



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**MARIA CÂNDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS**

**A GÍRIA NOSSA DE CADA DIA: O USO DE GÍRIAS POR ESTUDANTES  
DA EJA EM SITUAÇÕES INTERACIONAIS DE SALA DE AULA**

Santo Antônio de Jesus – BA

2017

**MARIA CÂNDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS**

**A GÍRIA NOSSA DE CADA DIA: O USO DE GÍRIAS POR ESTUDANTES  
DA EJA EM SITUAÇÕES INTERACIONAIS DE SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à  
Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção  
do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em  
Letras – PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Ribeiro de Andrade.

Santo Antônio de Jesus - BA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Maria Cândida de Jesus Souza

A gíria nossa de cada dia: ousos de gírias por estudantes da EJA em situações interacionais de sala de aula / Maria Cândida de Jesus Souza Santos . – Santo Antônio de Jesus, 2017.  
150 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Patrícia Ribeiro de Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Comunicação. 3. Competência comunicativa. 4. Gírias - oralidade.  
I. Andrade, Patrícia Ribeiro de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

**MARIA CÂNDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS**

**A GÍRIA NOSSA DE CADA DIA: O USO DE GÍRIAS POR ESTUDANTES DA EJA  
EM SITUAÇÕES INTERACIONAIS DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *Campus V*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Dislene Cardoso de Brito

IF BAIANO

---

Professor Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

UNEB

---

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Ribeiro de Andrade

UNEB

Santo Antônio de Jesus, 8 de dezembro de 2017.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Nosso Maravilhoso Deus pela saúde, paz, amor e generosidade. Obrigada, Meu Pai! Nada seria, teria ou conquistaria sem a Sua permissão e benevolência. Obrigada por cuidar de mim e dos meus!

Aos meus pais Manoel Álvaro e Cândida Souza, que daqui partiram depois de fazer um trabalho de amor, dedicação e honradez. Muito obrigada, painho e mainha!

A Laylla e Layssa Mirelle, filhas mais que parceiras, CÚMPLICES. Obrigada, meus amores! Aqui tem um pedacinho de vocês.

Aos meus irmãos e irmãs, mais que queridos, AMADOS. Obrigada por fazerem parte da minha história sempre.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, os mais lindos do mundo! Ter o amor, o respeito e o carinho de vocês é fundamental para mim. Obrigada, minha Tivó, por sua graça.

A minha família, pelo amor, carinho e compreensão em períodos de ausência. Obrigada!

Aos genros mais lindos do mundo, que muito colaboraram para essa conquista, muito obrigada!

Aos meus amigos e amigas, verdadeiros irmãos do coração. Presente Divino. Obrigada pela torcida e pela compreensão diante da ausência.

A Paulo Hegouet, em especial, que, mesmo diante de um momento delicado, optou por cuidar de mim. Meu sincero agradecimento.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Ribeiro de Andrade, minha pró! Com quem muito venho aprendendo e pretendo ainda mais aprender. Obrigada, minha pró, por seu apoio teórico, pedagógico e afetivo.

Aos colegas da terceira turma do Profletras – SAJ –, parceiros de uma nova jornada. Em especial, a Adriana Paixão, com quem compartilhei momentos de aflição, desânimo e alegrias. Obrigada, gatinha!

Aos Coordenadores do Profletras, Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemere Ferreira da Silva pelas orientações prestadas sempre que necessário e pela atenção dispensada à turma.

Agradeço também aos demais professores do Profletras do Campus V, pela dedicação à turma. Obrigada!

Aos funcionários da UNEB – *campus V*, pelo apoio diário. Em especial a Juciara Ribeiro da Silva, secretária da coordenação do Profletras, pela simpatia. Valeu, Jucy!

Aos meus colegas de atuação profissional, principalmente a Ítalo Sérgio Santos, pelo incentivo constante e por ter visto a mestra diante da professora. Obrigada!

Ao Colégio Monsenhor Manoel Barbosa, na pessoa de Maria José Caldas, vice-diretora do noturno, por sua compreensão e apoio incondicional. Muito obrigada, Maria!

Aos meus colegas do CEMC – Centro de Educação Municipal de Camaçari – pela torcida, e a Tiago Sampaio, diretor da Unidade, pelo apoio.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Aos alunos da EJA, razão desta proposta, com os quais venho compartilhando boa parte da minha vida. Muito obrigada, “Meninos Maluquinhos”!

*A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.*

Freire (1996)

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa contribuir para o aprimoramento da competência comunicativa do educando, através do enriquecimento do seu repertório linguístico, em um colégio público estadual, situado no bairro da Boca do Rio, em Salvador – Bahia. O projeto tomou forma, a partir da antiga constatação de que muitos alunos, ao finalizarem a formação fundamental, demonstram carências significativas em relação ao domínio das habilidades relevantes ao desenvolvimento pleno da sua capacidade interacional, pelo menos no espaço escolar. Assim, uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a modalidade oral da língua foi desenvolvida com os educandos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, a partir de atividades didáticas organizadas em sete etapas, conforme orientação de Cosson (2014), em sua “Sequência Expandida”. Os objetivos da proposta foram: intervir didaticamente no uso de gírias, sem desmerecer a variante linguística que o identifica na comunidade; colaborar para o desenvolvimento da oralidade do aluno; instrumentalizar o educando com recursos linguísticos disponíveis, orientando sobre as esferas de uso das gírias; desenvolver atividades significativas, colaborando para o seu letramento. Pretendeu-se, com a realização de leituras, debates, seminários, entre outras atividades, ampliar o leque linguístico do estudante com expressões que possam ser utilizadas em lugar do vocabulário gírio, para que o aluno passe a monitorar a própria fala, empregando o fenômeno gírio, levando em conta as circunstâncias comunicativas, de modo crítico e consciente. Para tanto, buscou-se o aporte teórico de Bakhtin e o seu Círculo (1988), que defendem em seu postulado a concepção discursiva-dialógica da linguagem; Preti (1984), que teoriza sobre a importância da gíria para os grupos em desvantagem social; Freire (1996), que associa a ética à prática educativa; Bagno (1999), que defende o combate ao preconceito linguístico; Bortoni-Ricardo (2008), que atribui à escola a função de levar o aluno a se apoderar das regras linguísticas que gozam de prestígio para lhes permitir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada. Por fim, a realização desta proposta pedagógica evidenciou que, apesar das dificuldades encontradas, principalmente por se tratar de uma turma da EJA, é possível desenvolver atividades didáticas sistematizadas que aprimorem a oralidade do aluno, enriquecendo o seu repertório linguístico, passando a monitorar a fala, de acordo com o contexto situacional.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa, dialogismo, gírias, oralidade, EJA.

## ABSTRACT

This research aims to contribute to the improvement of the communicative competence of the learner, through the enrichment of his linguistic repertoire, in a state public college, located in the district of Boca do Rio, in Salvador - Bahia. The project took shape, from the old observation that many students, at the end of the fundamental training, demonstrate significant deficiencies in relation to the domain of the skills relevant to the full development of their interactional capacity, at least in the school space. Thus, a proposal of pedagogical intervention focused on the oral language was developed with the students of a group of Youth and Adult Education (EJA) at night, based on didactic activities organized in seven stages, according to Cosson's guidance (2014) in its "Expanded Sequence". The objectives of the proposal were: to intervene wordlessly in the use of slang, without detracting from the linguistic variant that identifies it in the community; collaborate for the development of the student's orality; instrumentalize the educator with available linguistic resources, guiding the spheres of slang use; develop meaningful activities, collaborating for their literacy. It was intended, through reading, debates, seminars, among other activities, to broaden the linguistic range of the student with expressions that can be used in place of the vocabulary slang, so that the student can monitor the speech itself, employing the phenomenon taking into account the communicative circumstances, in a critical and conscious way. In order to do so, we sought the theoretical contribution of Bakhtin and his Circle (1988), who defend in their postulates the discursive-dialogical conception of language; Preti (1984), who theorizes about the importance of slang for socially disadvantaged groups; Freire (1996), who associates ethics with educational practice; Bagno (1999), who defends the fight against linguistic prejudice; Bortoni-Ricardo (2008), which attributes to the school the function of taking the student to take advantage of the linguistic rules that have prestige to allow them an increasingly broad and diversified communicative competence. Finally, the realization of this pedagogical proposal evidenced that, despite the difficulties encountered, mainly because it is an EJA class, it is possible to develop systematized didactic activities that improve the orality of the student, enriching his linguistic repertoire, starting to monitor the speech, according to the situational context.

**Keywords:** Communicative competence, dialogism, slang, orality, EJA.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DISCURSIVA</b>	18
1.1 O DISCURSO DIALÓGICO BAKHTINIANO	21
1.2 ENTONAÇÃO, ESTILO, IDEOLOGIA: CONCEITOS-CHAVE DA TEORIA DISCURSIVA DIALÓGICA	26
1.2.1 <b>Entonação</b>	27
1.2.2 <b>Estilo</b>	28
1.2.3 <b>Ideologia</b>	29
<b>2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA CONTRA O PRECONCEITO LINGUÍSTICO/ SOCIAL</b>	31
2.1 A GÍRIA NOSSA DE CADA DIA	37
2.1.1 <b>Breve percurso histórico das gírias</b>	38
<b>3 DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA À ANÁLISE DOS RESULTADOS: UMA CAIXINHA DE SURPRESAS</b>	42
3.1 APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	43
3.1.1 <b>Perfil da turma</b>	43
3.1.2 <b>Descrição da aula para diagnóstico</b>	44
3.1.3 <b>Transcrição da atividade diagnóstica</b>	44
3.2 ANÁLISE DISCURSIVA DA LINGUAGEM DO ESTUDANTE, COM ÊNFASE NO ACERVO GÍRIO EMPREGADO	66
3.2.1 <b>Análise do <i>corpus</i> via tabela e quadro de <i>ranking</i></b>	68
3.2.2 <b>Análise do <i>corpus</i> através de gráficos</b>	70
3.2.3 <b>As gírias, seus sentidos e sua funcionalidade</b>	72
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	75
<b>4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	78
4.1 JUSTIFICATIVA	78
4.2 PÚBLICO ALVO	80
4.3 RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	80
4.4 OBJETIVO GERAL	81

4.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	82
4.6	DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
4.7	ANÁLISE DE RESULTADOS	90
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS</b>	113
	<b>APÊNDICES</b>	116
	<b>ANEXOS</b>	135

## INTRODUÇÃO

Observando, há alguns anos, a fala dos alunos e, notando o uso de gírias nas diversas situações de comunicação – nos corredores da escola, no pátio, em sala de aula, com colegas, professores, funcionários e direção – surgiu a necessidade de tentar compreender a forma de utilização das gírias pelos alunos, bem como ampliar o conhecimento da escola sobre quem são, de fato, tais falantes, a que camada da sociedade pertencem e, principalmente, saber se sofrem algum tipo de discriminação linguística em razão desse uso. Eis aqui a razão desta pesquisa!

Desse modo, este trabalho de pesquisa detém-se na reflexão sobre o uso das gírias por alunos de formação fundamental, tendo por objetivo ampliar a sua capacidade discursiva, nas diversas situações comunicativas, no campo da oralidade, para que o educando usufrua da língua materna de maneira competente, empregando os recursos linguísticos disponíveis, inclusive o vocabulário gírio, de forma monitorada, levando em conta as esferas de uso e, assim, tirar proveito da dinamicidade da língua, de modo crítico e consciente. Pretende-se atuar, dessa maneira, contra o preconceito social oriundo da discriminação linguística, buscando colaborar para o amadurecimento cultural do indivíduo, especialmente daqueles pertencentes a classes socialmente desfavorecidas.

Muitos alunos, ao finalizarem o Ensino Fundamental, demonstram, ainda, carências consideráveis, principalmente no que diz respeito ao domínio de competências relevantes ao desenvolvimento pleno da sua capacidade comunicativa, para se expressarem em situações mais formais, em ambientes não íntimos, entre outros âmbitos. Dessa maneira, o ensino de língua materna representa ferramenta crucial para o avanço pessoal, social e cognitivo do sujeito, pois pode conferir a ele a habilidade e a autonomia essenciais às necessidades crescentes geradas pela sociedade letrada.

A língua não é meramente um código a ser decifrado. Trata-se de um fato social distintivo dos sujeitos, pois cada falante a utiliza de diferentes maneiras, optando por uma ou outra forma de expressão, todavia obedecendo às regras socialmente estabelecidas de acordo com as diversas esferas de comunicação, as quais estão em constante mudança. Assim, aprender a língua não

quer dizer tão somente conhecer as palavras e suas associações, mas também compreender seus sentidos, os quais são expostos nas situações comunicativas, definidos pelo contexto. A partir da prática da linguagem enquanto discurso, como produção social, a língua vai exercer a sua função comunicativa, não sendo neutra, uma vez que é constituída histórica e socialmente, trazendo consigo a perspectiva de mundo dos falantes.

Por isso, não faz sentido algum analisar a língua dissociada da vida, da situação real de sua enunciação, pois o contexto é que determina o sentido da palavra, ou seja, o linguístico e o social estão intrinsecamente relacionados, os quais devem ser considerados no estudo da língua. Isto porque o usuário de língua materna é um sujeito ativo que interfere na construção do significado da ação comunicativa. Deste modo, o discurso tem lugar privilegiado no estudo da língua, uma vez que se concretiza em enunciados reais, isto é, em textos de gêneros diversos que circulam em diferentes setores da sociedade.

Mikhail Bakhtin, pensador russo, afirma que “Em todos os seus caminhos, até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1990, p. 88). Dessa maneira, Bakhtin defende que o discurso de um indivíduo está associado ao discurso do outro, havendo uma relação intrínseca entre eles no que se refere à prática comunicativa.

Esta pesquisa tem por objeto de estudo o uso de gírias em situações interacionais de sala de aula, por estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando colaborar com o aprimoramento da oralidade do aluno, empreendendo recursos no sentido de ampliar suas habilidades no domínio de conteúdo, na construção composicional do seu discurso e, conseqüentemente, no emprego crítico do estilo. Em outras palavras, pretende-se colaborar para que o educando se apodere de recursos metacognitivos, sendo capaz de escolher conscientemente o tipo de linguagem que melhor atenda a suas intenções de comunicação, o que contribui para o combate à discriminação pela linguagem.

O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. E neste problema das fronteiras, cujo princípio é essencial, que convém deter-se com vagar. (BAKHTIN, 1997, p.293).

Conforme se compreende, também o linguista americano William Labov, fundador da Teoria da Variação linguística, implementada a partir da segunda metade do século XX, defende em seus estudos sociolinguísticos a visão de que é da fala e para a fala que o comportamento linguístico torna-se passível de elucidação, como se nota, no trecho seguinte.

Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008, p.13).

Para Labov, o conhecimento linguístico tem por base a fala do dia-a-dia do cidadão com familiares, amigos, conhecidos e outros. Ou seja, o uso cotidiano, natural, espontâneo da língua, onde o fenômeno gírio também está inserido. É em função disso que os rumos pedagógicos defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1988, p. 33) – indicam que a abordagem da variação linguística, constituída pela diversidade social integre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos no componente de língua materna. Isso significa a contemplação da língua real em uso e, promove o combate ao preconceito linguístico. Observe-se que não há nos PCN proposta de conteúdos específicos a serem abordados ao se discutir o fenômeno da variação. Ao contrário, as indicações são para uma mudança na forma de se conceber a língua, a qual é integrada por regras variáveis e não categóricas, cabendo, portanto, ao se estudá-la, a inclusão de todo e qualquer fenômeno que a compõe; inclusive a fração do léxico que se denominam gírias.

Do mesmo modo que acontece com a variação linguística, a percepção sobre a necessidade de um estudo sistemático com a modalidade oral da língua nas aulas de português é resultante do conceito de língua que se defende. Sendo compreendida como “Atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2003, p. 22) que se concretiza através de textos orais e escritos, não há porque todo trabalho de língua materna ser centrado no âmbito da escrita. Observa-se, ainda, que as práticas envolvendo a oralidade são mais presentes no dia a dia da maioria dos usuários da língua do que a escrita. Marcuschi (2003, p. 17) acertadamente lembra que “o homem é um ser que fala”.

Considerando a importância da oralidade no processo de aprendizagem do aluno e ciente da necessidade de ampliar a sua capacidade de expressão oral e de argumentação, esta proposta se detém sobre os aspectos da produção do texto e do discurso orais, quais sejam intencionalidade, marcas linguísticas, relações entre os elementos e o sentido que se produz,

principalmente no que diz respeito à utilização da gíria, fenômeno linguístico de caráter originalmente popular, que conseguiu romper esse isolamento da esfera social e vem sendo empregada nas diferentes camadas sociais, estando, inclusive, presente em gêneros textuais diversos.

O vocabulário gírio faz parte do léxico regular das pessoas de classes sociais distintas. Jovens, velhos, crianças e adultos de qualquer classe social, credo ou categoria profissional utilizam gírias nas mais variadas situações. Segundo Dino Preti:

Seria inútil pretender impedir esse complexo mecanismo da vida e da linguagem dos grupos sociais. Seria inútil toda tentativa de nivelamento por padrões mais cultos da língua. O que se poderia pensar, isto sim, como tarefa primordial do organismo escolar, seria, através de um lento processo cultural, levar os falantes dos vários níveis de linguagens adequados às mais diversas situações e regidos pelas diferentes normas linguísticas (culto, comum, popular), sujeitas aos diversos fatores sócio-culturais que agem sobre a língua. (PRETI, 1984, p. 7)

A partir dessas constatações, surgem alguns questionamentos: pode-se empregar a gíria em qualquer situação interacional? Será que o aluno vem utilizando gírias, levando em conta as circunstâncias conversacionais? Com que finalidade o aluno vem utilizando o vocabulário gírio em seus discursos? Ao fazer uso de gírias, sem estar atento à situação comunicativa, o indivíduo pode sofrer preconceito linguístico? De que maneira o professor de língua materna pode intervir didaticamente para auxiliar o aluno no que se refere ao uso consciente das gírias? Será que o educando tem consciência dos efeitos de sentido causados pelas gírias? Buscando encontrar respostas a estes e a outros questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa, fez-se necessário uma análise do objeto em questão – gírias – para, a partir de proposições teóricas, realizar uma transposição didática a fim de ampliar a competência discursiva do aluno.

A primeira seção, *A linguagem na perspectiva discursiva*, traz uma reflexão de linguagem na concepção bakhtiniana, lembrando que a língua não é simplesmente um sistema padronizado, pois se concretiza em várias vozes verbais que se entrelaçam em dialetos, linguagens técnicas, expressões familiares, dentre outras. Apresenta duas sub-seções, sendo a primeira *O discurso dialógico bakhtiniano*, que faz um breve relato sobre a composição, origem e as ideias defendidas pelo Círculo de Bakhtin, destacando o dialogismo; e a segunda sub-seção, *Enunciação, Estilo, Ideologia*, que apresenta a definição de conceitos-chave da teoria discursiva dialógica.

A segunda seção, *Diversidade linguística em sala de aula: uma ferramenta contra o preconceito linguístico/social*, traz uma discussão acerca da relevância dos estudos sociolinguísticos como instrumento de trabalho em sala de aula, no sentido de colaborar com o professor de língua materna na tarefa de capacitar o educando em sua prática comunicativa, defendendo o combate ao preconceito linguístico e colaborando para a sua convivência social. Faz, ainda, uma abordagem sobre gírias, definindo-a e apresentando seus significados e sentidos, assim como o preconceito social que carrega, por ainda ser geralmente associada a grupos marginalizados e a classes menos favorecidas socialmente.

Apresenta a gíria como uma linguagem codificada, rica em metáforas, responsável pela dinamicidade da língua, vista a partir de seu caráter efêmero. Traz um breve relato histórico com o percurso feito pelas gírias até chegar ao Brasil e atenta para o fato do emprego do vocabulário gírio ser, por vezes, fonte de discriminação linguística, quando não é observada a situação de uso. Esclarece, ainda, a forma de disseminação do fenômeno gírio entre as diversas classes sociais, bem como o interesse despertado em alguns linguistas e estudiosos da língua, inclusive apresentando algumas pesquisas realizadas na área.

Na terceira seção, *Da atividade diagnóstica à análise dos resultados: uma caixinha de surpresas*, a atividade para efeito diagnóstico é apresentada: uma aula movimentada, intitulada *Caixinha Surpresa*, onde, para conseguir o *corpus*, abordou-se o tema “traição”, que agradou “em cheio” aos alunos, deixando-os bem “à vontade”, em relação ao uso da língua, o que trouxe à tona as gírias, na maioria das falas. A aula foi filmada e gravada, pois esta proposta trabalha com a modalidade oral da língua. Apresenta o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja turma é composta por alunos considerados em situação de defasagem escolar por não estarem cursando a série compatível com a sua idade. A classe faz parte de um colégio público estadual, situado em zona periférica de Salvador. Por fim, a seção traz, ainda, reflexões em torno da aplicação da atividade diagnóstica e a análise dos dados encontrados.

Já a quarta seção, apresenta a *Proposta de intervenção pedagógica*, justificada pela necessidade de aprimoramento da capacidade comunicativa do educando, no que diz respeito ao uso de gírias, com o objetivo de ampliar o leque linguístico do aluno, capacitando-o a fazer uso crítico e consciente desse fenômeno. A proposta de intervenção é, nessa seção, discutida, demonstrando a produtiva aplicabilidade da Sequência Expandida de Rildo Cosson, presente

em sua obra *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2014), que propõe sete etapas, as quais versam sobre decodificação, compreensão e construção de sentidos, que muito interessa. As atividades da etapa de intervenção focalizam o tema “Comunidade LGBT” e foram desenvolvidas em um total de 22 horas/aula, com a realização de atividades didáticas específicas norteadas por subtemas: debates orais, discussões em grupo, seminários, dentre outras, inclusive, trazendo um representante favorável ao Ativismo LGBT, o Deputado Federal Jean Wyllys, através de um texto de sua autoria publicado no “Facebook” e outro que faz oposição ferrenha ao Movimento LGBT, o também Deputado Federal Jair Bolsonaro, através de um vídeo onde participa de um “bate-papo” em um programa de auditório, direcionado ao público jovem. A ideia foi polemizar, gerando discussão entre os alunos.

A última seção, dedicada a *Considerações*, traz ponderações sobre o que foi pesquisado, desenvolvido e analisado até o atual estágio deste trabalho, refletindo-se sobre possibilidades de avanços nesta proposta para se atingir o objetivo de capacitar o educando a fazer uso da variante gíria e outros fenômenos variáveis da língua materna, de maneira crítica e consciente, combatendo, assim, o preconceito linguístico.

Por fim, após a intervenção pedagógica, este trabalho de pesquisa conseguiu atestar a possibilidade de monitoramento da fala, principalmente quanto ao emprego do vocabulário gírio, enriquecendo o repertório linguístico do aprendiz, a fim de aprimorar-lhe a competência discursiva, essencial para o desenvolvimento social do indivíduo, passando a utilizar conscientemente os diversos mecanismos oferecidos pela língua materna.

## 1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Esta seção apresenta considerações sobre a definição de linguagem, amparadas na concepção discursiva dialógica defendida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin. Constitui-se de duas subseções: a primeira traz um breve relato da formação do Círculo de Bakhtin e suas ideias e apresenta o diálogo como princípio básico da teoria bakhtiniana, em *O discurso dialógico bakhtiniano*. Em seguida, na subseção *Entonação, Estilo, Ideologia: Conceitos-chave da Teoria Discursiva Dialógica*, busca-se esclarecer tais conceitos, os quais figuram como imprescindíveis à compreensão da teoria discursiva dialógica.

Note-se que, à medida que se apresentam os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, são feitas algumas observações sobre gírias, de forma a demonstrar de que modo a perspectiva teórica adotada corrobora o desenvolvimento da análise sobre o uso de vocabulário gírio por estudantes.

A linguagem é uma atividade social que se viabiliza baseada nas relações com o outro que pode ser um interlocutor ou uma determinada situação. Assim, a linguagem se realiza a começar pelo modo como o sujeito percebe o outro, analisando de que maneira o interlocutor se comporta e qual a expectativa deste no discurso. O Círculo de Bakhtin compreende a linguagem como um processo interacional contínuo, permeado pelo diálogo e não simplesmente como um sistema autônomo. Ou seja, a essência da língua está na maneira como é utilizada pelos locutores e interlocutores nas diversas situações comunicativas.

A língua não é meramente um sistema padronizado, haja vista se concretizar em vozes sociais que se entrelaçam em dialetos diversos, linguagens técnicas, expressões familiares... O indivíduo, no seu cotidiano, adota diferentes posições enunciativas, seguindo os pressupostos dos processos comunicativos, convivendo com uma variedade de línguas distintas. Segundo Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 294/295).

Essas ponderações sobre a língua são importantes para o entendimento da concepção dialógica da linguagem que consiste em compartilhar com outrem, excluindo qualquer

probabilidade de comportamento individualista, uma vez que o dialogismo se institui como um processo de interação, materializado na enunciação. Isto posto, discutir o dialogismo é, por um lado, afastar a possibilidade de restrição de sentidos e, por outro, defender as repercussões de outros “ditos” ou “não-ditos” no processo comunicativo.

Os sentidos sob a perspectiva dialógica do discurso evidenciam-se como efeitos, não se podendo restringir a apenas uma possibilidade, ainda que em algumas circunstâncias enunciativas haja a predominância de um ou outro sentido. Dessa forma, os efeitos de sentido ocorrem a partir de estruturas discursivas das quais o sujeito, segundo Bakhtin, “não é a fonte de seu dizer”, mas sim resultado das situações que o delimitam consciente ou inconscientemente, visto que essa delimitação ocorre de forma dinâmica no contexto social, ideológico, cultural e histórico, assegurando a sua convivência.

Um exemplo disso é a gíria, que surge como uma linguagem codificada, secreta, restrita a um determinado grupo social (malandros, policiais, jovens, locutores de futebol, surfistas...), todavia, com o passar do tempo, propaga-se para a comunidade em geral, deixando de ter caráter criptológico. É o caso de *coroa*, para pessoa idosa e *ficar*, para namorar sem compromisso (dos jovens); *pelada*, para futebol e *birita*, para cachaça (dos malandros); *mamar*, para obter lucros e *X9*, para delator (dos marginais). E, a título de curiosidade, o termo *mina*, namorada para os jovens, tem origem na linguagem marginal da prostituição, significando *mulher que rendia lucros a um malandro*, isto é, a prostituta que sustentava o “cafetão”, reportando ao seu sentido literal – *mina* = fonte de riqueza.

As diversas esferas da atividade humana suscitam a prevalência de determinados gêneros discursivos, assegurando regularidades e também diferenciações próprias da linguagem. É nessa acepção que os gêneros revelam o conjunto de enunciados e de associações nos estilos e formas de discursar. A esse respeito, Bakhtin afirma que:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Trazendo para o objeto de estudo desta pesquisa, vale salientar que se trata de um tema bastante relevante, pois, a partir de reflexões dialógicas em torno desse objeto, se propiciará ao educando um leque linguístico que poderá substituir o vocábulo gírio, intervindo-se

didaticamente, tanto sob o aporte da perspectiva Discursiva Dialógica de Bakhtin, que atenta para o pluralismo linguístico, contrapondo-se à unicidade da língua e, conseqüentemente, a uma supremacia linguística que exclui o indivíduo, quanto sob a égide de ferramentas oriundas da perspectiva variacionista de Labov, a propósito da utilização de variáveis sociais que possibilitam correlacionar língua e sociedade, com o estudo empírico das comunidades de fala.

Os jovens sempre buscam inovações e as gírias se apresentam como uma forma de comunicação que lhes possibilita empregar a oralidade de maneira criativa, inovadora. Existem gêneros diferentes para cada situação discursiva, ou seja, é imprescindível observar as especificidades de cada discurso, atentando para o fato de que cada um possui características que lhe são específicas, quanto à apresentação, organização, suporte e outras. Há diferenças, por exemplo, entre o discurso jornalístico e o literário, entre o jurídico e o publicitário, e, são essas diferenças que irão definir o gênero. Então, um dos papéis do professor de língua materna é o de capacitar o aluno para esse uso, prezando pelo plurilinguismo dialogizado e atuando no combate ao preconceito linguístico.

A estratificação do discurso em gêneros ou em diferentes linguagens – da política, da medicina, do comércio, do direito –, pode ser percebida na expressividade e/ou na proposta discursiva do indivíduo, considerando os formatos discursivos em que se concretizam. Contudo, convém salientar que não ocorre um isolamento determinado pela estratificação, visto que a linguagem será sempre dialógica, isto é, outras vozes ecoarão em sua composição. Esse é um aspecto relevante da percepção do plurilinguismo na visão bakhtiniana, já que extrapola conhecimentos ultrapassados que limitam as variedades linguísticas a certas questões sociais, desmerecendo o perpassar dialógico que rejeita qualquer delimitação. Para Bakhtin:

[...] em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc... Estes “falares” do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos. (BAKHTIN, 1998, p. 98).

Esse caráter “plural” da linguagem desfaz a primazia de uma “linguagem única da verdade”. Trata-se de uma perspectiva que critica a “ossificação e a estagnação do pensamento” a uma só viabilidade – a de uma língua “padrão”, sem refletir sobre as variedades. O pluralismo linguístico ou plurilinguismo dialogizado supõe uma diversidade de linguagens e,

consequentemente, enunciados diferentes se contrapõem tendo em vista a variedade de repressões nos relacionamentos sociais. Logo, essa percepção rejeita qualquer supremacia linguística que seja excludente.

Essas concepções, além de analisar a abordagem feita à linguagem, reconhece a pluralidade de vozes discursivas que a concebem.

A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 1998, p. 100)

Por isso, o “requerido usuário da língua” do mundo contemporâneo deve saber utilizar as diversas possibilidades que a língua materna lhe oferece em circunstâncias comunicativas distintas, quer sejam formais ou informais. E, assim, através da grande variedade de gêneros discursivos ser capaz de interagir satisfatoriamente nas diferentes situações de linguagem.

## 1.1 O DISCURSO DIALÓGICO BAKHTINIANO

O denominado Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de artistas, pensadores e intelectuais russos, entre eles Voloshinov e Medvedev, que se encontravam regularmente entre 1918 e 1929 para tratar de temas sobre as diversas áreas do conhecimento humano, dentre elas a arte, a filosofia e a linguagem. De acordo com Beth Brait e Maria Inês Batista Campos houve uma “efervescência intelectual do Círculo” entre 1924 e 1929, período em que foram produzidas obras essenciais à notabilidade das concepções do Círculo que ofereceram um aporte teórico ao universo científico. Segundo as autoras:

Resultam desses estudos quatro obras fundamentais para a compreensão do pensamento bakhtiniano: O freudismo um esboço crítico (1927) assinado por Voloshinov; O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica (1928) assinado por Medvedev; Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929) assinado por Voloshinov e Problemas da obra de Dostoiévski (1929) de Bakhtin. (BRAIT e CAMPOS, 2009, p.21).

As autoras acrescentam que:

A produtividade compreendida entre 1924 e 1929, independentemente das assinaturas, aponta para discussões e concepções do Círculo que dialogam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos. A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o

enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem, quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal, científica. (BRAIT e CAMPOS, 2009, p. 22).

Dessa forma, uma das perspectivas mais transformadoras de produtividade do Círculo de Bakhtin foi considerar a linguagem enquanto um processo contínuo de interação permeado pelo diálogo. Assim, construiu uma perspectiva teórica própria em relação à linguagem, concebendo, por conseguinte, uma consciência filosófica que fundamenta sua percepção de mundo. Nas palavras de Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, no simpósio universal (BAKHTIN, 1979/2003, p. 348).

Isto posto, o diálogo não deve ser visto apenas como uma instância de explanação e debates de assimetrias entre locutores e interlocutores, mas sim como uma oportunidade de acolher e/ou repensar essas diferenças de modo a colaborar com a percepção da realidade social. Para Bakhtin, dialogismo é o mecanismo de interação entre textos, muito frequente na polifonia, que revela a presença de uma diversidade de vozes, podendo inspirar ou interferir na construção do diálogo. O dialogismo ocorre a partir do entendimento de uma enunciação que constitui uma área comum aos interlocutores. Desse modo, pode-se afirmar que estes produzem relações dialógicas que:

[...] são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 323)

Por conseguinte, o diálogo não incluiria simplesmente o falante ou o ouvinte da comunicação, mas também as predisposições fundamentais da receptividade do discurso do outro, que se torna essencial para a estruturação do diálogo. Assim:

Os enunciados não são diferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p.207)

Então, “o dialogismo é a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2003, p. 2). O discurso – a língua em sua plenitude real – não é restrito, pois se estabelece, ao menos, entre dois interlocutores que são seres sociais, sendo, dessa maneira construído um “diálogo entre

discursos”, ou seja, que se relaciona com discursos outros que o antecederam. (BARROS, 1996, p. 33)

Barros (2003) admite que as práticas são dialógicas quando são resultados de um enfrentamento de várias vozes sociais. Estas vozes, por sua vez, são manifestações discursivas que estão sempre associadas a uma espécie de atividade humana, segundo afirma Faraco (1996).

Segundo Bakhtin, o diálogo abrange todo e qualquer comunicado oral. Esta afirmativa é, na realidade, a essência motora da teoria bakhtiniana. Esse diálogo está relacionado ao ambiente, à idade dos interlocutores, ao gênero, à condição sócio-econômica, aos conhecimentos prévios, e a tudo mais que expressa a posição dos falantes diante do mundo. Essa orientação dialógica é um fenômeno natural a todo discurso vivo. Fiorin assinala que:

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicas. Neles, existe uma dialogização interna da palavra do outro. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciatador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, quem está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 18, 19)

Dessa maneira, é salutar considerar o homem em relação a outros homens, bem como estar ciente da sociabilidade do indivíduo, reconhecendo que o sujeito é definido, enquanto ser humano de fato na relação viva, isto é, no cotidiano e socialmente com os demais seres humanos. A esse respeito, Bakhtin afirma:

O discurso é como o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes. (BAKHTIN, 1979, p. 199)

A linguagem se constrói em relações de interações. Quando as pessoas dialogam, relembram conversas e acontecimentos precedentes, ao mesmo tempo em que ponderam sobre eventos que irão suceder. Logo, o texto não pode ser meditado em si mesmo, pois nunca é isolado, uma vez que essa linguagem é de um sujeito que vai utilizar num determinado lugar, numa situação interacional ou em um dado momento histórico, respeitando seus interlocutores, mesmo que seja ele o próprio interlocutor, ou seja, ainda que esteja sozinho, vai ocorrer o diálogo, pois, esse sujeito, mesmo fazendo uso da mesma língua, não vai repetir ninguém, ao contrário, vai se colocar no discurso, apropriando-se da linguagem. Vale, portanto, ressaltar que as nossas falas estão constituídas do eu do outro. Nas palavras do linguista:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998, p.88)

O pensamento bakhtiniano atesta que as práticas sociais são estabelecidas na linguagem, ou seja, os discursos são constituídos nas relações interacionais. Dessa forma, os gêneros textuais equivalem a padrões de estruturação do texto, definidos pela circunstância interacional em que são elaborados, pelo público-alvo, pelo suporte, pela intencionalidade, dentre outros aspectos e, em consequência disto, desencadeiam a observação, bem como a análise dos diferentes usos da língua. Então, o estudo da linguagem, a partir dos gêneros discursivos, corrobora para o entendimento de que, sob este viés, os sentidos produzidos serão sempre contextualizados, em ambientes próprios de comunicação e repletos de intenções. Para Mikhail Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Trata-se de textos orais ou escritos que transitam nos diversos setores sociais – família, igreja, escola, trabalho - onde as pessoas convivem. Os gêneros textuais são movidos por conveniências sociais, como emocionar, questionar, convencer, dentre tantas outras, dos usuários da língua que interagem entre si. À medida que se alternam as circunstâncias de comunicação, quais sejam a intenção, o público, o suporte, mudam-se as estruturas da linguagem, alterando, conseqüentemente, o gênero do discurso. Assim, na concepção dialógica da linguagem, os falantes são notados não apenas como sujeitos definidos por padrões linguísticos, mas sim como agentes sociais que se compõem e são compostos no enunciado, que é o lugar específico da interação. Esta constatação refere-se à dimensão social da linguagem.

À vista disso, o ensino de língua portuguesa vem sendo debatido por muitos educadores nos últimos anos. A preocupação inicial é em relação ao chamado “fracasso escolar” no ensino de língua materna. A comprovação disto são os constantes projetos e pesquisas desenvolvidos nesta área por estudiosos, com a finalidade de analisar as atividades realizadas, abordando a linguagem em sala de aula para refletir e propor soluções, contribuindo com embasamento teórico e prático para elaboração de atividades didáticas sistematizadas para o ensino do Português.

Após a realização de vários estudos conduzidos a partir da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, e de trabalhos realizados na área da Sociolinguística que revelam a necessidade do educando acionar alguns elementos, como conhecimento prévio, leitura de mundo, dentre outros, para interpretar e produzir textos de modo eficiente, surgiram algumas contribuições significativas para o ensino do Português, com base nesse viés da linguagem, como o estudo das variedades linguísticas e a inclusão dos gêneros orais, modificando a forma de trabalhar o texto em sala de aula.

Vale ressaltar que os gêneros orais caracterizam-se em modelos de prática comunicativa, transmitidos através das gerações. A inclusão de gêneros orais em propostas pedagógicas intenciona revelar ao educando as diversas maneiras de utilização da fala, acrescentando possibilidades várias de reflexão sobre a língua, inclusive no que diz respeito ao uso de vocabulário gírio. A finalidade é favorecer o aprendizado, oportunizando vivências para que o discente apreenda as diversas formas de organização da linguagem, incluindo as mais cultas e apuradas, de seu discurso e a adaptação deste às circunstâncias interacionais, capacitando-o para discernir o apropriado e o inapropriado em suas atividades sociais. Sobre esta afirmação, Cosson diz:

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais, e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita.[...] a discussão deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta. (COSSON, 2014, p. 114-115).

Por isso, esta pesquisa dispõe-se a desenvolver conhecimentos de gêneros da expressão oral pertencentes a diferentes categorias, desde aqueles que fazem referência a eventos comunicativos espontâneos, simples, como discussões em grupo, roda de conversas, até os mais elaborados, públicos, como seminários, mesas-redondas.

Dessa maneira, a concepção discursiva da linguagem transforma de forma enriquecedora a natureza do ensino de língua materna, uma vez que, nesta acepção, a linguagem é entendida como processo interacional, que pondera os diversos sentidos que a língua apresenta em diferentes situações conversacionais. Pode-se perceber que o ensino da língua portuguesa deve priorizar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educando, ressaltando, ainda, que estudar língua é pensar sobre o ensino dela.

Outrossim, a dimensão cultural atribuída à linguagem está associada ao fato de ser necessário ponderar o conceito de letramento enquanto componente que percorre os projetos educacionais atuais, no que diz respeito à incumbência da escola fazer com que o educando torne-se um indivíduo letrado. Segundo Rildo Cosson (2014, p.23), “... devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Logo, é papel do professor de língua materna aproximar o texto literário do universo do aluno de modo sistemático e significativo.

No ponto de vista do letramento, os textos literários integram o conhecimento extensivo, o qual o educando precisa apoderar-se como uma parcela do domínio cultural de que necessita para desenvolver-se no ambiente social. Ademais, as obras literárias promovem uma leitura impulsionadora, que estimula de maneira intensa a produção de sentidos, a compreensão e a análise, a seleção de linguagens, que podem colaborar no desenvolvimento de condutas ou estilos.

Então, ao defender atividades envolvendo literatura, ainda que minimamente, leva-se em conta o fato de que a literatura é um bem cultural de extrema relevância para obter uma percepção histórica da realidade em que se vive e que, para muitos estudantes, um contato sistemático com os gêneros literários ocorre exclusivamente na escola. Por isso, há que se admitir a necessidade de aproximar o texto literário do universo do educando, e de apresentá-lo de forma natural, motivadora, para conquistar os alunos, tentando convencê-los de que a literatura é algo prazeroso e que pode colaborar para uma nova percepção de mundo, inclusive para o autoconhecimento.

## 1.2 ENTONAÇÃO, ESTILO, IDEOLOGIA: CONCEITOS-CHAVE DA TEORIA DISCURSIVA DIALÓGICA

Para Bakhtin, a linguagem é interação que só existe na reciprocidade do diálogo e, que se caracteriza pela diversidade de movimentos e modos de significar. A teoria dialógica discursiva postula que linguagem é fenômeno heterogêneo, vivo, variável e flexível, sempre situada num contexto sócio-histórico. Para compreender melhor a Teoria discursiva dialógica, que serve de aporte teórico para esta proposta pedagógica, faz-se necessário definir, mesmo que brevemente, alguns dos muitos conceitos da Teoria bakhtiniana, os quais são *entonação*,

*estilo e ideologia*. Ainda que outros conceitos da teoria estejam também definidos para facilitar a compreensão do que se quer discutir no decorrer da proposta.

### **1.2.1 Entonação**

Entonação é a marca presencial do falante no enunciado, ou seja, é a maneira de demonstrar o ponto de vista do locutor à palavra. A forma linguística, na interação comunicativa, tem pouca ou nenhuma relevância, segundo Bakhtin, por ser estável, sem sofrer qualquer alteração.

Desse modo, nas interações, os sentidos são atribuídos, bem como os signos são marcados ideologicamente, estando estes signos carregados de valores. A depender da direção desses sentidos e valores que correspondem à alteridade, determina-se uma entonação que é a base incontestada do enunciado. Entende-se por alteridade o processo pelo qual o indivíduo se estabelece e também se modifica constantemente, independentemente da sua consciência, pois a alteridade se estabiliza através dos signos, das palavras, das interações, sempre se relacionando ao outro.

A alteridade sob a forma de diálogo e da citação é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que o outro disse. (AMORIM, 2004, p. 97)

Em vista disso, entende-se que a ideologia da palavra passa pela entonação dada à palavra. Essa entonação aponta nitidamente a presença do outro no enunciado. Assim, através da entonação, se expressa um critério sobre o que uma mesma palavra, porém imbuída de diferentes entonações, poderia atender a outras situações, ou seja, a entonação é que vai atribuir valor ao significado.

Conforme Bakhtin, o discurso colabora com os interlocutores por intermédio da entonação, uma vez que esta se encontra presente nos conceitos subentendidos dos grupos sociais, de maneira que institui uma conexão entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. Desse modo, a entonação atribui sentido à palavra. Toda palavra dita de modo expressivo, incorporada a um contexto, é identificada como um enunciado. Quando as palavras não conseguem explicitar o que se pretende dizer, a entonação pode indicar o caráter dos prováveis significados que abrangem as circunstâncias, possibilitando uma reflexão sobre o não dito. Essa entonação, definida pelo contexto, é sensível às alternâncias do ambiente social que cerca o indivíduo, transferindo, pois, o discurso verbal para além dos limites do verbal.

Ademais, na enunciação, a entonação é ainda mais metafórica do que as expressões empregadas. Essa “metáfora entonacional” mostra-se um evento significativo da originalidade da linguagem porque expande os sentidos da palavra, podendo repercutir como concordância, discordância, enaltecimento, zombaria, dentre outros.

Dessa forma, observar a dinâmica das entonações presentes nos mais variados discursos do cotidiano, quer sejam formais ou informais, pode favorecer o trabalho em sala de aula com a variedade de gêneros textuais existentes, buscando contribuir com a formação de um cidadão consciente, crítico e participativo nas diversas esferas sociais.

### **1.2.2 Estilo**

Bakhtin defende que o estilo é que caracteriza os gêneros do discurso, uma vez que está associado à unidade temática e à construção composicional e refere-se à escolha de recursos linguísticos feita pelo falante, estando atento à relação com o interlocutor. Logo, deve-se ponderar que o estilo, na perspectiva bakhtiniana, considera as circunstâncias de interlocução.

A pesquisadora Beth Brait avisa que:

Falar de estilo dentro do pensamento bakhtiniano pode parecer, à primeira vista, um contrassenso, dado que em Bakhtin e seu Círculo a reflexão sobre a linguagem está fundada, necessariamente, na relação e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. (BRAIT, 2014, p. 79).

Assim, a concepção de estilo sob o ponto de vista bakhtiniano, num primeiro momento, pode ser entendida como uma contradição, haja vista a teoria dialógica da linguagem ter por princípio o relacionamento com outrem, resguardando a alteridade, a multiplicidade de vozes que instituem a particularidade de um discurso. Mas a autora lembra que “cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos”, ressaltando que “o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” e sofre alterações em conformidade com o cenário linguístico.

O estilo é indissociável de determinadas unidade temática e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Logo, o estilo é a forma do acabamento basicamente interlocutivo e dialógico. O que revela o estilo de um texto é o modo particular empregado pelo autor, que, de acordo com Bakhtin, não se afasta de definições ideológicas (possibilitando um estilo do autor). Assim, o estilo traz o conceito do autor como uma probabilidade de convivência harmoniosa com o interlocutor. Percebe-se que o estilo associa-se a um querer dizer do locutor, que determina limites em função das suas possibilidades de interlocução. Sendo, portanto, um acabamento provisório, pois se encontra passível de mudança, podendo obter novos sentidos a qualquer interação, pois o estilo está subordinado ao outro: a pessoa, o ambiente, as razões, os motivos...

### **1.2.3 Ideologia**

A ideologia, para Bakhtin, é social e se constitui em todas as situações interacionais, compreendendo o universo da arte, da filosofia, da ciência, da política. Parte de um fato natural, que detém um significado e reporta a algo que lhe é estranho, isto é, um signo. Seguindo esta linha de pensamento, a ideologia pode ser também assimilada enquanto uma representação, uma vez que ocorre na/pela linguagem, pois necessita da linguagem para expressar-se, sendo essa linguagem simbólica, integrada a signos ideológicos.

A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. (BAKHTIN – VOLOCHINOV, 1988, p. 35-36)

Esta constatação sinaliza que esses signos designam um ser no mundo, fazendo também alusão a outra realidade distante desta. De acordo com Bakhtin, o signo contém as formas de compreender a realidade, a percepção de mundo, os sonhos...

O signo, em sua formação, por um lado, está vinculado a um sistema ideológico e, por outro lado, precisa se reestruturar frequentemente a partir da influência desse signo nas interações com os sujeitos em atividades do dia-a-dia. Na concepção bakhtiniana, o ideológico na linguagem realiza-se no signo linguístico, ou seja, na palavra. Isto significa dizer que não há ideologia sem signos, uma vez que tudo o que é ideológico é signo, de acordo com Bakhtin. Qualquer discurso é ideológico, uma vez que está no nível do falso pensamento, da ideologia. Bakhtin acredita que:

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma

língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (BAKHTIN, 2004, p. 46).

Logo, o discurso é definido ideologicamente em relação ao nível social do falante e de outros aspectos que estabelecem as circunstâncias de elaboração do discurso, constituindo-se como um dos aspectos da materialidade ideológica. Bakhtin acredita que o ideológico tem significado e reporta a alguma coisa distante de si mesmo. Por isso, a ideologia deve ser abordada nos atos concretos de linguagem, ou como explica o próprio Bakhtin, nas interações sociais.

Dessa forma, o uso de vocabulário gírio, a partir da entonação, que define o seu significado, reflete a ideologia do falante e o contexto sócio-cultural em que se encontra. Cada grupo social distinto tem seu modo de usar a língua, e as gírias oferecem inúmeras possibilidades de expressão, demarcando o estilo no emprego da linguagem. Isto representa mudanças sociais e ideológicas que repercutem na língua e nos signos linguísticos responsáveis pela interação social.

No próximo capítulo será apresentado o objeto de estudo desta pesquisa – as gírias – enquanto fenômeno que enriquece a língua, por sua dinamicidade, e associa o indivíduo à comunidade em que vive, identificando-o. Será discutida, também, a necessidade de se estar atento às esferas de uso do vocábulo gírio, a fim de que locutores e interlocutores tirem proveito desse mecanismo linguístico, empregando-o de forma consciente.

## **2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA CONTRA O PRECONCEITO LINGUÍSTICO/SOCIAL**

Nesta seção, pretende-se defender a importância da discussão em torno da diversidade linguística, com foco na recorrência de gírias presentes no discurso do estudante da escola pública. Para tanto, a seção que ora se inicia, traz posicionamentos de estudiosos nacionais sobre o fenômeno da intensa variação linguística do português brasileiro, demonstrando a indiscutível necessidade de a escola apropriar-se do conhecimento que se tem acumulado sobre o tema e transpor tal conhecimento para o conteúdo curricular de Língua Portuguesa. Na sequência, as reflexões voltam-se para o objeto da pesquisa, situando-o sócio histórica e culturalmente, a fim de que o leitor o reconheça como um objeto próprio da prática pedagógica do docente de língua materna.

Essa discussão encontra-se assim organizada, na presente seção: duas subseções, sendo a primeira, *A gíria nossa de cada dia*, que apresenta o objeto de estudo desta pesquisa enquanto recurso enriquecedor da língua, que relaciona o sujeito ao seu grupo social, mas que requer atenção às esferas de uso, de modo a habilitá-lo a ampliar sua proficiência. E a segunda subseção, *Breve percurso histórico das gírias*, traz um sucinto relato histórico das gírias, e o entendimento desse recurso linguístico sob o ponto de vista de estudiosos e teóricos. Aborda, ainda, o processo de disseminação das gírias na sociedade.

Atualmente, alguns sociolinguistas vem se empenhando em transportar para as escolas parte das discussões teóricas sobre as relações entre língua e sociedade constantes em monografias, teses e dissertações que se encontram arquivadas nos grandes centros de pesquisa acadêmica.

A proposta é transformar os resultados encontrados nesses estudos em material pedagógico que possa colaborar com o professor de língua materna no sentido de fornecer-lhe embasamento teórico para desenvolver atividades didáticas que capacitem o aluno a utilizar de maneira crítica e consciente os recursos linguísticos disponíveis na língua em prol da sua competência comunicativa, como, por exemplo, no uso das gírias em suas situações do cotidiano e, dessa forma, posicionando-se contra a discriminação através da linguagem. De acordo com Bortoni-Ricardo:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Dessa forma, pretende-se aliar teoria e prática para intervir nas formas de ensino da língua portuguesa, utilizando os estudos sociolinguísticos como ferramenta de luta contra o preconceito linguístico e, assumindo, portanto, uma posição de defesa, principalmente do cidadão pertencente a classes menos favorecidas, rejeitando também qualquer forma de exclusão social.

A “língua é uma forma de comportamento social”. Essa é uma afirmação do linguista estadunidense William Labov que defende uma Sociolinguística Quantitativa, a qual analisa a formação da língua e a mudança que ocorre nesta no ambiente social, ou seja, a Sociolinguística Laboviana objetiva estudar a utilização da língua com o intuito de perceber o que expressa em relação à formação linguística. A partir da década de 1970, muitos estudiosos passaram a desenvolver pesquisas no âmbito da Sociolinguística para analisar a linguagem, associando-a a aspectos da sociedade que diferenciam as diversas comunidades de fala que, segundo Labov, é um “grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros”, desconstruindo, desse modo, a ideia de que a língua é homogênea.

Muitas das pesquisas desenvolvidas estão fundamentadas na Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação atribuída a William Labov - teoria em que se baseia esta proposta - que atesta que tanto a variação quanto a mudança são próprias da língua. Variação aqui é concebida enquanto maneira pela qual duas formas de igual valor referencial podem ocorrer num mesmo cenário linguístico, lembrando que essa variação não é imprevista, casual ou desordenada, mas, ao contrário, é elaborada, regrada e adequada a fatores diversos que ratificam a heterogeneidade da língua.

E, entende-se por mudança o processo de variação que caminha para a resolução a favor de uma das variantes identificadas. Assim, a língua é um fenômeno cultural determinada por fatores estruturais ou linguísticos e fatores sociais ou extralinguísticos. Bakhtin (1988, p.147)

postula que “Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra.”

Essa assertiva de Bakhtin define o homem enquanto ser plurilíngue, isto é, declara que o indivíduo, ao utilizar a língua, posiciona-se de diferentes maneiras para cada situação do seu cotidiano – fenômeno do plurilinguismo, na teoria bakhtiniana - empregando a língua no ambiente de trabalho com o chefe e colegas ou na escola com professores, funcionários e colegas de modo diferente ao utilizado em casa com familiares e amigos. Então, interessa saber quem diz, o quê, a quem, de que modo, onde, quando e o porquê, tendo como fundamento que todas as línguas apresentam variação, dependendo de aspectos como sexo, idade, origem, condição social, circunstâncias...

Então, a associação entre estigmatização linguística e mobilidade social tem despertado o interesse de pesquisadores que vem desenvolvendo trabalhos neste campo, contribuindo para análise das comunidades de fala, o que na concepção laboviana é uma forma eficiente de estudar a língua, pois:

[...] Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21)

Essas análises possibilitam a compreensão e a estruturação do uso da língua, deixando evidente a sua heterogeneidade sistemática e ainda esclarecendo que a língua não é propriedade do sujeito, mas de toda coletividade, tendo, portanto, um caráter social.

As implicações resultantes da relação entre diversidade linguística e o ensino de língua materna são latentes e, até então, encontram-se distantes de encerrar, ainda que as mudanças nas últimas décadas tenham sido significativas. A interação entre o estudo da Língua Portuguesa e a Sociolinguística, principalmente a Variacionista, vem sendo alvo de pesquisas de difusão nacional, como as obras de Marcos Bagno (2007; 2013) e Bortoni-Ricardo (2004), dentre outras. No entanto, mesmo com esses avanços, o efeito prático em sala de aula ainda se mostra tênue. Daí a necessidade de exploração do tema. De acordo com Bortoni- Ricardo:

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao

professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI – RICARDO, 2004, p.38)

Por isso, a esta proposta interessa a Sociolinguística Variacionista que adota o princípio da diversidade sistemática da língua e defende a possibilidade de descrição dessa variação, tendo a comunidade da fala como base de observação e, identificando-a pela forma que julgam e utilizam a língua. Logo, esta proposta intenciona descrever, analisar e compreender o uso da variante gíria por estudantes da EJA - fundamental nas interações em sala de aula, de uma escola pública estadual situada na Boca do Rio – bairro periférico da capital baiana, visando intervir nesse uso didaticamente através de atividades pedagógicas específicas para colaborar com a ampliação da competência comunicativa do aluno. Para Bortoni - Ricardo (2004):

[...] É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI – RICARDO, 2004, p.74)

A mesma autora arremata dizendo que:

[...] Cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno a maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade. (BAGNO, 2004, apud BORTONIRICARDO, p. 9)

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que “É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo”. Logo, é função do professor de língua materna munir sistematicamente o aluno de recursos linguísticos diversos para que seja capaz de escolher qual linguagem utilizar ou não diante de determinada circunstância, fazendo uso consciente e crítico, em observância às diferentes esferas sociais, ou seja, adaptando a sua linguagem de acordo com o contexto em que se encontra, principalmente no que diz respeito ao uso de gírias, exercendo suas tarefas sociais de maneira competente, deixando de ser vítima de exclusão social.

O linguista Marcos Bagno (2007) defende o combate ao preconceito linguístico, pois, segundo ele, é uma forma sutil, porém perversa de excluir socialmente o indivíduo. A prova disso é que muitas declarações preconceituosas podem ser percebidas diante do modo de falar do outro, em forma de piadas, em programas televisivos, nas redes sociais, ridicularizando a pessoa, o que pode vir a sustentar a discriminação pela linguagem. De acordo com o autor:

A língua não é simplesmente um “meio de comunicação” – ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão... (BAGNO, 2013, p. 176,177)

No entanto, por ser ainda pouco debatida, essa forma de discriminação, por vezes não é notada por suas vítimas, pois costumam considerar a humilhação como uma brincadeira, um deboche, comportamento aceito socialmente, e não como uma prática que traz uma carga elevada de marginalização e que, inclusive, pode ocasionar violência psicológica e/ou física. Observe-se, ainda, que a Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, que trata dos direitos e deveres dos cidadãos, não apresenta nenhum conceito sobre esse tipo de discriminação, colaborando, dessa forma, com a defesa de uma língua padrão “singular” e “superior”, favorecendo, desse modo, essa prática de exclusão social.

Ademais, a Língua Portuguesa, que tem suas regras concebidas pela gramática normativa, não abrange as variações linguísticas, como gírias e regionalismos, dentre outros, tão presentes nos discursos da população brasileira. A gramática normativa, então, passa a ser um instrumento de poder e de controle social, de acordo com Bagno (2007). Ao que Bortoni-Ricardo (2005, p. 178) arremata, dizendo que “Desse modo, identificam na língua não só um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas um instrumento de poder.” Desse domínio, nasce o preconceito linguístico, que supervaloriza a norma padrão da língua, utilizada, em parte, normalmente, pelas classes mais abastadas e, que inferioriza as variedades linguísticas, onde se encontra o vocabulário gírio, geralmente empregadas nas camadas mais populares da sociedade, as quais passam a sofrer um processo social excludente. Conforme Bortoni- Ricardo:

Do ponto de vista social, há que se considerar o estigma associado a traços da linguagem popular que funcionam em detrimento da ascensão social do indivíduo. Diante de tal fato, há duas alternativas: ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio. A primeira é naturalmente a mais desejável. Contudo, quando a língua padrão é relacionada a classe e não a contexto, tal alternativa tornase uma possibilidade remota. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27)

As práticas linguísticas e a discriminação gerada por estas estão voltadas não para elementos associados à língua efetivamente, mas a fatores culturais e socialmente estabelecidos por uma herança histórica. Logo, existe na realidade um encadeamento de valores que levam a determinados comportamentos e, no que se refere à língua, o que vem predominando é a tradição, a qual constituiu uma prática linguística – a norma padrão – que assegura respeito na sociedade, em detrimento das outras formas de utilização da língua – as variações linguísticas,

como as gírias – que podem desmerecer o falante, como se estas adulterassem a forma “original”.

Sobre esta afirmação, Vivian Meira constata:

A variação linguística é comumente encarada com visões preconceituosas, principalmente quando é utilizada por grupos marginalizados socialmente, já que os vários falares representam os diversos grupos que compõem uma sociedade, ou seja, a heterogeneidade linguística manifesta a heterogeneidade social. (MEIRA, 2016, p. 62)

Mas a autora ressalta que:

Ao mostrar para os alunos que a nossa língua se caracteriza por apresentar diferentes variações e que estas são oriundas de nossa constituição sócio-histórica, o professor estará contribuindo para evitar visões preconceituosas a respeito do que é falado pelos alunos. (MEIRA, 2016, p. 62,63)

Sendo assim, esse tipo de discriminação afeta, principalmente, os grupos desfavorecidos socialmente, onde a língua é usada como instrumento de segregação social. Quem não domina a variante padrão, pode vir a ser ridicularizado no momento de preencher uma vaga no mercado de trabalho ou em uma apresentação de seminário na escola. Isso não quer dizer que apenas a norma padrão seja socialmente aceita, mas sim que é necessário saber empregar os recursos disponíveis na língua materna de modo condizente com a situação, ou seja, o discurso deve estar adequado ao contexto interacional. Marcos Bagno defende que:

[...] toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada. A ideia de que existem variedades linguísticas mais “feias” ou mais “bonitas”, mais “certas” ou mais “erradas”, mais “ricas” e mais “pobres” é fruto de avaliações e julgamentos exclusivamente socioculturais e decorrem das relações de poder e de discriminação que existem em toda sociedade. (BAGNO, 2007, p. 48)

Para Paulo Freire (1996), qualquer atitude discriminatória é uma afronta à ética, a qual deve ser preservada, principalmente no desenvolvimento da prática educativa. Nas palavras do educador:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 17)

Por isso, cabe à escola capacitar o educando em sua competência linguística e comunicativa, oferecendo-lhe repertório linguístico para que possa utilizar os recursos disponíveis na língua materna, entre eles o vocabulário gírio, de forma competente e crítica, levando em conta as circunstâncias comunicativas, sem desqualificar a variedade que o caracteriza junto a sua comunidade, mas que possa interagir satisfatoriamente em suas relações sociais.

## 2.1 A GÍRIA NOSSA DE CADA DIA

As gírias, objeto de estudo desta proposta, são recursos linguísticos de grande expressividade que enriquecem o sistema linguístico, sendo responsáveis por variações e mudanças que ocorrem na língua e passam a ser utilizadas, principalmente, por jovens. Estas mudanças são, gradativamente, incorporadas ao léxico, que é o acervo de vocábulos de uma língua que revela as variações linguísticas ocorridas, demonstrando a bagagem cultural armazenada ao longo do tempo e refletindo as mudanças sociais. O vocabulário gírio é um recurso especial da língua, de caráter efêmero e que exerce papel identificador do sujeito na sua comunidade. Entretanto, o emprego desse fenômeno linguístico requer o devido cuidado, por parte do falante, no que diz respeito às esferas de uso, sob pena de vir a sofrer discriminação linguística. Por isso, faz-se necessária uma intervenção pedagógica com o objetivo de capacitar o educando a tirar o máximo proveito dos recursos disponíveis na língua materna, levando em conta as diversas situações interacionais e passando a utilizar a gíria de modo consciente e crítico, em consonância com o contexto em que se encontra.

À vista disso, vale a pena reiterar que o sistema léxico tem como característica básica a mutabilidade, uma vez que está em contínuo progresso e, por isso, alguns vocábulos ficam arcaicos, outros são adicionados e outros, ainda, tem o sentido modificado. Surgem, a partir daí, palavras novas oriundas de neologismos, estrangeirismos, termos técnicos e outros. Então, o indivíduo usa o léxico para criação do próprio vocabulário para se expressar no processo comunicativo. Dessa maneira, o vocabulário do usuário da língua é composto pela escolha e pelo uso individual que este faz do léxico. Por conseguinte, o léxico abrange elementos de todas as ocorrências linguísticas, inclusive as gírias, objeto de estudo desta proposta.

A gíria é um conjunto de códigos linguísticos que evidencia a identidade de uma determinada comunidade. Observe-se, ainda que, num país como o Brasil onde várias línguas são faladas, a oficialização de uma delas, transforma as demais em objeto de repressão. E, além disso, com o agravante de, por vezes, estar relacionada a uma camada da sociedade que possui prestígio social reduzido. Consideremos a afirmação de Dino Preti:

A vida das palavras torna-se um reflexo da vida social e, em nome de uma ética vigente, proibem-se ou liberam-se palavras, processam-se julgamentos de “bons” e “maus” termos, apropriados ou inadequados aos mais variados contextos. E tabus linguísticos aparecem como decorrência de tabus sociais. (PRETI, 1984, p. 61)

No entanto, o educador ressalta que a gíria é importante para os grupos em desvantagem social, pois, a seu ver, através das gírias, esses grupos revelam o seu ponto de vista sobre a sociedade que os discrimina, pois ao produzirem um modo específico de se comunicar, se distinguem e estabelecem um protesto à padronização dos comportamentos sociais, concluindo que a gíria é “um mecanismo social de agressão e defesa, justificando plenamente sua condição de linguagem especial, só acessível a uma minoria.” (PRETI, 1984, p.66)

Segundo Rector (1994), a maior parte das gírias é feita por metáforas, que fazem parte do modo de falar dos jovens. A autora relata que:

A “gíria” dos estudantes é uma linguagem especial, própria de um grupo social e etário. Trata-se de termos e expressões que se referem a uma determinada atividade. No caso dos estudantes, a linguagem empregada tem a intenção de fazer com que não sejam compreendidos, principalmente pelos professores e sejam identificados como alunos. (RECTOR, 1994, p. 19)

Essa constatação de Rector é ratificada pelo pesquisador J. B. Serra e Gurgel (1990) quando diz que “a gíria é manifestação da língua viva. É expressão dinâmica da maneira de um grupo social e mesmo de uma sociedade se expressar”. Luciene Maria Patriota (2009) reafirma que:

Esses fenômenos chamados de linguagens especiais: formas e expressões linguísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação, como as gírias, jargões, calões, etc. (PATRIOTA, 2009, p. 31)

A autora ainda esclarece que:

Hoje apesar de todo preconceito que sempre a cercou (e cerca!), a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis, constituindo uma forma particular de expressão. (PATRIOTA, 2009, p. 14, 15)

Desse modo, a presente proposta se justifica por entender que o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo aprimorar a capacidade comunicativa do educando, desenvolvendo o seu poder discursivo para ser capaz de utilizar os diversos recursos disponíveis na língua, produzindo uma variedade de efeitos de sentidos, adequando o discurso a diferentes contextos de interação social.

### **2.1.1 Breve percurso histórico das gírias**

O uso de gírias nas diversas situações comunicativas vem se expandindo de modo significativo nos últimos tempos. Este fato, junto ao interesse pela oralidade nos últimos anos, tem levado alguns estudiosos a desenvolverem pesquisas sobre este tema, como é o caso da proposta pedagógica integrante deste estudo.

Preti (1984) afirma que “... A gíria se apresenta como um vocabulário agregado à linguagem corrente, sendo usada nas mais variadas situações e pelos mais diversos tipos sociais de falante.” Então, sabe-se que o vocabulário gírio está presente há muito tempo na sociedade, mas, por se tratar de um recurso linguístico tipicamente oral, não existem registros informando uma data específica para o seu surgimento. Preti (2006) avisa que:

[...] quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas) os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciganos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p.242)

Os primeiros estudos datam do século XV, na França, baseados em documentos que continham essa linguagem codificada – *o argot* – que se espalhou pelo comércio dos mascates e depois no período da Guerra dos Cem Anos. Mais adiante, Francois de Villon registrou o vocábulo gírio em seus versos. Na Espanha, os primeiros registros chegaram no século XVI por influência do *argot*. Neste mesmo século, em Portugal, a obra de Gil Vicente traz ditados populares vinculados à gíria, referindo-se a profissões – *os calões*. Mas, entre os séculos XIX e XX é que os estudos tornaram-se mais significativos com o surgimento de ensaios, capítulos de obras, dicionários de J. Leite de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Queirós Veloso (autor que apresentou 1.355 gírias – o maior acervo de gírias daquela época), Alberto Bessa e Amílcar Ferreira de Castro. Em 1980, Eduardo Nobre registrou 86 termos da gíria brasileira em *O calão*, dicionário de gíria brasileira que se popularizou em Portugal, através das novelas e músicas.

Segundo o professor Dino Preti (2004), a origem das gírias no Brasil também conta com poucos documentos. A poesia satírica de Gregório de Matos Guerra antes do século XIX é uma referência que consta poucos exemplares de vocábulos gírios, pois a obra desse autor é carregada de vocábulos eróticos e obscenos que diferem dos gírios.

Todavia, com o desenvolvimento das cidades no final do século XIX, a gíria se expandiu no país, principalmente com *O cortiço* (1890), a obra naturalista de Aluísio Azevedo e a

linguagem das peças teatrais realistas. A partir daí, surgiram grandes jornais que marcaram uma maior participação na vida social e política do país, tais como *A Gazeta de Notícias*, *O Jornal do Comércio*, *O País*, dentre outros. Alguns tabloides de teor obscuro passaram a circular, porém o que mais se destacou foi publicado no Rio de Janeiro, em 1903, *O Coió*, jornalzinho semanal onde José Ângelo Vieira, o Bock, publicou o seu *Dicionário Moderno*, o primeiro dicionário de gíria brasileira. Outros ainda o sucederam para comprovar a presença da gíria naquele período. Em 1922, o romancista Lima Barreto lançou um livro intitulado *Os Bruzundangas*, que satiriza a confusão social e política. *Bruzundangas* era uma gíria da época que significava “trapalhadas”, “confusões” (PRETI, 2004).

Vale ressaltar a contribuição enriquecedora da música popular brasileira, que, em 1930, através do compositor Noel Rosa analisava a associação entre a gíria da capital e a gíria do morro. A partir da década de 1960, aumenta o estudo dos vocábulos gírios no Brasil, principalmente com a divulgação através da música, do cinema, do teatro, da imprensa, do rádio, das propagandas, dos esportes – principalmente o futebol –, das boates (PRETI, 2004).

Outras obras marcaram a época, tais como *Geringonça Carioca – verbetes para um dicionário de gíria*, Raul Pederneiras, 1922; *A gíria brasileira*, o dicionário de Antenor Nascentes, 1953; *Dicionário de Gíria: modismo linguístico, o equipamento falado do brasileiro*, Serra e Gurgel, 1990. Preti (2004) lembra que, em alguns trabalhos, a gíria é abordada de forma preconceituosa, empregando a expressão *linguajar* para se referir a gíria. A exemplo disso, na sétima edição do *Dicionário de Gíria*, Serra e Gurgel admite que concorda “com aqueles que afirmam que a gíria empobrece a nossa linguagem e não sublima a nossa língua”. (SERRA E GURGEL, 2005, p.47) Demonstra, assim, um posicionamento preconceituoso em relação à gíria.

Hoje, com a grande divulgação da informação, com a presença atual da mídia, a gíria se vulgariza muito rapidamente, assim como rapidamente se extingue e é substituída por novas formas. Essa efemeridade é uma das características mais presentes no vocabulário gírio e, de certa maneira, identifica-o com a grande mobilidade de costumes da época contemporânea. E, talvez, por esta constante dinâmica é que a gíria tornou-se tão utilizada em nossos tempos”. (PRETI, 2008, p.2-3)

Assim, os veículos de comunicação de massa, quais sejam a TV, o rádio exercem progressivamente influência sobre os hábitos de linguagem dos falantes, pois fazem uso de gírias em sua programação – telenovelas, programas de auditório, programas esportivos - concorrendo, dessa maneira, para a propagação destes termos na sociedade. E, ainda, com o

advento da internet e suas redes sociais, a gíria tem se disseminado rapidamente, ultrapassando a barreira das classes menos favorecidas socialmente e chegando até as classes sociais mais abastadas, principalmente através do público jovem. E, por este motivo, o estudo das gírias tem despertado o interesse de linguistas, educadores e demais pesquisadores, a exemplo da tese de Doutorado de Ana Rosa Cabello - *Gíria: vulgarização de um signo de grupo?* da UNESP, Assis-SP, 1989 e a dissertação de Mestrado – *Uso e aceitação/rejeição das gírias por professores do ensino básico* – de Luciene Maria Patriota, da Universidade Federal de Campina Grande, em 2006.

[...] a gíria tornou-se um recurso simples de aproximar os interlocutores, quebrar a formalidade de exposição, forçar uma interação mais próxima dos interesses do ouvinte. Assim, quando o falante percebe que seu discurso necessita dessa aproximação (o que é comum, por exemplo, nas interações em sala de aula) o uso de uma gíria “alivia” o contexto, transforma uma exposição momentaneamente num diálogo. (PRETI, 2004, p.95)

Diante disso, cabe ao professor de língua materna orientar o educando quanto ao uso do vocábulo gírio para que seja capaz de monitorar a própria fala, utilizando conscientemente as gírias em suas interações em sala de aula e nas demais atividades sociais do seu cotidiano, pois, ao que parece, este é o desafio que ora se apresenta à medida que as gírias se tornam mais presentes no discurso oral dos alunos/jovens e, conseqüentemente, se expandem na sociedade.

### **3 DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA À ANÁLISE DOS RESULTADOS: UMA CAIXINHA DE SURPRESAS**

A atividade diagnóstica é uma ação investigativa realizada antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem, a fim de se obter informações sobre conhecimentos, competências e noções do aluno que possam direcionar a prática pedagógica a partir do que for diagnosticado. Assim, com a progressão continuada, organizada em ciclos que percebe o conhecimento enquanto vivência e processo, atuando a favor da construção e não da interrupção e, portanto, visando o fim da repetência do ano letivo nas escolas públicas de nível fundamental, a avaliação diagnóstica passa a ser recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 para se ter visibilidade dos pontos fortes e fracos do aluno, sinalizando o seu perfil de aprendizagem para que o professor escolha o tipo de ensino mais adequado a cada situação, podendo intervir de maneira contínua e eficaz no processo de aprendizagem do aluno.

Diante disso, estabeleceu-se um tema significativo para o aluno com a finalidade de desenvolvê-lo numa atividade diagnóstica. O tema escolhido foi **Traição**, por ser abrangente – traição entre casais, amigos, irmãos, trair a si mesmo, trair a uma população – e atingir toda a sociedade, sendo amplamente divulgado e discutido nas diversas mídias, o que facilitaria a participação dos alunos nas discussões, promovendo a exposição da fala e, conseqüentemente, o emprego das gírias.

Após a escolha do tema, buscou-se uma atividade que favorecesse sua abordagem, ou seja, uma forma de apresentar o tema despertando o interesse por parte dos alunos para incentivar as discussões e assim obter o corpus. A opção foi por uma aula movimentada, desenvolvida durante o estágio de Letras, numa turma de 7ª série, há mais de 20 anos, e que foi muito bem aceita pelos alunos – CAIXINHA SURPRESA – por ser uma atividade oral que promove a discussão sobre o tema de forma lúdica e prazerosa, o que possibilita maior liberdade de expressão aos alunos, favorecendo o uso de gírias, evidentemente.

Essa atividade consiste em levar para a sala de aula uma caixinha de qualquer tamanho e formato, contendo alguns papéis com frases alusivas ao tema a ser discutido. Essas frases podem ser de pessoas famosas, da internet, versos, trechos de músicas, dentre outros. As carteiras devem estar organizadas em semicírculo para facilitar a movimentação da caixa.

Após justificar e explicar o passo a passo da aula, a professora entrega a caixinha ao aluno de uma das pontas do semicírculo, se posiciona de costas para a turma que deve iniciar a atividade passando a caixinha de mão em mão. Após um tempo, a docente bate palmas, os alunos param a movimentação e quem estiver no momento com a caixa, abre, escolhe um papel, lê a frase e tece comentários, que podem ser complementados por um colega, podendo haver também discordância de opiniões. Depois da discussão, descarta-se o papel sorteado e a atividade continua, só finalizando quando todos os alunos tiverem sorteado um papel ou, a depender da extensão da turma, quando encerrar o horário (o ideal é que esta atividade seja realizada em 2h/a).

### 3.1 APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

#### 3.1.1 Perfil da turma

**i. Série:** Etapa 4 – Educação de Jovens e Adultos, fundamental, noturno.

**ii. Faixa etária:** 16 a 18 anos.

**iii. Total de alunos que tem frequência:** Masculino: 6, Feminino: 8.

**iv. Total de alunos que participaram da atividade diagnóstica:** Masculino 3, Feminino 3.

**v. Abstenção na atividade diagnóstica:** Masculino 1, Feminino 1.

**vi. Procedência/Condição Social:** A maioria absoluta dos alunos dessa turma reside na Boca do Rio, bairro periférico de Salvador, onde está situada a escola em que foi aplicada a atividade diagnóstica. Alguns alunos trabalham como auxiliar de limpeza, babá, sacoleiro(a), lava-jato e recepcionista, percebendo, no máximo, 1 salário mínimo. Vide **Apêndice A**.

### **3.1.2 Descrição da aula para diagnóstico**

A realização desta atividade superou as expectativas. Os alunos vibraram com o tema proposto – **Traição** – e a proposta didática – CAIXINHA SURPRESA – (**APÊNDICE B**) também agradou bastante por proporcionar a discussão de maneira lúdica. Assim que foi anunciado o tema, começou um burburinho entre eles, o que aumentou com os questionamentos orais, motivadores feitos sobre o assunto: O que é traição? Quem nunca foi traído? Quem nunca traiu? Quantos casos de traição vocês já ouviram aqui na escola?

Por ser uma turma de EJA – noturno, os alunos têm, normalmente, baixa frequência. Então, de um total de 14 alunos, apenas oito (8) estiveram presentes. E, ainda assim, apenas seis (6) participaram da aula, pois dois (2) deles – um rapaz e uma moça – apenas presenciaram as discussões.

Apesar disso, durante a atividade, os alunos se expressaram emitindo opiniões, concordando ou não com os colegas sem gerar conflitos – o que é raro –, citando exemplos de pessoas conhecidas, de colegas presentes e até de si mesmos sem demonstrar qualquer constrangimento pelo tema em questão, por estar em sala de aula com professora e colegas, e, desinibidos, inclusive, diante da gravação que estava sendo feita.

Então, essa descontração fez com que os alunos relaxassem também nos seus discursos e, por isso, usaram a língua sem nenhuma preocupação com a forma, o que favoreceu o emprego de gírias, fornecendo, desse modo, material suficiente para ser analisado e obter um diagnóstico que irá nortear o projeto pedagógico para intervir de modo contínuo e eficaz no sentido de contribuir como aporte didático para professores comprometidos em capacitar o aluno para utilizar a gíria de modo crítico e consciente no mundo contemporâneo.

### **3.1.3 Transcrição da atividade diagnóstica**

Tendo como carro-chefe de interpretação do discurso as considerações já apresentadas e outras que poderão surgir, à medida que se fizerem necessárias, examinou-se o primeiro discurso que integra os *corpora* desta pesquisa, o qual foi construído na aula diagnóstica,

tendo como participantes a professora, oito alunos da turma, um estagiário, um professor e uma amiga de uma das estudantes.

A referida aula teve como objetivo principal colher as enunciações dos participantes, a partir de um ambiente bastante informal, de modo que os alunos não ficassem inibidos em expressar seus posicionamentos e da forma mais natural possível.

A atividade foi filmada e depois foi feita a transcrição do discurso para efeito de diagnóstico. A transcrição aproxima-se ao máximo da escrita usual para facilitar a compreensão leitora e dar maior visibilidade ao discurso dos alunos, buscando registrar com clareza a entoação, a função e o sentido das gírias na fala de cada aluno durante a realização da atividade.

As gírias – objeto de estudo desta proposta – estão destacadas em negrito no corpo do texto para facilitar sua percepção. E, posteriormente, listadas e quantificadas em uma tabela, identificando o falante de cada uma delas no discurso e o total geral do uso.

Os nomes dos participantes foram preservados por uma questão ética. E, em seu lugar, foram usadas algumas legendas que seguem listadas no quadro subsequente.

Foi elaborado, ainda, um quadro informando o sexo, idade e origem dos alunos para confrontar o uso das gírias a partir dessas variáveis. Os alunos pertencem a uma mesma faixa etária, entre 16 e 18 anos, e são oriundos da capital baiana. Dessa forma, a variável sexo é a que melhor os diferencia, para efeito de análise dos dados encontrados.

**Quadro 1 – Legendas empregadas na transcrição**

<b>LEGENDAS UTILIZADAS</b>			
<b>PROF</b>	Professora	<b>P6</b>	Aluno 6
<b>C1</b>	Aluno 1	<b>S7</b>	Aluno 7
<b>G2</b>	Aluno 2	<b>V8</b>	Aluno 8
<b>N3</b>	Aluno 3	<b>A9</b>	Amiga
<b>I4</b>	Aluno 4	<b>M10</b>	Professor

<b>L5</b>	Aluno 5	<b>E11</b>	Estagiário
<b>MAIÚSCULA</b>	Entonação enfática	<b>T</b>	Turma
[	Sobreposição	[[	Simultaneidade

Fonte: elaborado pela autora

### Quadro 2 - Das variáveis

<b>Alunos participantes</b>			
	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Origem</b>
<b>C1</b>	17	F	Salvador
<b>G2</b>	17	M	Salvador
<b>N3</b>	16	F	Salvador
<b>I4</b>	16	M	Salvador
<b>L5</b>	16	F	Salvador
<b>P6</b>	16	M	Salvador
<b>S7</b>	17	F	Salvador
<b>V8</b>	16	M	Salvador

Fonte: elaborado pela autora

PROF: Pronto. Gente! O tema da nossa aula hoje é sobre TRAIÇÃO. Quem é que nunca foi traído? Quem não tem medo de traição? Quem aqui fica APAVORADO com essa ideia de traição? Quem é que nunca TRAIU? Não é? Então, vamos discutir, vamos conversar hoje um pouco sobre esse tema – TRAIÇÃO –. Até porque a gente escuta muitas histórias, né? De colegas nossos, de amigos. Aqui mesmo dentro da escola, a gente toma conhecimento do namorado que traiu a namorada e aí a gente fica sabendo e escuta os comentários pelos corredores, não é? Ou mesmo aqui na sala surge o ti-ti-ti. Então, é importante a gente está abordando esse tipo de coisa aqui. Estar discutindo aqui, estar conversando, pensando o que é que vocês acham, o que é que vocês pensam sobre esse tema – TRAIÇÃO –. É uma coisa boa de se sentir? Não é? O que é que vocês pensam sobre isso. Tá bom? E, pra isso, eu trouxe uma caixinha surpresa – uma velha conhecida de vocês –. E aqui dentro dessa caixinha tem algumas frases, alguns pensamentos que eu coletei da internet, alguns pensamentos de pessoas conhecidas, como o padre Fábio de Melo, alguns artistas e eu juntei aqui. Qual é a ideia? Passar essa caixinha na mão de cada um de vocês. E eu vou virar de costas. No momento que

eu bater PALMAS, parou a caixinha. Aí, na mão de quem parar a caixinha, vai abrir – muito cuidado com essa caixinha porque eu gosto muito dela – vai abrir a caixinha, escolher um papelzinho e aí você vai ler e comentar sobre o que está aqui nessa frase. Certo? Qualquer outro pode complementar. Se achar que o que o colega falou não tem a ver, pode discordar também. Certo? A gente vai debater, vai conversar normalmente sobre o assunto. Ok? Entenderam? Vamos começar por este aqui. (entrega a caixinha ao aluno de uma das pontas do semicírculo) Pode começar a girar a caixinha. Eu não tô vendo nada! Não tô vendo nada! (bate palmas) PAROU? (muitos falam ao mesmo tempo)

G2: Foi a toca!

I4: G2!

G2: Foi traíra! Foi você!

C1: Sim. Faz logo!

I4: TRAIÇÃO

S7: É pra tirar, professora?

I4: Aê, professora, ó! N3 foi pra trás, ó!

PROF: Venha, N3! A gente quer ver você.

(muitos falam ao mesmo tempo)

I4: Não. É porque ela tem trauma sobre traição...

I4: TRAIÇÃO

G2: Leia em voz alta!

S7: Quem trai não ama porque amor é respeito e traição é desprezo e desrespeito.

P6: Professora, eu tô falando, eu não sei ler não, viu? Tô avisando.

S7: Pronto.

PROF: E aí, o que é que você entendeu sobre isso? Você concorda? Discorda? Tá falando o quê aí?

S7: Aqui tá afirmando, porque assim, porque a pessoa que trai ama verdadeiramente. É... Verdadeiramente não ama. Eu não acho! (a turma bate palmas e a aluna sorri) E se a pessoa pensar e parar que o que é amor, é amor pra vida toda. Não tem esse negócio de traição.

I4: **Bateu certo! Bateu.**

P6: **Tá batendo! Tá batendo! Batendo dez!**

PROF: Aqui o comentário de P6. Quer complementar o que ela disse?

P6: Não. Não. **Tá de boa! Tá suave!**

(risos)

I4: Daí agora vem pra cá, ó! (se referindo ao passe da caixinha)

S7: Bota de novo aqui dentro, professora, ou não? (querendo saber se era para colocar o papel retirado de volta na caixinha)

PROF: Não. Fica na mão. Agora volta a caixinha. Vai passar de novo! Vai passar de novo!

C1: Calma, professora!

PROF: Estou esperando! Estou calma!

C1: Calma!

I4: Valeu!

PROF: Valeu? (a professora bate palmas, mas ainda não estavam passando a caixinha)

L5: Calma, professora!

G2: Oxi!

PROF: Vai! (voltam a passar a caixinha e a professora bate palmas) I4: Ê, L5!

L5: Tava na mesa dele!

P6: Quando a senhora bateu, ela já veio botando na mesa já, ó! **INOCENTE!**

PROF: Então é você.

P6: Não, é ela!

L5: Vumbora, P6! Largue de coisa!

C1: Vai, P6!

S7: **Largue de XAXO!**

PROF: ele não sabe que tem umas ideias excelentes esse menino. Fale, meu filho! Todo mundo que te ouvir. Fale!

P6: Professora, se a gente já foi uma vez não pode ir de novo não. Não é?

PROF: Não. Não precisa não. Pode até ir, mas não precisa.

P6: Graças a Deus! Quem trai mais – o homi ou a mulé? A mulé, pronto! Sou sincero.

L5: Por quê? Agora até eu quero saber.

P6: Aqui não tem porque. Aqui não tem porque.

(muitos falam ao mesmo tempo)

G2: Quem mais trai é o homi!

P6: Você é homi...

I4: Cala a BOCA! Cala a BOCA! (mandando G2 se calar) P6: E aí, I4, quem trai mais – o homi ou a mulé?

I4: ┌ A mulé, **pai!**

G2: └ I4 é experiente no **cornio**.

(risadas)

S7: Explique o que você acha.

I4: Porque a mulé sai pra balada e quando o homi sai, quer **meter o pau**, quer botar pra fora, quer trancar em casa.

P6: É. Não pode isso não. O direito que tem pra um, tem que ter pro outro.

L5: Meio sem nexó né, mas...

P6: Ô, **maluco**, venha pra cá! (chamando V8 para participar da aula) I4: Vumbora, **maluco!**

PROF: Eu não entendi a justificativa não, eu estou aqui tentando ainda entender.

P6: Por isso que eu não gosto desse negócio. Eu agora tô na igreja. (risos)

PROF: Como assim? Dentro da igreja não trai, fora da igreja trai?

P6: Não pode nem namorar na igreja.

L5: De poder, pode. Né?

I4: Vumbora, professora!

PROF: Mas não pode trair. Na igreja não pode trair e fora da igreja pode...

(P6 afirma com a cabeça)

PROF: É isso é? Ah, é assim? É assim, MENINAS?

C1: Não! Não!

I4: N3 tava na igreja, saiu pra namorar.

PROF: N3?

I4: Foi!

N3: Mentira!

I4: Tô mentindo, preta?

N3: Eu nunca fui na igreja, professora!

PROF: Sim, mas namorar pode. Agora trair pode?

I4: Ai, ai, ai!

P6: Depende, depende...

G2: Trair pode! Qual é o **cornó** que não é feliz?

I4: G2! (risos) PROF: Tem isso é G2?

C1: É, professora...

P6: E aí, professora, pode continuar?

PROF: Continua. Vocês estão me contando é novidade. Vai! Continua, continua!

(palmas) (a caixinha para na mão de G2, que pede a S7 para ler a frase)

G2: Leia aí, S7!

I4: Sabe ler?

S7: A traição é a espada, é?

PROF: É a espada.

S7: A espada que vem por trás e atinge o coração física e moralmente. Né?

PROF: É. Física e moralmente.

G2: O que eu acho disso?

PROF: É a espada que vem por trás e atinge o coração física e moralmente – TRAIÇÃO.

I4: E aí, você que é uma pessoa sábia...

PROF: Você acha o quê disso?

I4: Entrou... **Entrou chumbo.**

G2: (pensativo) (brincando com a caixinha) Eu acho assim... Um exemplo: uma pessoa assim que é casada. Aí ela tem um relacionamento com uma pessoa. Casada e, tipo assim, DEZ anos. Aí ele vai lá, sei lá, desgosta, sei lá da mulé. Vai. Dá um **cornio** na mulé. **Pega** outra na rua. Não se contenta com o que tem. Aí pega outra. Aí a cabeça... Aí, é como se fosse uma punhalada nas costa.

PROF: Da esposa...

G2: Da esposa.

I4: É. Essa aqui mesmo. (escolhendo um papel na caixinha)

G2: Porque a pessoa pode ficar igual a um homi lá na rua. O homi se jogou na cachaça.

I4: ah, BURRO!

G2: A mulé... Oxi tô falando! A mulé foi pro Rio de Janeiro, largou ele lá, ele tá depressivo, se jogou na cachaça.

L5: A mulher largou ele, por quê?

G2: Porque ela... Ele bateu... Ela veio pra cá com 17 anos, tá com 18. E esse homi tinha 29. Aí, ela veio do Rio de Janeiro pra cá. Aí teve uma filha com ele e tudo. Ela... Aí ela apanhava muito desse homi. Ele batia nela lá na rua, aí ela cansou disso, ela, quando ele foi pro trabalho, ela foi lá e esperou ele ir trabalhar, ajuntou um bom dinheiro e **se picou** com a filha. Levou só as roupas boas e deixou as ruins lá e **se picou** com a filha pro Rio de Janeiro. Aí ficou, ele ficou preocupado, ficou **muito doido**, procurando ela na rua. Aí ela ligou pra ele dizendo onde é que tava, onde ela tava, aí falou que tava lá no Rio de Janeiro, que cansou do que ele fazia com ela, que sempre a pessoa cansa. Ainda dá pra ficar... É... Aturar um pouco, mas tem hora que o limite acaba. Aí foi lá e foi embora. Aí hoje agora mesmo ele... (toca o sinal) Agora mesmo ele se jogou na cachaça. Tá ficando magro, feio...

PROF: Já deve ter se arrependido bastante né? Do que fez.

I4: PROFESSORA, pegue esse papel aí faça o favor! Esse papel vou dar prum cara lá na rua.

C1: Pronto, professora. Vira de costas.

PROF: De costas, vai!

(voltam a passar a caixinha)

C1: Não. É nós três.

PROF: Vai! De novo!

(soam as palmas)

PROF: Opa! L5!

P6: Que lindeza!

C1: Deixa aí!

PROF: Aí, G2, I4 o que você queria, (I4 deixa cair alguns papéis da caixinha)

I4: Ó (mostrando que o elástico da caixinha prendeu no caderno de L5 e por isso os papéis caíram)

P6: Pegue esse papel aí!

PROF: Leia, L5!

L5: Amar é ser fiel a quem nos trai?

P6: Depende, depende.

L5: Depende... Exatamente!

P6: Mas como o amor é cego hoje em dia...

L5: Primeiro né? Que tudo tem limite, mas e... Como é? Se você sabe que a pessoa tá te traindo não tem porque você tá mais com ela né? Porque isso não vai ser mais amor. Você tá com uma pessoa que você sabendo que você trai, isso já deixa de ser amor, até porque se ela amasse você de verdade, ela não te traía. Porque onde tem amor não existe traição. Quando é amor verdadeiro não existe traição.

(batem palmas)

PROF: Gostaram, hein! Gostaram da fala de L5. Vai! Continua! Alguém quer complementar?

Todo mundo concorda com o que L5 falou?

I4: Eu não.

PROF: Pelas palmas sim né?

I4: Vumbora, **maluco!** (chamando V8 para participar da aula) PROF: Continua a caixinha.

Continua!

L5: Só tem eles dois, professora!

(a professora bate palmas)

PROF: I4!

I4: Foi você! Sai daí, **rapaz!**

L5: Foi você C1!

(vários falam ao mesmo tempo)

PROF: Esse I4 vai ficar por último pra fechar com chave de ouro.

I4: Não, não. Isso aí não vale. Então vou pegar logo o meu!

C1: A traição sempre vem daqueles que... Em quem mais confiamos.

G2: É verdade. Isso é. E a traição não é só no relacionamento não. É também na amizade.

P6: G2! Quem vai falar é ela. Depois você fala.

C1: Posso falar? Hoje... Peraí. Eu tava vindo pro colégio. Era umas seis e meia.

L5: É pra fazer um comentário, viu, C1?

G2: Pode falar. Eu quero saber. Eu quero fofoca!

P6: Cale a boca!

(todos riem)

P6: Lá vem fofoca. Fofoca.

C1: Deixa eu falar! Aí uma amiga minha, de minha rua, que ela não mora mais lá não. (risos)

I4: A outra fica dando risada.

C1: Ela perguntou... (risos)

L5: Ou bem você dá risada, ou bem você fala, minha filha! Se concentre aí, vá. Para aê. Se concentre!

I4: Ela também dá risada e tá mandando a outra se concentrar.

C1: Deixa eu falar! Eu não consigo não... (risos)

L5: Tá passando o tempo.

I4: Então eu vou. Eu vou, professora!

C1: Deixa eu terminar. Aí ela me contou... (ri novamente)

L5: Ah, C1! Já tá virando brincadeira aí, né? Peraí, né?

C1: Eu não tô conseguindo!... É porque ela é minha amiga daqui da sala...

L5: É daqui da sala?

PROF: Mas não precisa falar o nome de ninguém.

C1: Ela perguntou pela minha amiga N3.

I4: Ai, ai, ai. Eu sabia!

C1: Mas é verdade, professora!

PROF: Sim...

C1: Ela falou "cadê N3?" Eu falei "N3 tá lá" "Pô, nem parece que teve filho". **Beleza!** Aí quando eu chego aqui na escola eu falei "N3, A9 perguntou por você". Aí ela respondeu "que, **rapaz!** Se eu vê essa mulé, eu mato ela"! Aí as duas era amiga. Aí eu fiquei sabendo... Ela me

falou que elas foram pra um negócio lá e na hora a amiga dela teve que dormir na casa dela. Aí tinha uma cama. Dormiu ela, o marido dela e essa amiga dela. Aí quando é de madrugada lá pá pá, ela caiu no sono (risos) e o marido dela foi e pegou... A amiga dela foi e pegou o marido dela.

G2: Tá vendo aí que na amizade também tem traição? Duas práticas...

P6: G2!

L5: C1 é podre! Tinha que contar a história da menina.

(vários falam ao mesmo tempo)

C1: Peraí! Deixe eu explicar... Então, ela confiou... Peraí, peraí! Ela confiou demais nessa amiga dela a ponto de botar a própria amiga pra dormir junto com o marido dela. Então ela confiou e ela foi (incompreensível)

G2: Teve duas traição. Do marido e da amizade.

I4: Comigo não precisa não, né?

L5: Precisa.

I4: Tá aqui, professora, ó! Quem trai mais? O homi ou a mulé?

PROF: Alguém mais quer fazer um comentário sobre o que ela falou? Quer, fale!

C1: Pode falar.

I4: Não. Ninguém quer falar não.

L5: Olha o que ela tinha que contar...

C1: Mas ela não liga não.

N3: Eu não.

P6: Se é verdade...

PROF: Quem quer comentar sobre a fala dela?

I4: Traição é para os fracos?

L5: É.

I4: Pô, quem fala?

L5: Porque é mente fraca!

I4: Quem é que fala? Sou eu ou é você?

G2: Você perguntou “traição é para os fracos?”

I4: Cala a boca!

P6: G2!

G2: Você fez como uma pergunta, perguntou a alguém.

P6: Oxi! Cala a boca, vá.

L5: Peraí, vá! Fale aí, vá, I4. Vá!



C1: Você é **talarico**!

PROF: Mas foi ela quem lhe procurou. Você não procurou ela não. Não é?

(I4 nega com a cabeça)

C1: Mas mesmo assim ele foi **talarico** porque aceitou e ficou com ela.

I4: Não... Mais errado nessa história é quem, professora? Sou eu ou é a menina?

L5: ELA, porque quem deve fidelidade é ELA.

I4: Então pronto!

C1: ▮▮ Mas ele deu ousadia,

▮▮

L5: ▮▮ Mas você também está errado! (risos)

I4: **E Kiko?**

P6: Diga aí, diga aí I4. Não é meu **parceiro** mesmo...

N3: Já pensou se sua namorada fizesse isso também com você?

I4: Oi?

N3: Quem se deu mal foi ela.

I4: Eu mato ela de soco!

PROF: Pois é, pois é. Faz com o outro e não pensa que pode acontecer com si mesmo.

(muitos conversam entre si)

I4: Aí, professora, ó! Ainda tem papel suficiente, faz mais uma rodada de cada, professora! É, professora! Uma rodada de cada. Tem papel suficiente.

PROF: Então me dê aí, esse já foi.

I4: Não, me dê. Me dê esse papel aqui!

L5: Tá todo mundo se empolgando com a **TRAIÇÃO!**

I4: Esse aqui, ó... Vou levar pra um menino lá na rua, professora. Quando ele passar eu digo "tome aí, ó!" Levar pra ele...

(vários conversam)

PROF: Tá passando?

I4: Peraê, professora!

L5: Todo mundo se empolgou com o assunto! (começam a passar a caixinha) (palmas) (risos)

L5: Abre logo, C1!

PROF: G2 sempre participa bastante.

I4: O problema não é...

C1: E é **COMIGO!** O problema não é perdoar, o problema é confiar de novo. Tipo assim, eu vou falar de minha história que é realmente isso daqui.

I4: Hum... Tomou **corn**o?

L5: Sempre tem uma história.

C1: Eu **fiquei** com uma pessoa durante sete meses. Aí, **tipo assim**, desde os sete meses eu conhecia a família dele e sempre ele... É... Conheceu a minha, aí minha mãe sempre dizia “não vá, não vá! Porque ele deve tá com a ex dele”. Eu falei “que, mainha, ele me ama!” — Que nada! Ele fala que nem olha pra cara dessa menina. Pra que ele vai me trair?”

L5: Conselho de mãe é aviso de Deus!

C1: Aí, **beleza!** Briguei com a minha mãe pra ficar com ele... Um certo dia né? Porque toda menina sonha né? Em ter uma família e casa e pá pá pá. Uma hora chegou um dia que tudo desandou, do nada assim ele foi, pegou e terminou comigo. Chorei, chorei, chorei.

I4: CHORONA!

C1: Deixe eu falar a minha história... Chorei, chorei. Aí fiquei sabendo no *Face* no outro dia. Ele tinha me bloqueado, mas eu entrei no *Face* de minha mãe e vi que ele tinha voltado pra essa ex dele. Então aí, **beleza!**

L5: Foi chorar...

C1: Passou um mês... Cala a boca! Sai daí! Aí ele foi, pediu pra voltar de novo. Voltei, ficamos uns três dias, mas aí a confiança nunca é a mesma. Ainda mais que ela morava perto dele. Então, perdoei, mas a confiança nunca é a mesma...

PROF: Aí você terminou?

C1: (afirma com a cabeça) Isso foi de um relacionamento que já tem tempo, entendeu?

PROF: Respondeu. Vamos lá! De novo. Vai passando, vai passando, vai passando.

(a professora bate palmas)

L5: Ele queria. Olha, menino!

PR: Ele não passou pra ninguém não, foi?

L5: Não.

I4: Parou aqui na minha mão, a senhora já foi batendo palmas...

L5: Mentira! Tá gostando do assunto, não é, **pai?** Se identifica!

PROF: Já pegou a namorada do colega...

(I4 escolhe papel da caixinha)

L5: Umbora, I4! Não é pra ficar escolhendo não!

C1: Ele tá abrindo.

PROF: ▯ ▯ Vai!

▯ ▯

L5: ▯ ▯ Umbora!

I4: Traição é um erro ou uma escolha?

PROF: É um erro | ou uma escolha?

L5: | Traição é um erro ou uma escolha?

I4: Pra mim é um erro.

PROF: Pra você é um erro? Por quê?

I4: A mulé cansa do cara vai lá e trai. Aí o **bagulho pega!**

L5: Por que sempre é a mulher que trai? (rindo) Primeiro que é um pouquinho de cada, né? Querendo ou não é um pouquinho de cada. É uma escolha porque ninguém tá te obrigando a nada.

G2: E não é um erro, não. É uma escolha. Porque a pessoa... É... Eu também acho!

(outros falando)

P6: G2, cale a boca aí! Na sua você fala.

L5: É um erro porque querendo ou não a pessoa depois se arrepende.

C1: Verdade.

PROF: Então você acha que é escolha, né?

L5: Não. É um pouquinho de cada!

I4: PRA MIM é erro, professora! O negócio foi pra mim, ela não entra em nada.

L5: Porque querendo ou não, professora, depois de um tempo a pessoa acaba se arrependendo.

TÔ MENTINO? (olhando pra I4)

PROF: Mas, e foi uma escolha que ele fez? Trair ou não trair. | Você escolhe?

L5: | | Querendo ou não é uma escolha professora, ÓBVIO!

C1: Fica na cabeça “eu traio ou não traio?”, “Eu traio ou não traio?”

G2: Eu também acho!

(vários falam ao mesmo tempo)

I4: Aí, G2 sabe quem é, professora!

L5: Vai, | continua professora!

|  
C1: | Continua...

PROF: Vumbora, gente! Continua! Vai rolando a caixinha.

(passam a caixinha entre eles) (palmas) (vários falam ao mesmo tempo) (a caixinha para novamente nas mãos de I4)

I4: Professora, posso passar?

PROF: Não. Passe. Passe pra quem está à direita. Passe pra L5. Depois é N3 que não falou nada ainda, só foi citada na história.

N3: Já vou até embora, viu?

PROF: Não! Não vá não, pode ficar aí assistindo.

I4: Não tem mais aula não?

L5: ETA, professora, isso aqui é um texto! (olhando o papel)

PROF: M10 tá aí. Vai. (referindo-se ao professor do horário seguinte)

L5: Hum... Isso aqui é uma música, né?

PROF: É o trecho de uma música.

L5: Traição é traição, romance é romance, amor é amor e um lance é um lance.

EXATAMENTE!

(risos)

PROF: E aí, L5?

I4: Aí não sabe nem a resposta que vai dar.

L5: Assim... É aquele cada qual no seu cada qual.

I4: Êta, porra! Falou bonito. **Pegou!** (sorrindo, diante do silêncio de L5)

S7: Romance é quando a gente dá uns **pega**, traição é quando a gente namora sério.

L5: Amor... eu acho assim, amor é quando você tá com a pessoa e tem certeza de que é aquilo que você sente por ela de verdade. Romance, digamos que...

C1: Ir a uma festa ali...

L5: Não. Não chega a ser passageiro, você chega até a gostar da pessoa, porém não é aquele sentimento profundo. Um lance... Um lance é aquele negócio, **pegou** hoje, acabou e ali mesmo enterrou.

I4: E aí acabou.

L5: Traição... Traição...

C1: Traição é **barril**.

PROF: E aí, a traição cabe onde? Se é que cabe em algum lugar.

L5: Cabe a pessoa...

PROF: No lance, no amor, no romance? Onde é que poderia encaixar a traição aí? Onde é que seria traição, onde é que não seria traição?

L5: No amor.

PROF: Seria traição?

L5: Geralmente... sempre no amor.

C1: Na amizade, tudo isso tem traição.

L5: No lance... Ele... Não tem nada a ver, no romance mais ou menos, mas com certeza no amor.

G2: A traição mata, sabia?

C1: Mata

G2: { mesmo  
Mata mesmo, sabe por que mata? É porque o homi...

P6: G2, na sua vez você fala!

PROF: L5 acabou? Já podem comentar.

(vários falam ao mesmo tempo)

G2: Viu, professora?

I4: Cala a BOCA, G2!

G2: Lá em Feira de Santana...

I4: Cala a BOCA, G2!

PROF: I4! Respeite!

G2: O meu tio... O meu tio... (bate na mesa) O meu TIO mora lá em Feira de Santana, o homi pegou a mulé dele com outro homi em cima da cama. Ele simplesmente, sabe o que ele fez? Ele pegou, subiu na laje...

I4: Amarrou uma corda ...

G2: Não. Segurou no fio do poste e foi todo torrado ele.

I4: Sabe por quê?

G2: Não aguentou. Ele não aguentou! Ele vê a mulé dele lá com outro homi, lá na própria cama dele que ele tem relacionamento com ela.

PROF: Ele não acreditou. Muito pesado. Vai! Continua! Continua aí, continua aí que tá acabando o horário.

C1: Peraí, professora. Nem passou ainda!

PROF: Tá passando?

I4: Tá.

(conversam) (palmas)

PROF: S7 que tava quietinha...

(vários falam ao mesmo tempo)

S7: É vem **babado**. Se trair é humano, como manter o respeito?

PROF: As pessoas dizem que trair é humano. A pergunta é: se trair é humano, onde é que

fica o respeito?"

I4:

↳ Qualquer um trai professora, qualquer um trai.

L5: Isso aí vem do caráter da pessoa.

S7: Não tem esse que não traía.

P5: EU. Eu sou da igreja, sou FIEL!

S7: Aí manter o respeito é... Em casa, numa festa, em qualquer lugar manter o respeito com a pessoa.

PROF: Mesmo traindo?

S7: Traiu. PODE SIM, mesmo traindo.

N3: Até seu namorado descobrir né, FIA?

S7: Não, tem que ter respeito com uma amiga, você tem que ter respeito com aquela pessoa porque nem tudo é da forma que você quer. É assim, eu acho.

PROF: Por exemplo, G2 citou o exemplo aí do rapaz que chegou em casa e flagrou a esposa dele com um outro homem na cama.

S7: Isso aí não é respeito.

PROF: Aí tem a traição } e tem também a falta de respeito.

I4: } Isso aí já é humilhação!

PROF: Então é possível ter traição e ter respeito?

N3: Na própria cama, imagine!

S7: Isso é falta de respeito!

G2: Uma punhalada pelas costas.

PROF: E como é que é ter traição e ter respeito?

(todos se calam)

G2: Como assim... Uma relação que a pessoa já teve... Vou falar. A pessoa é casada ou namora, aí ela traiu, } eles dois se separam

N3: } só ela trai (risos)

G2: Ela se casa com o outro, mesmo assim os dois se gosta e mantém o respeito um com o outro.

PROF: Ela fica com o marido e fica com o outro também?

G2: Não. Ela traiu esse homi ou ele traiu ela. Eles dois se separa, eles descobrem que eles são **cornos**.

PROF: Sim, que houve traição.

G2: Que houve traição. Aí...

S7: Ela vai e fica com o outro e aí os dois sei lá como é?

G2: Eles dois se separa e ela fica com aquele homi que ela traiu ele e na hora os dois fica. Um respeita... um respeita o outro, a partir do fim da discussão.

L5: Acaba que ela descarta o namoro dela para ficar com o que ela tava traindo, no caso já começar um relacionamento com ele.

PROF: Depois de ter desfeito o relacionamento, eles podem manter uma relação de respeito. Não é isso? Entendi! Mais algum comentário aí sobre traição e respeito? Não? Todo mundo concorda?

G2: Passa pra outra.

PROF: Então vamos lá! Passa a caixinha mais uma vez.

(passam a caixinha entre eles) (palmas)

(a caixinha para nas mãos de V8 - que apenas assiste a aula sem participar das discussões e ele se retira do círculo dos colegas que riem da situação) (vários falam ao mesmo tempo)

C1: Vai, P6!

I4: Pô, P6. Só falta esses dois.

(como V8 não participa da discussão, P6 retira mais um papel da caixinha) (toca o sinal)

P6: BATEU!

PROF: Vai só esse agora, é o último! Pra fechar com chave de ouro.

P6: Por que o meu é o último?

PROF: Porque bateu, se não a gente ia continuar. Vai!

P6: Pô, eu não gosto de ler texto não, **véi**.

L5: Que perturbação, viu!

P6: Deixa eu ver se é texto... É texto também!

PROF: Duas frases.

L5: Bora logo, **véi!!**

(P6 fica escolhendo uma frase mais curta) (risos)

I4: Leia esse aí mesmo!

PROF: Aí é uma frase só.

P6: Meu Deus, é texto também. Mas... É o que G2?

PROF: Vai, vai falar quem quiser.

I4: Ói o outro!

(V8 vira a caixinha na mesa)

L5: E aí?

P6: Essa aqui chega o coração ardeu agora!

PROF: Hum... Forte! Pra fechar com chave de ouro!

P6: Ahn?

PROF: Fechar com chave de ouro.

P6: Chega deu dor de barriga, professora!

L5: Vumbora, **véi!**

(risos)

P6: Ser fiel não é uma questão de escolha e sim de caráter.

L5: Exatamente, foi como eu falei, viu aí, professora?

I4: Ó a outra! A outra aqui dá pra ser comentarista. Fala como a *porra!*

P6: Não tenho nem como responder esse daqui porque eu não sei.

(risos)

PROF: Como assim? E porque sentiu tanto aí essa dor no peito logo?

P6: Aconteceu alguma coisa comigo.

PROF: Hein? Você sentiu tanto fica difícil você  
viu?

G2:

agora dizer que não tem a ver com você,  
Será que sua mulé tá aprontando por lá?

I4: Tá com ciúme, (risos) tá com ciúmes, tá com ciúmes!

PROF: I4!

I4: Oh, professora! Teve um dia que P6 deixou o caderno aí **de vacilo**, ele pegou uma frase, ficou com ciúme só faltou chorar.

L5: Vumbora, P6, responde!

I4: Tô mentindo, C1?

P6: Responder o que, professora?

PROF: Aí está dizendo que traição não é uma questão de escolha, mas uma questão de caráter. O que é que você tem a dizer sobre isso?

P6: **Rapaz...**

L5: Eu acabei de falar aqui.

PROF: Vocês acham que traição tem a ver com caráter?

P6: Não. (nega com a cabeça)

L5: Claro que sim!

PROF: Você acha que não?

I4: Pô, a resposta é do CARA!

P6: Não!

PROF: Independente do caráter a pessoa pode trair, não tem nada a ver com caráter?

P6: Negativo.

L5: Então você não tem caráter, né?

PROF: E tem a ver com o quê?

P6: **Rapaz**, eu não sei não.

L5: Então você não tem caráter?

P6: Eu não, eu sou da igreja!

I4: Da igreja... (risos)

P6: A outra como fica! (rindo)

PROF: E as meninas concordam? Traição tem a ver com caráter, não tem a ver...

S7: Eu não acho, não.

I4: Falou a filósofa.

S7: Eu não acho.

C1: Traição é descaração.

I4: Ôpa! Deu a **ideia xeque!**

C1: Traição é quando não há amor. Quando há amor, não há traição.

I4: Falou bonito!

PROF: E você G2? Quer dizer alguma coisa? I4, é questão de caráter I4?

I4: Não, professora.

PROF: Não?

I4: Negativo.

PROF: E é o quê?

I4: Sei lá!

C1: É questão de atração.

PROF: Atração? Atração quer dizer sentir atração por aquela pessoa, eu tenho uma pessoa, um relacionamento. Vou trair porque eu senti atração?

I4: Professora, M10 ainda não subiu.

P6: É, se ele não sente mais atração pela que ele namora”

S7: O **santo bateu!**

(vários falam ao mesmo tempo)

I4: Oh, professora, M10 ainda não subiu! Faz logo aqueles dois.

PROF: Tá chegando... e L5? Faltou L5 falar essa parte. E quando a traição não é entre um homem e uma mulher? É entre amigos, por exemplo, vocês sentem alguma coisa referente a isso?

L5: Exatamente, é por isso que eu acho que tem a ver com o caráter, caráter da pessoa.

PROF: Se um amigo lhe trair, aí tem a ver com caráter ou não?

L5: Eu acho que tem.

PROF: Porque aí não tem atração física no meio. Não tem atração, não tem interesse físico. Vocês disseram “ah não, é atração, deu vontade... Fica porque sentiu naquele momento” e se for numa relação de amizade, aí é caráter ou o quê?

P6: Aí G2, você não ama falar, fala aí agora!

I4: Aí, professora. M10 ainda não subiu, faz aqueles dois!

PROF: Tem gente que é amigo que trai né? Ela contou o caso do marido que traiu e a amiga também né? Da colega... Então por que é que o amigo trai?

L5: Porque querendo ou não, professora, enquanto se tem um compromisso com o outro você tem que ter lealdade e respeito a ela.

P6: Por isso que tem que **rolar** o casamento logo!

(vários falam ao mesmo tempo)

G2: Aí vai ter traição, vai ter divórcio, aí vai ser pior!

P6: Você sabe?

G2: Vai sim. Muitos casamentos tem traição.

L5: A etapa 3 é aí na frente.

(falando com E11 que chegou na porta da sala)

G2: Muitos casamentos tem traição.

PROF: Aqui é etapa 4.

E11: Quatro?

PROF: Sim.

E11: Quando finalizar aí, vocês vão pra sala de vídeo. Vai ter aula de ciências.

PROF: Você vai pegar a etapa 4. Não é?

E11: Isso!

PROF: Eu já estou encerrando aqui.

I4: Professora, vai fazer a chamada?

PROF: Não, precisa não.

P6: Não, pra encerrar. Pra encerrar você tem que responder uma.

I4: **Pelo certo!**

L5: I4 se empolgou no assunto, menino!

P6: Dá um a professora, dá um a professora, dá um a professora!

C1: Cada um pega um.

PROF: Eu tô falando o tempo inteiro.

P6: Pra encerrar.

PROF: Pra encerrar vai essa agora que o colega já está aí esperando.

L5: Vumbora, quem vai ler aí os dois?

(a professora vai até C1 para ajudar a entender a frase)

I4: Essa aqui é **BARRIL!** Essa aqui é **BARRIL!**

PROF: Padre Fábio de Melo, aí é uma frase do Padre Fábio de Melo, que eu coloquei também pra gente ver.

I4: Essa aqui é **BARRIL!** Essa aqui é **BARRIL!** (levanta, dando risada e vai mostrar a P6) essa aqui é **BARRIL!**

PROF: I4, chi!!

(I4 retorna ao lugar)

C1: Traição é igual a consórcio, um dia você será contemplado!

P6: Como é, **rapaz?**

C1: Aff! Traição é igual a consórcio, um dia você será contemplado!

PROF: Essa frase... Essa frase... Esse pensamento aí é do padre Fábio de Melo, é um PADRE, ou seja, é um representante da igreja. Vocês estão falando tanto da igreja aí, que na igreja não trai, olha só o que o padre está falando...

L5: Professora, a senhora tirou a de I4 de onde?

I4: Duran... Duran...

C1: Mas cem por cento das pessoas, todo mundo já tomou um **cornio** já!

I4: Menos eu.

G2: O padre que não pode ter relacionamento né?

P6: Você sabe?

PROF: Mas o padre pode dizer isso por quê? As pessoas fazem confissão lá né? As pessoas vão conversar e aí...

G2: Eu que não vou me confessar com padre, eu vou me confessar é com DEUS!

I4: Professora, essa aqui a senhora **botou pocando**, viu? Durante o casamento o padre poderia dizer “até que o chifre os separe”.

L5: Tirou de onde essa, professora?

PROF: Da internet!

L5: Ah sim.

PROF: Durante o casamento o padre poderia dizer “até que o chifre os separe”.

L5: Mas o pior é que é mesmo, né? Porque hoje em dia a maioria dos casamentos termina em traição.

PROF: Porque os casamentos não estão durando, não é? Muitas vezes é por conta de traição.

C1: Hoje em dia o que mais se vê é isso, separação por causa

de traição.

I4:

Até que você não é burra!

C1: Porque hoje em dia tem mais homi do que mulé na terra.

PROF: V8 disse que vai virar padre só pra falar isso no casamento. Estava aqui caladinho o tempo inteiro agora ele falou. Diga, amor, o que você estava falando...

I4: E aí, professora, acabou?

PROF: Então, ok! Tchau, gente, valeu! Obrigadão. Até a próxima aula!

### 3.2 ANÁLISE DISCURSIVA DA LINGUAGEM DO ESTUDANTE, COM ÊNFASE NO ACERVO GÍRIO EMPREGADO

A difusão de pesquisas dialetológicas e sociolinguísticas imprimiu à oralidade um *status quo* de objeto concreto de estudo, desde a segunda metade dos anos de 1960. No Brasil, não são poucos os estudos nesses campos e, também, de pesquisas que indicam a importância de se transplantarem as inovações teóricas para a prática pedagógica. (BAGNO, 2002; DIONÍSIO e BEZERRA, 2005; ROJO e BATISTA, 2008).

Além dessa constatação, advinda da experiência acadêmica, a longa vivência na Educação Básica ajuda a compreender que a ausência de um trabalho, que tenha como ponto partida a linguagem real do aluno, impede que ele adquira as habilidades linguísticas que a escola almeja. Andrade (2014), ao analisar livros didáticos e compará-los, tanto com o discurso do professor sobre a relevância desse material para o aprendizado, quanto com os resultados alcançados por alunos em exames nacionais, corrobora os insatisfatórios indicativos de domínio da língua portuguesa culta; e isso, como se sabe, está na conta do ensino tradicional, cuja prioridade é a língua escrita e a reprodução de conteúdos da gramática pedagógica tradicional.

Notaremos, contudo, que a forma como tais ensino e aprendizado foram (e ainda são) conduzidos oportunizou menos a internalização, pelo estudante, da língua de prestígio do que um ineficiente conhecimento da estrutura do sistema abstrato da língua. Provavelmente, a flagrante ineficácia do ensino e aprendizado do português deveu-se ou deve-se, entre outros, ao pouco valor que se deu ao trabalho com a língua oral, dando-se primazia à língua escrita, sendo que também esse registro escrito não recebia um tratamento considerado adequado. (ANDRADE, 2014, p. 63)

De fato, o que se observa, ano após ano na escola, é que o discente não parece desenvolver satisfatoriamente, no decorrer do tempo escolar, habilidades objetivadas pela escola e necessárias ao seu amadurecimento pessoal, cultural e profissional. Essas constatações levam

a problematizar constantemente o fazer pedagógico e o processo de aprendizagem. Em consequência, se decidiu implementar esta pesquisa, com foco na oralidade, valendo-se do conhecimento acumulado sobre o discurso, na perspectiva dialógica e de alguns recursos metodológicos oferecidos pela teoria da variação linguística.

Conforme se sabe, o discurso não é necessariamente oral, mas é social, desde a sua macro organização em gêneros, até a sua menor unidade de construção linguística – o fonema – segundo conceitua Bakhtin (1997/2010). A interação acontece através do discurso, o qual está conformado em um certo gênero e cuja organização sistêmica interna segue valores sociais, ou regras variáveis.

É um princípio bakhtiniano, também, que todo discurso se insere num plurilinguismo dialogado (BAKHTIN, 1997/2010 p.87-89; DI FANTI, 2003), uma vez que todo discurso guarda em si diversas vozes sociais, no que tange a posicionamentos, estilo, variações linguísticas. E, o dialogismo é a orientação de todo discurso, na medida que discursos são respostas a outras enunciações a eles relacionados, seja para retomar algo já dito, concordando ou discordando, ou para tomá-lo como ponto de partida para acrescentar algo novo; enfim, todo discurso é dialógico porque participa de uma rede com outros.

Diante desta análise discursiva conduzida a partir do acervo gírio utilizado pelos alunos durante a realização da atividade diagnóstica, o próximo item apresenta uma tabela, que lista e quantifica as gírias empregadas; um quadro, que compara o emprego de gírias em função do sexo e dois gráficos, que mostram o uso do vocabulário gírio de modo ainda mais específico, seguidos de uma análise dos dados encontrados.

### 3.2.1 Análise do *corpus* via tabela e quadro de *ranking*

**Tabela 1** - Gírias encontradas no *corpus*

GÍRIAS	MASCULINO			FEMININO				TOTAL
	G2	I4	P6	C1	N3	L5	S7	
Bateu certo		X						1
Tá batendo			XX					2
Batendo dez			X					1
Bateu		X						1
Tá de boa			X					1
Tá suave			X					1
Inocente			X					1
Largue de xaxo							X	1
Pai		X				X		2
Corno	XXXX	X		X				6
Meter o pau		X						1
Maluco		XX	X					3
Entrou chumbo		X						1
Talarico	X			XXX				4
Se picou	XX							2
Rapaz		XX	XXX	X		X		7
Beleza				XXX				3
Sacana						X		1
E Kiko?		X						1
Barril		XXXXX		XX				7
Deu ibope		X						1
Parceiro			X					1
Voltando o papo		X						1
Ficar/ficou/fiquei		XXX		X		XX		6
Babado							X	1
Ideia xeque		X						1
O santo bateu							X	1
Pelo certo		X						1
Botou pocano		X						1
Muito doido	X							1
Cê é doido						X		1
Pegou		X				X		1
O bagulho pega		X						1
Pega (fica)	X						X	2
Rolar			X					1
Véi			X			XX		3
De vacilo		X						1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>73</b>

Fonte: elaborado pela autora

## Lendo a tabela 1

Todos os alunos empregaram gírias em seus discursos, inclusive a aluna N3 que, apesar de não participar diretamente da atividade, foi citada durante as discussões, tendo parte de sua fala exposta pela colega C1, onde foi constatado o uso de vocábulo gírio.

Em outros momentos, N3 chegou a emitir opinião sobre o tema - que foi captada pelo áudio -, mesmo se mantendo fora do círculo de debate.

A expressão *vêi* é uma redução de velho, mas aparece listada na tabela como vocabulário gírio porque foi empregada durante a atividade diagnóstica de forma metafórica, referindo-se à pessoa de qualquer idade: adolescentes, jovens, adultos e qualquer sexo.

Pode-se notar na tabela de gírias que os meninos utilizaram mais gírias que as meninas. Vide o quadro classificatório abaixo:

**Quadro 3 – Ranking das gírias**

Masculino		Feminino		
1º	I4	27	C1	11
2º	P6	13	L5	9
3º	G2	9	S7	4
<b>Total</b>		<b>49</b>		<b>24</b>

Fonte: elaborado pela autora

A partir da leitura do quadro 3, nota-se que as gírias foram utilizadas num total de 73 vezes pelos alunos durante o desenvolvimento da aula, verificando que desse total, no quadro masculino, I4 ficou em primeiro lugar no uso, pois empregou 27 vezes vocábulos gírios em suas falas.

Em contrapartida, o primeiro lugar no quadro feminino – C1 – utilizou gírias 11 vezes. Uma diferença a mais de 50% para o primeiro colocado dos meninos. Observa-se, também, na segunda classificação que P6 – masculino – utilizou gírias mais vezes (13) que L5 – feminino (9).

Na terceira classificação, G2 – masculino – empregou as gírias 9 vezes contra 4 vezes de S7 – feminino. Assim, em todas as classificações, o gênero masculino se sobressai no uso de gírias ao feminino. O que faz supor que os meninos usam mais gírias que as meninas.

As expressões *tá de boa* e *tá suave* têm sentidos semelhantes. Equivalem a “tudo bem”. Foram empregadas pelo aluno no mesmo momento, sugerindo um reforço da fala.

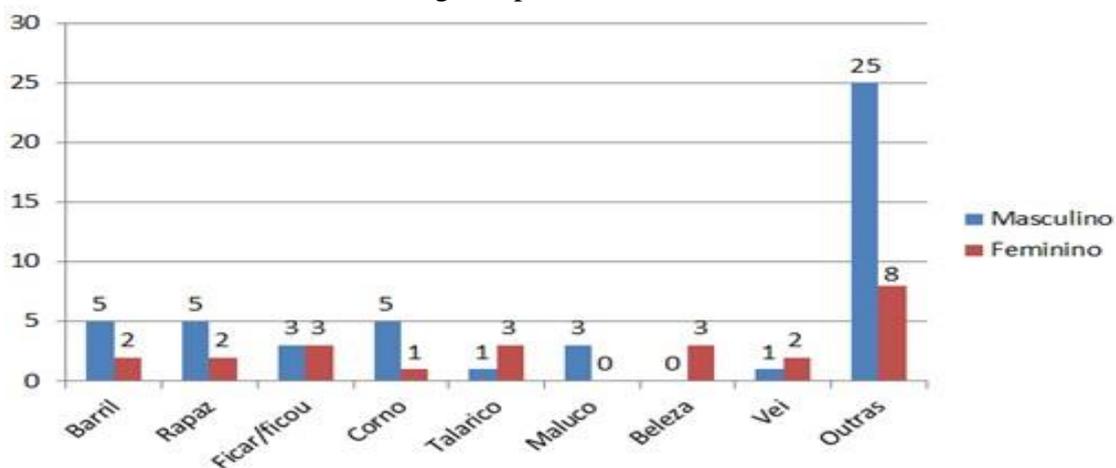
O aluno P6 utiliza por duas vezes o termo *rapaz*, se dirigindo à professora, o que sugere que o termo está sendo utilizado como forma de interpelar alguém, podendo ser do sexo masculino ou feminino, ou, simplesmente, para fazer uma pausa na fala.

O aluno I4 chegou a empregar palavrão em sua fala por duas vezes *porra*. Esta ocorrência parece associar o palavrão ao vocábulo gírio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “A linguagem dos homens, por outro lado, é mais marcada pelos chamados palavrões e gírias mais chulas”.

### 3.2.2 Análise do *corpus* através de gráficos

Para dar maior visibilidade ao objeto de estudo desta proposta de intervenção pedagógica, os dados levantados durante a realização da atividade para diagnóstico foram distribuídos em dois gráficos para posterior análise do *corpus*.

Gráfico 1 – O uso de gírias pelos alunos



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 1 - O uso de gírias pelos alunos - mostra que as gírias mais utilizadas durante a realização da atividade diagnóstica foram *barril*, *rapaz*, *ficar*, *corno* e *talarico*, nessa ordem.

Os meninos empregaram mais do que as meninas os vocábulos gírios *barril*, *rapaz* e *cornio*. Já no uso de *talarico* e *véi* as meninas superaram os meninos. Mas no emprego de *ficar/ficou* ocorreu empate entre os gêneros.

Apenas os meninos utilizaram *maluco* em suas falas e *beleza* só aparece no discurso feminino.

No entanto, percebe-se a grande diferença quando se observa o uso das demais gírias encontradas no *corpus*. As meninas utilizam oito (8) delas e, em contra partida, os meninos empregaram vinte e cinco (25), ou seja, nesse sentido, os meninos usam três vezes mais gírias que as meninas.

Por isso, a partir da leitura do gráfico 1, é possível depreender que a gíria está mais presente no repertório linguístico dos meninos que no discurso feminino.



Fonte: elaborado pela autora

Observando o gráfico 2, pode-se perceber ainda com maior clareza e abrangência o *corpus* fornecido na atividade para diagnóstico.

Verifica-se que a aluna L5 atingiu o mesmo percentual de uso das gírias que o aluno G2. Cada um atingiu 12% do total de gírias empregadas durante a atividade.

O menor percentual apresentado (6%) foi da aluna S7, que, ao se observar a transcrição da atividade diagnóstica, nota-se que, coincidentemente ou não, teve menor participação na aula, portanto, apresentando menos falas.

Somando os percentuais atingidos pelo universo feminino composto de 3 alunas totalizaram 33%. Enquanto o aluno I4 atingiu sozinho a marca de 37%. Esses dados confirmam o que foi demonstrado na tabela e no gráfico 1, os quais demonstram que o uso de gírias no discurso de três (3) meninas corresponde ao uso de apenas um (1) menino. Por isso, pode-se deduzir que para cada gíria empregada por uma menina, três gírias serão empregadas por um menino.

Mas, se comparado o total do percentual das meninas (33%) com o dos meninos (67%), essa diferença diminui de três (3) para dois (2). Ou seja, essa comparação mostra que os meninos utilizam duas vezes mais gírias que as meninas em seus discursos.

Portanto, a análise do *corpus* demonstra que: houve empate entre os gêneros masculino e feminino no uso das gírias *ficar/ficou*, denotando que essa gíria está em plena evidência; as meninas apresentaram número superior ao emprego de gírias pelos meninos em três casos *talarico*, *beleza* e *véi*; a aluna L5 atingiu o mesmo percentual de uso do aluno G2; o aluno I4 atingiu maior percentual de uso do vocábulo gírio (37%) e aluna S7 atingiu o menor (6%).

Entretanto, no contexto geral, as gírias estiveram mais presentes no repertório linguístico dos meninos com uma diferença bastante significativa (34%). Pode-se, supor, a partir dessa última constatação que os meninos lançam mão com maior frequência desse recurso linguístico por seguirem uma tendência geral de uso mais coloquial da linguagem que as meninas.

### **3.2.3 As gírias, seus sentidos e sua funcionalidade**

A gíria é uma forma que utiliza os mesmos processos de formação da Língua Portuguesa. Por isso, este estudo foi realizado a partir da observação dos níveis discursivo, léxico e semântico das gírias empregadas durante a realização da atividade, onde ocorreu a exposição da fala não monitorada dos alunos, para que fizessem uso da oralidade de modo espontâneo e, assim, constatar de que maneira, em que momento e com que finalidade os alunos usaram gírias. Após essa identificação, foi possível intervir didaticamente nesse uso, para que passem a

empregar as gírias com criticidade e consciência nas diversas situações comunicativas. Desse modo, as gírias obtidas no *corpus* foram analisadas em observância ao contexto, à forma de utilização e à intencionalidade do uso.

Pode-se perceber que os discursos proferidos, devido à esfera, constituem-se em gêneros simples, sendo caracterizados pela ausência de grandes elaborações discursivas, uma vez que o diálogo envolve pessoas próximas e que conversam naturalmente sobre traição, contando casos de vizinhança. Esta constatação, inclusive, não passa despercebida pela aluna L5 que, num determinado momento, diz: “*ai, meu pai do Céu... todo mundo tem uma historinha, cê é doido, rapaz!*”! Em um outro momento, L5 adverte: “*é pra fazer um comentário, viu, C1?*”.

Observa-se também que alguns vocábulos gírios têm o mesmo valor de um xingamento, causando desconforto ao acusado. Um exemplo disso foi a reação do aluno I4 quando ouviu da colega C1: “*você é talarico*”. Ao ouvir isso, I4 levantou rapidamente da cadeira e disse não ser amigo do rapaz cuja namorada ele “ficou” e passou a responsabilizar a garota pelo ocorrido.

Há gírias que denotam ironia, ou seja, expressam o oposto do que se quer dizer. Tem-se esse exemplo na fala de P6 se dirigindo a L5: “*Quando a senhora bateu, ela já veio botando na mesa já, ó, INOCENTE*”, pois L5 passou a caixa para P6, depois de ouvir as palmas, tentando burlar o jogo.

Verifica-se que alguns vocábulos gírios apresentam variação, podendo funcionar num mesmo enunciado com objetivo de reforçar a ideia, como se pode constatar na fala de P6: “*tá batendo! tá batendo! batendo dez!*” e na fala de I4: “*bateu certo! bateu*”.

Encontram-se, ainda, nesse diálogo, expressões do vocabulário gírio que têm sentido semelhante, como é o caso de o *bagulho pega* e *entrou chumbo* proferidas por I4, ambas significando dizer que a situação se agravou.

Algumas gírias são pronunciadas com maior intensidade que outras, provocando um efeito também maior no interlocutor. A exemplo do aluno I4 que levantou-se abruptamente ao ouvir C1 dizer *Você é talarico!* Outras, ao contrário, são pronunciadas de maneira bem menos intensa, quase passando despercebidas. Por exemplo, quando C1 diz: *Então aí, beleza* e S7 diz: *É vem babado*.

E, outras, ainda, já estão bastante incorporadas à sociedade, tanto que não causam surpresa, podendo passar despercebidas. Estas, provavelmente, seguirão para o vocabulário informal. Por exemplo, L5 diz: “mas você *ficou* ou não *ficou*?” sobre I4 ter namorado com a namorada do amigo.

A gíria, por seu caráter especial, é fonte geradora de novas palavras – neologismos formais – que podem vir a permanecer na língua ou não, a depender do nível de aceitação dos falantes. Foram identificados dois exemplos no corpus: *largue de xaxo* (S7) e *o nome dele é talarico* (G2). *Largue de xaxo* trata-se de uma expressão inexistente no dicionário da língua portuguesa, ou seja, é uma palavra que foi criada ao bel-prazer dos falantes com o propósito de solicitar ao outro que deixe de criar intrigas. Já *talarico* faz referência à música “Talarico, ladrão de mulher”, lançada em 2004 por Zeca Pagodinho. *Talarico* ou *Tallarico* é um sobrenome de origem italiana e não se sabe o porquê de estar associado à traição de um homem ao se relacionar com a mulher ou namorada de um amigo. Essa palavra não está listada em nenhum dicionário de Língua Portuguesa.

Na análise do corpus, identificaram-se diversas palavras já existentes, mas que adquiriram novas significações, ou seja, palavras comuns com acepções especiais, ditos neologismos semânticos. São elas:

- Você é *barril* (C1 referindo-se a I4);
- Essa aqui é *barril* (I4 referindo-se à mensagem retirada da caixinha);
- Bora logo, *véi* (L5 dando pressa a P6) – abreviação de velho;
- *Aí, beleza*, briguei com a minha mãe pra ficar com ele (C1 narrando a própria história para exemplificar o tema);
- *Rapaz...* eu não sei, não (P6 informando à professora que não sabia responder o que lhe foi questionado);
- *Vumbora, maluco!* (P6 chamando V8 para participar da atividade).

*Tipo assim* é uma expressão utilizada para exemplificar ou fazer uma pausa na fala com a finalidade de se pensar sobre o que vai dizer. Surge, também, quando não se domina o assunto que está em discussão. Não há registros dessa expressão nos compêndios de língua formal.

Algumas gírias podem aparecer com sentidos diferentes a depender do contexto. Como exemplo, observe-se estas falas: *traição é barril* e *porque ele é barril*. Na primeira, o vocábulo gírio em destaque tem valor negativo, pois se refere ao sentimento de ser traído.

Enquanto, na segunda fala, apresenta um sentido positivo, como se dissesse “ele é o bom”.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

É papel da escola eliminar a concepção de que há “unidade” na Língua Portuguesa, de modo a reconhecer diversidade linguística, buscando melhorar seus planos de ação política, bem como colaborar para o ensino das variantes linguísticas em sala de aula. A diversidade social está relacionada a vários aspectos que dizem respeito à identidade do falante e com as variedades da situação em si. Nessa perspectiva, pode-se destacar os elementos associados às diferenças sociais do indivíduo, quais sejam a idade, o sexo, a etnia, a escolaridade, a origem, a profissão, dentre outras. Assim, o contexto social é que vai definir a fala do sujeito. Conforme a situação em que se encontre – na escola, em casa, em uma entrevista de emprego – o indivíduo precisa modificar a sua fala, adequando ao contexto.

A opção por desenvolver esta proposta pedagógica numa turma de EJA não foi por acaso, mas sim, observando que essa turma é composta de alunos em defasagem idade/série, pertencentes, em sua grande maioria, à classe desfavorecida socialmente, residentes da periferia urbana, onde a violência e a criminalidade predominam e, muitos deles, inclusive, estão envolvidos nesse sistema, sendo discriminados pela sociedade em seu cotidiano pela condição social (ou seria a falta desta?), pela cor da sua pele, pelo local onde reside, pela linguagem que utiliza.

Esta proposta trabalha com a oralidade, pois tem-se a consciência da sua importância para o aluno, nas diversas situações do cotidiano, dialogando com Marcuschi, naquilo que a escola precisa fazer para tornar-se, de fato, relevante aos jovens, pois “Este trabalho busca ajudar essas pessoas em suas atividades mais comuns no dia-a-dia, porque não há nada mais corriqueiro no nosso cotidiano do que falar e, em certos casos, escrever”. (MARCUSCHI, 2010, P. 11)

Por isso, para a atividade diagnóstica, foi preparada uma aula dinâmica, lúdica, onde os alunos pudessem falar livremente, sem se preocupar com o uso da língua. O tema foi **Traição**,

por ser significativo em qualquer domínio social, inclusive nas escolas. Os alunos se sentiram à vontade com a metodologia e o tema.

Os discursos foram marcados por posicionamentos intensos, daí a ocorrência de uso das gírias, excluindo, praticamente, a professora e tomando posse das discussões, pois sabem, pela convivência, que a docente não utiliza os mesmos termos. As gírias, nos enunciados, funcionam como gênero de acabamento que serve para marcar a identidade deles. Não é de se supor que, havendo mais monitoramento, o uso de gírias tende a diminuir, uma vez que passarão a utilizar o léxico em consonância com as esferas de uso?

O ambiente de descontração, em detrimento de uma intervenção a favor do monitoramento, fez com que os estudantes se apropriassem do discurso e compartilhassem opiniões entre eles, tão naturalmente que eles falaram com propriedade, registrando, até mesmo, alguns assaltos de turno, definidos na transcrição como sobreposição.

O turno é roubado quando um não quer deixar o outro falar. Outro fato que chamou a atenção é que o discurso dos alunos apresentou um total de uso de vocábulo gírio em número bem mais elevado que o discurso das alunas e, observando mais atentamente, que as alunas empregaram gírias mais “brandas” do que os alunos.

Houve, ainda, um registro de *bullying* da parte de I4 e P6 contra G2, pelo fato de G2 ser homossexual. Esta ocorrência, inclusive, levou à escolha do tema **Comunidade LGBT** para dar continuidade a esta proposta.

Em vista disso, com o desenvolvimento desta proposta, pretende-se capacitar o educando a empregar a variante gíria de modo crítico e consciente, levando em conta as esferas de uso. Para isso, é necessário fazer leituras bibliográficas que forneçam respaldo teórico para elaborar atividades didáticas específicas que ampliem o repertório linguístico do aluno, estando ciente de que qualquer proposta de intervenção pode ser feita sem desrespeitar a identidade do educando, mas habilitando-o a escolher o uso ou não de determinado recurso linguístico, principalmente o vocabulário gírio.

Para o desenvolvimento das atividades didáticas, buscou-se orientação no esquema de retextualização de Marcuschi, desenvolvendo uma sequência expandida, baseada nas orientações de Rildo Cosson. Como o tempo de desenvolvimento dessa proposta é

relativamente curto, os alunos realizaram leituras, pesquisas e atividades extraclases, solicitadas para complementação dos estudos.

## **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### **4.1 JUSTIFICATIVA**

O aprimoramento da competência linguística do indivíduo é uma ferramenta valiosa no combate à exclusão social. Em vista disso, a proposta de intervenção pedagógica buscou munir o educando de recursos linguísticos, orientando-o sobre as diferentes esferas de uso das variantes linguísticas, principalmente as gírias, visando conscientizá-lo sobre as pressões sociais que operam constantemente sobre a língua, conforme postula William Labov (2008), na tentativa de reduzir a discriminação pela linguagem que vitimiza, principalmente, o sujeito pertencente às camadas sociais mais baixas e que, em sua grande maioria, é estudante de escola pública, onde foi desenvolvida esta proposta.

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educando como objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao uso das variantes linguísticas, levando em conta as diferentes esferas de comunicação. Os PCN não reconhecem especificamente o vocabulário gírio como tópico de estudo no ensino de língua materna, já que as gírias sequer estão contempladas nesse postulado. Deixam, porém, uma lacuna para que se justifique o estudo do fenômeno gírio em sala de aula, pois defendem a ampliação do repertório linguístico do aluno para que se passe a usufruir da língua materna com toda a sua dinamicidade, de maneira crítica e consciente, no seu dia-a-dia.

Então, cabe ao professor de língua materna buscar respaldo teórico que venha amparar a sua prática pedagógica para que consiga desenvolver atividades didáticas que instrumentalizem o aluno com os recursos linguísticos disponíveis, inclusive as gírias, e colaborem no desenvolvimento de uma percepção crítica, no momento de escolher uma ou outra variante em determinada atividade social. O falante torna-se proficiente no uso adequado das variantes em situações interacionais à medida que amplia o seu leque linguístico. Faz-se, portanto, necessário conscientizar o aluno das potencialidades linguísticas, tornando-o apto a empregá-las de modo competente. De acordo com Cecília Mollica (2007, p. 45), “Para o aprendiz, que é competente em seu sistema de língua materna, quanto maior a ampliação do leque

linguístico tanto mais proficiente ele se torna nos diferentes contextos de uso e de gêneros discursivos”.

Esta proposta de intervenção pedagógica trata a variação linguística de forma objetiva, tendo em vista a consciência crítica do uso. Para isso, apropria-se da Teoria Discursiva Dialógica bakhtiniana que postula:

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 1979/2010, p.285).

Dessa maneira, a presente proposta didática aborda o tema no discurso oral dos alunos da EJA, pois a oralidade está intrinsecamente associada às situações comunicativas do cotidiano, campo prioritário das gírias. Ainda lembrando que a modalidade oral da língua sempre desempenhou função importante em situações interacionais, além de existirem poucos trabalhos sobre a oralidade, o que justifica a escolha.

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2010, P. 25)

A partir da atividade diagnóstica, tornou-se necessário planejar e desenvolver práticas pedagógicas que possam intervir didaticamente no emprego de vocabulário gírio por alunos, enriquecendo-lhes o repertório linguístico. Segundo Mollica (2007, p.25), é necessário “aumentar o grau de letramento e diminuir os níveis de exclusão social aos quais parte dos brasileiros se acha submetida”, sem, no entanto, desmerecer ou desqualificar a variante linguística que os identifica na sua comunidade. Essa afirmativa foi ratificada por Marcuschi (2010, p.19), quando diz que “Existem *letramentos sociais* que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”.

Esta proposta de intervenção surge, então, com a intenção de contribuir pedagogicamente com os professores de língua materna. Interessará, possivelmente, àqueles docentes que se sentem incomodados, angustiados com o preconceito linguístico sofrido por alunos em suas atividades sociais. Acredita-se que é sempre bem-vindo um estudo que busque fornecer material didático teoricamente embasado, posto que poderá impulsionar a prática pedagógica, encorajando professores a capacitar os alunos no que se refere ao uso dos mecanismos disponíveis da língua portuguesa, tornando-os críticos e aptos a escolher a variante linguística

de acordo com as esferas de uso, atuando, dessa forma, no combate à discriminação linguística e contra a exclusão social pela linguagem.

#### 4.2 PÚBLICO-ALVO

A proposta foi aplicada em uma turma de Ensino Fundamental, turno noturno, de um colégio público estadual, localizado na Boca do Rio, bairro periférico de Salvador-Ba. A grande maioria dos alunos reside no mesmo bairro da escola ou em áreas circunvizinhas.

A turma é composta de 20 alunos, aproximadamente, com faixa etária entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos, pertencentes à classe média-baixa e naturais de Salvador-Ba. Trata-se de uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA fundamental, formada por estudantes que se encontram em defasagem idade-série. Alguns exercem atividade laborativa durante o dia todo e, geralmente, seguem direto para a escola. Ocorrendo, por vezes, o aluno se encontrar demasiadamente cansado ao final do dia, não tendo condição física de comparecer à escola, fato que é notório pelo índice elevado de infrequência nessas turmas; ou, quando comparece, chega atrasado, muito cansado do trabalho diurno, tendo pouco ou nenhum estímulo para as atividades propostas pelo professor.

Além disso, alguns sofrem de carência afetiva, pois provêm de famílias desestruturadas, impossibilitadas de proporcionar o apoio emocional que o indivíduo precisa ter para desenvolver as diversas atividades impostas pela sociedade. Isso acaba por repercutir um alto grau de indisciplina, agressividade e violência, interferindo em muito no processo ensinoaprendizagem. Por isso, o professor precisa planejar aulas que tenham efetivamente valor significativo para esses alunos – mais que especiais – para conseguir prender-lhes a atenção, não apenas pelo conhecimento a proporcionar, mas lançando mão também do lúdico e do afeto.

#### 4.3 RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A sequência de atividades, de acordo com a proposta de Rildo Cosson (2014) – Sequência expandida – foi realizada em sete (7) etapas, necessitando de um total de 22 horas/aula para a sua aplicação.

Os recursos materiais necessários para o desenvolvimento desta proposta seguem elencados:

- Texto do deputado Jean Wyllys – “Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão responde ofício de Jean Wyllys sobre livros didáticos em Ariquemes” (20 cópias);
- Vídeo do deputado Jair Bolsonaro;
- Música – “A gíria é a cultura do povo”- Bezerra da Silva, para culminância. (**Anexo 1**)
- Música – “Saúdosa maloca” – Adoniran Barbosa, para culminância. (**Anexo 2**)
- *Smartphones* – Os alunos gravaram as falas em seus aparelhos;
- Câmera fotográfica – podendo usar a câmera do celular;
- Data show;
- Internet;
- Atividade extraclasse impressa;
- DVD (20 unidades);
- Lei Maria da Penha (Trechos);
- Direitos Humanos (Trechos);
- Texto impresso – crônica *Antigamente* – Carlos Drummond de Andrade;
- Caderno;
- Dicionários.

#### 4.4 OBJETIVO GERAL

Ampliar a competência comunicativa do aluno, enriquecendo o seu repertório linguístico para que passe a monitorar a própria fala, principalmente no que se refere ao uso de gírias, levando em conta o papel social que está desempenhando no momento, passando a usufruir da língua materna com toda a sua dinamicidade de maneira crítica e consciente, visando a sua cidadania plena.

#### 4.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Intervir didaticamente no uso de gírias, sem desmerecer a variante linguística que identifica o aluno na sua comunidade;
- Colaborar para o desenvolvimento da oralidade do aluno, pois está associada às situações interacionais do cotidiano, não apenas nos estilos menos formais – onde ocorre o uso do vocabulário gírio – mas também em estilos mais formais que exigem monitoramento;
- Instrumentalizar o educando com os recursos linguísticos disponíveis, orientando sobre as esferas de uso da variante gíria;
- Desenvolver uma atividade pedagógica verdadeiramente significativa, enriquecendo o repertório linguístico, trazendo o texto literário para o universo do aluno.

#### 4.6 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para se ter uma ideia de como os alunos vêm utilizando a variante gíria em seu discurso oral, nas diversas situações comunicativas e também para obter elementos que justifiquem e contribuam para o desenvolvimento da presente proposta de intervenção, optou-se por uma atividade para efeito diagnóstico, conforme já mencionado, intitulada “Caixinha Surpresa”, que consiste em uma atividade dinâmica e lúdica em que o tema que se quer discutir é apresentado de modo natural, de maneira a permitir a fala casual ou espontânea do participante. Então, elegeu-se o tema **Traição**, por ser abrangente e atingir diversos ramos da sociedade.

Durante a realização desta atividade, composta de 2h/a, os alunos foram conduzidos a um debate abordando a referida temática, direcionados por frases de pessoas famosas, versos e trechos de músicas coletados na internet, transcritos e colocados dentro de uma caixa que circulou entre eles, somente parando diante das palmas da professora. Então, o aluno que se encontrava com a caixa nesse momento, retirava um papel, lia e tecia comentários sobre o que estava ali escrito, podendo ter sua fala complementada ou refutada por colegas, gerando uma discussão em torno do assunto de maneira descontraída, o que possibilitou uma fala espontânea, despreocupada com a forma, empregando, assim, vocábulos gírios em seus discursos.

Essa atividade precisou ser filmada e gravada, mediante autorização legal, para que se fizesse posterior transcrição das falas dos alunos e, ainda assim, resguardando a identidade de cada participante.

A realização desta atividade para efeito diagnóstico forneceu material suficiente para uma análise quantitativa, referenciada a partir dos estudos sociolinguísticos de William Labov (2008) – para identificar as gírias que estão em evidência, as que se mantêm e as que estão em declínio na linguagem dos jovens. Segundo Labov (2008), “É a frequência com que usa tais formas que lhes confere significado social.” E, ainda, para perceber o uso diferenciado das gírias em função do sexo. Mas também realizar uma pesquisa qualitativa a partir da Teoria Discursiva Dialógica de Bakhtin (1997/2010), que define o homem como ser plurilíngue, que posiciona-se de forma diferente diante das situações do dia-a-dia. Além de outros estudiosos que norteiam esta pesquisa com aporte teórico, como Preti (1983, 1984, 2004, 2006, 2008), Tarallo (1986), Marcuschi (2003, 2008, 2010), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno (2002, 2007, 2013, 2015), Cosson (2014), dentre outros.

A análise dos dados coletados na atividade para diagnóstico justifica-se, ao mesmo tempo que colabora para a elaboração desta proposta de intervenção pedagógica, que tem como referência metodológica a “Sequência expandida” orientada por Rildo Cosson (2014) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*. Embora trabalhe com Literatura, essa proposta de Cosson pode ser empregada pela sua vastidão e oferecimento de sugestões voltadas para atividades didáticas sistematizadas.

As reflexões oportunizadas por Cosson contribuem para a realização de atividades que enriquecem o repertório linguístico do aluno, estimulam a criticidade sobre o uso das variantes linguísticas. A sua proposta de “Sequência expandida”, comporta sete etapas que estão pautadas em teorias linguísticas que versam sobre decodificação, compreensão e construção de sentidos que muito interessa. As etapas estão assim distribuídas:

1. Motivação: trata-se de uma atividade de preparo para engajar o aluno no universo da proposta;
2. Introdução: é o momento de apresentar obras e autores, passando também informações essenciais à realização das tarefas;
3. Leitura: feita pelos alunos, sob a orientação do professor, colaborando na compreensão dos textos;

4. Primeira interpretação: o aluno expressa sua visão global dos textos, com pouca interferência do professor;
5. Contextualização: compreende o aprofundamento da leitura, observando o contexto em que está inserida;
6. Segunda interpretação: objetiva aprofundar determinado aspecto do tema, inclusive fazendo registros;
7. Expansão: extrapola os limites do assunto, buscando dialogar com outros gêneros, valorizando a intertextualidade.

Para realização desta proposta didática foram necessárias 22 horas/aula, assim distribuídas: i) motivação e introdução – 2 h/a; ii) leitura – 4 h/a; iii) primeira interpretação – 4 h/a; iv) contextualização – 6 h/a; v) segunda interpretação – 2 h/a; e vi) expansão 4 h/a.

O tema escolhido para o desenvolvimento da proposta foi a **Comunidade LGBT**. Essa escolha não veio do acaso, mas está justificada por se tratar de uma temática presente em vários ambientes sociais, entre eles a escola e, principalmente, pela observação, durante a realização da atividade para efeito diagnóstico, de atitudes de *bullying* por parte de alguns alunos para com um colega por causa da sua orientação sexual, inclusive tendo sido “intimado” com a ordem “cale a boca!” em vários momentos, numa clara intenção de constranger o colega e não deixá-lo se posicionar diante das discussões. Fez-se necessário, muitas vezes, repreender alunos pela agressividade, fato que está registrado no vídeo da atividade diagnóstica e que se encontra perceptível nas transcrições dessa atividade.

Diante disso, julgou-se necessário trazer este tema para ser discutido em sala de aula na tentativa de, a partir das leituras, discussões e reflexões que foram feitas durante todo o desenvolvimento da proposta, levar os alunos a rever a própria conduta no que se refere ao respeito às diferenças, em especial à comunidade LGBT. Entende-se que é papel da escola debater as questões sociais, principalmente no momento em que elas surgem no âmbito escolar, mostrando-se atenta ao cotidiano do aluno, visando a sua cidadania plena.

O processo avaliativo desta proposta de intervenção didática se fez de modo gradual à medida que os alunos demonstraram interesse na realização das atividades propostas, buscando desenvolvê-las da melhor forma possível, sendo observado o desempenho e a dedicação nas tarefas realizadas por cada um deles.

## **i. Primeira e segunda etapas: Motivação e Introdução**

Objetivos:

- Motivar os alunos para o desenvolvimento da proposta, despertando o interesse pelo tema a ser discutido;
- Apresentar os autores e esclarecer sobre as atividades a serem realizadas.

Esse primeiro momento foi de fundamental importância para o sucesso da proposta pedagógica, pois foi a oportunidade de conquistar os alunos, despertando-lhes o interesse para o desenvolvimento das atividades, fornecendo material didático significativo e orientações básicas que favoreceram as discussões que permearam toda a aplicação da proposta.

Na primeira etapa – **motivação** - houve a exposição de um vídeo<sup>1</sup> postado no *youtube*, com o Deputado Federal Jair Bolsonaro, conhecido como parlamentar polêmico, principalmente depois das discussões em torno de um suposto “kit gay”, que, segundo o Deputado, trata-se de um kit escolar para crianças na faixa etária dos seis anos para ensinar a prática sexual entre pessoas de mesmo sexo, o que vem sendo rebatido com veemência pelo parlamentar.

Bolsonaro participa de um “bate-papo” em um programa televisivo voltado ao público jovem com a finalidade de discutir questões sobre a homofobia, o ativismo da comunidade LGBT, além de outros posicionamentos sobre família, sociedade e política. Para o desenvolvimento dessa atividade interessou particularmente os temas homofobia e o ativismo da comunidade LGBT. O vídeo tem duração média de treze minutos.

Na segunda etapa – **introdução** – após a exposição do vídeo, perguntou-se à turma se sabiam de quem se tratava, o que ele faz e que ideias defende. Depois, informou-se aos alunos que Jair Bolsonaro é um Deputado Federal que vem rebatendo alguns projetos que, segundo ele, faz apologia à homossexualidade, favorecendo a pedofilia. Tal posicionamento entra em confronto direto com o também Deputado Federal Jean Wyllys, homossexual assumido e defensor da causa LGBT, dentro da Câmara de Deputados. Dessa forma, os alunos foram preparados para a etapa seguinte da sequência didática. Para este momento foram utilizadas 2 h/a.

---

<sup>1</sup> Vídeo para motivar a participação dos alunos. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=y8KneWPUWdg&feature=youtu.be> Acesso em janeiro de 2017.

## ii. Terceira etapa: Leitura

Objetivos:

- Comparar o texto em diferentes gêneros;
- Decodificar a mensagem em seu aspecto literal, ampliando a sua significação.

Nesta etapa, os alunos leram o texto “Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão responde ofício de Jean Wyllys sobre livros didáticos em Ariquemes” do Deputado Federal Jean Wyllys<sup>2</sup>, em defesa dos direitos da **comunidade LGBT** e contra a propagação da **homofobia**.

Nesse momento, buscou-se saber se os alunos conheciam o autor do texto e se sabiam o que ele defende. Depois, relatou-se de quem se tratava, complementando as informações trazidas por eles. No segundo momento, os alunos foram organizados em grupos com três (3) componentes de mesmo gênero que buscaram um canto da escola (biblioteca, pátio, refeitório, quadra...) para discutir sobre o vídeo exposto anteriormente do Jair Bolsonaro e o texto lido de Jean Wyllys. A ideia foi o grupo comparar as opiniões dos dois autores e se posicionarem sobre o tema. Orientou-se para que falasse apenas um aluno por vez e que gravassem as falas nos próprios celulares.

Encerradas as discussões, distribuiu-se para cada aluno uma cópia da transcrição da atividade diagnóstica, comentando sobre a ocorrência de gírias durante a realização da atividade e fazendo alguns questionamentos, como: Quem mais usou gírias? Quais as gírias mais empregadas? Com que finalidade? Quais os sentidos das gírias utilizadas? E, servindo, também, de modelo para que transcrevessem as próprias falas, durante o diálogo em grupo.

Essa técnica está amparada por Marcuschi que afirma: “Oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p.17). Para essa etapa foram reservadas 4 h/a. Os alunos tiveram atividade extraclasse (**APÊNDICE C**), visando à realização da etapa seguinte.

---

<sup>2</sup> Texto disponível em <http://jeanwyllys.com.br/wp/procuradora-federal-dos-direitos-do-cidadao-respondeoficio-de-jean-wyllys-sobre-livros-didaticos-em-ariquemes>. Acesso em janeiro de 2017.

### iii. Quarta etapa: Primeira interpretação

Objetivos:

- Discutir os textos, expressando argumentos;
- Buscar as relações implícitas dos textos e os sentidos produzidos pela linguagem.

Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. [...] trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam a informação do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto o professor. É essa discussão [...] que faz os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade. (COSSON, 2014, p. 126)

Nesta etapa, os alunos apresentaram para a turma o resultado das discussões, respondendo a alguns questionamentos pré-elaborados, direcionando a exposição oral. Fez-se também intervenção antes das apresentações, questionando sobre a variação linguística a ser utilizada nessa situação: “Vocês perceberam que na aula passada, quando se reuniram em grupo com colegas, usaram gírias?” “Esse uso foi apropriado para aquela situação?” “E agora, nessa exposição oral, também será apropriado usar vocábulo gírio?” “Existem palavras ou expressões que podem ser empregadas no lugar das gírias, mantendo o sentido do que se quer dizer?”

No momento das apresentações, foi observada a entonação nas falas dos discentes, analisando o ponto de vista do falante durante o enunciado. Pretendeu-se aqui aprofundar as discussões para conseguir um discurso mais formal, seguindo a linha de Marcuschi (2010, p. 18) que atesta: “A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas...”

Dito isso, a turma foi orientada a não interromper os colegas durante a exposição e apenas tecer comentários no final de cada apresentação. Após as apresentações, foi o momento de fazer nova transcrição, desta vez da exposição oral do grupo. Continuou-se orientando os alunos no desenvolvimento dessa tarefa. Os alunos foram incentivados a comparar todas as transcrições feitas, verificando o uso da língua em cada situação comunicativa (aula diagnóstica, diálogo em grupo e exposição oral). Foram necessárias 4 h/a para desenvolvimento desta etapa.

#### **iv. Quinta etapa: Contextualização**

Objetivos:

- Fazer uma apreciação crítica dos textos e dos seus propósitos;
- Promover o monitoramento linguístico, incentivando a substituição das gírias por termo equivalente;
- Propiciar o acesso à leitura do texto literário, oportunizando aos aprendizes o diálogo com vivências acumuladas, a partir do estudo das gírias ao longo da história.

Realizou-se uma mesa-redonda, abordando a lei Maria da Penha e os Direitos humanos. Nesta etapa, foram observados, além do posicionamento crítico dos alunos a partir dos textos, o emprego da variante gíria neste gênero textual (mesa-redonda). Os demais alunos assistiram à atividade em silêncio. Durante a realização desta atividade, o estilo, a entonação e a ideologia, foram perceptíveis nos discursos dos alunos, que se expressaram de modo particular, levando em conta as circunstâncias de elocução, demonstrando o seu ponto de vista, fazendo, portanto, uma utilização ideológica da língua.

Em outro momento desta etapa, foram entregues cópias da crônica *Antigamente*, de Carlos Drummond de Andrade com trechos previamente destacados e sequencialmente enumerados, para cada aluno treinar a leitura em casa. Na sequência, foi realizada uma roda de leitura. Solicitou-se que os alunos lessem com entonação e que obedecessem as pausas para que compreendessem a mensagem do texto. Encerrada a leitura, os alunos foram questionados sobre o assunto abordado e conduzidos a refletir sobre a forma composicional, as palavras e expressões desconhecidas, o uso da variante não padrão, inclusive as gírias. Informou-se à turma que se tratava do gênero crônica. Relataram-se suas especificidades, data de publicação da obra e apresentou-se uma breve biografia do autor. Em seguida, foram organizados grupos com dois ou três componentes, de acordo com a sequência de leitura para que, com o auxílio do dicionário, encontrassem o significado das palavras e expressões desconhecidas, registrando no caderno aquele que melhor se identificava com o texto, sem alterar o sentido.

Depois disto, cada grupo fez a reescrita de um parágrafo da crônica de Drummond, utilizando outras palavras e expressões da língua materna no lugar das desconhecidas e de outras que julgou necessário, escolhendo entre as várias possibilidades de uso da língua, incluindo as gírias, cuidando, porém, da manutenção do sentido do texto. Então, cada grupo elegeu um representante para apresentar o parágrafo reescrito.

Após as apresentações, analisaram-se juntamente com a turma os resultados obtidos, revisando as construções, fazendo adaptações necessárias, para, então, reunir os parágrafos, estruturando a nova crônica, mantendo a sequência do texto original e atribuindo-lhe um título. Essa prática pedagógica está respaldada por Marcuschi (2010, p. 73), que esclarece que em um processo de retextualização, as transformações “devem interferir em maior ou menor grau a depender da amplitude da intervenção no processo como um todo.” Foram necessárias 6h/a para o cumprimento dessas tarefas.

#### **v. Sexta etapa: Segunda interpretação**

Objetivos:

- Reordenar as ideias, analisando as relações possíveis entre elementos do texto;
- Desenvolver a autonomia diante de qualquer tipo de texto ou diante de qualquer linguagem com a qual venha a se deparar.

Após a realização de leituras, encontros e discussões diversas no decorrer da proposta de intervenção, os alunos, em grupo, produziram um **rap** ou uma **poesia**, abordando o tema **Comunidade LGBT**, escolhendo a variante linguística de acordo com a intencionalidade, o contexto e demais circunstâncias. Demonstraram, assim, o próprio estilo, pois, segundo os PCN “... ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de preparação prévia e monitoramento da fala...” (PCN, 1998, p. 74). Esta atividade teve 2 h/a para o seu desenvolvimento.

#### **vi. Sétima etapa: Expansão**

Objetivos:

- Concretizar a intertextualidade como prática de apropriação dos conteúdos;
- Expandir o conhecimento adquirido.

A sétima etapa da proposta de intervenção teve uma culminância com exposição e apresentação das atividades desenvolvidas. Organizou-se, juntamente com os alunos, a sala de informática da escola, com decoração alusiva aos assuntos abordados durante todo o desenvolvimento da proposta e, os educandos apresentaram suas produções, **rap** ou **poesia** para outras turmas da Unidade de Ensino, socializando o conhecimento adquirido com os colegas. Esse foi o momento de permitir ao aluno expressar-se oralmente, fazendo uso do

próprio estilo, porém empregando os recursos linguísticos explorados durante a realização das atividades, principalmente no que tange ao emprego do vocabulário gírio, estando atento às esferas de uso desta variante linguística, inclusive fazendo intertextualidade com outros gêneros do discurso. Ao final, foram distribuídos chocolates para os presentes e, posteriormente, para os alunos-participantes da pesquisa, um DVD produzido com o registro de atividades desenvolvidas por eles no decorrer da proposta de intervenção. Essa etapa foi cumprida em 4 h/a.

#### 4.7 ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta pesquisa teve início no segundo semestre de 2016, quando foi aplicada a atividade para diagnóstico, através da coleta de elementos para posterior análise, e, por isso, houve muitas mudanças em virtude da finalização de um ano letivo (2016) e início de outro (2017), ocorrendo de apenas dois dos alunos que participaram da atividade diagnóstica permanecerem na turma. Isso deveu-se ao fato de alguns estudantes não lograrem aprovação, outros solicitarem transferência da unidade de ensino, ocasionando a chegada de novos alunos para compor a turma que serviu de base para o desenvolvimento do presente estudo.

Por isso, antes de dar início às atividades da proposta didática, teve-se o cuidado de relembrar a proposta aos discentes que participaram do primeiro momento e apresentá-la aos recémchegados. Consultou-se sobre a provável necessidade de gravação em áudio e vídeo, em alguns momentos, e solicitou-se autorização para tal procedimento, esclarecendo que a identidade deles seria preservada por uma questão ética.

Feito isso, no próximo momento, os alunos foram encaminhados à sala de vídeo, já equipada com *data show* para exibição de uma entrevista feita com o Deputado federal Jair Bolsonaro em um programa de auditório voltado para o público jovem, dando início à primeira etapa da proposta - **Motivação** -. Os alunos foram chegando pouco a pouco, sendo avisados pelo auxiliar de disciplina que a aula de Português seria na sala de vídeo. Os olhares eram de curiosidade e interrogação: “O que estava acontecendo?” Alguns alunos de outras turmas, curiosos, apareciam na porta para tentar descobrir o que acontecia. Muitos cumprimentavam os colegas, observavam o ambiente e depois se retiravam. Este fato mostrou que a simples mudança do ambiente da aula já desperta a atenção do educando, pois saiu da rotina a que estão acostumados.

Aguardou-se a chegada da maioria dos alunos para evitar interrupções que poderiam afetar a compreensão da mensagem transmitida pelo vídeo. A certa altura, os alunos iniciaram uma pequena agitação, pedindo que começasse logo a atividade, mas foi pedido que tivessem um pouco de paciência, justificou-se a espera, aguardou-se mais alguns minutos. Após fazerem silêncio, iniciou-se a exibição do programa com 15 alunos presentes, número razoável para um total de 20 alunos frequentes e, principalmente, sendo esta uma turma de EJA noturno, onde a frequência dos estudantes é inconstante. As luzes da sala foram apagadas para favorecer a concentração na tela.

Os alunos assistiram ao programa com atenção, fizeram alguns comentários entre eles durante a exibição, expressaram sorrisos, o que não chegou a comprometer o entendimento da mensagem. O vídeo, com duração de quinze minutos, mostrou o Deputado Federal Jair Bolsonaro, famoso por seu temperamento intempestivo, taxado de homofóbico, sendo entrevistado por jovens que o interpelaram sobre diversas questões político-sociais, principalmente sobre o seu posicionamento a respeito do ativismo da Comunidade LGBT, dentro do Congresso Nacional.

O Deputado foi questionado especialmente por sua contrariedade à distribuição de um suposto *kit gay*, composto de material de caráter sexual, confeccionado pelo Poder Público para ser distribuído em escolas de Ensino Infanto-Juvenil, como forma de abordar a sexualidade nas escolas. Segundo o Parlamentar, o material faz apologia à homossexualidade e à pedofilia, quando ensina crianças de mesmo gênero a se relacionarem sexualmente.

O programa apresenta uma linguagem descontraída, jovial, condizente com um cenário colorido, alegre, jovem. Traz o Deputado Bolsonaro empregando uma linguagem cuidada, mas aparentemente espontânea, buscando uma identificação com aquele público, podendo definir aquele momento como um “bate papo”, onde a linguagem coloquial prevaleceu, permitindo o uso de expressões do cotidiano, inclusive as gírias, deixando evidente o caráter descontraído do programa. Toda a composição do ambiente: o cenário, o figurino da apresentadora, a plateia jovem, a forma lúdica de abordagem dos temas têm relação direta com o tipo de discurso empregado por todos os participantes do programa. Fez-se esta ressalva à turma, ao término da exibição do vídeo, de forma a demonstrar que a construção composicional discursiva não se dissocia do contexto, bem como o cuidado com o estilo. A não observação dos recursos discursivos apropriados, pode acarretar efeitos de refração por

parte dos interlocutores da atividade comunicacional. Não é sem razão que o deputado Bolsonaro, cujo discurso é bastante rejeito por determinados segmentos sociais, procurou organizar sua enunciação, em consonância com o público e o ambiente.

Terminada a exposição do vídeo, questionou-se os aprendizes se conheciam aquele programa, ao que responderam negativamente. Perguntou-se, então, se conheciam o entrevistado, obtendo novamente uma negação. Questionou-se ainda sobre o que acharam do programa.

Os estudantes disseram achar interessante, gostaram da forma como foram feitas as perguntas, da descontração do ambiente, das brincadeiras. Um dos alunos disse que iria procurar o programa para passar a assisti-lo em casa, demonstrando identificação com o perfil do programa. Perguntou-se o que acharam da posição do Deputado Bolsonaro em relação ao *kit gay* e a maioria absoluta dos educandos informou que não havia escutado falar nesse *kit*. “Que *kit* é esse, professora?”, “Eu nunca ouvi falar.” Esclareceu-se que *kit gay* é o apelido dado pelo Deputado Bolsonaro a parte do material intitulado “Escola sem Homofobia”, lançado pelo Poder Público como forma de abordar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade para ser distribuído em escolas que atendem ao público infanto-juvenil, e que, segundo o Parlamentar, incentiva a pedofilia e faz apologia à homossexualidade, ensinando crianças de mesmo gênero a se relacionarem sexualmente. Uma vez esclarecidos, os alunos, em unanimidade, acharam correta a posição do parlamentar em vetar a distribuição desse material para crianças. Um dos alunos, que é homossexual, se mostrou chocado com a informação da existência desse *kit* voltado para o público juvenil e disse não concordar com isso, que a criança não tem como escolher um parceiro sexual e nem porquê escolher, frisando que a criança está em fase de brincar, de aproveitar a infância. Outro aluno repetiu parte da fala do colega, expressando a mesma opinião, corroborando com o princípio de alteridade defendido por Bakhtin, que afirma não haver possibilidade de diálogo, sem que haja interação com a fala do outro.

Uma das alunas, que já é mãe de uma menina, disse que ficaria revoltada se soubesse que a filha estava vendo esse “tipo de coisa” na escola, chegando a exaltar-se, desferindo um palavrão. Um aluno falou que “não tem nada a ver” distribuir esse tipo de material a crianças, chegando a bradar: “Esse governo é sem noção!”. Neste momento, os alunos apresentaram uma linguagem espontânea, fazendo uso de expressões da linguagem coloquial, inclusive do vocabulário gírio.

Após essa discussão inicial, na segunda etapa – **Introdução** –, apresentou-se aos alunos uma pequena biografia de Jair Bolsonaro (**Anexo 3**), esclarecendo as atividades que desenvolve enquanto Deputado Federal na Câmara de Deputados e a defesa ferrenha “em prol das criancinhas”. Esclareceu-se para a turma que eles iriam desenvolver uma proposta didática baseada na análise dos dados da atividade aplicada para diagnóstico e que realizariam tarefas, como leituras, apresentações orais, discussões em grupo, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral. Informou-se também que poderiam sentir dificuldades no desenvolvimento de alguma tarefa, mas que isso fazia parte do processo e que se estaria ali para ajudar no que fosse preciso. Foi dito ainda que se trabalharia alguns temas e subtemas significativos para eles.

Dando prosseguimento, na terceira etapa de **Leitura**, distribuiu-se o texto impresso *Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão responde ofício de Jean Wyllys sobre livros didáticos em Ariquemes*, de autoria do também Deputado Federal Jean Wyllys, solicitando que fizessem uma leitura silenciosa, inicialmente, para que se familiarizassem com as expressões do texto e depois realizarem uma leitura compartilhada, tendo os nomes sorteados no diário de classe. Neste momento, cinco alunos não quiseram realizar a leitura em voz alta, alegando timidez ou falta de vontade. Esse fato demonstrou a resistência do alunado para ler textos em voz alta, sinalizando a necessidade de se explorar a oralidade nas aulas de Português. A leitura ocorreu de forma fragmentada por gracejos quando alguém custava a pronunciar uma ou outra palavra.

Terminada a leitura, perguntou-se o que acharam das informações contidas no texto. Percebeu-se que a maioria dos alunos não conseguiu compreender claramente a mensagem, em virtude das interrupções. Segundo Marcuschi (2010, p 47), “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.” Realizou-se, então, a releitura dos parágrafos, dando ênfase aos pontos relevantes do texto. Assim, após um considerável período de silêncio e troca de olhares resabiados, e, ainda devido a muita insistência, os estudantes começaram a dizer “qualquer coisa”, “chutando”, ariscando acertar.

Depois de mais algum tempo, uma aluna disse que Wyllys agiu certo, reclamando sobre a atitude do prefeito em não distribuir os livros didáticos mostrando as várias composições de

famílias da atualidade. Um aluno chamou o prefeito de *radical*, outra aluna disse que era um absurdo o que o prefeito e os vereadores fizeram por conta própria, como se fosse o dono da cidade e outro aluno perguntou: “Quem é esse cara, professora? Trabalhou certo ele...”, referindo-se ao Deputado Wyllys. Nessa etapa, mais uma vez, foi possível observar o emprego de uma linguagem natural, marcada por expressões do cotidiano, inclusive gírias. Repassou-se a pergunta para a turma, buscando saber quem conhecia Jean Wyllys, mas a maioria disse não conhecê-lo. Apenas dois alunos disseram recordar-se vagamente do nome do Deputado, em virtude da sua participação em um *reality show*, exibido há alguns anos pela Rede Globo de Televisão.

Uma pequena biografia de Wyllys (**Anexo 4**) foi apresentada, esclarecendo sobre a sua atuação na Câmara de Deputados, principalmente no que se refere ao ativismo LGBT, revelando a sua homossexualidade e informando que isso é o que tem gerado um grande impasse entre ele e o Deputado Bolsonaro, uma vez que suas ideias confrontam-se. Wyllys é atuante na defesa das causas da comunidade LGBT, enquanto Bolsonaro trabalha no sentido de embargar projetos direcionados ao ativismo LGBT na sociedade, sendo, muitas vezes, taxado de homofóbico. Assim, foi lançada a enquete para os estudantes – Quem estava com a razão – Bolsonaro ou Wyllys?

Os alunos começaram a debater, comentando o posicionamento defendido por cada Deputado, comparando o que haviam assistido no programa de entrevistas, com a mensagem transmitida pelo texto impresso, ou seja, fazendo um confronto entre os discursos de Bolsonaro e Wyllys. Foi uma discussão geral. Alguns alunos contaram histórias pessoais e de terceiros para defender seus pontos de vista, enquanto outros, mesmo sendo instigados, se abstiveram das discussões, apenas observando as falas dos colegas, aparentemente por timidez. Esse debate inicial entre os educandos foi muito válido, pois segundo Cosson (2014), discutir opiniões é tão importante quanto ler e escrever no processo de letramento literário.

É interessante perceber o quanto o tratamento dialógico do discurso influencia a perspectiva do debate e cria possibilidades de se questionarem ideologias constituídas, conforme se discute na seção teórica deste estudo. Note-se que a homossexualidade é encarada, por alguns estudantes como algo a ser rechaçado, condenado, o que os levaria a simpatizar com os posicionamentos de Bolsonaro. Porém, a iluminação de outro discurso, funciona, nesse caso,

como uma forma de desestabilizar uma ideologia que criara uma visão presumidamente correta, a propósito da rejeição da homossexualidade.

Após muitas reflexões em torno dos dois posicionamentos, pediu-se que a turma se organizasse em grupos com três componentes, de acordo com o sexo, para expor suas opiniões sobre o que foi apresentado, posicionando-se em favor de um ou de outro Deputado e que gravassem suas falas em *smartphones*, tendo o cuidado de falar um por vez. No momento da divisão, um aluno contou um dos colegas como se fosse menina, levando em conta a sua opção sexual. O aluno, então, perguntou se poderia reunir-se com meninas, o que foi prontamente atendido, já que esta era a sua vontade.

Cada grupo se reuniu em um espaço diferente da escola: pátio, refeitório, quadra, biblioteca para não prejudicar as discussões e, principalmente, para evitar interferências nos áudios. Alguns alunos não levaram o celular para a escola, temendo ser vítima de assalto. Por isso, ofereceu-se um aparelho para que uma equipe pudesse realizar a atividade.

Dos treze aprendizes presentes, seis demonstraram timidez e resistência no momento de gravar as falas, enquanto os demais fizeram este exercício com descontração e alegria. Circulou-se pelos espaços da escola, onde os grupos se acomodaram, orientando-os, observando e avaliando a participação individual de cada aprendiz no desenvolvimento da atividade, bem como fazendo registro fotográfico deste momento.

Dando continuidade, distribuíram-se cópias da transcrição feita da atividade para diagnóstico, observando, juntamente com eles, o emprego das gírias. Os alunos contaram a ocorrência das gírias mais utilizadas, bem como observaram o significado dessas expressões no contexto, como se estivessem verificando a veracidade daquele texto. Os discentes mostraram-se curiosos e bastante interessados nesta atividade. Foi um momento de muita descontração. Divertiram-se com as falas dos colegas, brincaram de substituir as expressões por outras de igual valor. Então, informou-se que aquele era um modelo a ser seguido para que fizessem a transcrição do diálogo entre eles na atividade anterior.

Os alunos pareceram surpresos diante desta informação. Mas voltaram a se reunir em ambientes diferentes da escola e passaram a transcrever suas falas, ouvindo as gravações realizadas na aula anterior (**APÊNDICE D**). Dois grupos não realizaram esta tarefa, alegando ausência do colega que estava com a gravação do áudio no aparelho celular ou que não havia

participado da aula anterior. Um dos grupos fez a atividade de modo desinteressado, mostrando a desistência do aluno diante de dificuldades. Dois grupos de meninos se destacaram na realização deste exercício. Por isso, analisando os resultados, percebeu-se que a turma obteve um desempenho regular no cumprimento desta atividade.

Na transcrição, os alunos declararam não serem preconceituosos e defenderam o direito de cada um “ser o que quiser ser”, o que reportou a um trecho da música de abertura do programa “Malhação”, folhetim global direcionado ao público juvenil. Um dos alunos contou que tem um irmão homossexual, com quem estabelece uma relação de respeito, enquanto seu colega refletiu sobre as consequências do preconceito, que acaba por gerar violência em função da opção sexual.

Embora prevaleça uma construção coloquial dos discursos, os alunos evitaram usar gírias, o que ficou perceptível ao observar as transcrições, tentando, aparentemente, monitorar a própria fala. Ao final, foi avisado que o próximo passo seria a apresentação oral dos grupos, expondo suas opiniões sobre a temática. Neste momento, foram feitos alguns questionamentos orais com a finalidade de preparar os alunos para a exposição (**APÊNDICE E**), bem como chamou-se a atenção para o estilo de linguagem que iriam utilizar nesta situação. Por fim, foram distribuídas atividades extraclasse impressas de forma a ampliar o leque linguístico do aluno, colaborando para o desenvolvimento das tarefas subsequentes (**APÊNDICE F**).

Com esta atividade, percebeu-se que o aluno conseguiu substituir expressões do vocabulário gírio por outras equivalentes, mantendo o sentido do que quis dizer, demonstrando familiaridade com as gírias. Entretanto, não conseguiu diferenciar o seu uso, levando em conta a situação comunicativa, pois utilizou o mesmo estilo para interagir com um amigo e com o chefe de trabalho, empregando expressões da linguagem coloquial, inclusive do vocabulário gírio, como “meu parceiro” e “é nós”, em comunicação com um amigo no *Facebook*, e “irmão” (em referência ao chefe) e “dar um rolé” (sair) justificando para o chefe o motivo de ausentar-se mais cedo do trabalho. Neste caso, nota-se que o educando não esteve atento às esferas de uso das gírias, por isso utilizou a mesma variedade da língua para situações interacionais distintas.

Deu-se início à terceira etapa – **Primeira interpretação** – através de questionamentos orais para a turma (**APÊNDICE E**) sobre as informações contidas no vídeo e no texto. Recordou-se

o posicionamento dos envolvidos em cada situação apresentada e alertou-se novamente que deviam procurar utilizar a variação linguística de acordo com as circunstâncias, que se tratava de uma exposição oral para apresentar suas opiniões sobre o tema, por isso deviam evitar o uso do vocabulário gírio, substituindo-o por outra expressão equivalente. Solicitou-se que os ouvintes prestassem atenção e só fizessem perguntas após o encerramento das falas dos colegas.

Dos cinco grupos formados, dois deixaram de apresentar, com os alunos alegando timidez, nervosismo, ausência de componentes do grupo, medo de gozação por parte dos colegas, ou seja, não faltaram pretextos para evitarem a apresentação oral. Dois dos três grupos que apresentaram, não o fizeram com dedicação, houve muita brincadeira e piadinhas por parte da turma e dos próprios alunos que faziam a apresentação, sendo necessário interferir diversas vezes para prosseguir com a tarefa. Não levaram a sério a atividade e isso fez com que relaxassem também no uso da fala, o que ocasionou a utilização de gírias em seus discursos. Apenas um grupo de meninos deu um caráter de seriedade à apresentação, cuidando da fala, evitando o uso de gírias, preocupando-se, até mesmo com a postura corporal.

Os integrantes desse grupo posicionaram-se contra a distribuição do *kit gay* nas escolas para crianças a partir de seis anos de idade, alegando que estas não tinham maturidade suficiente para tratar sobre sexualidade da maneira que estava sendo imposta, abraçando, assim, a causa do Deputado Federal Jair Bolsonaro. Mas, também foram contra a decisão do prefeito de Ariquemes em confiscar livros didáticos que apresentam os novos modelos de família para as crianças, incluindo os casais homoafetivos, concordando com a defesa do Deputado Jean Wyllys. Os alunos sentiram-se à vontade para tratar sobre o assunto, posicionando-se deliberadamente e citando a família e amigos como exemplo, sem demonstrar qualquer constrangimento pela presença da professora ou dos colegas e mesmo por conta das gravações que estavam sendo feitas. Esforçaram-se por empregar um discurso mais formal, optando por expressões da variedade padrão da língua, apropriadas à situação.

Ao final da apresentação, foram aplaudidos pelos colegas, o que deixou claro que a turma compreendeu o objetivo da proposta. Mas o desenvolvimento dessa atividade, de modo geral, evidenciou uma relutância dos alunos a trabalhar com oralidade, pois não estão acostumados a exercitar a prática oral em sala de aula. É notório, indicando que o trabalho com a oralidade ainda é um caminho pouco explorado pela escola. Em contrapartida, tal estudo é uma forma

de preparar o educando para a vida cidadã, a qual exige do indivíduo posicionamentos orais em diversas situações do cotidiano, a exemplo de uma entrevista de emprego.

Para finalizar esta etapa, os alunos fizeram transcrição de suas falas durante a exposição oral em grupo (**APÊNDICE G**). Dos três grupos presentes a esta atividade, apenas dois realizaram a tarefa, ainda que reclamando: “De novo, professora?”, “De novo!”, respondeu-se. Depois de muitas queixas e lamentações, concluíram de maneira forçosa o exercício, ficando evidente que não sentiram prazer no cumprimento da atividade, tendo, assim, um desempenho insatisfatório. E, ao final, compararam as transcrições da diagnóstica, da discussão em grupo e da exposição, e observaram que na atividade diagnóstica e na discussão em grupo o número de ocorrências de gírias foi superior à presença de vocabulário gírio em comparação à exposição oral, mesmo apresentando em meio a brincadeiras.

Na **Contextualização**, quinta etapa da proposta, quando os alunos foram chegando, perceberam que havia uma mesa-redonda improvisada com as cadeiras e as mesas dispostas lado a lado, em um canto da sala. A curiosidade tomou conta da turma: “O que é isso, professora?”, “Pra que é isso?”, “A gente vai fazer o que aí?”. Ao que se respondeu: “Calma, vocês já vão saber!”, ao mesmo tempo em que os acomodava na mesa. Foram distribuídas cópias de trechos pré-selecionados da Lei Maria da Penha (**Anexo 5**) e Dos Direitos Humanos (**Anexo 6**) para que lessem, enquanto se aguardava a chegada dos demais estudantes. Quando havia dez alunos, esclareceu-se que seria realizada uma mesa-redonda para discutir alguns pontos da Lei Maria da Penha e dos Direitos Humanos.

Cada aluno deveria ler um artigo, inciso ou parágrafo das leis, posicionar-se a respeito e abrir espaço para os outros também emitirem opiniões, podendo concordar ou não com o que fora dito pelo colega. Questionados se já conheciam essa modalidade de debate, a maioria disse que já tinha assistido em programas esportivos na televisão. Perguntou-se quem gostaria de iniciar a leitura e alguns alunos disseram: “A senhora!”. Os colegas concordaram com a ideia, dizendo que eles compreendem melhor quando a professora lê. Então, deu-se o primeiro passo e abriram-se as discussões.

Os alunos se engajaram na atividade, lendo, discutindo e enriquecendo as falas com exemplos pessoais, chegando a fazer suposições contrárias à Lei Maria da Penha, perguntando: “Por que não tem a “Lei João da Penha?”, “E quando é a mulher que bate, o que o homem faz? Fica apanhado, é?”. Uma aluna chegou a dizer que bate mesmo. As discussões foram bastante

acirradas, com meninos e meninas defendendo seu ponto de vista, levando a discussão para o aspecto pessoal. Até que uma aluna disse que é verdade que, às vezes, o homem apanha, mas quem mais sofre violência é a mulher. Todos concordaram. Ressaltou-se que, geralmente, o agressor é um ente familiar ou companheiro, alguém em quem se deveria confiar. Os alunos ficaram interessados em saber sobre os seus direitos, independentemente de gênero. Debateram sobre violência física, psicológica e sexual. Muitos alunos esforçaram-se em evitar o uso do vocabulário gírio, mas devido à exaltação diante do tema, algumas gírias, e mesmo palavrões foram proferidos no calor da discussão. O fato inusitado foi o olhar de reprovação de alguns alunos na direção do colega que empregava vocábulo gírio, chegando ao ponto do falante desculpar-se por ter pronunciado alguma expressão que, conforme estavam estudando, não estava condizente com aquele contexto.

Essa tarefa foi muito válida, pois trouxe à tona um problema que atinge boa parte da sociedade, que é a violação dos direitos humanos em razão do gênero, etnia, classe social ou opção sexual do indivíduo e por mostrar que os alunos ficaram atentos ao estilo discursivo apropriado àquele contexto, esforçando-se em substituir as gírias por expressões equivalentes, adequando, portanto, o uso da língua materna à situação comunicativa, ainda que, em alguns momentos, tenham deixado de fazer esse monitoramento linguístico em seus discursos, em função do caráter da discussão. Um aluno encerrou a mesa-redonda, dizendo que tudo é uma questão de respeito. E frisou: “Mesmo que não goste da pessoa, tem que respeitar.”

Para desenvolver a segunda parte desta etapa, foram entregues aos alunos trechos impressos enumerados da crônica *Antigamente*, de Carlos Drummond de Andrade (**Anexo 7**), para treinarem a leitura em casa, com a finalidade de evitar tropeços no momento da atividade, uma vez que apresenta uma variedade de palavras e expressões que caíram em desuso, sendo, por isso, desconhecidas. As carteiras foram arrumadas em formato de roda para favorecer a audição e para que pudessem acompanhar a leitura sem gerar confusão. Ainda assim, os alunos não queriam ler, estranhando as expressões do texto e com medo de servir de chacota para os colegas. Porém, foi esclarecido que todos estavam em situação semelhante, pois cada trecho trazia expressões desconhecidas. Assim, uma aluna começou a ler, mas diante da dificuldade em pronunciar algumas expressões, desistiu e pediu que a professora realizasse a leitura em seu lugar.

Os alunos entreolhavam-se, achando o texto diferente, incompreensível, difícil, sem sentido, mas depois da leitura avançar, foram percebendo que o texto trazia os costumes de uma época anterior. Conseguiram identificar algumas expressões antigas da linguagem coloquial, mas que permanecem em uso ainda hoje e então a curiosidade dominou a turma. Foram ficando mais à vontade para fazer a leitura, arriscando a pronúncia de termos desconhecidos e tentando acertar o significado de algumas expressões, participando ativamente da tarefa. Após a conclusão da leitura, os alunos, em grande maioria, perceberam que se tratava de um texto que aborda costumes de uma sociedade antiga. Um aluno chamou a atenção para a repetição da expressão *Antigamente*, introduzindo alguns parágrafos da crônica. Os estudantes perguntavam o tempo todo o significado das expressões desconhecidas, liam parte do trecho e paravam ao se deparar com uma expressão desconhecida, entreolhavam-se, questionavam, ficavam ansiosos por descobrir o que queriam dizer aqueles termos “esquisitos”. Esclareceu-se que se tratava de uma crônica do poeta Carlos Drummond de Andrade, escrita há algumas décadas e que se referia a expressões e costumes de épocas antigas. Informou-se também, à turma, algumas especificidades desse gênero textual. Apresentou-se, ainda, uma pequena biografia de Drummond (**Anexo 8**), citando outras obras do autor.

Depois disso, foram distribuídos dicionários para os educandos pesquisarem o significado de algumas expressões desconhecidas e anotarem no caderno. Pesquisaram também na internet, nos sites *Dicionário informal* e *Dicionário de gírias*, e ainda foram orientados a buscar informação com pessoas de faixa etária mais elevada, entre familiares e amigos.

O passo seguinte foi reunir os alunos em grupos, a partir da sequência dos trechos da crônica para reescrever os parágrafos, empregando expressões mais próximas da atualidade, no lugar das mais antigas, porém com sentido equivalente, podendo escolher a variedade linguística que considerassem mais apropriada.

Muitos alunos sentiram dificuldades na execução dessa atividade. À vista disso, solicitou-se que aqueles que haviam concluído, colaborassem com os colegas que faltavam, mostrando como tinham feito. Dessa forma, conseguiram finalizar a atividade. Os alunos empregaram termos da variedade padrão, expressões da linguagem coloquial, e também mantiveram algumas expressões na reescritura. Então, um representante de cada grupo apresentou o parágrafo reescrito, seguindo a sequência do texto original e, depois, foi reescrita toda a crônica, com novas expressões e outras alterações que se fizeram necessárias, como a

mudança do tempo verbal do passado para o presente, com a intenção de “atualizar” a crônica de Drummond, todavia procurando manter o sentido do texto-base. Ao final, a turma atribuiu um título à nova crônica: *Antigamente Atualizado*.

Ao final, uma aluna foi sorteada para ler a nova crônica – *Antigamente Atualizado* – (APÊNDICE H) para a turma, que aprovou o próprio trabalho, mas reconheceu que, em alguns trechos, faltaram coesão e coerência, prejudicando o sentido, e comprometendo, em parte, a mensagem do texto, mas não a sua totalidade.

A impressão que ficou foi que a turma precisava ter mais tempo para concluir esta atividade de forma exitosa. Ficou também evidente a falta de preparo dos alunos para lidar com o texto literário. Observou-se que o conhecimento prévio dos alunos no que se refere à leitura do texto literário mostrou ser incipiente. Isto comprova a necessidade de trabalhar literatura nas aulas de Português como forma de apresentar uma importante ferramenta para a vida do aprendiz dentro e fora do ambiente escolar, favorecendo o seu letramento, essencial para a formação do cidadão crítico e consciente na sociedade contemporânea.

Na sexta etapa, **Segunda interpretação**, os alunos foram desafiados a produzirem, em grupo, um **rap** ou uma **poesia**, abordando o tema Comunidade LGBT, fazendo uso dos recursos linguísticos disponíveis na língua materna, inclusive as gírias. Os aprendizes, apesar de alegarem sentir dificuldade em produzir textos, vibraram com esta proposta. Dois alunos optaram por realizar a atividade individualmente. Os demais fizeram o texto em grupos com dois e três componentes. A turma ficou bastante entusiasmada e fez muito barulho durante o desenvolvimento da tarefa. Expressaram dúvidas em relação ao uso da linguagem: “Pode usar gírias, professora?”, “Precisa rimar todos os versos?” e também quanto à extensão do texto: “Professora, qual o tamanho?”. E ainda apresentaram dúvidas sobre o tema proposto: “Professora, o que é homofobia mesmo?”.

Além disso, a estrutura do texto em versos se mostrou como um entrave na produção textual. Os estudantes disseram que, quando produzem um texto, geralmente é diferente (em prosa), por isso, a dificuldade em construir um texto em verso. Então, foram orientados a pesquisar modelos desses gêneros textuais na internet para se basearem no momento da construção. Mas, ainda assim, dois grupos produziram o texto, sem atentar para a sua estrutura em versos. Demonstrando, mais uma vez, falta de contato com o texto literário.

O texto (**APÊNDICE I**) apresenta muitas rasuras. O que indica que o grupo sequer teve o cuidado de passá-lo a limpo. Utilizaram uma linguagem natural, empregando expressões do uso cotidiano, como “buzão”, “metem o dedo”, fizeram uso de abreviação: “TBM” (também). De forma bastante crítica, fizeram um contraponto entre a homofobia e o crime organizado, chamando a atenção para o fato de que enquanto as pessoas buscam problemas onde não existem, preocupando-se com a orientação sexual do outro, situações graves reais, como o poder paralelo das facções, avançam mundo a fora. Então, é preciso definir o tipo de sociedade que se quer: preconceituosa e violenta ou tolerante e mais humana.

Na poesia (**APÊNDICE J**), os alunos definem o indivíduo preconceituoso como “mente fraca” e afirmam que aquele que aceita as diferenças, convive melhor com o outro. Apresenta uma linguagem monitorada, voltada para a variedade padrão da língua, apesar de apresentar falhas quanto à concordância verbal da norma culta. O texto foi organizado em versos, porém as estrofes não foram bem demarcadas. Notou-se, ainda, que não houve preocupação com rimas, demonstrando saber que esse é um recurso do texto poético que pode ser utilizado ou não em produções atuais. A maioria dos alunos preferiu fazer rap a poesia, dando a entender que estão mais acostumados com aquele gênero textual que esse. Também nesta atividade ficou a impressão de que seria necessário mais tempo para um melhor desempenho dos aprendizes.

Para desenvolver a sétima etapa – **Expansão** – os alunos, separados por sexo, produziram dois painéis ilustrativos, abordando os temas e subtemas explorados durante todo o decorrer da proposta didática. Para isso, juntou-se parte do material empregado no desenvolvimento das tarefas, desde a atividade diagnóstica até a produção de rap e poesia, inclusive fotos de registros dos momentos de organização, planejamento e execução de alguns exercícios. Este material serviu de suporte à exposição dos educandos. A turma ficou bem animada nesta aula. Falavam a todo instante, discutiam sobre os temas trabalhados, tiravam ainda dúvidas, conversavam, usando apenas gírias, brincavam... Os meninos, na confecção do painel, agiram de modo bastante espontâneo, apresentando cópias de textos utilizados na condução dos trabalhos, imagens da turma em momentos diversos de execução da proposta, além de espalharem por toda a extensão do cartaz diversas expressões de vocabulário gírio, brincando com o fenômeno linguístico. (**APÊNDICE K**)

Já as meninas, confeccionaram um painel comparativo, mostrando lado a lado a diversidade social, com imagens que representam os diversos modelos de famílias da atualidade, como casais de diferentes etnias, casais homoafetivos, netos criados por avós, mãe solteira e filhos, pai solteiro e filhos, e a diversidade linguística, trazendo, em destaque, várias expressões do vocabulário gírio utilizadas na atualidade.(**APÊNDICE L**)

No período da culminância, o colégio passava por uma reforma interna e não foi possível fazer a socialização da proposta no pátio escolar, como fora previsto. A direção da Unidade Escolar disponibilizou para o encerramento da proposta apenas uma sala, ainda com bancadas e fiações de computadores, que funcionava como laboratório de informática, mas estava sendo desativado. Por isso, a atividade da culminância restringiu-se a uma exposição dos trabalhos realizados durante a aplicação da proposta, através de painéis ilustrativos confeccionados pelos alunos, bem como a apresentação do rap ou poesia para as outras duas turmas da EJA na escola.

Um *data show* foi posicionado em frente ao quadro branco para exibir o vídeo da atividade para diagnóstico, realizada na fase preliminar da proposta pedagógica. Os alunos tentaram organizar a sala da melhor forma possível, encostando as cadeiras e bancadas na parede para deixar livre a área de circulação. Penduraram os painéis produzidos por eles nas paredes, além de espalhar pela sala algumas palavras de efeito moral, como “respeito” – uma das palavras que mais apareceu no discurso dos educandos – destacando, ainda, algumas gírias. Forrou-se, juntamente com os alunos, parte de uma bancada no canto da sala com uma toalha de mesa para colocar bombons que seriam distribuídos aos estudantes e visitantes no final das apresentações.

A culminância foi iniciada com um diálogo sobre a proposta, desde a atividade diagnóstica, sobre os objetivos pretendidos. Comentaram-se os resultados encontrados antes, durante e depois da intervenção didática. Depois iniciou-se a exibição do vídeo da aula para efeito diagnóstico.

A primeira reação dos alunos foi de achar graça dos colegas que apareceram na tela. Divertiram-se vendo as imagens, observando as falas e o uso de gírias, comentando uns com os outros sobre as ocorrências. Foi um momento de muita descontração. Na sequência, foi apresentado um gráfico mostrando o *ranking* das gírias, comparando o uso de vocabulário

gírio por meninos e meninas. Os alunos concordaram com o resultado apresentado, onde ficou registrado que os meninos usam mais gírias que as meninas.

Foi observada, também, uma tabela elaborada a partir dos dados da atividade diagnóstica, juntamente com os alunos, perguntando quem utilizou mais e quem empregou menos gírias. Todos indicaram o colega que mais utilizou gírias e ele pareceu sentir-se lisonjeado com a situação, demonstrando que, para ele o fato de liderar o uso de vocábulos gírios é motivo de orgulho.

Os alunos se mostraram bastante interessados e atenciosos nesse momento da atividade. Em seguida, os aprendizes foram convocados para apresentar suas produções - rap ou poesia. Neste momento, muitos educandos se recusaram a apresentar, alegando, como de costume, timidez, vergonha, medo da zombaria dos colegas.

Após muita conversa e paciência, iniciaram, mesmo que muito timidamente a apresentação. Os discentes preferiram apresentar os textos sentados em meio aos demais colegas. Apenas uma dupla apresentou um rap em frente à turma. Os jovens fizeram muitas brincadeiras, pilhérias, gozações, apesar das reclamações constantes. E assim seguiram até o final, ficando evidente uma forte resistência dos alunos para expor seus trabalhos diante de colegas, parecendo haver um certo entrave ou bloqueio que impede que se apresentem oralmente.

O fato é que o estudante está um pouco acostumado a escrever sobre determinado assunto em sala de aula, mas não a exercitar o diálogo. Isto comprova que o campo da oralidade ainda tem muito a ser explorado e que o professor de língua materna poderia levar os diversos gêneros textuais orais para a sala de aula, propondo atividades significativas que envolvam a oralidade, como forma de colaborar para o aprimoramento discursivo do educando. Em seguida, componentes de cada grupo apresentaram seus painéis, explicando aos colegas e visitantes detalhes do que estava exposto.

O desempenho dos alunos nessa atividade, associado ao desenvolvimento das tarefas que a precederam, foi regular. Demonstrou que parte dos aprendizes compreendeu que existe uma variedade de possibilidades de uso da língua materna, que o vocabulário gírio é apenas um desses recursos linguísticos disponíveis, que identifica o indivíduo em sua comunidade e que o seu emprego deve estar relacionado ao contexto em que se encontram os interlocutores,

buscando empregar outras expressões da língua materna em substituição às gírias, de acordo com as circunstâncias situacionais.

Outros estudantes sequer admitem a possibilidade de sofrer preconceito linguístico em função da utilização das gírias, sem levar em conta as suas esferas de uso, portanto não se preocupam em substituir o vocabulário gírio por expressões equivalentes em situações que requeiram monitoramento da fala.

Os ouvintes ficaram atentos às explanações e se divertiram também em alguns momentos, principalmente quando perceberam que os alunos estavam se esforçando para utilizar uma linguagem mais formal e algumas gírias “escapavam” em seus discursos, sem que percebessem. Isso porque alguns termos gírios já fazem parte do uso coloquial da língua. Neste momento, foi comprovado que o discurso do jovem é imbuído de vocábulos gírios, que fazem parte do seu repertório linguístico no cotidiano e que será necessário ainda realizar outras intervenções didáticas, semelhantes a esta, abordando esse fenômeno linguístico, com atividades sistematizadas que colaborem para o enriquecimento do leque linguístico do educando.

Para finalizar, foi agradecida a presença de todos e, principalmente, a participação dos alunos, oferecendo bombons aos participantes e convidados, e, presenteando, ainda, os aprendizes com um DVD contendo uma mostra das atividades desenvolvidas durante a aplicação da proposta de intervenção, para assistirem em casa e guardarem como recordação da proposta pedagógica desenvolvida por eles. **(APÊNDICE M)**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a proposta pedagógica “O uso de gírias por estudantes da EJA em situações interacionais de sala de aula”, desenvolvidas no decorrer de aproximadamente dois anos letivos, buscou compreender as prováveis razões pelas quais alguns estudantes finalizam o ensino fundamental, apresentando insuficiências significativas no que se refere ao domínio de habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente no que diz respeito à oralidade.

O fenômeno gírio está presente em discursos orais do cotidiano, indicando a necessidade de se trabalhar objetivamente as diversas esferas da atividade humana, no sentido de auxiliar na utilização crítica e consciente desse e de outros recursos discursivos, de modo a colaborar para que o estudante exercite plenamente sua cidadania.

A realização desta pesquisa, bem como da proposta de intervenção concretizaram-se pelo desejo de se buscar formas pedagógicas que chamem a atenção do estudante para as diversas possibilidades de gêneros de acabamento que a língua oferece, de modo a lhe possibilitar a apropriação de mecanismos que ampliem seu universo discursivo e os usem, caso entenda ser apropriado empregar a variedade da língua conforme a situação comunicativa.

Algumas hipóteses foram surgindo ao longo desta pesquisa, relacionando o uso da língua materna à identidade do falante, bem como às diferenças sociais do indivíduo, como idade, sexo, escolaridade, origem, dentre outras; e, ainda, sobre a necessidade de a escola reconhecer a diversidade linguística e colaborar para o ensino das variantes linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, em conformidade com o que declara, por exemplo, Bagno:

... ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2015, p.26)

Em vista disso, este estudo se prestou a encontrar formas de enriquecer o repertório linguístico do educando, ciente de que qualquer proposta de intervenção pode ser feita sem

desrespeitar a identidade do aluno, habilitando-o a escolher se usa ou não determinado recurso linguístico, neste caso, as gírias, em momentos dialógicos específicos.

O tema Comunidade LGBT foi escolhido para o desenvolvimento por estar presente em diversos ambientes sociais, inclusive na escola, onde foram percebidas, durante a realização da atividade diagnóstica, atitudes de *bullying* por parte de alguns alunos para com um colega por ser homossexual. Tornou-se necessário, então, trazer à tona este tema para ser debatido em sala de aula para que, a partir de leituras, discussões e reflexões, os alunos pudessem rever o comportamento, passando a respeitar o indivíduo, independentemente da sua orientação sexual.

Quanto à escolha das atividades, prevaleceu a preferência por tarefas de caráter lúdico e significativas, por se entender que o aluno se interessa por aquilo que lhe é significativo e o lúdico se apresenta como algo prazeroso a ser realizado, favorecendo, dessa maneira, a aprendizagem. Por isso, no decorrer da proposta, dois posicionamentos díspares foram colocados em xeque: Homofobia *versus* Ativismo LGBT, aqui representados pelos polêmicos Deputados Federais Jair Bolsonaro e Jean Wyllys, respectivamente. Foi exibido um vídeo de Bolsonaro sendo entrevistado por jovens em um programa de auditório, abordando, principalmente o homossexualismo; e um texto de Wyllys, fazendo valer os direitos da comunidade LGBT em se ver representada em livros didáticos, na formação de famílias da atual sociedade. Esse embate teve a finalidade de atrair e estimular os alunos para o desenvolvimento da proposta e com a finalidade de promover o debate, a partir de diferentes visões de mundo.

Com intenção de obter respostas à problemática inicial: como é possível ampliar o domínio discursivo do aluno, de modo que ele possa selecionar formas linguísticas, além das gírias que usam frequentemente, no ambiente escolar? E de outras indagações que surgiram durante a pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois segundo Gatti (2002):

Os conceitos de quantidade e de qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação teórica. (GATTI, 2002, p.11)

Todavia, percebe-se que a coleta de alguns dados quantitativos reforçaram os dados qualitativos, estando, pois, presentes na pesquisa, uma vez que esses resultados estatísticos

corroboraram para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo desta pesquisa, favorecendo uma análise qualitativa mais consistente da problemática.

A partir dessa metodologia de pesquisa, foram realizadas diversas atividades didáticas sistematizadas, com tema e subtemas, como exibição de vídeo, leituras, discussões em grupo, atividades extraclasse, questionamentos orais, seminário, mesa-redonda, reescritura, produção de textos orais, que implicam em uma maior receptividade para explorar o uso dos recursos linguísticos da língua materna, sobretudo do fenômeno gírio pelos alunos-participantes da pesquisa. Dessa forma, buscou-se analisar as circunstâncias às quais os aprendizes estão sujeitos no seu dia-a-dia, reunindo dados relevantes à pesquisa, baseados nesse uso; intencionou-se entender, também, os sentidos que o educando imprime à sociedade por intermédio do emprego das gírias nas diversas situações comunicativas.

Conforme a teoria discursiva dialógica bakhtiniana, que fundamentou este trabalho, a essência da língua está na forma como é compreendida por falantes e ouvintes em situações interacionais, já que a língua se realiza em vozes sociais que se entrelaçam em diferentes dialetos, e, em virtude disso, o indivíduo, cotidianamente, assume diferentes esferas enunciativas em casa, na escola, no trabalho, lidando, portanto, com uma variedade de línguas distintas. A educadora Magda Soares ressalta que:

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (...), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição é da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social (...), mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura. (SOARES, 1980, P.74)

Nessa perspectiva, não cabe julgar como correta somente uma variedade da língua, condenando as demais. De acordo com a filosofia bakhtiniana, o plurilinguismo dialogizado pressupõe uma diversidade de linguagens e, em consequência disso, diferentes enunciações, originadas de outras vozes constituem a expressividade do falante, não havendo primazia linguística que exclua o sujeito.

Essa concepção discursiva da linguagem enriquece o ensino de língua materna, posto que concebe a linguagem como processo interacional, que considera os vários sentidos expressos pela língua nas diversas circunstâncias da atividade humana. O professor de Língua Portuguesa, atualmente, não desconhece essa tendência necessária, que o impele a ampliar a

capacidade comunicativa do aluno, visando ao desenvolvimento da oralidade e do letramento para a prática social do aprendiz.

Sob essa determinação, a proposta de intervenção pedagógica foi concebida, seguindo o modelo da “Sequência Expandida”, elaborada por Rildo Cosson (2014), que compreende as etapas de motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, as quais sistematizam os conteúdos abordados para colaborar, mesmo que tenuamente, com essa função primordial dos professores de português: enriquecer a capacidade discursiva do indivíduo, neste caso, especialmente, no que concerne às esferas de uso do fenômeno gírio.

Os dados coletados em sala de aula a partir de atividades diversas realizadas pelos alunos participantes da pesquisa foram organizados e analisados para conclusão desta proposta didática com base na observação do interesse, participação e produção dos aprendizes durante o desenvolvimento das atividades, tendo como suporte o estudo das gravações em vídeo e áudio de algumas aulas, mediante autorização dos alunos.

Os estudantes realizaram leituras, discussões em grupo, atividades extraclasse, responderam a questionamentos orais, realizaram seminário, participaram de mesa-redonda, exercitaram transcrição e reescritura textual, além de produzirem discursos orais, a partir de temáticas significativas para eles. Tais recursos possibilitaram-lhes assumir posicionamentos críticos, em situações dialógicas, sempre tendo em vista o auto-monitoramento do vocabulário gírio em seus discursos orais e retextualizações.

Durante a atividade para efeito diagnóstico, os alunos utilizaram uma linguagem espontânea. Com o desenvolvimento das atividades didáticas propostas, envolvendo a oralidade, alguns alunos compreenderam que a utilização de vocabulário gírio deve levar em conta as esferas discursivas, ou seja, as circunstâncias interacionais, a exemplo do seu interlocutor, contexto, dentre outros. Entretanto, não ficou comprovada a preocupação da maioria dos alunos com esse monitoramento, mesmo depois de terem adquirido esse conhecimento.

De fato, alguns discentes não conceberam a possibilidade de sofrer discriminação linguística em função do uso do fenômeno gírio em esferas discursivas inapropriadas. Uma questão interessante que se apresenta em torno dessa constatação é a seguinte: será que alguns jovens não se imaginam fora da comunidade em que vivem, onde a discriminação pela linguagem

não costuma ocorrer e, por isso não se veem obrigados a aprender outras variedades linguísticas?

O fato é que, alguns alunos, após a aplicação da proposta, não desenvolveram a criticidade esperada, que poderia lhes fazer perceber o quão é salutar o uso do vocabulário gírio de modo crítico e consciente em seu dia-a-dia, sob pena de vir a sofrer preconceito linguístico/social. Ou o preconceito não os atinge com a mesma intensidade que a escola enxerga?

Põe-se um ponto didático na pesquisa, mas as perguntas não cessam. Fica a certeza de que outras pesquisas são necessárias, ao menos para que a escola tome ciência do seu real valor em comunidades nas quais está inserida. Que mudanças são, realmente, necessárias? O que o público frequentador da escola espera dela?

Ainda no que diz respeito à prática pedagógica, percebeu-se que a simples escolha de um tema significativo para o educando não é garantia de que este se interessará em desenvolver as atividades didáticas, ainda que pareçam prazerosas. Existem muitos fatores envolvidos, como a motivação pessoal, o conhecimento prévio, a abordagem do conteúdo, a afetividade, os recursos disponíveis na Unidade de Ensino, entre outros.

Dentre as tarefas realizadas, os alunos apreciaram muito a Caixinha-surpresa, realizada para diagnóstico; a mesa-redonda, que discutiu a Lei Maria da Penha e os Direitos Humanos também agradou bastante aos aprendizes; além da roda de leitura da crônica “Antigamente”, que causou muita curiosidade em saber o significado das expressões desconhecidas e também em correlacionar as expressões arcaicas com outras da atualidade, embora tenham sentido muita dificuldade para realizar por possuírem um conhecimento prévio incipiente, no que se refere à leitura do texto literário. A proposta de produção de rap e poesia também agradou, despertando grande interesse à turma, apesar de apresentarem muitas dúvidas quanto à estrutura desses gêneros. As apresentações ficaram a desejar por conta da timidez dos alunos. Ou terá sido pela falta de costume em apresentar trabalhos orais?

A hipótese inicial de que os meninos utilizam mais as gírias em seus discursos orais do que as meninas foi comprovada, a partir da observação das atividades didáticas desenvolvidas na proposta. Esta constatação, inclusive, parece ser responsável pelo fato de os meninos perceberem mais rápida e claramente do que as meninas as variedades da língua materna, compreendendo que o uso de determinados recursos linguísticos, a exemplo das gírias, não

constitui erro, mas que se faz necessário conhecer e utilizar expressões da variedade padrão, como forma de inclusão em outros âmbitos sociais, bem como a necessidade de monitorar a fala, em observância às esferas de uso do fenômeno gírio.

É notório também que os meninos se dedicaram mais do que as meninas no momento de realizar as tarefas. Os meninos demonstraram mais interesse que as meninas em praticamente todas as atividades. Tendo as meninas se destacado mais do que os meninos na atividade de mesa-redonda, aparentemente por causa da temática Lei Maria da Penha.

Três fatores foram decisivos para o resultado desta proposta. Em primeiro lugar, a infrequência dos alunos às aulas prejudicou, em muito, a sequência das atividades, comprometendo o ritmo e o desempenho das tarefas; a timidez, em segundo lugar, fez-se obstáculo no momento de realizar leituras, discussões, debates, seminários, apresentações orais, pois não estão acostumados e que foram essenciais no cumprimento das atividades dessa proposta; e, em terceiro lugar, o tênue conhecimento prévio, principalmente do texto literário, que afetou diretamente o desenvolvimento da quinta etapa, pela dificuldade de interpretação que sentiram ao ler a crônica de Drummond e, conseqüentemente, em fazer a reescritura desse texto. Ainda vale ressaltar a indisciplina dos alunos, que prejudicou o desenvolvimento de algumas tarefas.

Além desses aspectos, na fase final da proposta, o colégio entrou em reforma, interditando algumas áreas do estabelecimento, inviabilizando uma socialização que envolvesse toda a unidade escolar, da maneira como foi planejada. Mas, diante do espaço e das condições oferecidas, foi possível fazer uma exposição dos trabalhos, apresentar os textos produzidos em grupo, realizando uma mostra das atividades desenvolvidas para as demais turmas da EJA.

As declarações da maioria dos alunos-participantes durante o desenvolvimento das atividades e na culminância da proposta demonstraram que eles conseguiram compreender que não existe homogeneidade na língua portuguesa, mas sim uma heterogeneidade linguística, sendo capazes de identificar o uso de determinada variedade linguística nos discursos, como o fenômeno gírio, não classificando como erro, mas sim como uma forma diferente de expressão, que identifica o falante na comunidade a que pertence. Os estudantes corroboraram, em parte, com o pensamento de que o uso do vocabulário gírio, deve levar em consideração a situação comunicativa, para evitar serem discriminados linguisticamente.

Dessa maneira, alguns alunos reconheceram a necessidade do monitoramento da fala, porém, ainda se faz necessário enriquecer o repertório linguístico dos educandos para conseguir substituir as gírias por outras expressões equivalentes da língua materna, quando julgar apropriado, realizando cotidianamente essa monitoração, nas diversas situações interacionais, em direção ao aprimoramento da sua competência discursiva. Há um longo caminho a se trilhar...

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa e prosa**. Volume único. São Paulo: Copyght, 1993.

ANDRADE, Patrícia R. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. Tese de Doutorado. Universidade Católica do R. Grande do Sul, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997/2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988/2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1979/2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1990/1998.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. Rio de Janeiro: Ed. Jacinto R. dos Santos. 1922.

BARROS, D. L. P. **Dialogismo, Polifonia, Enunciação**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. **Da Rússia czarista à web**. In: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: contexto, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

CABELLO, A. R. **Gíria: Vulgarização de um signo de grupo?** Tese de Doutorado. UNES, Assis, São Paulo, 1989.

CABELLO, A. R. G. **A gíria como linguagem literária em contos de JOÃO ANTONIO**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1987. (Caderno de Divulgação Cultural)

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. In: Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva**. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003/2010.

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

MEIRA, Vivian. **A Variação e o Contexto Sócio-histórico no Ensino de Língua Portuguesa: a Sociolinguística e a sala de aula**. In: CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian. (Orgs). **Teorias linguísticas e aulas de Português**. Salvador: EDUNEB, 2016.

- MOLLICA, Maria C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.
- NASCENTES, Antenor. **A Gíria Brasileira**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1953.
- NOBRE, Eduardo. **Dicionário de Calão**. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1980.
- PATRIOTA, Luciene M. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PATRIOTA, Luciene M. **Uso e aceitação/rejeição das gírias por professores do ensino básico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, 2006.
- PEDERNEIRAS, Raul P. **Geringonça Carioca – verbetes para um dicionário de gíria**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & cia, 1922.
- PRETI, Dino. **O léxico na linguagem popular: a gíria**. 1º SIMELP- Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo, 2008.
- PRETI, Dino. **A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social**. In PRETI, D. (Orgs.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- PRETI, Dino. **O vocabulário oral popular: a gíria**. In: PRETI, D. **Estudos de Língua Oral e Escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PRETI, Dino. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- RANGEL, Egon. **Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado**. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RECTOR, Mônica. **A fala dos jovens**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- SERRA e GURGEL, J. B. **Dicionário de gíria: Modismo Linguístico, o equipamento falado do brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 1990/ 2005.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1980.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Questionário social

COLÉGIO ESTADUAL MONSENHOR MANOEL BARBOSA.

DATA 06/12/18 PROFESSORA: CÂNDIDA

ALUNO (A):

TURMA: 2°

QUESTIONARIO SOCIAL

1. Nome: \_\_\_\_\_ SEXO:  M ( ) F
2. Data de nascimento: 15/08/2000 Natural de: Salvador
3. Onde reside? Boca do rio
4. Você mora em:  
 casa ( ) apartamento
5. O imóvel é:  
 próprio ( ) bem de família  
( ) alugado ( ) cedido
6. Você já repetiu alguma série?  
 Sim. Qual? 6º ano ( ) Não
7. Quem estudou mais em sua família?  
( ) pai ( ) mãe  irmã/irmão ( )  
avô/avó
8. Qual a formação dessa pessoa?  
( ) fundamental incompleto ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino superior  
( ) fundamental completo  ensino médio completo
9. Você trabalha ou já trabalhou?  
 Sim. Em quê? ajudante de pedreiro  
( ) Não
10. Somando o salário de todos que moram na casa, qual a renda familiar mensal?  
 até 1 salário mínimo ( ) 4 a 6 salários mínimos  
( ) de 1 a 3 salários mínimos ( ) até 10 salários mínimos

## Apêndice B - Aula diagnóstica: Surpresa!



## Apêndice C - Atividade extraclasse

1. Nas questões abaixo, aparecem palavras ou expressões destacadas que representam gírias empregadas em nosso cotidiano. Sabendo que o vocábulo gírio faz uso de uma linguagem metafórica, analise cada questão e dê a resposta que julgar mais adequada:

I. Se alguém chama um sujeito de talarico, significa o quê?

- a.  que ele é fiel.
- b.  que ele se relacionou com a namorada ou esposa do amigo.
- c.  que ele foi traído pelo amigo.
- d.  que ele é um bom amigo.

II. Pagar mico – “pagamos o maior mico porque, quando chegamos no cinema, o filme já tinha começado.” Essas pessoas:

- a.  foram reconhecidos por alguém.
- b.  compraram um mico grande.
- c.  pagaram por um mico grande e receberam um pequeno.
- d.  passaram vergonha pelo atraso no cinema.

III. A polícia descobriu vários celulares roubados na casa daquele rapaz que se dizia inocente. A casa caiu!

- a.  a polícia derrubou a casa do malandro, buscando mais aparelhos.
- b.  A mentira foi descoberta. Contra fatos, não há argumentos.
- c.  o malandro ficou tão nervoso que derrubou a casa.
- d.  a casa estava com estrutura abalada por contas das chuvas e desabou.

1. Analise os excertos a seguir, substituindo as palavras/expressões em destaque por outra equivalente:

a. A aula de português foi horrível, não saquei nada do que a professora explicou.

---

b. E aí, mano? Estás a fim de dar um rolé hoje? A parada vai ser da hora.

---

c. Já vem babado...

---

d. Domingo gosto de ir dormir cedo. Segunda-feira é dia de trampo e eu não quero queimar o filme com a patroa.

Devemos utilizar a língua de acordo com a situação de uso, portanto...

2. Utilize a variação linguística adequada para elaborar os pequenos textos abaixo:

a. Uma felicitação por passagem de aniversário de um amigo no *facebook*.

---

---

---

b. Um pedido para sair mais cedo do trabalho.

---

---

---

Apêndice D – Transcrição I

D S Q Q S S



WESTERN ASSET

X  
15/05/17

09/05/17

Colegio: Estadual Monsenhor M. B. B. B.

data: 09/05/17

prof:

aluno:

A: Em primeiro lugar não sou preconceituoso.

L1: Bom, sou a favor da LGBT, porque miméu é m não gay ou bética da noite pro dia.

A: E não tem nada contra, todo mundo tem direito de ser o que quiser.

L1: Gostaria falar também sobre os transsexual.

A: mais tem que dar respeito para receber respeito

L1: que não são aceitos em quase nenhum sempre fora causa de preconceito.

A: hoje tem um irmão Homossexual lida com ele normalmente.

L1: Muitos gays, lésbicas e trans, embora em depressão pela maioria que os pais não aceitam.

A: Eli me trata com muito respeito e aceita a opção dele ser o que quiser.

L1: A gente vive passando diariamente na televisão, gay, lésbicas e trans sofrendo preconceito, mas quando a gente chega ali não a aceita.

## Apêndice E – Questionamentos Orais

Da Primeira etapa: (Após a exposição do vídeo)

1. Vocês já conheciam esse programa de entrevistas?
2. Quem aqui costuma assistir esse tipo de programa? Por quê?
3. Este programa é direcionado a que tipo de público?
4. Quem é o entrevistado?
5. Onde trabalha? O que faz?
6. Sobre o quê estes jovens querem saber?
7. Que ideias o Deputado defende?
8. Segundo o entrevistado, o que o preocupa?
9. Você achou esse vídeo interessante? Por quê?
10. A quem mais pode interessar assistir essa entrevista?

Da Segunda etapa:

I - (Após a leitura do texto do Deputado Federal Jean Wyllys)

1. Vocês já conheciam este texto? E o autor dele?
2. Vocês sabem o que autor faz, além de escrever? Onde ele trabalha?
3. Vocês conhecem a causa que este Deputado Federal defende?
4. O que está exposto neste texto?
5. A quem pode interessar o assunto abordado no texto?

II – (Após a discussão em grupo)

1. Durante as falas de vocês, alguém empregou gírias?
2. Quais as gírias mais usadas por vocês nessa atividade?
3. Quem mais utilizou vocábulos gírios?
4. Com que finalidade as gírias foram empregadas?
5. O uso de vocábulos gírios facilitou ou dificultou a compreensão do que o colega quis dizer?  
Por quê?
6. Quais os sentidos das gírias utilizadas?
7. Existem, na Língua Portuguesa, outras expressões que pudessem ser utilizadas no lugar das gírias, sem alterar o sentido da frase?
8. Dê um exemplo.

Da Terceira etapa:

I – (Questionamentos pré-elaborados pela professora para direcionar a exposição oral dos alunos)

1. Sobre o que trata o vídeo exposto?
2. O que é abordado no texto apresentado?
3. Qual a função de um Deputado Federal?
4. Esse embate de ideias entre as partes – Jair Bolsonaro X Jean Wyllys – pode afetar a vida da população em geral? De que maneira?
5. Vocês concordam com o posicionamento do Deputado Federal Jair Bolsonaro? Por quê?
6. Vocês concordam com as ideias defendidas pelo Deputado Jean Wyllys? Por quê?
7. Vocês acham importante discutir esse tema em sala de aula? Por quê?

II – (Orientando sobre o uso da variante gíria)

1. Vocês perceberam que na aula passada, quando se reuniram em grupo, utilizaram gírias. Esse uso foi apropriado para aquela situação? Por quê?
2. Agora, na exposição oral, será apropriado empregar vocabulário gírio? Por quê?
3. Existem outras palavras ou expressões que podem ser empregadas no lugar das gírias, mantendo o mesmo sentido do que se quer dizer? Dê exemplos.
4. É importante utilizar outra variante da Língua Portuguesa numa exposição oral? Por quê?
5. Em que outras situações de oralidade devemos estar atentos ao emprego das gírias? Por quê?
6. É relevante saber empregar a gíria observando o contexto em que se encontra, ou seja, considerando o interlocutor, o local, a situação? Por quê?
7. Vocês acham que o emprego de gírias sem levar em conta a situação de uso, pode gerar alguma atitude discriminatória em relação ao falante? Exemplifique.
8. Sabendo que a Língua Portuguesa dispõe de uma variedade de recursos linguísticos, entre eles a variante gíria, como deve se comportar, então, o falante nas diversas situações interacionais para evitar essa discriminação linguística?
9. Vocês acreditam que o conhecimento dos recursos linguísticos disponíveis na língua, bem como o uso monitorado dessas variantes linguísticas poderá refletir em sua vida social? De que maneira?

## Apêndice F – Atividade extraclasse I

1. Nas questões abaixo, aparecem palavras ou expressões destacadas que representam gírias empregadas em nosso cotidiano. Sabendo que o vocábulo gírio faz uso de uma linguagem metafórica, analise cada questão e dê a resposta que julgar mais adequada:

I. Se alguém chama um sujeito de talarico, significa o quê?

- a.  que ele é fiel.
- b.  que ele se relacionou com a namorada ou esposa do amigo.
- c.  que ele foi traído pelo amigo.
- d.  que ele é um bom amigo.

II. Pagar mico – “pagamos o maior mico porque, quando chegamos no cinema, o filme já tinha começado.” Essas pessoas:

- a.  foram reconhecidos por alguém.
- b.  compraram um mico grande.
- c.  pagaram por um mico grande e receberam um pequeno.
- d.  passaram vergonha pelo atraso no cinema.

III. A polícia descobriu vários celulares roubados na casa daquele rapaz que se dizia inocente. A casa caiu!

- a.  a polícia derrubou a casa do malandro, buscando mais aparelhos.
- b.  A mentira foi descoberta. Contra fatos, não há argumentos.
- c.  o malandro ficou tão nervoso que derrubou a casa.
- d.  a casa estava com estrutura abalada por contas das chuvas e desabou.

2. Analise os excertos a seguir, substituindo as palavras/expressões em destaque por outra equivalente:

a. A aula de português foi horrível, não saquei nada do que a professora explicou.

Entendi \_\_\_\_\_

b. E aí, mano? Estás a fim de dar um rolé hoje? A parada vai ser da hora.

E aí, irmão?, SAIR \_\_\_\_\_

c. Já vem babado...

Nalção \_\_\_\_\_

- d. Domingo gosto de ir dormir cedo. Segunda-feira é dia de trampo e eu não quero queimar o filme com a patroa.

Trabalho, deixar ela relaxar

Devemos utilizar a língua de acordo com a situação de uso, portanto...

3. Utilize a variação linguística adequada para elaborar os pequenos textos abaixo:

- a. Uma felicitação por passagem de aniversário de um amigo no *facebook*.

Feliz aniversário meu parceiro, Deus te dê  
muito amor, paz, saúde, e o melhor.

- b. Um pedido para sair mais cedo do trabalho.

É de manhã? Sem como não me deixar mais  
cedo pra eu dar um jeito?

## Atividade extraclasse II

1. Nas questões abaixo, aparecem palavras ou expressões destacadas que representam gírias empregadas em nosso cotidiano. Sabendo que o vocábulo gírio faz uso de uma linguagem metafórica, analise cada questão e dê a resposta que julgar mais adequada:

I. Se alguém chama um sujeito de talarico, significa o quê?

- a.  que ele é fiel.
- b.  que ele se relacionou com a namorada ou esposa do amigo.
- c.  que ele foi traído pelo amigo.
- d.  que ele é um bom amigo.

II. Pagar mico – “pagamos o maior mico porque, quando chegamos no cinema, o filme já tinha começado.” Essas pessoas:

- a.  foram reconhecidos por alguém.
- b.  compraram um mico grande.
- c.  pagaram por um mico grande e receberam um pequeno.
- d.  passaram vergonha pelo atraso no cinema.

III. A polícia descobriu vários celulares roubados na casa daquele rapaz que se dizia inocente. A casa caiu!

- a.  a polícia derrubou a casa do malandro, buscando mais aparelhos.
- b.  A mentira foi descoberta. Contra fatos, não há argumentos.
- c.  o malandro ficou tão nervoso que derrubou a casa.
- d.  a casa estava com estrutura abalada por contas das chuvas e desabou.

2. Analise os excertos a seguir, substituindo as palavras/expressões em destaque por outra equivalente:

a. A aula de português foi horrível, não saquei nada do que a professora explicou.

Não Entendi

b. E aí, mano? Estás a fim de dar um rolé hoje? A parada vai ser da hora.

E aí colega. Não há nada de dar um rolé hoje. A parada vai ser legal

c. Já vem babado...

Já vem papalou...

- d. Domingo gosto de ir dormir cedo. Segunda-feira é dia de trampo e eu não quero queimar o filme com a patroa.

trabalho não pido o moral com a patroa

Devemos utilizar a língua de acordo com a situação de uso, portanto...

3. Utilize a variação linguística adequada para elaborar os pequenos textos abaixo:

- a. Uma felicitação por passagem de aniversário de um amigo no *facebook*.

Parabéns, amigo que Jesus te  
obrigar a Guie Deus cominho  
te proteger e te dar muita saúde

- b. Um pedido para sair mais cedo do trabalho.

Bom dia Sr. Maria Rosa sair  
mais cedo do trabalho preciso  
resolver umas coisas no Banco



## Apêndice H – Reescritura de Antigamente

### ♥ Texto: Antigamente Atualizado

Atualmente, as mulheres chama-se de mecas, e são todas charmosas e comportadas. Não fazem aniversário, completam primarviva, ao todo, 18. Os "garçons" mesmo não sendo atraentes, não usam e fentam, mas ficam muito tempo na mesma.

É quando não dá certo, o melhor a fazer é ir embora e procurar em outro lugar. As pessoas, quando corre, hoje em dia, e de vaga para não se dá mal que não vale a pena. Algumas jogam verde pra colher maduro, e sabe como é que se faz.

O que não impede que, nesse espaço de tempo, esse ou aquele embarque em cama zurrada. Encontram alguém que lhes passa a peça do tecido e espirra no cor azul, dando zuga. Os mais idosos depois do jantar, deixam-se, vão para tomar um ar fresco. É também tomarm cautela de não tomar um pio.

Os mais jovens, esses vão ao teatro e mais tarde ao cinema, chupando bola de aléia. Ou vontam em andar de avião; os quais, sem nenhuma vergonha, se metem em situações difíceis, por isso se enganam e perdem bons negócios.

Há também os que recebem boa educação quando crianças e quando estão em ambientes públicos sabem se comportar devidamente. Se enviaram alguma mensagem a alguém, o

portador da mesma assegura que ia entregar. ♥

Outros, quando se encontram com o padre, tiram o chapéu em sinal de respeito e dizem: "louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo"! e o padre sempre responde: "Para sempre seja louvado!". E os que tem mais conhecimento, se alguém espirrar - sinal de alguma gripe - não obrigados a dizer: "O senhor esteja contigo".

É natural que com eles perdem a direção. A pessoa cheia de ressentimentos fica sentida com a desfeita que fazem, quando, por exemplo, ensinam que o seu filho é truquino. A verdade é que as vezes as meninas chegam a fumar escondidos atrás da igreja. As meninas verdadeiras, educadas, não fazem bagunça.

♥ Outros homens fazem negócios e perdem tudo, outros são flagrados fazendo coisas erradas. É por isso tem que explicar tudo muito certo, as autoridades. O resultado é penalidade da lei e da sociedade bem longe dos seus familiares e amigos da sua cidade.

Uns raros bem ricos estancam dinheiro e riquezas com coisas ruins e outros falam de assuntos, sem, entretanto, conhecer os seus detalhes.

As famílias compram produtos nos supermercados, tem créditos no açougue e compram qualquer coisa que lhe é oferecida na porta de casa desde que o vendedor, esteja bem limpo e cheiroso. Recebem com satisfação a visita dos **tilibra** vendedores ambulantes, que viajam por vários

♥ cidades, levando as últimas novidades da indústria do Rio de Janeiro e São Paulo.

Eles vem e oferecem suas mercadorias, e deixam de presente um velho canivete. As meças se arrumam e ficam na varanda para ver ele descer do carro. Infelizmente alguns são mais que enganadores são grandes patizes.

Atualmente as mansões são habitadas por espíritos que assembram as peixes, os meninos tem lombrigas, os gatos tem asma, os homens usam cuecas, sapatos de couro médio paleto engomado. As roupas tem de ser de boa qualidade, da marca X.P. to London. As fotografos são chamados de retruístas e os cristãos não movem, descansam.

Acontece da pessoa ficar resfriada, ficando lento, mandam chamar o médico e, depois, ir na farmácia para preparar a receita, de capsulas ou pílulas fedorentas. Doença necira é a tuberculose feia é a sífilis.

## Apêndice I – RAP Homofobia é crime

S L T M Q M J V S S D

Estad

### Homofobia é Crime!!!

Homofobia é crime, homofobia <sup>total</sup> da cadeia o sangue que corre nas veias é o mesmo que vem das audências e por isso que julga a vida, ~~faz~~ faz a busca alheia e vem no conjunto, por que ~~na~~ vida a varias direções e no buzão vamos todos ~~para~~ Mundo isto ~~é~~ justo por que não tá facil pois vivemos <sup>para</sup> imagine <sup>para</sup> dizento os politicos que metem o dedo e mais d' quem arca com tudo.

O Policia também tem ~~os~~ instintos alguns instintos ~~de~~ ~~o~~ mundo o eixo tem amor a dinheiro e gay senti-mento profundo, o mundo não tem direção aliás, tem umas acabando com toda ~~as~~ ~~as~~ atacando o gay e as forças dominando o mundo!



Apêndice J – Poesia Mentem Fraca

Colegio: Monsenhor M. Barbosa      Prof: Candido

Aluno: \_\_\_\_\_

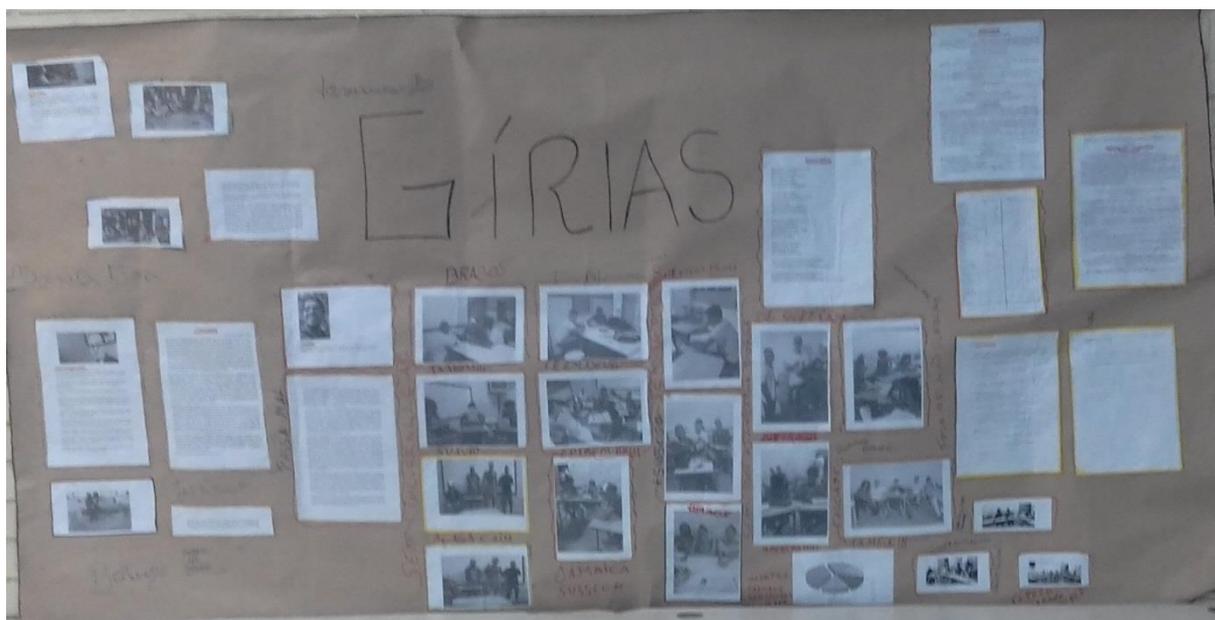
Poesia sobre homofobia

A homofobia não para aqueles  
que não aceitam a mudança de  
sexualidade das pessoas. Hoje em  
dia estão muitos não tem respeito  
e ainda não aceitam viver  
entre eles na sociedade que se  
encontram.

Muitos sofrem preconceitos  
Porque a maioria da sociedade  
criticam e não aceitam e outras  
ficam com medo de assumir o  
movimento LGBT.

E ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ temes que acabar com esses  
preconceitos. Serias e aceitar as  
pessoas do jeito que elas são.  
A homofobia ~~o~~ também  
são para aqueles que tem  
mente fraca, e os que aceitam  
a homofobia vivem tranquilo  
entre eles sem preconceito  
Nenhum!

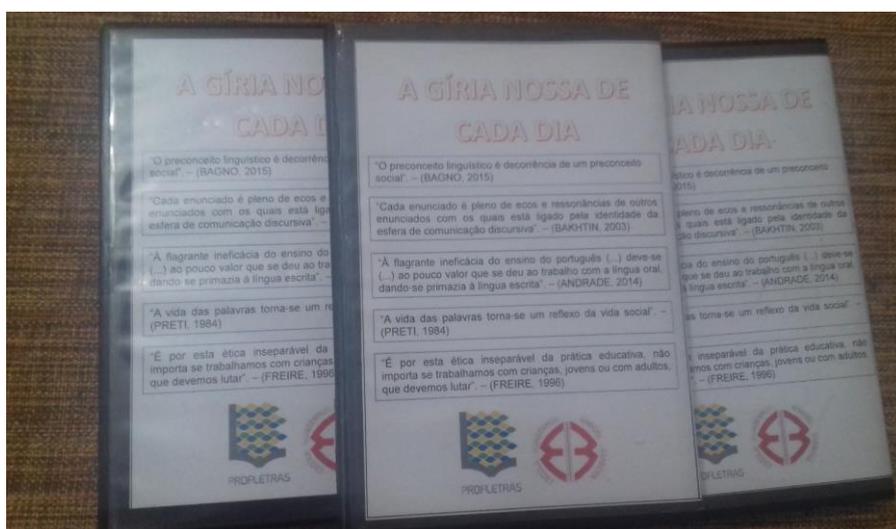
### Apêndice K – Painel ilustrativo dos alunos



### Apêndice L – Painel ilustrativo das alunas



## Apêndice M – DVD recordação



## **ANEXOS**

**Anexo 1 – “A gíria é a cultura do povo” – Bezerra da Silva**

Toda hora tem gíria	No asfalto e no morro
Porque ela é	A cultura do povo
Toda hora tem gíria	No asfalto e no morro
Porque ela é	A cultura do povo
Pisou na bola conversa fiada malandragem	Mala sem alça é o rodo
Tá de sacanagem	Tá trincado é aquilo
Se toca vacilão	Tá de bom tamanho
Otário fanfarrão	Tremeu na base
Coisa ruim não é mole não	Tá boiando de marola
É o terror alemão	Resposta catuca é o bonde
É cerol	Tô na bola corujão vão fechar seu paletó
Ih! Toda hora tem gíria	No asfalto e no morro
Porque ela é	A cultura do povo
Se liga no papo, maluco,	É o terror
Bota fé compadre, tá limpo,	Demorou
Sai voado, sente firmeza, tá tranquilo,	Parei contigo, contexto, baranga,
É aquilo	Tá ligado na fita,
Tá sarado	Deu bode, deu mole qualé,
Vacilou	Tô na área, tá de bob,
Tá bolado	Babou a parada, mulher de tromba,
Sujou	Toda hora tem gíria
No asfalto e no morro	Porque ela é
A cultura do povo	Sangue bom tem conceito, malandro
E o cara aí	Vê se erra boiola,
Boca de siri	Pagou mico,
Fala sério, tô te filmando	É ruim hein?!
O bicho tá pegando	Não tem caô, papo reto, tá pegado

Tá no rango mané,	Tá aloprado
Caloteiro, carne de pescoço,	Vagabau
To legal de você sete-um, gbo, cara de pau	Caloteiro, carne de pescoço,
Vagabau	To legal de você sete-um, gbo, cara de pau
Ih! Toda hora tem gíria	No asfalto e no morro
Simbora gente	Porque ela é
A cultura do povo	Toda hora tem gíria
No asfalto e no morro	Porque ela é
A cultura do povo	Aí é cultura popular
Toda hora tem gíria	No asfalto e no morro
Se liga amizade	Porque ela é
A cultura do povo	É mas toda hora tem gíria
No asfalto e no morro	Porque ela é
A cultura do povo	Toda hora tem gíria
No asfalto e no morro	Porque ela é
A cultura do povo	

**Anexo 2 – Saudosa Maloca / Adoniran Barbosa**

Si o senhor não está lembrado  
 Dá licença de contá  
 Que aqui onde agora está  
 Esse edifício arto  
 Era uma casa velha  
 Um palacete assobradado

Foi aqui seu moço  
 Que eu, Mato Grosso e o Joca  
 Construimos nossa maloca Mais, um dia  
 Nós nem pode se alembrear  
 Veio os homi cas ferramenta  
 Que o dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisa  
E fumos pro meio da rua  
Apreciar a demolição  
Que tristeza que nós sentia  
Cada táuba que caía  
Doía no coração

Mato Grosso quis gritá Mas em cima eu falei: Os homi tá cá razão  
Nós arranja outro lugar

Só se conformemo quando o Joca falou:  
"Deus dá o frio conforme o cobertor"  
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim

E prá esquecê nós cantemos assim:  
Saudosa maloca, maloca querida,  
Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida

### **Anexo 3 – Biografia / Jair Bolsonaro**

Nascido em Campinas, Jair Bolsonaro é um militar da reserva e deputado federal. Está em sua sétima legislatura na Câmara dos Deputados do Brasil, eleito pelo Partido Progressista. Foi o deputado mais votado do estado do Rio de Janeiro nas eleições gerais de 2014.

Bolsonaro também foi titular da Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional e da de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado, além de ter sido suplente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados.

Jair Bolsonaro é conhecido por suas posições em defesa da família e do Estado Brasileiro. Suas bandeiras políticas são fortemente combatidas pelos partidos com posições adversas às suas.

Nas últimas eleições, em 2014, Jair Bolsonaro obteve cerca 464.565 votos sendo reeleito pelo Rio de Janeiro, como o mais votado do Estado. Em seu atual mandato, destaca-se na luta pela proibição do chamado “Kit Gay” (cartilhas destinadas às escolas do ensino fundamental) com forte viés de apologia à homossexualidade e pela redução da maioria penal. Em seu mandato anterior, se destacou na luta pela aprovação da PEC300 a qual estabelece que a remuneração dos Policiais Militares dos estados não poderá ser inferior à da Polícia Militar do Distrito Federal, aplicando-se também aos integrantes do Corpo de Bombeiros Militar e aos inativos, e contra uma possível volta da CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras).



#### **Anexo 4 – Biografia / Jean Wyllys**

Jean Wyllys tem uma história de envolvimento com trabalhos em favor da justiça social, de uma educação para a cidadania e para a valorização da vida, e em favor das liberdades civis, que remonta à sua adolescência, quando pertencia às pastorais da Juventude Estudantil e da Juventude do Meio Popular, e atuava nas comunidades eclesiais de base da Igreja Católica. Parceiro dos movimentos LGBT, negro e de mulheres, Jean Wyllys participa de ações que combatem a homofobia, a intolerância e o fundamentalismo religiosos, a discriminação contra o povo de santo, o trabalho escravo, a exploração sexual de crianças e adolescentes, e as violências contra a mulher.

Foi eleito deputado federal pelo PSOL-RJ para os mandatos 2011-2014 e 2015-2018. É escritor, com quatro livros publicados, apresentador e curador do programa Cinema em Outras Cores no Canal Brasil, programa de curtas metragens com uma temática que reflete seu ativismo contra a intolerância e em favor das liberdades civis, professor do Programa de Pós-Graduação em Infecção HIV/Aids e Hepatites Virais da UNIRIO, além de colunista da Carta Capital e do iGay, portal LGBT do iG. Atuou também como professor universitário na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e Universidade Veiga de Almeida (UVA).



## **Anexo 5 - Lei Maria da Penha**

### **DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

## **TÍTULO II**

### **DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER**

#### **CAPÍTULO I**

### **DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Lei complementar nº 150, de 2015)

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

**Parágrafo único.** As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6o A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

## **CAPÍTULO II**

### **DAS FORMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER**

Art. 7o São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

### **TÍTULO III - DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR**

#### **CAPÍTULO I DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO**

Art. 8o A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

- I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;
- II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;
- III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;
- IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;
- V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;
- VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;
- VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;
- VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

## **CAPÍTULO II DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR**

Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.

## **CAPÍTULO III DO ATENDIMENTO PELA AUTORIDADE POLICIAL**

Art. 10. Na hipótese da iminência ou da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis.

## **Anexo 6 – Direitos humanos**

### **Artigo 1. Obrigação de respeitar os direitos**

1. Os Estados Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.
2. Para os efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano.

### **Artigo 5. Direito à integridade pessoal**

1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua integridade física, psíquica e moral.
2. Ninguém deve ser submetido a torturas, nem a penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes. Toda pessoa privada da liberdade deve ser tratada com o respeito devido à dignidade inerente ao ser humano.

### **Artigo 11. Proteção da honra e da dignidade**

1. Toda pessoa tem direito ao respeito de sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade.
2. Ninguém pode ser objeto de ingerências arbitrárias ou abusivas em sua vida privada, na de sua família, em seu domicílio ou em sua correspondência, nem de ofensas ilegais à sua honra ou reputação.
3. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais ingerências ou tais ofensas.

### **Artigo 24. Igualdade perante a lei**

Todas as pessoas são iguais perante a lei. Por conseguinte, têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei.

### **Artigo 32. Correlação entre deveres e direitos**

1. Toda pessoa tem deveres para com a família, a comunidade e a humanidade.
2. Os direitos de cada pessoa são limitados pelos direitos dos demais, pela segurança de todos e pelas justas exigências do bem comum, numa sociedade democrática.

## Anexo 7 – Antigamente / Carlos Drummond de Andrade

Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não fazia anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pés-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era pra tirar o pai da forca e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se fazia uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passasse a manta e azulava, dando às de vila-diogo. Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar fresca; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de aeroplano; os quais, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas, e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n'água.

Havia os que tomaram chá em criança, e, ao visitarem família da maior consideração, sabiam cuspir dentro da escarradeira. Se mandavam seus respeitos a alguém, o portador garantia-lhes: “Farei presente.” Outros, ao cruzarem com um sacerdote, tiravam o chapéu, exclamando: “Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo”, ao que o Reverendíssimo correspondia: “Para sempre seja louvado.” E os eruditos, se alguém espirrava – sinal de defluxo – eram impelidos a exortar: “Dominus tecum”. Embora sem saber da missa a metade, ou presunçosos queriam ensinar padre-nosso ao vigário, e com isso metiam a mão em cumbuca. Era natural, que com eles perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam, quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. Verdade seja que às vezes os meninos eram mesmo encapetados; chegavam a pitar escondidinho, atrás da igreja. As meninas, não: verdadeiros cromos, umas tetéias.

Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tintim por tintim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas. Uns raros amarravam cachorro com linguça. E alguns ouviam cantar o galo, mas não sabiam onde. As famílias faziam sortimento na venda, tinham conta no camiceiro e arrematavam qualquer quitanda que passasse à porta, desde que o mole do tabuleiro, quase sempre um cabrito, não tivesse catanga. Acolhiam com satisfação a vista do cometa, que, andando por ceca e meca, trazia novidades de baixo, ou seja, da Corte do Rio de Janeiro. Ele vinha dar dois dedos da prosa e deixar de presente ao dono da casa um canivete roscofe. As donzelas punham carmim e chegavam à sacada para vê-lo apear do macho faceiro. Infelizmente, alguns eram mais do que velhacos: eram grandessíssimos tratantes.

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para a aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtysica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos lombrigas, asthma os gatos, os homens portavam ceroulas, botinas e capa-de-goma, a

casimira tinha de ser superior e mesmo X.P.T.O. London, não havia fotógrafos, mas retratistas, e os cristãos não morriam: descansavam.

MAS TUDO ISSO era antigamente, isto é, outrora.

## **Anexo 8 – Biografia de Carlos Drummond de Andrade**



Carlos Drummond de Andrade (1902–1987) foi um poeta brasileiro. "No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho". Este é um trecho de uma das poesias de Drummond, que marcou o 2º Tempo do Modernismo no Brasil. Foi um dos maiores poetas brasileiros do século XX.

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902. Filho de Carlos de Paula Andrade e Julieta Augusta Drummond de Andrade, proprietários rurais. Em 1916, ingressou em um colégio interno em Belo Horizonte. Doente, regressou para Itabira, onde passou a ter aulas particulares. Em 1918, foi estudar em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, também no colégio interno.

Em 1921, começou a publicar artigos no Diário de Minas. Em 1922, ganha um prêmio de 50 mil réis, no Concurso da Novela Mineira, com o conto "Joaquim do Telhado". Em 1923 matricula-se no curso de Farmácia da Escola de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Em 1925 conclui o curso. Nesse mesmo ano casa-se com Dolores Dutra de Moraes. Funda "A Revista", veículo do Modernismo Mineiro.

Drummond leciona português e Geografia em Itabira, mas a vida no interior não lhe agrada. Volta para Belo Horizonte, emprega-se como redator no Diário de Minas. Em 1928 publica "No Meio do Caminho", na Revista de Antropofagia de São Paulo, provocando um escândalo, com a crítica da imprensa. Diziam que aquilo não era poesia e sim uma provocação, pela repetição do poema. Como também pelo uso de "tinha uma pedra" em lugar de "havia uma pedra". Ainda nesse ano, ingressa no serviço público como auxiliar de gabinete da Secretaria do Interior.

Em 1934 muda-se para o Rio de Janeiro e assume a chefia de gabinete do Ministério da Educação, do ministro Gustavo Capanema. Em 1942 publica seu primeiro livro de prosa, "Confissões de Minas". Entre os anos de 1945 e 1962, foi funcionário do Serviço Histórico e Artístico Nacional.

Em 1946, foi premiado pela Sociedade Felipe de Oliveira, pelo conjunto da obra. O Modernismo exerceu grande influência em Carlos Drummond de Andrade. O seu estilo poético era permeado por traços de ironia, observações do cotidiano, de pessimismo diante da vida e de humor. Drummond fazia verdadeiros "retratos existenciais" e os transformava em poemas com incrível maestria. Carlos Drummond de Andrade foi também tradutor de autores como Balzac, Federico Garcia Lorca e Molière.

Carlos Drummond de Andrade faleceu no Rio de Janeiro, no dia 17 de agosto de 1987, doze dias depois do falecimento de sua filha, a escritora Maria Julieta Drummond de Andrade.



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O USO DE GÍRIAS POR ESTUDANTES DA ETAPA IV EM SITUAÇÕES INTERACIONAIS DE SALA DE AULA

**Pesquisador:** MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69368017.0.0000.0057

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.454.930

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto intitulado O uso de gírias por estudantes da etapa IV em situações interacionais de sala de aula, da pesquisadora Maria Candida de Jesus Souza Santos, pretende aprimorar a capacidade de comunicação oral do educando, principalmente no que se refere ao uso de gírias, desenvolvendo atividades pedagógicas específicas que ampliem o seu leque linguístico para que passe a fazer uso consciente e crítico da língua materna, levando em conta a situação interacional em que se encontra, atuando, dessa forma, no combate ao preconceito linguístico/social que atinge, principalmente,

às classes socialmente menos favorecidas. Para coletar dados que justifiquem a necessidade da presente proposta de intervenção e direcionem a sua execução, será feita uma atividade para efeito diagnóstico intitulada "Caixinha surpresa", que consiste em uma aula dinâmica e lúdica, onde é apresentado o tema "Traição" a ser discutido e analisado pelos alunos, através de frases e pensamentos coletados na internet.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Ampliar a competência comunicativa do aluno, enriquecendo o seu repertório linguístico para que passe a monitorar a própria fala, principalmente no que se refere ao uso de gírias, levando em conta o papel social que está desempenhando no momento, passando a usufruir da língua

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.454.930

materna com toda a sua dinamicidade de maneira crítica e consciente.

Objetivo Secundário:

Colaborar para o desenvolvimento da oralidade do aluno, pois está associada às situações interacionais do cotidiano, não apenas nos estilos menos formais- onde ocorre o uso do vocabulário gírio-, mas também em estilos mais formais que exigem monitoração.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão assim apresentados:

Riscos:

O aluno poderá sentir dificuldades em ler, ouvir, interpretar e produzir textos. E, ainda, poderá sentir dificuldades para realizar algumas tarefas necessárias ao desenvolvimento do projeto, podendo causar baixa auto estima.

Benefícios:

A realização desta pesquisa poderá trazer como benefício o aprimoramento da competência linguística do aluno como forma de combate à exclusão pela linguagem que, afeta, principalmente, o indivíduo das classes menos favorecidas socialmente e que, normalmente, é aluno da rede pública de ensino

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, tanto social como acadêmica, e demonstra segurança da pesquisadora no trato com os conceitos e com a metodologia proposta.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados conforme o que se exige no protocolo de pesquisa.

**recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.454.930

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_917289.pdf	21/11/2017 15:34:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRABALHO_MESTRADO.pdf	21/11/2017 15:27:35	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeconcordancia.pdf	05/06/2017 22:34:48	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto2.pdf	25/05/2017 23:00:41	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	compromissopesquisador.pdf	15/05/2017 18:35:41	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	autorizacaoproponente.pdf	15/05/2017 18:35:24	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	coparticipante.pdf	15/05/2017 18:34:27	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	15/05/2017 18:32:55	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	concessao.pdf	15/05/2017 18:31:56	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	tcleresponsavel.docx	15/05/2017 18:30:56	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLEAluno.docx	15/05/2017	MARIA CANDIDA DE	Aceito

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.454.930

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAluno.docx	18:15:21	JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	15/05/2017 18:12:36	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/05/2017 18:09:55	MARIA CANDIDA DE JESUS SOUZA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 22 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador)**