça uma leitura compartilhada da obra. Decida o número de alunos que deve integrar os grupos de trabalho, como indicamos acima, porém, grupos grandes podem ser pouco produtivos, uma vez que é comum surgir conversas paralelas entre os alunos. Sendo assim, recomendamos o trabalho com pequenos grupos de estudantes, já que o número reduzido de integrantes pode contribuir para o bom andamento das produções textuais.

Em relação ao arcabouço teórico sobre a linguagem proibida, em especial a gíria, indicamos a leitura das obras: *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*; *A gíria e outros temas*; *Estudos de língua oral e escrita*, do pesquisador Dino PRETI e *A gíria comum na interação em sala de aula*, da autora PATRIOTA, Luciene Maria. Apesar de não ser recomendado a apresentação de aporte teórico como recurso metodológico aos estudantes, acreditamos que a leitura dessas obras é fundamental ao professor que tenha interesse de aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem proibida.

# PROPOSTA IV

**Tema: Tabus Linguísticos**

**Público-alvo: 9º Ano**

**Gênero: Aula expositiva e entrevista**

**Tempo: 3 aulas (150 min.)**

**BNCC: (EF69LP07); (EF69LP10); (EF69LP14); (EF69LP39); (EF89LP08); (EF89LP09); (EF89LP13)**

**Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som.**

Entrevista: 4 Conversa entre duas ou mais pessoas ger: em lugar, dia e hora pré-determinada [...]

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

Trabalhar com tabus linguísticos em sala de aula é uma tarefa que desafia o professor. Porém, a escola e, conseqüentemente, as aulas de LP são responsáveis pela formação intelectual dos estudantes, logo, não podem se omitir em discussões e temas que estão presentes na vida desses jovens estudantes. Como indicamos no título 1.1, optamos por reconhecer que a língua é heterogênea, portanto, não podemos elaborar atividades que releguem as manifestações linguísticas reais, como o uso de tabus linguísticos por parte de nossos alunos, a um contexto de exclusão. Se há o registro dessa linguagem no espaço escolar, deve o educador construir um ambiente acolhedor, de respeito, de busca pelo desenvolvimento e ampliação das habilidades linguísticas de seus estudantes ou, simplesmente, deve afastar essa linguagem dos estudos da língua e se apegar a uma concepção de língua pura e homogênea?

Por reconhecer, assim como Patriota (2009, p.13), que “é através de sua língua que o homem faz a sua história acontecer”, escolhemos a primeira opção. Nesse sentido, a presente atividade visa apresentar aos estudantes conceitos sobre os tabus e tabus linguísticos; reconhecer a presença dessa linguagem em nossas interações com outros falantes e refletir sobre os contextos comunicativos apropriados ao uso desse registro da língua.

<sup>18</sup> AULETE, Caldas. Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011, p. 567. .

Na segunda parte da atividade, propomos a elaboração de uma entrevista com um especialista ou um falante de seus espaços sociais de convívio que tenha conhecimento sobre o tema em estudo. Para concluir a atividade interventiva, propomos um momento de reflexão sobre os tabus linguísticos a partir dos registros linguísticos colhidos durante as entrevistas realizadas pelos estudantes.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

- 1** Inicie sua aula com o auxílio do texto: *Chefe Cu*<sup>19</sup>. Diferente do que foi sugerido em outras propostas, não é necessário apresentar aos estudantes o tema da aula. O objetivo é causar estranhamento com o conteúdo do texto, já que atividades com esse tipo de linguagem não são comuns em sala de aula.
- 2** Antes de iniciar a leitura, questionar seus estudantes sobre o título da obra, visando estimular a participação dos jovens e verificar suas expectativas em relação a leitura do texto.
- 3** Em seguida, você pode ler o texto ou passar a tarefa a um aluno. Posteriormente, você deverá interagir com seus alunos, com o objetivo de verificar se todos entenderam a moral da história. Abaixo apresentamos alguns questionamentos que podem ser aplicados em sala de aula.

-  A leitura correspondeu as suas expectativas?
-  Vocês acharam o texto engraçado?
-  Alguma palavra causou algum tipo de desconforto em quem leu ou em quem estava ouvindo o texto? Por quê?
-  Essa palavra causou desconforto por que foi proferida em sala de aula ou em qualquer ambiente comunicativo ela causaria essa sensação?

Esperamos que esses questionamentos auxiliem a interpretação dos alunos em relação ao texto, mas, principalmente, que esses jovens percebam que o emprego da palavra “cu”, usada no texto como sinônimo de ânus, não é bem aceita em um contexto comunicativo como a sala de aula.

- 4** Após esse momento, apresente o tema da aula: tabus linguísticos. Em seguida, apresente, primeiramente, o conceito de tabu. Nessa proposta interventiva, usamos, entre outros autores, a perspectiva da pesquisadora R. F. Mansur Guérios como arcabouço teórico sobre o tema em estudo, entretanto, você pode utilizar conceitos de outro(a) autor(a) de sua preferência para abordar o tema. Abaixo apresentamos algumas informações que podem ser abordados:

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.piadas.com.br/piadas/outras/chefe-cu>. Acesso em: 12 set. 2021.

**“NÃO É POSSÍVEL PRECISAR A ORIGEM DO VOCÁBULO TABU”, GUÉRIOS (1979, P.9).**

**“SÃO PROIBIÇÕES DE ANTIGUIDADE PRIMEVA QUE FORAM, EM CERTA ÉPOCA, EXTERNAMENTE IMPOSTAS A UMA GERAÇÃO DE HOMENS PRIMITIVOS; DEVEM TER SIDO CALCADAS SOBRE ELES, SEM A MENOR DÚVIDA, DE FORMA VIOLENTA PELA GERAÇÃO ANTERIOR”, FREUD”(1969, P. 48).**

**“NÃO HÁ RAÇA OU NÍVEL DE CULTURA QUE TENHA ESCAPADO AOS MAUS EFEITOS DO TABU”, FREUD”(1974, P. 37).**

**“O TABU PRESERVA A SABEDORIA ACUMULADA POR GERAÇÕES, QUE QUASE SEMPRE SE ADQUIRE MEDIANTE A DOR, A PERDA, A ENFERMIDADE E A MORTE”, FARBEROW.” (1967, P. 22).**

Em especial aos tabus linguísticos, o educador pode destacar os seguintes pontos

**“É UMA MODALIDADE DO TABU GERAL, OU UM PROLONGAMENTO DOS DEMAIS TABUS. SE UMA PESSOA, COISA OU ATO É INTERDITADO, O NOME OU A PALAVRA QUE SE REFERE, É-IGUALMENTE” GUÉRIOS (1979, P. 6).**

**“UMA PALAVRA TABUIZADA NUM POVO, NUMA COMUNIDADE, NUMA FAMÍLIA, PODERÁ NÃO SÊ-LO EM OUTRO POVO, COMUNIDADE OU FAMÍLIA, E, POR FIM, PODE SER TEMPORÁRIO”, GUÉRIOS (1979, P. 6).**

**EXISTEM “DOIS TIPOS DE TABU LINGUÍSTICO – PRÓPRIO E IMPRÓPRIO” GUÉRIOS (1979, P. 5). O TABU PRÓPRIO ESTÁ RELACIONADO A UMA CRENÇA OU A UM PODER MÁGICO-RELIGIOSO. O TABU IMPRÓPRIO ESTÁ RELACIONADO A MORAL OU AO SENTIMENTALISMO. PROÍBE QUALQUER PALAVRA OU EXPRESSÃO QUE TRANSGRIDA A MORAL OU SEJA SIMPLEMENTE GROSSEIRA.**

**5** Para dar continuidade a aula, apresente aos estudantes exemplos de palavras que são consideradas tabus em nossa cultura, como: tabus com nomes de parte do corpo ou tabus religiosos. Não temos a intenção de apresentar todo o arcabouço teórico relacionado aos tabus. Em nossa fundamentação teórica, apresentamos os estudos de alguns autores sobre o referido tema. O educador, caso queira, pode encontrar outras características dos tabus nos títulos 2.1 e 2.2 de nossa dissertação

**6** Ao término desse momento, questione os estudantes a respeito da aceitação de palavras consideradas tabus em contextos comunicativos impróprio a manifestação dessa linguagem



Nós lemos um texto que usa uma palavra considerada tabu em nossa sociedade. Embora uma palavra seja tabu em determinada cultura, elas podem aparecer em produções artísticas ou em contextos comunicativos entre falantes?

<sup>20</sup> FREUD, Sigmund. Totem e tabu e outros trabalhos. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1969

<sup>21</sup> FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

<sup>22</sup> FARBEROW, Norman L. Temas tabu. Buenos Aires: Paidós, 1967.

- ❓ Essas palavras, mesmo quando usadas em manifestações artísticas, são aceitas pela sociedade em geral?
- ❓ Em quais situações comunicativas vocês utilizam essa linguagem para se comunicar?
- ❓ Em casa, os pais permitem que vocês se comuniquem por meio de palavras consideradas tabus?
- ❓ Há alguma punição caso vocês usem algumas dessas palavras em casa?

**7** Para concluir essa primeira etapa, reflita sobre os contextos comunicativos adequados ao uso dessa linguagem. Nesse sentido, se achar apropriado, finalize esse momento com algumas músicas que apresentam o uso de palavras tabus em suas letras. Ao fim de cada canção, analise, junto com os estudantes, as possíveis intenções do autor ao utilizá-las em sua composição.

## 2ª ETAPA

**8** Nessa etapa, professor e os alunos devem organizar e definir pontos importantes para a realização de uma entrevista com um especialista ou integrante de seus espaços de convívio, visando pesquisar registros de palavras consideradas tabus, seus usos e possíveis significados. Abaixo, apresentamos pontos que devem ser observados antes da realização da entrevista.

- Solicitar a autorização dos pais para fazer a entrevista;
- Definir o número de integrantes por grupo de trabalho;
- É importante definir uma pessoa que tenha algum conhecimento sobre o assunto.
- Ela é especialista sobre o tema? Desempenha alguma função que facilita o contato com expressões consideradas tabus?
- Está disposta a conversar sobre o assunto?
- Marcar o dia e o horário com antecedência; pedir autorização para gravar em áudio ou para anotar por escrito as respostas;
- Elaborar um roteiro de questões que pode ser usado durante a entrevista;
- As questões devem ser assertivas e em número suficiente para obter os registros linguísticos;
- Se houver aparelhos de gravação de voz disponíveis, os alunos podem usá-los para gravar as entrevistas.

**9** No dia da entrevista, os alunos devem:

- Gravar a entrevista com a autorização do entrevistado;
- Fazer as perguntas com clareza e ouvir as respostas do entrevistado com atenção;
- Manter o respeito durante toda a entrevista;
- Usar a variedade linguística adequada ao contexto comunicativo.

### 3ª ETAPA

**10** Em um dia combinado, os alunos irão apresentar o resultado de suas entrevistas. Caso você tenha optado por trabalhar com grupos de estudantes, esses jovens poderão escolher apenas um integrante para apresentar o produto de suas entrevistas ou, se houver tempo,

**11** Cada registro linguístico deve ser socializado com a turma. O educador deverá refletir com os estudantes sobre o uso de cada palavra ou expressão.

**12** Em grupo ou individual, os alunos podem produzir verbetes orais ou escritos sobre as palavras ou expressões que conseguiram registrar em suas entrevistas, visando compor o dicionário de usos da linguagem oral da turma.

**13** Após a apresentação do grupo, o educador deverá comentar os resultados de cada entrevista. Semelhante à proposta anterior, os textos devem ser escritos com a variedade culta da língua.

**14** Para finalizar o trabalho, você pode reunir todos os alunos e realizar a avaliação de todo o percurso pedagógico.

## **HORA DA AVALIAÇÃO:**

Professor, você pode seguir os mesmos critérios avaliativos apresentados na proposta interventiva III para avaliar seus alunos. Em relação a entrevista, avalie alguns pontos, como: se as perguntas foram adequadas ao assunto pesquisado; a entrevista trouxe informações novas sobre o tema? Os alunos empregaram a variedade adequada durante a entrevista? Esse último ponto pode ser verificado por meio da gravação ou pelo registro escrito.

Os critérios avaliativos são importantes durante todo o processo de aprendizagem dos estudantes, porém, avaliar os avanços obtidos individualmente em cada aula é ainda mais adequado a essa proposta interventiva. Todo aluno que participar da atividade deve ser bonificado, não importa se há estudantes mais participativos e outros menos, cada avanço, cada comentário é importante e deve visto como uma vitória durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

## **DICAS E VARIAÇÕES:**

Se houver interesse em aprofundar seu conhecimento sobre as diferentes classificações dos tabus, indicamos, principalmente, a obra de R.F. Mansur Guérios, *Tabus Linguísticos* (1979). Há outros livros que também podem ser consultados, alguns estão devidamente indicados em nossas referências bibliográficas, porém, sugerimos a produção de Mansur Guérios por melhor se adequar aos propósitos desse trabalho de pesquisa e, sobretudo, por ser um livro com excelente fundamentação teórica.



# PROPOSTA V

- ✓ **Tema: Variação linguísticas e adequação aos contextos comunicativos**
- ✓ **Público-alvo: 9º Ano**
- ✓ **Gênero: Aula expositiva e entrevista**
- ✓ **Tempo: 2 aulas (100 min.)**
- ✓ **BNCC: (EF69LP55); (EF69LP56).**
- ✓ **Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.**

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

Antes de iniciar a descrição da atividade, alguns apontamentos devem ser feitos ao professor.

A experiência docente nos mostra que em uma turma escolar haverá variação linguística na fala dos alunos, e esse fato é absolutamente normal. Segundo Bagno<sup>23</sup> (2007, p. 37), “a variação e a mudança linguísticas é que são o ‘estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser”, sendo a língua heterogenia, o professor deve ter em mente que a formação educacional dos alunos também é bastante diversa. Nesse sentido, de acordo com Simões e Soares<sup>24</sup>(2015), a fala, antes mesmo da escola, é desenvolvida na comunidade em que as crianças estão inseridas, ou seja, é a variedade linguísticas dos adultos, irmãos ou cuidadores que primeiramente influencia no desenvolvimento linguístico do ser humano. Como é de se supor, ainda segundo as autoras, as crianças que vivem em um contexto social fortemente letrados, tendem a aprender e a reproduzir a variedade socialmente mais prestigiadas. Semelhante processo ocorre com crianças que vivem em ambientes poucos letrados, entretanto, nesse caso, a variedade da língua desenvolvida nesses contextos sociais é desprestigiada, logo, sofrem diferentes formas de preconceito.

<sup>23</sup> BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

<sup>24</sup> SIMÕES, Luciene Juliano; SOARES, Simone Mendonça. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Como ensinam Simões e Soares (2015, p. 141), a avaliação social associada ao status de prestígio ou estigma que as diferentes variantes recebem se reflete na própria identidade do aluno, na valorização de uns, que falam segundo padrões avaliados positivamente, e na discriminação de outros, cuja fala se afasta desses padrões.

A partir dessas afirmações, o que pretendemos com a presente proposta é, claramente, contribuir com o combate à discriminação linguística, e, por conseguinte, a discriminação de pessoas desfavorecidas socialmente, uma vez que até no âmbito escolar, percebemos o julgamento de professores em relação a determinadas formas linguísticas dos estudantes. Por isso, almejamos elaborar um percurso pedagógico relevante, cujo produto final evidencie e valorize a fala de nossos alunos, pois dessa forma, pretendemos contribuir para uma maior equidade no ensino de língua em nosso país.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

- 1** Para iniciar a aula, converse com seus alunos a respeito da presente proposta interventiva: refletir sobre variedade linguística e a adequação do vocabulário aos contextos comunicativos.
- 2** Em seguida, apresente a tira<sup>23</sup> abaixo, para posteriormente questionar, primeiramente, sobre as possíveis interpretações a partir do texto, e, posteriormente, sobre o tema da aula.



- 3** Após a leitura e análise da tira feita pelos alunos, faça alguns questionamentos sobre a tira, como:

<sup>25</sup> O uso da tira em nossa proposta foi livremente adaptado da obra: Português: linguagem, 6, dos autores Willian Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães. A tira pode ser consultada diretamente no site do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=16532&anchor=5465107&origem=busca&originURL=&pd=0dc0a76120f8a45eb79b870f4f425c8e>. Acesso em: 01 jul. 2021.

- ❓ Qual é o conflito entre a personagem Zezo e seus pais?
- ❓ Na visão de seus pais, Zezo estava vestido de modo aceitável para ir a um casamento?
- ❓ Na visão de seus pais, Zezo estava vestido de modo aceitável para ir a um casamento?
- ❓ Se em um casamento não é adequado usar as roupas vestidas pela personagem Zezo, em quais outras ocasiões sua vestimenta seria bem aceita?

Professor, se preferir, acrescente ou modifique as sugestões de questionamentos acima. Nosso objetivo é propor reflexões que estimulem os estudantes a perceberem que em determinadas ocasiões formais, o uso de roupas menos despojadas é necessário, caso o objetivo seja se adequar a convenção de vestimenta do local.

#### 4

Após esse momento, retome as reflexões a partir da tira e apresenta aos alunos o conceito de adequado ou inadequado em relação à LP em sua modalidade falada ou escrita. Semelhante a tira, é recomendável empregar a variante da língua adequada a depender da situação comunicativa e de nosso interlocutor. Segundo Antunes (2007, p. 88), calcada nos estudos de Faraco (2002), o uso da norma padrão é indicada em situações comunicativas formais, especialmente em atividades relacionadas a modalidade escrita da língua. Ou seja, o uso da norma padrão, segundo a autora:

- ▶ **NÃO IMPLICA O USO EFETIVO EM TODAS AS SITUAÇÕES DA INTERAÇÃO VERBAL – RESTRINGE-SE A ALGUMA DELAS APENAS;**
- ▶ **É UMA EXIGÊNCIA DA COMUNICAÇÃO QUE ENVOLVE CERTO GRAU DE FORMALIDADE; NÃO É EXIGIDA, POR EXEMPLO, NAS SITUAÇÕES INFORMAIS DA COLOQUIALIDADE PRÓPRIA DA VIDA PRIVADA (AÍ, ALGUÉM PODE USÁ-LA, EVIDENTEMENTE, SE QUISER);**
- ▶ **ESTÁ VINCULADA ÀQUELES GRUPOS SOCIAIS QUE MAIS DIRETAMENTE EXERCEM ATIVIDADES NO ÂMBITO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA, SOBRETUDO ÀQUELES GRUPOS LIGADOS À DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E AO CONTROLE DO PODER POLÍTICO-ADMINISTRATIVO.**

#### 5

A partir dessas considerações, é possível que algum aluno questione se o grau de formalidade no uso da LP se aplica apenas a um contexto de comunicação relacionado a escrita. Caso isso aconteça ou se nenhum aluno expor a referida dúvida, comente que é recomendável adequar a fala em momentos que exija certo grau de formalidade, como por exemplo, em uma conferência, tanto escrita quanto falada, que implique um contexto de formalidade.

Em outras palavras, esperamos contribuir para que o aluno entenda que em ocasiões de comunicação formal a variedade culta da língua se faz necessária, contudo, em momentos de lazer, como em um jogo de futebol, uma conversa com amigos ou uma festa de aniversário, eles podem variar sua linguagem e empregar, se quiserem, uma variedade coloquial e até, a depender do momento, usar um registro mais despojado, como a linguagem proibida, para transmitir sua mensagem, como é o caso da letra Negro Drama, estudada em nossa primeira proposta.

**6** Após concluir esse primeiro momento da aula, você deve distribuir aos estudantes cópias do texto: tipos de assaltantes.<sup>26</sup> Com a leitura do texto, buscamos refletir sobre variação linguística, ou seja, sobre “a existência de formas linguísticas alternativas” (BEZARRA,<sup>27</sup> 2011, p.9), as quais nós, falantes da LP, empregamos para comunicar uma mesma mensagem de modos diversos.

**7** Depois de uma leitura silenciosa, você pode escolher um grupo de estudantes para fazer a leitura do texto, contribuindo assim, com o engajamento desses jovens durante as atividades.

**8** Terminada a leitura do texto, questione os estudantes sobre a interpretação que fazem do texto. Abaixo, descrevemos como o professor pode abordar o texto com os estudantes.

-  Vocês gostaram da leitura do texto? Ele é engraçado?
-  Qual exemplo de assaltante vocês acharam mais engraçado?
-  Em alguns trechos ele me pareceu um pouco preconceituoso, vocês também perceberam esse traço no texto?
-  O nordestino retratado como faminto ou o baiano como preguiçoso é uma forma de estereótipo?
-  Apesar desse traço de preconceito, qual a situação vivenciada pelas personagens do texto?
-  Para executar o assalto, os assaltantes usaram o mesmo modo de abordar as vítimas? Houve alguma diferença entre os personagens na escolha do vocabulário?
-  Mesmo havendo diferença no modo de falar, a mensagem de todos os assaltantes era a mesma?

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/tipos-assaltantes>. Acesso em: 27 jun. 2021.

<sup>27</sup> BEZERRA, Benedito Gomes. Letras: Sociolinguística. - Recife: UPE/NEAD, 2011.

 O assaltante paraibano, ao chamar a atenção de sua vítima, usou a expressão “ei, bichim...”, já o baiano usou “ô meu rei...”. As expressões são diferentes, mas elas possuem um mesmo valor semântico, ou seja, elas querem dizer a mesma coisa?

 Vocês sabem qual é o nome que se dá a característica das línguas de diversificarem o modo de proferir uma mesma mensagem?

**9** A partir desses questionamentos, apresente aos seus alunos o conceito de variação linguística. No título 2.4 apresentamos um arcabouço teórico sobre a variação da língua. Você pode consultá-lo ou, se preferir, usar um autor de sua preferência para desenvolver o tema.

**10** Para concluir a presente atividade interventiva, sugerimos uma produção textual ou oral, a qual tem por objetivo verificar se os estudantes compreenderam o tema da presente proposta e, caso o professor queira, pode usar a produção como critério de avaliação dos alunos da turma. A proposta consiste em elaborar uma mensagem escrita ou de áudio e enviá-la a um amigo próximo e outra à direção da escola. A produção deve simular a organização de uma festa no espaço escolar em comemoração ao dia do estudante. O educador pode verificar, entre outros critérios avaliativos, se os estudantes empregaram as variedades linguísticas adequadas a seus interlocutores.

## **HORA DA AVALIAÇÃO:**

A avaliação dos estudantes deve seguir as orientações semelhante a primeira atividade, ou seja, deve ser contínua durante todo o percurso pedagógico, entretanto, a produção escrita ou oral elaborada na presente proposta deve servir como critério de avaliação. O professor deve verificar se houve ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes, isto é, se os alunos estão fazendo o uso da variedade culta da língua em contextos comunicativos formais. Esse ponto precisa ser observado pelo educador. A interação entre alunos e professor durante a execução da atividade pode ser usada como mais um critério de avaliação, visando estimular ainda mais a participação dos estudantes.

## DICAS E VARIAÇÕES:

A formação de duplas de alunos pode ser uma estratégia eficiente que o professor pode utilizar objetivando estimular a participação dos estudantes. Você pode construir as duplas com um aluno mais participativo e outro menos engajado durante a vivência das propostas interventivas. Cada um construirá a sua produção, porém, a troca de ideias entre os jovens pode estimular alguns alunos menos participativos.

Caso você queira aprofundar suas leituras sobre o tema em discussão, recomendamos a leitura das obras: **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho, da autora Irandé Antunes; **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística, do pesquisador Marcos Bagno; **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino, organizado pela autora Ana Maria S. Zilles e Carlos Alberto Faraco.<sup>28</sup> Os referidos textos oferecem ao educador reflexões profundas sobre a variação linguística no contexto escolar, o que pode contribuir com a formação pedagógica do professor e, conseqüentemente, com a qualidade das aulas elaboradas pelo profissional.



<sup>28</sup> ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## MÓDULO 2

# ELABORAÇÃO DO DICIONÁRIO



# PROPOSTA VI

✓ **Tema:** Elaboração de verbete

✓ **Público-alvo:** 9º Ano

✓ **Gênero:** Verbetes de dicionário

✓ **Tempo:** 2 aulas (100 min.)

✓ **BNCC:** (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP29)

✓ **Materiais necessários:** Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

**Verbetes:** sm. 1 No campo da lexicografia, cada uma das entradas (palavras listadas) de um dicionário, enciclopédia etc., que contém informações sobre um assunto (o significado de uma palavra, p. ex.) [...]

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

A partir da presente proposta, iniciamos, propriamente dito, a elaboração do dicionário de expressões orais dos estudantes. O objetivo é selecionar e produzir verbetes que juntos formarão a produção final de nosso percurso pedagógico. Entretanto, primeiramente, é importante que você, professor, faça uma sondagem se todos os alunos possuem o conhecimento de como se organiza os verbetes, quais informações pode compor esse gênero e como ele é organizado em uma obra de consulta de nosso léxico.

Em relação a escolha das expressões dos estudantes que podem compor o dicionário da turma, uma reflexão se faz necessária: devemos ou não registrar nessa obra as expressões de cunho sexual, como é o caso da linguagem obscena? E àquelas que fazem referência ao tráfico de drogas ou a vida do crime, podemos registrar em um dicionário produzido por alunos? Não é tarefa fácil, mas a escolha não depende apenas de sua vontade ou dos estudantes. É uma decisão que implica toda a comunidade acadêmica, aqui, entendida como professores, alunos, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

Seria razoável supor que qualquer assunto de interesse desses jovens alunos deveria servir como base para reflexões dentro dos muros de um espaço educacional, pois assim, o fazer acadêmico se aproximaria dos anseios pessoais de cada estudante.

<sup>29</sup> AULETE, Caldas. Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

É uma decisão que implica toda a comunidade acadêmica, aqui, entendida como professores, alunos, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

Seria razoável supor que qualquer assunto de interesse desses jovens alunos deveria servir como base para reflexões dentro dos muros de um espaço educacional, pois assim, o fazer acadêmico se aproximaria dos anseios pessoais de cada estudante. Fazendo um recorte de nosso objeto de estudo, a linguagem empregada no dia a dia pelos nossos estudantes, nesse trabalho de pesquisa, não é sujeita a análises morais, muito menos preconceituosas. Aqui ela é o que ela é: uma manifestação linguística legítima de interação entre pessoas ávidas por conhecimento e interessadas nos mistérios da vida e do mundo. Ponto!

Em vista do exposto até esta linha, você ainda não encontrou uma resposta à pergunta inicial: devemos ou não registrar em uma obra produzida por alunos expressões linguísticas que podem causar desconforto em outras pessoas? Não há um sim ou não a essa indagação, pois dependerá do contexto educacional de cada professor. Caso exista uma compreensão da importância de nossa proposta interventiva por parte da comunidade acadêmica, você poderá sentir-se mais seguro para registrar essas expressões em um dicionário elaborado juntamente com seus alunos. Mas, se o contexto não se apresentar de modo positivo, nada impede que você realize todo o percurso proposto nessa pesquisa, pois há respaldo científico em nosso arcabouço teórico para realizá-lo. Devemos apenas ser criteriosos quanto aos registros que irão compor parte da obra. Entretanto, as reflexões sobre a linguagem proibida dentro da sala de aula são essenciais à trajetória acadêmica dos estudantes, principalmente àqueles que fazem uso desse vocabulário em seus contextos sociais de comunicação.

Além da produção de um dicionário de expressões reais usadas por estudantes, nosso principal objetivo é contribuir para que esse sujeito use as várias possibilidades de nosso idioma com autonomia, isto é, variando os registros linguísticos a depender de sua intencionalidade comunicativa, de seu interlocutor e do contexto social no qual está inserido. É para contribuir com a evolução acadêmica de nossos alunos que ora propomos todo esse percurso acadêmico interventivo.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

- 1 Visando estimular a participação dos estudantes, sugerimos que inicie a aula com o auxílio da tirinha Mafalda, do autor Quino<sup>30</sup>(1993, p. 29).



<sup>30</sup> QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**2** Após os alunos fazerem a leitura da tirinha, inicie seus questionamentos a fim de verificar se alunos compreenderam o humor da tira e, logo em seguida, comente sobre o tema da aula. Abaixo, apresentamos algumas sugestões:

-  As personagens Mafalda e Felipe estão consultando o significado de qual palavra no dicionário?
-  Eles ficaram satisfeitos com o significado encontrado na obra?
-  Qual era a expectativa da Mafalda quanto ao significado da palavra sopa?
-  Qual elemento da tirinha oferece respaldo a sua interpretação?
-  Em qual quadrinho, está o elemento que compõe o humor da tira?

**3** Logo em seguida ao término desse primeiro momento, apresente o poema Dicionário, do poeta José Paulo Paes<sup>31</sup>(1996).

### DICIONÁRIO

**A**

**AULAS: PERÍODO DE INTERRUÇÃO DAS FÉRIAS.**

**B**

**BERRO: O SOM PRODUZIDO PELO MARTELE QUANDO BATE NO DEDO DA GENTE.**

**C**

**CAVEIRA: A CARA DA GENTE QUANDO A GENTE NÃO FOR MAIS GENTE.**

**D**

**DEDO: PARTE DO CORPO QUE NÃO DEVE TER MUITA INTIMIDADE COM O NARIZ.**

**E**

**EXCELENTE: LENTE MUITO BOA.**

**F**

**FORRO: O LADO DE FORA DO LADO DE DENTRO.**

**G**

**GIRafa: BICHO QUE, QUANDO TEM DOR DE GARGANTA, É UM DEUS NOS ACUDA.**

<sup>31</sup> PAES, José Paulo. Poemas para brincar. SP: Editora Ática, 1996.

**H**  
**HOJE: O ONTEM DE AMANHÃ OU O AMANHÃ DE ONTEM.**

**I**  
**ISCA: CAVALO DE TROIA PARA PEIXE.**

**J**  
**JANELA: PORTA DE LADRÃO.**

**L**  
**LUZ: COISA QUE SE APAGA, MAS NÃO COM BORRACHA.**

**M**  
**MINHOCA: COBRA NO JARDIM DE INFÂNCIA.**

**N**  
**NUVEM: ALGODÃO QUE CHOVE.**

**O**  
**OVO: FILHO DA GALINHA QUE FOI MÃE DELA.**

**P**  
**PULO: ESPORTE INVENTADO PELOS BURACOS.**

**Q**  
**QUEIXO: PARTE DO CORPO QUE DEPOIS DE UM SOCO VIRA QUEIXA.**

**R**  
**REI: CARA QUE GANHOU COROA.**

**S**  
**SOPAPO: O QUE ACONTECE QUANDO SÓ PAPO NÃO ADIANTA.**

**T**  
**TOMBO: O QUE ACONTECE ENTRE O ESCORREGÃO E O PALAVRÃO.**

**U**  
**URGENTE: GENTE COM PRESSA.**

**V**  
**VAGA-LUME: BESOURO GUARDA-NOTURNO.**

**X**  
**XARÁ: UM OUTRO QUE SOU EU.**

**Z**  
**ZEBRA: BICHO QUE TOMA SOL ATRÁS DAS GRADES.**

**4** Permita que seus alunos leiam o poema livremente. Em seguida, inicia seus questionamentos.

-  Vocês gostaram do poema?
-  Qual significado de palavra vocês mais gostaram?
-  O poema apresenta o significado de uma palavra semelhante a um dicionário convencional?
-  O que podemos inferir sobre a intenção do autor ao compor esse texto?
-  Será que o autor quer dar outros significados as palavras de um dicionário ou quer propor aos leitores um momento para que eles próprios pensem em novos significados para as palavras que usam no dia a dia?
-  Nós podemos afirmar que o poema Dicionário é uma reprodução exata de um dicionário?
-  Quais semelhanças ele mantém com um dicionário convencional?
-  Em um dicionário comum, os significados de cada palavra recebem o nome de verbete, vocês conheciam essa palavra?

**5**

No fim desse processo de interação com as obras, inicie sua fala explicando o que é um verbete. Sugerimos o uso de cópias de dicionários convencionais em sala de aula, para os estudantes manusearem, pois esse momento pode contribuir para que eles compreendam como um dicionário é organizado. Você pode interagir com seus estudantes, questionando-os a respeito da experiência de consultar um dicionário. A seguir, apresentamos algumas sugestões de questionamentos possíveis:

-  Vocês acham que qualquer pessoa consegue usar adequadamente um dicionário?
-  É necessário compreender como ele é organizado?
-  Vocês acham que se o ser humano não registrar as palavras dos idiomas em dicionários, essa língua pode desaparecer ou ser restrita à grupos de falantes específicos?
-  Ao registrar o nosso vocabulário em um dicionário, nós estaremos contribuindo para que os leitores de nossa obra nos conheçam um pouco mais?

 Será que uma obra, com nossa fala registrada, pode contribuir para a valorização de nossa comunidade?

Esses questionamentos são importantes para estimular a participação dos alunos e para refletirem sobre a importância do dicionário que será elaborado pela turma. Não é desprezível registrar a variedade usada por nossos alunos e, também por nós, professores, que adaptamos nossa linguagem para nos comunicarmos com eficiência com àqueles que são a razão de nossa profissão. Ter a língua registrada em folhas de papel que podem ser lidas e relidas por pessoas com culturas diferentes, com vivências diversas, com sabedorias variadas, pode contribuir para que o estudante se interesse ainda mais com a disciplina de LP.

**6** Terminado todo esse processo, que deve ter consumido o tempo de uma aula inteira, apresente os registros linguísticos colhidos durante as primeiras propostas. O objetivo desse momento é refletir com os estudantes sobre o significado de cada expressão e como registra-las no dicionário que será elaborado pela turma. Inicialmente, sugerimos que esse momento seja vivenciado por toda a classe, visando integrar os estudantes no processo de elaboração dos verbetes. Caso você queira acelerar essa etapa, pode organizar os alunos em grupos, dividir os registros linguísticos e solicitar que cada grupo fique responsável por escrever os verbetes.

**7** Já nesse momento, você deve decidir com seus estudantes três pontos importantes: o público leitor, qual linguagem empregar na criação dos verbetes e o local de circulação do texto, ou seja, publicar apenas para os membros da sala ou distribuir a outros grupos?

**8** Abaixo, apresentamos um exemplo que como iniciar o processo de escrita e reflexão dos verbetes.

 Vocês usaram a seguinte expressão: **rato**.<sup>32</sup> Como podemos descrever o significado dessa expressão para o nosso leitor?

 Qual variedade da língua devemos usar para escrever os verbetes?

 Nesse exemplo, a gíria em questão, pode ser entendida como: menino que fica com várias meninas.

**rato (ra.to)** a2g. Bras. Gír. 1  
Alcunha comum dada a  
pessoa que mantém  
relacionamentos amorosos  
com diversas(os)  
parceiras(os)  
simultaneamente sem o  
consentimento delas(es).

<sup>32</sup> Como indicamos no texto de introdução desse trabalho, não pudemos aplicar nossa proposta interventiva, logo, os exemplos de linguagem proibida sugeridas por nós não foram colhidos em sala de aula. Mas, pensando em oferecer exemplos reais dessa linguagem, solicitamos ajuda a uma aluna e um aluno, ambos devidamente reconhecidos nos agradecimentos desse texto. Gentilmente, esses jovens nos deram exemplos de registros linguísticos comuns usados no cotidiano escolar por eles. Esse contato foi feito via facebook, pois respeitamos as medidas preventivas contra o coronavírus.

48

? Se escrevermos do seguinte modo, conseguiremos apresentar um significado fidedigno a expressão que acabamos de analisar?

? Podemos escrever um exemplo de como usar essa gíria?

Os alunos podem sugerir o seguinte exemplo: Mariana sabe que o Márcio é rato, entretanto, fica com ele porque quer.

**9** Abaixo, apresentamos um exemplo de trabalho com uma expressão que pode ser entendida como linguagem obscena:

O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO:  
**MORGAÇÃO DO CARAI?**



Um significado possível para essa expressão corresponde ao substantivo masculino tédio. Os alunos podem sugerir o seguinte exemplo de uso: essa festa tá uma morgação do carai!



MUITO BOM, TURMA! AGORA VAMOS PENSAR. SE VOCÊS ESTIVESSEM EM UM CONTEXTO QUE EXIJA UMA **VARIEDADE MAIS FORMAL DA LÍNGUA**, COMO VOCÊS PODERIAM TRANSMITIR A MESMA INFORMAÇÃO SEM USAR O REGISTRO: **MORGAÇÃO DO CARAI?**

Um exemplo possível seria: Hoje o dia está um tédio!

Mais abaixo, apresentamos algumas gírias e expressões que poderiam compor o dicionário de expressões elaborados pelos estudantes.

**tais viçando é?** Bras. Gír. 1 Pessoa que buscar atrair a atenção dos que estão ao seu redor (gente que quer aparecer). 2 diz-se daquela(e) que está desesperada(o) para encontrar parceira(as) (o, os) visando ato sexual.

**galeroso** (ga.le.ro.so) a2g. 1 Reconhecimento dado a pessoa descolada [eita, menino galeroso da porra!]

**10** É necessário refletir com os estudantes sobre o significado de todas as palavras escolhidas para compor o dicionário, uma vez que esses momentos são propícios à reflexão sobre o uso das diversas variedades linguísticas disponíveis ao falante.

**11** Ao fim de cada aula, você deve registrar em um caderno ou em seu computador, as expressões e seus respectivos significados. O processo de escrita e reescrita dos verbetes deve perdurar por algumas aulas. Nesses momentos, você precisa refletir juntamente com seus alunos a respeito do significado de cada palavra ou expressão. Ao concluir esse processo, educador e estudantes iniciam a formatação do dicionário.

## HORA DA AVALIAÇÃO:

Os critérios de avaliação da proposta em questão devem ser elaborados e decididos em conjunto com os estudantes, pois assim, acreditamos, os alunos podem se engajar com mais afinco ao projeto de elaboração do dicionário. Entretanto, a qualidade da participação de cada sujeito pode ser levada em consideração pelo professor.

Se preferir trabalhar com grupos de alunos, pode avaliar a partir da qualidade da escrita e reescrita dos textos produzidos por eles. Alguns itens podem ser avaliados, como: clareza na elaboração dos verbetes, organização lógica do texto, quantidade suficiente de informações, o uso da variedade culta da língua, entre outros critérios de sua escolha.

## DICAS E VARIAÇÕES:

O processo de escrita e a reescrita de verbetes não será concluído em apenas uma aula. Logo, você, professor, deve disponibilizar quantas aulas forem necessárias para concluir a elaboração dos textos. Ainda que você tenha preferência por trabalhar com pequenos grupos, o ideal é que a redação final seja discutida por todos os alunos da turma.

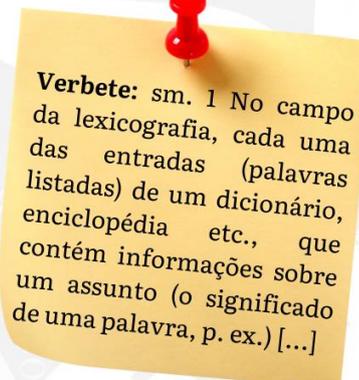
Nesse sentido, caso haja divergência sobre a definição de uma expressão, investigue com o restante da turma qual o significado que melhor corresponde ao uso do registro em questão. Se a dúvida permanecer, você e os estudantes podem pesquisar o uso da expressão com o auxílio de estudantes de outras turmas, entretanto, o ideal é explicar cada verbete a partir de discussões e reflexões no interior de cada classe, uma vez que o dicionário deve refletir o uso da língua em sua modalidade falada de cada turma de alunos.

Oriente seus estudantes em relação ao tamanho de cada verbete, pois o texto não deve ser longo, contudo, deve possuir informações relevantes a fim de apresentar uma definição concisa e assertiva a respeito da expressão ou palavra em questão. Também é necessário observar a pontuação adequada ao texto, já que ela é de extrema importância para a compreensão e explicação de cada verbete.

No que se refere ao uso da tirinha e do poema como recursos pedagógicos no início desta proposta interventiva, você pode fazer cópias desse material para que todos tenham a oportunidade de analisá-los individualmente. Se houver a disponibilidade de poucas cópias, você pode trabalhar com pequenos grupos de estudantes. Porém, se não for possível a reprodução dessas obras, utilize um Datashow e projete no quadro da sala as reproduções das obras em questão.

# PROPOSTA VII

- ✓ **Tema: Elaboração de verbete**
- ✓ **Público-alvo: 9º Ano**
- ✓ **Gênero: Verbetes de dicionário**
- ✓ **Tempo: 2 aulas (100 min.)**
- ✓ **BNCC: (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP29)**
- ✓ **Materiais necessários: Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.**



**Verbetes:** sm. 1 No campo da lexicografia, cada uma das entradas (palavras listadas) de um dicionário, enciclopédia etc., que contém informações sobre um assunto (o significado de uma palavra, p. ex.) [...]

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

Essa penúltima atividade interventiva tem como objetivo reunir todos os verbetes elaborados e selecionados que irão compor o dicionário da turma. Diferente da criação dos verbetes que, possivelmente, será a parte mais complicada e difícil de se concluir devido ao nível de complexidade que a tarefa exige, elaborar o dicionário não deve ultrapassar o período de duas aulas. Entretanto, se for necessário, disponibilize outros momentos para a conclusão da atividade, já que além de finalizar o material, você deve reservar um tempo para que os estudantes avaliem o percurso pedagógico vivenciado por eles.

Caso não tenhas definido junto com seus alunos em qual mídia o dicionário será publicado, utilize esse encontro para deliberar sobre o tema. Ressaltamos a importância de se dialogar com a equipe pedagógica da escola sobre a publicação e divulgação do material devido a sensibilidade do tema, como já indicamos no texto introdutório da proposta interventiva acima.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

**1** Inicie sua aula e apresente aos estudantes a letra da canção **Uma palavra**,<sup>33</sup> do compositor Chico Buarque. Após uma primeira leitura individual ou em grupo do texto, o professor pode reproduzir a música<sup>34</sup> do compositor carioca para os estudantes.

CLICK



**2** Em seguida, proporcione aos seus alunos um momento para refletirem juntos sobre a letra da canção. Você pode permitir que os alunos falem livremente ou, se eles estiverem com receio de apresentar suas considerações sobre a letra, estimule a participação desses sujeitos a partir de questionamentos sobre alguns versos da canção. O objetivo é auxiliar a interpretação dos estudantes para que percebam o papel da linguagem humana na elaboração de sentidos e sentimentos subjetivos para a realidade vivida pelo ser humano

**3** Logo após esse momento de reflexão, com o auxílio de um Datashow, projete os verbetes elaborados nas aulas anteriores, visando organizá-los em ordem alfabética igualmente a um dicionário convencional.

**4** Durante a apresentação, você pode solicitar que cada aluno leia um verbete, assim, podem corrigi-lo ou apenas acrescentar alguma informação ao texto.

**5** Com os verbetes em ordem e aprovados por todos os estudantes, você deve iniciar o processo construção do dicionário para ser impresso ou publicado na página da escola, blog ou outra rede de comunicação social se assim for do interesse dos participantes da presente proposta.

**6** Abaixo, apresentamos um modelo de uma capa para o dicionário.



<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/uma-palavra.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7dskfnmbSU&t=12s>. Acesso em: 13 jul. 2021.

7

Após a conclusão de todo esse processo, proporcione aos alunos um momento para que todos se expressem sobre o trabalho que acabaram de terminar. O educador pode provocá-los com questões, como:

-  Vocês se sentem orgulhosos de produzir uma obra que pode ser lida por pessoas com culturas diferentes?
-  Como vocês se sentem ao produzir uma obra que reflete a linguagem que vocês utilizam no dia a dia?
-  Vocês sempre consultaram dicionários para encontrarem palavras cujos significados são desconhecidos, mas agora vocês produziram uma obra contendo o significado da variedade da língua usada pela maioria da turma. Será que nosso dicionário será usado como material de consulta por outras pessoas?

8

Após esses últimos comentários, o professor pode conversar com os alunos sobre todo o processo pedagógico vivenciado até a conclusão da obra.

## HORA DA AVALIAÇÃO:

A avaliação dessa atividade deve ser feita em grupo. Após o término das reflexões acima, converse com os estudantes sobre todo o processo de elaboração da obra, sobre a qualidade do material que acabaram de concluir, se os verbetes apresentam o significado das palavras ou expressões de modo claro e objetivo, se a linguagem emprega está em acordo com o propósito da obra.

Por fim, verifique se o trabalho foi satisfatório aos alunos ou se eles possuem comentários que podem enriquecer as atividades que lhes foram propostas. Você pode questioná-los sobre a adaptação da linguagem aos momentos de interação formal, visando prepará-los para a última atividade de nosso percurso pedagógico.

## DICAS E VARIAÇÕES:

Há diversas maneiras de apresentar o material aos diferentes públicos da comunidade escolar. Uma possibilidade consiste em expor o material impresso em um sarau organizado pela turma.

O modo como o material pode ser exposto fica a seu critério, professor, entretanto, ele deve ser apresentado à comunidade acadêmica. Se nosso objetivo é valorizar a linguagem de nossos alunos, a publicação e apresentação do material elaborados por eles deve ser feita. Acreditamos que com essa publicação, podemos contribuir para um melhor desempenho dos estudantes nas aulas de LP, pois até esse momento, eles eram leitores de textos na escola, porém, agora eles passaram a categoria de escritores em Língua Portuguesa.

# PROPOSTA VIII

✓ **Tema: Elaboração de Podcast**

✓ **Público-alvo: 9º Ano**

✓ **Gênero: Podcast<sup>35</sup>**

✓ **Tempo: 2 aulas (100 min.)**

✓ **BNCC: (EF69LP06); (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP10); (EF69LP12); (EF69LP13).**

✓ **Materiais necessários: Datashow, notebook, celular, caixa de som.**

**Podcast:** sm. Inf. Arquivo de áudio digital, ger. No formato MP3, ou de vídeo [...] pode conter músicas, imagens, notícias etc., distribuídos na internet e que se pode acessar e baixar para o computador, celular, tablets, tocadores portáteis de áudio e/ou vídeo etc.

## OBJETIVOS E PREPARAÇÃO:

Elaboramos essa última proposta didática interventiva com o objetivo de investigar se houve ampliação das habilidades discursivas dos estudantes. A partir de novos registros linguísticos desses jovens, obtidos por meio da plataforma de podcast Anchor,<sup>37</sup> odemos verificar quais e se os estudantes demonstraram autonomia em usar a variedade padrão ou da linguagem coloquial aplicada ao contexto formal de comunicação. Outro ponto que será avaliado corresponde à aprendizagem adquirida pelos alunos durante o período de realização de nosso percurso pedagógico.

## DESENVOLVENDO A ATIVIDADE:

- 1** Inicie sua aula organizando a turma em grupos com três estudantes. A composição do trio pode ser de livre escolha de cada aluno ou você pode contribuir com sugestões na composição dos grupos
- 2** Após esse primeiro momento, oriente seus alunos quanto a organização do podcast. O primeiro ponto a ser decidido refere-se ao tema da gravação. Pretendemos dividir o podcast em duas partes: na primeira, os alunos podem fazer comentários sobre todo o percurso pedagógico vivenciado durante as sete propostas desse trabalho de pesquisa. Logo depois, na segunda parte, os alunos irão apresentar e comentar os verbetes do dicionário elaborado por eles em sala de aula.

<sup>37</sup> AULETE, Caldas. Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

**3** Recomendamos a elaboração de um roteiro de conteúdos antes das gravações. Entretanto, você deve recomendar aos estudantes que durante a gravação o material deve ser usado como apoio, e não para ser lido. Se o grupo não estiver contente com o resultado da gravação, eles poderão gravar e regravar o episódio até que estejam satisfeitos com o episódio do podcast.

O período de duas aulas não é suficiente para elaborar um roteiro e gravar o podcast. Logo, professor, reserve outras aulas para esse processo de elaboração e gravação ou, se houver disponibilidade e aceitabilidade por parte dos alunos, a gravação do podcast pode ser feita fora do espaço escolar, como a casa de um dos estudantes.

**4** Em relação a gravação dos podcast, sugerimos o uso da plataforma Anchor para registrar a fala dos estudantes devido a facilidade em manusear o aplicativo e, além disso, a plataforma oferece ferramentas de gravação, edição e de hospedagem para a visualização de outras pessoas fora do espaço escolar, se houver o interesse do professor e de seus alunos. Todavia, se algum grupo apresentar dificuldades com o manuseio do aplicativo, o professor pode auxiliá-los ou podem usar o WhatsApp como o suporte de gravação, porém, ele não oferece as ferramentas já citadas da plataforma Anchor. Você também pode indicar tutoriais<sup>39</sup> disponíveis na internet para auxiliar os estudantes com os recursos de gravação do aplicativo.

CLICK



**5** Após a construção do roteiro, oriente quanto a gravação do podcast. Elaboramos as recomendações a seguir a partir das orientações de Oliveira e Araújo<sup>39</sup> (2018).

- Iniciar o podcast com uma música de abertura ou de fundo (o aplicativo Anchor possui diversas possibilidades de aberturas para o podcast);
- Apresentar os locutores, o tema que será apresentado, e o contexto de produção da gravação;
- Seguir o roteiro definido pelo grupo e evitar improvisações que possam dificultar a compreensão do tema;
- Falar de forma clara, objetiva e direta;
- Usar a variedade da língua adequada a situação comunicativa;
- Não gritar durante as gravações, isto é, empregar uma entonação de voz adequada que todos possam compreender.

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7ºano. 5. ed. Barueri: IBEO, 2018.

- 6** Antes de iniciar a gravação, além dos integrantes do grupo, você deve aprovar o roteiro elaborado pelos estudantes, visando orientar possíveis erros ou contribuir com alguma informação sobre os temas do podcast.
- 7** Após todo esse processo de elaboração e revisão do roteiro, bem como suas orientações a respeito dos apontamentos feitos no item 5 e 6 da presente proposta, os alunos podem iniciar as gravações. Se algum grupo não possuir disponibilidade para gravar o episódio em casa, eles podem reservar a biblioteca ou outro espaço silencioso para registrem suas falas.
- 8** Ao término da gravação, professor, você deve avaliá-la antes do material ser publicado no grupo de WhatsApp da turma ou em outra plataforma digital.
- 9** Por fim, com todos os podcast gravados e revisados, você, educador, e seus alunos podem definir se publicam os trabalhos em uma plataforma de hospedagem de podcast ou em outros suportes, como, se houver, a página da escola ou em uma rede social.

## ✦ **HORA DA AVALIAÇÃO:**

A avaliação dessa atividade será feita com base na qualidade do material produzido pelos estudantes, isto é, a qualidade do roteiro e, principalmente, do podcast. Entre os quesitos que podem ser avaliados, destacamos os seguintes pontos: introdução do podcast, conteúdo trabalho, o nível de informatividade das informações apresentadas e clareza na apresentação da argumentação. Ainda, se for de seu interesse, professor, avalie se os estudantes conseguiram trabalhar bem em grupo.

## **DICAS E VARIAÇÕES:**

A adaptação da linguagem ao contexto de comunicação formal não deve ser usada como critério de avaliação, uma vez que nosso interesse é observar de modo menos interventivo, se houve ou não a adaptação esperada por esse trabalho. Como já indicamos mais acima, nosso objetivo é investigar se os estudantes ampliaram suas habilidades discursivas, para isso, não indique aos alunos que esse ponto será usado como critério de avaliação do podcast.

Nesse sentido, não queremos contaminar os registros linguísticos impondo o emprego da norma padrão como critério de avaliação, já que estaríamos incentivando o seu uso por parte dos estudantes, logo, não poderíamos constatar se a presença dessa variedade foi usada por consciência dos estudantes ou por causa da intervenção do professor.

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7ºano. 5. ed. Barueri: IBEO, 2018.

57

Como nosso objetivo é o de construir uma proposta pedagógica que realmente contribua com o ensino de oralidade da LP, sugerimos, nesse texto, que as intervenções do professor sejam pontuais durante esse percurso pedagógico, contribuindo assim, para um desenvolvimento e ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes de modo constante e satisfatório.

**ESPERO QUE TENHA GOSTADO.  
ATÉ BREVE!!!!**





## APÊNDICE B – Termo de autorização para captação e uso de imagem e áudio.

A autorização abaixo foi elaborada com o objetivo de fornecer ao professor uma autorização do responsável legal de estudantes que estejam participando da proposta metodológica elaborada nessa dissertação de mestrado. Ao assinar, o responsável permite a captação de imagem e voz desses estudantes exclusivamente para fins acadêmicos.

Esse documento foi elaborado pelo mestrando Daniel Junio Pereira da Silva, sob a orientação da Professora Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO E USO DE IMAGEM E ÁUDIO<sup>53</sup>

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável legal pela(o) adolescente, \_\_\_\_\_, portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, autorizo a gravação em vídeo de imagem e voz da(o) adolescente supracitada(o), apenas para fins acadêmicos. Sendo vedado a veiculação dessas imagens e áudios em qualquer plataforma digital ou impressa.

Cabo de Santo Agostinho, \_\_\_ de \_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do(a) responsável legal

---

Assinatura da(o) adolescente

<sup>53</sup> A presente autorização foi elaborada a partir de uma adaptação livre de um documento publicado pela secretaria de educação do Estado da Bahia. O documento do estado baiano pode ser consultado por meio do link: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/modelos-de-autorizacao-0>.

**APÊNDICE C – Modelo de questionário**

O questionário abaixo foi elaborado com o objetivo de colher informações relevantes que serão utilizadas na elaboração de propostas interventivas personalizadas sobre linguagem proibida e adaptação linguística. Esse documento foi elaborado pelo mestrando Daniel Junio Pereira da Silva, sob a orientação da Professora Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

**1) Gênero?**

- Feminino.
- Masculino.
- Transexual.
- Intersexo.
- Assexual.
- Não binário.
- Outros. \_\_\_\_\_

**2) Idade?**

---

**3) Local da residência**

- em local próximo à escola
- em local distante da escola
- Espaço rural
- Espaço urbano

**4) Você possui aparelho celular?**

- Sim.
- Não.

**5) Possui acesso à internet?**

- Sim.
- Não.

**6) Possui aplicativo de captura de voz?**

- Sim
- Não

**7) Você gosta de ler os livros oferecidos pela escola?**

- Sim

( ) Não

**8) Quais títulos de livros ou revistas você sugere que sejam trabalhados nas aulas de leitura?**

---

**9) Gosta de ouvir música? Qual gênero musical você mais gosta?**

---

**10) Você ouve ou usa gírias em conversas com suas/seus amigas(os)?**

( ) Sim.

( ) Não.

**11) Você faz uso de gírias em conversas com suas/seus responsáveis no espaço doméstico?**

( ) Sim, sempre uso gírias em minhas conversas.

( ) Não, nunca uso gírias em minhas conversas.

( ) Em algumas conversas.

**12) Suas/seus responsáveis fazem uso de gírias?**

( ) Sim, sempre.

( ) Sim, as vezes.

( ) Não.

**13) Você usa palavrões em suas conversas com amigas(os)?**

( ) Sim, sempre.

( ) Sim, as vezes.

( ) Não.

**14) Em sua casa, suas/seus responsáveis usam palavrões em conversas com você?**

( ) Sim, sempre.

( ) Sim, as vezes.

( ) Não.

**15) Você considera o uso de gírias aceitável em qualquer contexto comunicativo?**

( ) Sim.

( ) Não.

( ) Há contexto comunicativos apropriado ao uso de gírias ou palavrões.

## ANEXO A - Resolução Nº 003/2020 – Conselho Gestor PROFLETRAS



12

**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

**RESOLVE** aprovar as seguintes normas:





22

**Art. 1o.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

**Art. 2o.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um **produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

**Art.3o.** Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

**Art. 4º:** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR



ANEXO B – Texto extraído do jornal Correio da manhã.

Parte I.

## O PITORESCO NA JUSTIÇA

Num dos seus inúmeros depoimentos na Justiça, Zé da Ilha, “o saudoso”, prestou as seguintes declarações:

“— Seu doutor, o patuá é o seguinte: Depois de um gêlo da coitadinha resolvi esquiar e caçar uma outra cabrocha que preparasse a marmita e amarrotasse o meu linho no sabão. Quando bordejava pelas vias, abasteci a caveira, e troquei por centavos um embrulhador. Quando então vi as novas do embrulhador, plantado como um poste bem na quebrada da rua, veio uma pára-queda se abrindo, eu dei a dica, ela bolou, eu fiz a pista; fiz a pista, coleí; coleí, soleí, ela aí bronquiou, eu chutei, bronquiou mas foi na despista porque, muito vivaldina, tinha se adernado e visto que o cargueiro estava lhe comboiando. Morando na jogada, o Zêzinho aqui, ficou ao largo e viu quando o cargueiro jogou a amarração dando a maior sugestão na recortada. Manobrei e procurei ingrupir o pagante, mas sem esperar recebi um cataplum no pé do ouvido. Ai, dei-lhe um bico com o pisante na altura da dobradiça, uma muquecada nos mordedores e taquei-lhe os dois pés na caixa da mudança, pondo-o por terra. Ele se coçou, sacou a máquina e queimou duas espoletas. Papai muito rápido, virou pulga e fez a dunquerque, pois vermelho não combinava com a cor do meu linho. Durante o boogie, uns e outros me disseram que o sueco era tira e que iria me fechar o palitô. Não tenho vocação prá presunto e corri. Peguei um boriacha grande e saltei no fim do carretel, bem no vazio da Lapa, precisamente às 15 para a cor de rosa. Como desde a matina não tinha engulido gordura, o roque do meu pandeiro estava me sugerindo sarro. Entrei no chhua pau e pedi um boi a mossoró com confeti de casamento e uma barriguda bem morta. Enguli a gororoba e como o meu era nenhum, pedi ao caixa prá botá no pindura que depois eu iria esquentar aquela fria. Ia me pirar quando o sueco apareceu. Dizendo que eu era produto do mangue, foi direto ao médico legal prá me escolachar. Eu sou preto mas não sou gato felix, me queimei e puxei a solingem. Fiz uma avenida na epiderme do móço. Ele virou logo américa. Aproveitei a confusa para me pirar, mas um dedo duro me apontou aos xifopagos e por isto estou aqui”...

## Parte II

Atordoado, o juiz mandou chamar um "tradutor" (policial), que esclareceu:

— Sr. doutor, a história foi a seguinte: Depois que fui abandonado por minha companheira, resolvi procurar uma outra que me preparasse a comida e lavasse meus ternos. Caminhava pela rua. Entrei num botequim, tomei uma cachaca, e comprei um jornal. Depois de ler as notícias do jornal, encostado num poste, na esquina da rua, vi que uma morena se aproximava toda faceita. Olhei-a, ela também. Segui-a de longe e fui me aproximando. Aproximei-me mais um pouco e ela reclamou. Eu respondi. Ela reclamou mas foi para distarçar porque olhando de soslaio para trás, vira que seu companheiro a seguia. Percebendo o jogo, fiquei de longe e vi quando ele a segurou pelo braço e mandou-a para casa. Fui saindo, mas antes de poder me afastar mais, o amásio da moça me agrediu. Revidei, dando-lhe um chute no joelho, um sôco no maxilar e de um salto, com outro chute no peito, joguei-o por terra. Ele sacou sua arma e atirou, mas eu já havia fugido, porque o sangue não combinava com a cor do meu terno. Durante a briga, disseram-me que o moço era policial e que me mataria. Não tenho vocação para defunto. Corri e peguei um ônibus, descendo no fim da linha, no Largo da Lapa, precisamente às 15 para as 6 (hora do crepúsculo). Como desde a manhã não havia me alimentado, e meu estômago reclamava, entrei num restaurante chinês e pedi um bife a cavalo com arroz e uma cerveja preta bem gelada. Tomei a refeição e como não tinha dinheiro, pedi ao caixa para assentar no caderno que depois eu pagaria a conta. Ia sair quando o policial apareceu. Disse que eu era malandro, foi direto ao cozinheiro para falar mal de mim. Eu sou prêto, mas não sou Gato Felix, fiquei aborrecido e puxei a navalha. Agredi o meu rival. Ele ficou todo ensanguentado. Aproveitei a confusão para fugir, mas alguém me delatou apontando-me aos "Cosme e Damião" e por isto aqui estou.

Z. T.