



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CLEBER TOURINHO DE SANTANA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL:
Reconhecendo e respeitando a heterogeneidade da língua portuguesa**

Mamanguape – PB
2018

CLEBER TOURINHO DE SANTANA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL:
Reconhecendo e respeitando a heterogeneidade da língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Mamanguape – PB
2018

Dados Internacionais de Catalogação
Bibliotecária: Débora Tourinho de Santana CRB-5/1830

S231v

Santana. Cleber Tourinho.

A variação linguística na educação fundamental:
reconhecendo e respeitando a heterogeneidade da língua
portuguesa / Cleber Tourinho de Santana. – Mamanguape/PB -
2018.

182f.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Dissertação (Mestrado em Letras) - PROFLETRAS,
Universidade Federal da Paraíba-UEPB, 2018.

1. Sociolinguística. 2. Língua Portuguesa - Brasil. 3.
Língua Materna. 4. Educação Linguística. I Nicolau,
Roseane Batista Feitosa. II. PROFLETRAS. III
Universidade Federal da Paraíba. IV Título.

CDU 811.134(81)
CDD 401.93

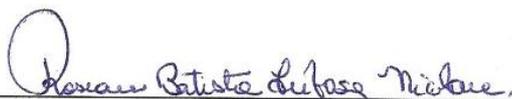
CLEBER TOURINHO DE SANTANA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL:
Reconhecendo e respeitando a heterogeneidade da língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa.

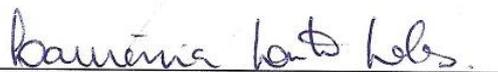
Orientadora: Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

BANCA EXAMINADORA



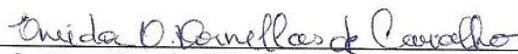
Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
(Orientadora)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Campus IV



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
(Avaliadora Interna)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Campus IV



Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho
(Avaliadora Externa)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Ao meu **Criador**, pois com Ele tudo faz sentido.

A **minha mãe**, inventora de minha vida, pois sua pugna por mim e pelos meus irmãos nunca foi, nem tem sido, em vão.

A **meus irmãos**, que nunca deixaram de acreditar em mim, e por isso confio e aposto em todos, sem exceção. Vocês são meus alunos, e eu sou e serei vosso eterno professor.

A meus filhos, **Daniel** (meu lindo e carinhoso Juiz), **Miguel** (Quem é semelhante a ti?), **Samuel** (pois te amamos a ponto de suplicar por sua vinda), **Rafael** (cujo Deus me curou de tantas mágoas...) e **Gabriel** (o homem forte de Deus), os quais são a razão para eu buscar ser exemplo, motivos de minha luta, receptáculos de minha esperança.

A **Renata**, a quem dei meu nome, compartilhei meu destino e que se tornou aquela que suporta todas as alegrias e desafios de um casamento “bipolar”. Obrigado por nunca desistir de mim.

AGRADECIMENTOS

Talvez mais difícil que redigir um trabalho acadêmico seja elencar todos aqueles que foram importantes e que merecem menção honrosa, ou um agradecimento especial. Tarefa titânica, mas da qual não me esquivarei.

Às professoras e professores do nosso Mestrado na UFPB – Campus IV, os quais “cortam um dobrado” para nos servirem academicamente e com maestria, apesar das dificuldades técnicas e operacionais que existem em uma universidade pública. Não os nomearei. Seria injusto excluir qualquer um de vocês. Obrigado pela atenção, pelos conselhos, pelas broncas, pelas observações mesmo fora de seus horários de trabalho, por acreditarem em nós, da Terceira Turma.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento para a maior parte das etapas do estudo. Sem essa ajuda financeira institucional seria muito mais difícil fazer ciência de qualidade.

Aos meus antigos professores dos tempos da graduação e pós-graduação na UFBA, a exemplo de Célia Telles, Edleise Mendes, Elisabeth Teixeira, Jacyra Mota, Rosa Borges, Tânia Lobo e Eliana Mara Chiossi, entre outros. Cada uma de vocês teve uma influência em maior ou menor grau nas minhas concepções sobre o fazer científico e o mundo acadêmico. Obrigado pelo exemplo, pelos conselhos, pela acessibilidade e pela tolerância.

Aos colegas da Terceira Turma, todos, sem exceção, irmãos e irmãs a quem aprendi a respeitar e amar. Cada um, de seu modo, esteve com o outro durante esse processo doloroso, mas recompensador, e chorou, torceu, consolou, incentivou e repreendeu-se mutuamente quando necessário. Sem vocês, o caminho teria sido mais difícil...

A meus irmãos acadêmicos, Débora Tourinho e Marcos Tourinho, aquela, por ser minha procuradora em tempo integral, auxiliando-me a distância, e principalmente por me dar um exemplo grandioso de superação de vida (pessoal, acadêmica e profissional). O outro, por mostrar que nada é impossível ao que trabalha, acredita e luta pelos seus objetivos, mesmo em face de tantas adversidades – doença, falta de grana, problemas pessoais... Ambos me surpreenderam, e ainda me surpreendem. Maninhos, vocês vão longe, e muito mais do que qualquer um possa imaginar.

A minha orientadora, Roseane Batista Feitosa Nicolau, doce e tranquila, mas aguda e perspicaz nas considerações e exigente quando eu assim o merecia, que ofereceu tanto sua experiência acadêmica – larga e profícua – como nos proporcionou o melhor almoço em companhia de uma linda família. Nós, seus orientandos, aprendemos a respeitá-la como docente e cientista, mas também a amar como amiga e colega.

Por fim, agradeço imensamente ao meu ex-orientador e amigo, Prof. Dr. Dante Lucchesi. Suportou minhas perguntas e brincadeiras sem graça durante a graduação, acolheu-me em várias ocasiões acadêmicas como a um filho e teve paciência para tirar dúvidas e conviver com algumas inconstâncias minhas. Sempre pude perceber nesse profissional o desejo de lidar com a ciência de maneira séria, principalmente sem dogmatismos. Admiro-o. O “Inferno de Dante” não é tão quente quanto parece.

De Gramática e de Linguagem

*E havia uma gramática que dizia assim:
“Substantivo (concreto) é tudo quanto indica
Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta”.*
*Eu gosto é das cousas. As cousas, sim!...
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte.
Multiplicam-se em excesso.
As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com ninguém.*
[...]
*Ainda mais:
Eu sonho com um poema
Cujas palavras sumarentas escorram
Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,
Um poema que te mate de amor
Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:
Basta provares o seu gosto...*

(Mário Quintana)

Εν αρχη ην ο Λογος

Ἰωάννης

RESUMO

Este estudo tem como objetivo desenvolver oficinas que levem estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a se conscientizarem sobre os fundamentos da variação e heterogeneidade do Português Brasileiro, tendo por base os princípios da sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar. Justifica-se este estudo pela urgência na superação do atual panorama do ensino baseado na simples transmissão de conhecimento, focando na variação e heterogeneidade linguísticas, colaborando, assim, com a construção da cidadania do educando, ao incentivar o reconhecimento da heterogeneidade intrínseca à sociedade brasileira. Para tanto, recorre-se aos estudos sociolinguísticos variacionistas para a compreensão da heterogeneidade das línguas naturais, como os de Labov (1997; 2008); Lucchesi (2001; 2015) e Naro (2008), assim como os princípios e especificidades mais aplicáveis à educação, presentes em Bortoni-Ricardo (2005); Bagno (2006; 2007; 2013) e Castilho (2004). Discute-se a artificialidade do ensino de língua materna quando este se torna somente a reprodução do discurso normativista hegemônico, em que as identidades linguísticas dos alunos são minoradas pela imposição de um padrão normativo socialmente aceito, pautado no pensamento elitista, segregacionista, no rebaixamento valorativo das variantes não padrão e no preconceito linguístico. A pesquisa se utilizou do paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, por meio de uma pesquisa-ação sociolinguisticamente orientada, tendo sido realizada em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa, PB, com alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 a 14 anos. A aplicação do projeto se deu em 8 oficinas pedagógicas articuladas em três etapas modulares, num total de 23 aulas, tendo como ponto de partida as vivências do dia a dia dos educandos, aliando-se teoria e prática para o alcance dos objetivos pedagógicos, sendo, por isso, adaptáveis às realidades nas quais foram aplicadas. O corpus foi composto pelas anotações no diário de campo digital, pelo material escrito produzido (*folders*), pelos vídeos produzidos e pelos questionários respondidos pelos estudantes ao fim de todo o processo. A interpretação dos dados foi feita com base nos registros do caderno de campo digital e na observação às respostas dos questionários, com análise das conquistas e desafios, dos avanços e dificuldades, refletindo etnograficamente sobre as ações pedagógicas aplicadas. Conclui-se que, com a substituição de aulas eminentemente expositivas com foco apenas na gramática normativa pela utilização de oficinas pedagógicas produtivas e contextualizadas, os estudantes se tornam mais propensos a compreender a língua portuguesa em uso como heterogênea e variável, atenuando a avaliação negativa a respeito das variedades não padrão e contribuindo para o desenvolvimento da cidadania linguística dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Português do Brasil. Língua Materna. Sociolinguística. Educação Linguística.

ABSTRACT

This study aims to develop teaching workshops that lead 9th grade students of Basic Education to conscientize themselves about the principles of variety and heterogeneity of Brazilian Portuguese, based on the principles of sociolinguistics applied on the school community. This study is justified by the urgency of overcoming the current panorama of education, which is based on the simple transmission of knowledge, focusing on linguistic variation and heterogeneity, thus collaborating with the student's citizenship construction, by encouraging the recognition of heterogeneity intrinsic to Brazilian society. In order to do it, it is used variational sociolinguistic studies to understand the heterogeneity of natural languages, such as those of Labov (1997; 2008); Lucchesi (2001, 2015) and Naro (2008), as well as the principles and specificities most applicable to education, presented in Bortoni-Ricardo (2005); Bagno (2006; 2007; 2013) and Castilho (2004). The artificiality of mother tongue teaching is discussed when it becomes only the reproduction of normative hegemonic discourse, in which the linguistic identities of students are lessened by the imposition of socially accepted normative standard, based on elitist, segregationist, and contempt of non-standard variants and linguistic prejudice. The research was based on a qualitative, interventionist and interpretative paradigm, through a sociolinguistically oriented action research. It was carried out in a municipal public school in the city of João Pessoa, PB, with students from a 9th-grade class, aged 12 to 14 years old. The project implementation occurred in 8 pedagogical workshops articulated in three modular stages, in a total of 23 classes, starting with the day-to-day experiences of students, combining theory and practice to achieve the pedagogical objectives and therefore being adaptable to the realities in which they have been applied. The corpus was composed by the notes in the digital field diary, the written material produced (folders), the produced videos and the answered questionnaires by the students at the end of the whole process. The interpretation of the data was made based on the records of the digital field diary and observation of the answers to the questionnaires, with an analysis of achievements and challenges, advances and difficulties, reflecting ethnographically on applied pedagogical actions. It is concluded that when occurs the substitution of eminently expositive classes, focused only on normative grammar, by the use of productive and contextualized pedagogical workshops, the students become more likely to understand the Portuguese as heterogeneous and variable, attenuating the negative evaluation of non-standard varieties and contributing to the development of linguistic citizenship of the involved students.

Keywords: Brazilian Portuguese. Mother tongue. Sociolinguistics. Linguistic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama do Universo de interlocutores da pesquisa	63
Figura 2 - Alunos com os dicionários, ouvindo a explanação da atividade	86
Figura 3 – Leitura e catalogação de itens lexicais na obra de Jessier Quirino	90
Figura 4 – Aluno redator em trabalho de digitação	91
Figura 5 – Confeccionando os <i>folders</i>	92
Figura 6 – Amostra de <i>folders</i> confeccionados pelos alunos (capa)	95
Figura 8 – Colagem dos <i>folders</i> ao redor da biblioteca escolar.....	96
Figura 9 – Visitação de alunos de outras turmas e explanação das palavras.....	96

LISTA DE QUADRO E TABELA

Quadro 1 - Cronograma detalhado das etapas do projeto “Falares de onde eu vivo” 66

Tabela 1 – Perfil de origem geográfica dos sujeitos da pesquisa 73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Abep	Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GT	Gramática Tradicional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação (MEC)
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SN	Sintagma Nominal
SV	Sintagma Verbal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: PRINCÍPIOS E CONSIDERAÇÕES	20
2.1.1 Origens da ciência.....	21
2.1.2 As bases de estudo	23
2.1.3 Princípios e metodologia dos estudos variacionistas	24
2.1.3.1 <i>Variantes e variáveis linguísticas.....</i>	25
2.1.3.2 <i>Vernáculo</i>	25
2.1.3.3 <i>Variação estável e mudança em curso</i>	26
2.1.3.4 <i>Tempo aparente versus tempo real.....</i>	27
2.1.3.5 <i>O Paradoxo do Observador</i>	28
2.1.3.6 <i>A metodologia de tratamento de dados da Sociolinguística</i>	30
2.1.3.7 <i>Os cinco “problemas” da mudança linguística</i>	32
2.1.4 A Avaliação Social: indicadores, marcadores e estereótipos.....	33
2.2 LÍNGUA PATERNA: NORMA, IMPOSIÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO	37
2.2.1 As normas linguísticas.....	37
2.2.2 Língua Materna e Língua Paterna: evidenciando a dicotomia.....	42
2.2.3 Preconceito Linguístico: gênese e superação.....	45
2.3 SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	51
2.3.1 As concepções de linguagem como encaminhadoras da aula de português	51
2.3.2 A adoção dos princípios da Sociolinguística na emancipação da prática docente ..	55
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA: <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS	62
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	64
3.4 OBJETIVOS DAS OFICINAS	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1 AS OFICINAS SOCIOLINGUÍSTICAS	70
4.1.1 Etapa 1: A variação ao alcance dos ouvidos	72
4.1.1.1 <i>Oficina 1: Eu escrevo como escuto?</i>	72
4.1.2 Etapa 2: Desabilitando o Preconceito Linguístico	76
4.1.2.1 <i>Oficina 2: Sotaques do meu Brasil.....</i>	76

4.1.3 Etapa 3: A variação semântica-lexical.....	80
4.1.3.1 <i>Oficina 3: Minhas palavras, minha identidade</i>	80
4.1.3.2 <i>Oficina 4: Será que alguém fala mesmo errado?.....</i>	83
4.1.3.3 <i>Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.....</i>	84
4.1.3.4 <i>Oficina 6: Conhecendo a poesia de Jessier Quirino.....</i>	87
4.1.3.5 <i>Oficina 7: Confecção dos folders e redação do Glossário Matuto.....</i>	92
4.1.3.6 <i>Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros e gravando vídeos.....</i>	93
4.2 A CULMINÂNCIA DO PROJETO	94
4.3 FEEDBACK DOS ESTUDANTES	96
4.3.1 Sobre a sensibilização para a pesquisa	97
4.3.2 Sobre a impressões dos alunos quanto à heterogeneidade e identidade linguísticas...	98
4.3.3 Sobre o aprendizado geral e o trabalho com o Glossário Matuto.....	100
5 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	115
ANEXOS	173

1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa, no Brasil, apresenta um considerável grau de variação, não somente pela extensão territorial do país, mas também pela intensa desigualdade social que o país demonstra possuir, o que acarreta, conforme entende Lucchesi (2001), um distanciamento linguístico entre os falantes das variedades populares e os falantes da variedade dita culta.

Nesse sentido, caberia à escola, tendo como ponta de lança o professor de língua portuguesa, o papel de sensibilizar o alunado para a realidade da variação linguística, mostrando a correlação que esta tem com as diversas situações cotidianas. Para isso, conforme indica Castilho (2004, p. 29), seria preciso “[...] ‘descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino da língua portuguesa’, mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem”, visando evitar preconceitos por parte do aluno, além de prepará-lo para uma eventual mudança do ambiente linguístico em que ele costumeiramente está habituado.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹ para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), propõe que o estudante seja capaz de compreender e lidar com essa realidade heterogênea, chegando a pontuar em várias seções do documento a necessidade de mudança de perspectiva na análise linguística que deve imperar nas aulas da língua portuguesa. Por exemplo, nos PCN (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b), sempre que o tema da heterogeneidade linguística é tratado, defende-se que sejam realizadas práticas de ensino da língua que fujam do “modelo tradicional”, apegado quase que somente ao estudo das normas gramaticais impositivas, avançando para uma ressignificação quanto à noção de erro e para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos.

Nesses documentos, é possível ressaltar a possibilidade de trabalho com a valorização de tais variedades por meio de um processo de reflexão sobre a linguagem. Para isso, deveriam ser elaboradas hipóteses linguísticas pelos próprios estudantes, uma atividade que demanda, naturalmente, algum nível de pesquisa sociolinguística nas séries da segunda etapa do nível fundamental da Educação Básica.

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) formavam o arcabouço de referência para a Educação Básica brasileira. No entanto, com o começo em 2018 da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada à luz dos documentos anteriores, os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar foram especificados com mais clareza. Agora, a BNCC é obrigatória em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e particulares, ao contrário dos documentos anteriores, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios (GUIMARÃES; SEMIS, 2017).

Neste trabalho, adotamos como referência os PCN, em face de a aplicação da nossa pesquisa estar compreendida no período anterior à vigência da atual BNCC.

Contudo, ao se analisarem integralmente os PCN (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b), percebe-se, à medida que se avançam os ciclos até o fim da Educação Básica, uma gradual diminuição na relevância dessa análise e na ênfase à elaboração, pelo próprio aluno, de hipóteses baseadas em pesquisas que venham a levá-lo à reflexão sobre as variedades do português. De fato, constata-se, por exemplo, quando se trata da análise linguística e em especial do “desenvolvimento da competência interativa” (BRASIL, 2002a, p. 75), que a ênfase dada nos documentos oficiais se traduz na sala de aula apenas na busca pelo domínio da norma padrão e na adequação vocabular e discursiva às situações de fala e escrita – embora algumas poucas vezes se reconheça a pluralidade de variantes e se incentive o respeito sociocultural.

Sendo assim, notamos que existe, na Educação Básica, não uma ênfase na autonomia do aluno em relação ao que aprende quando o assunto é sua *língua materna*, antes, em um destaque maior ao que se considera como *língua paterna*²; ou seja, os ganhos pedagógicos adquiridos no Ensino Fundamental são reduzidos em face de uma adequação formal a parâmetros pedagógicos mais estritos a serem aprendidos pelos alunos.

Por conta disso, buscamos mostrar aqui a importância de se compreender o atual panorama sobre como tem sido realizado o ensino a respeito da variação e mudança na língua portuguesa na escola, buscando subsídios para a superação da prática pedagógica meramente expositiva de informações.

Nas últimas duas décadas, vários especialistas, como Silva (1995), Bagno (2007), Roberto e Nascimento (2012), Moraes et al. (2013), entre outros, vêm analisando e discutindo a existência de uma incoerência no que tange ao discurso oficial e às práticas pedagógicas reais nas escolas brasileiras, algo que atinge todo o currículo da Educação Básica, estando incluído neste, naturalmente, o ensino de língua portuguesa.

Em que pese a proposta do ensino de língua portuguesa na Educação Básica ser a de proporcionar ao aluno uma experiência rica de leitura e conhecimento sobre seu idioma materno, as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental se reduzem, com poucas exceções, à análise linguística e lições expositivas de gramática normativa, visando, mormente,

² A expressão “língua paterna” foi cunhada pelo linguista francês Bernard Cerquiglini, e tem como intenção contrapor-se à noção de “língua materna”. Enquanto esta é a língua “de berço”, que as pessoas aprendem em casa, no seio familiar, que se liga aos primeiros vínculos afetivos comunicacionais da criança, sendo apenas e simplesmente falada e ouvida — ou, no caso das línguas de sinais, percebida pelos gestos — natural, espontânea e, em certa medida, livre, a outra, dita “paterna”, seria a língua das imposições, das regras, fruto das políticas tácitas ou explícitas de normatização observáveis nas sociedades grafocêntricas (BAGNO, 2013). Alguns autores, como Pereira (2015), creem que essa língua paterna pode até mesmo ser considerada uma L2 (língua estrangeira) para o falante, embora esse posicionamento seja passível de críticas. Mais detalhes a respeito desse tema serão discutidos no Capítulo 2 desta dissertação.

às provas de final de bimestre ou, em outras vezes, à aplicação de projetos na escola. Nesse contexto, o estudo da variação e mudança ganha contornos mínimos, quase sempre reduzidos a poucas páginas nos livros didáticos ou, mais raro ainda, a breves projetos em contexto de literatura popular, como a de Cordel.

O Ensino Fundamental, em conformidade com os PCN (BRASIL, 1998, p. 5), tem como uma de suas principais finalidades “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. Apesar de existir tal discurso institucional, essa etapa da Educação Básica vem sendo alvo de críticas contundentes nos últimos anos devido às constantes e acentuadas quedas em relação à qualidade do ensino e à falta de objetivos claros e de metas realmente alcançáveis. Na esfera dessas dificuldades, concordamos com Bagno (2007), para quem o estudo da língua portuguesa e a apreciação de pontos específicos com a devida profundidade ficam à mercê de uma agenda problemática, tornando complexo o processo de emancipação reflexiva dos estudantes concernente à análise linguística mais voltada à pesquisa.

Dessa maneira, tomamos como questão norteadora desta pesquisa: quais estratégias didáticas e metodológicas no contexto escolar podem ser úteis a fim de permitir ao estudante o reconhecimento e conscientização a respeito da variação e heterogeneidade da língua portuguesa?

A justificativa desta pesquisa, portanto, parte da urgência em se considerar de maneira adequada o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental tendo como propósito a superação do panorama ainda tão atual de simples transmissão de conhecimento. Ao focar a variação e heterogeneidade linguística no contexto da Educação Básica, busca-se realizar uma valorização das questões sobre a variação linguística do Português Brasileiro (doravante: PB), subutilizada tanto nos livros didáticos quanto, em geral, nas aulas de português, e até mesmo estando formalmente ausente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da maioria das escolas (inclusive da que será o foco desta pesquisa). Isso se dá em virtude do importante papel dessa disciplina em colaborar com a construção da cidadania do educando, ao incentivar o reconhecimento da heterogeneidade intrínseca à sociedade brasileira.

Para tanto, o estudo se desenvolve no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujo propósito institucional é formar professores de língua portuguesa ao longo do território brasileiro, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo oferecido em rede nacional, mediante a congregação de várias instituições de ensino superior públicas, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O pesquisador desenvolve seu trabalho junto à Universidade Federal da Paraíba – Campus IV – Rio Tinto/Mamanguape, e

alia-se à linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, a qual se debruça sobre as noções de língua e linguagem, buscando fomentar estudos que reflitam sobre a distinção entre linguagens naturais das artificiais, mormente voltados a análises que privilegiem diversos tópicos relativos à descrição e normatização das linguagens, entre outros.

Compreendemos, também, que a importância desta pesquisa acompanha *pari passu* os objetivos do Profletras, conforme indica a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015), dentre os quais destacamos a instrumentalização dos docentes do Ensino Fundamental para que conduzam de maneira inovadora classes escolares heterogêneas, trabalhando, entre outros aspectos, com os níveis de competência linguística dos alunos e introduzindo a inovação pedagógica na sala de aula. Este estudo, portanto, vem discutir um dos tantos desafios educacionais do Brasil hodierno, considerando princípios basilares da construção de uma educação linguística voltada às práticas sociais mediadas pela linguagem que oriente os estudantes a refletirem de maneira crítica e responsável sobre os diferentes usos de sua língua materna na sociedade contemporânea.

Diante das considerações feitas até aqui, temos o seguinte objetivo geral para esta pesquisa:

- Desenvolver oficinas que levem estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a se conscientizar sobre os fundamentos da variação e heterogeneidade do Português Brasileiro, tendo por base os princípios da sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar.

Como objetivos específicos, apresentamos:

- Verificar qual a concepção dos alunos acerca da heterogeneidade da língua portuguesa e as noções de variação e heterogeneidade, mediante rodas de conversa antes do início das intervenções e após o término de todas as atividades propostas.
- Conduzir alunos do 9º ano do Ensino Fundamental à percepção sobre a variação linguística em sua comunidade mediante atividades pedagógicas orientadas.
- Produzir material didático obtido por meio dos resultados das ações pedagógicas.

A fim de expor a organização deste trabalho, apresentamos sua divisão: no capítulo inicial, de Introdução, encontra-se a discussão do problema de pesquisa, seus objetivos, justificativa e delimitações, visando direcionar o trabalho aqui delineado.

No capítulo 2, será exposto o Marco Teórico do trabalho, no qual explanaremos os percursos encontrados na literatura científica especializada, com vistas a permitir o embasamento desta pesquisa. Falaremos dos conceitos básicos que sustentam nosso trabalho, a saber: a relevância dos estudos sociolinguísticos variacionistas para a compreensão da heterogeneidade das línguas naturais, abordando seus princípios e especificidades mais aplicáveis à educação (NARO, 2008; TARALLO, 2001); e a necessidade de reflexão sobre as normas linguísticas presentes nas sociedades, especialmente quanto à artificialidade de uma “língua paterna”, impositiva e restritiva, em contraponto à “língua materna”, natural, espontânea, mas totalmente sistematizada e legítima, representativa de identidades individuais, familiares, locais e regionais (PEREIRA; SILVA; SILVA, 2013; LUCCHESI, 2015).

Ainda no capítulo 2, consideraremos o papel do professor de português (e de outros docentes também) na educação linguística dos estudantes, visando ao alcance de uma consciência sobre os usos e capacidades que a linguagem tem para fazê-los adentrar em espaços sociais de poder, de diálogo e de interação, em harmonia com os estudos de autores como Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2001; 2006; 2007) e Castilho (2004). Ainda assim, é preciso atenção para que o falante não venha a diminuir as suas próprias identidades linguísticas pessoais e regionais com a foice podadora do preconceito linguístico - especialmente cristalizado e amplamente utilizado pelos agentes educacionais oficiais e pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001) existentes no entorno de todos os moradores da *polis* contemporânea.

No capítulo 3, expomos a Metodologia, em que se detalhará o percurso investigativo desde a caracterização da pesquisa, a contextualização, descrição do lugar do estudo, passando pelas fontes dos dados, população e amostra, até a análise dos dados.

No capítulo 4, apresentaremos a Análise e Discussão dos Resultados obtidos na pesquisa-ação elaborada, momento em que iremos expor o produto das atividades propostas nas oficinas escolares, correlacionando-o com todo o aparato teórico já considerado, bem como os sucessos alcançados, dificuldades encontradas e os limites percebidos para a intervenção educacional.

Por fim, no capítulo 6, de Conclusão, condensaremos os entendimentos abrangidos em todo o trabalho e apresentaremos recomendações pertinentes ao assunto discutido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, articulado em quatro subtópicos, abordaremos os fundamentos teóricos que balizam nosso estudo, permitindo compreender o entorno do tema e a importância das pesquisas envolvendo a heterogeneidade da língua e sua relação com a educação. Iniciamos, assim, tratando dos princípios que regem a ciência que estuda a variação linguística e sua relação com a sociedade: a Sociolinguística.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: PRINCÍPIOS E CONSIDERAÇÕES

Para além das discussões sobre as hipóteses quanto à formação do Português Brasileiro, o desenvolvimento da língua no território nacional e a difusão das tantas possibilidades de se falar o idioma de Camões na terra de Mário Quintana, há que se superar a influência do formalismo saussuriano, em que se baseia praticamente toda a ciência linguística do século XX. Para Lucchesi (2004b; 2015), Estruturalismo e Gerativismo se organizam em torno do *funcionamento* da língua, utilizando, para isso, uma abordagem estritamente sincrônica; para o Formalismo, a variação “prejudica” a língua, no momento em que defende que deveria existir apenas um significado para cada significante. Apresenta-se assim, a grande *hipóstase*³ funcionalista: querer tornar a língua um fato abstrato, em algo real, mensurável e tangível.

Mesmo com a histórica adversidade social do ser humano, sabe-se que a linguagem não se degenera, ao contrário, sempre muda, sempre se transforma, o que talvez faça pensar que o fator social não seria tão preponderante assim, mas somente a própria dinâmica sistemática da língua. Contudo, não se pode olvidar que a língua é um produto coletivo, intuitivo e tácito de qualquer comunidade. Assim, apresenta-se o desafio dos estudos linguísticos contemporâneos: descobrir o que é genético, inato, e o que é produto do convívio social, coadunando ambas as vertentes. Destarte, um dos maiores desafios da Sociolinguística é justamente quebrar a hegemonia do pensamento formalista, no qual o que importa é tão-somente o sistema em si. Esse fato foi destacado por Lucchesi (2015), para quem essa disciplina supera a incapacidade do estruturalismo de propor uma investigação sobre a mudança linguística, operando, então,

³ Por *hipóstase*, entende-se o pensamento clássico segundo o qual seria possível a existência de uma realidade permanente, concreta e fundamental, mesmo para conceitos abstratos, com sua corporificação em algo. No pensamento contemporâneo, trata-se de um equívoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita à incorporabilidade do pensamento humano, tal como denunciado por Lucchesi (2004) em relação ao funcionalismo mais ortodoxo, que busca materializar a linguagem e convertê-la em números e conceitos cartesianos.

[...] uma *fusão* entre o sistema normal e o sistema funcional. **Através da concepção de língua como um sistema heterogêneo, fundado na unidade teórica da variável linguística**, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) integraram a variação social no funcionamento da língua. Com isso, resolveram o impasse saussuriano do sistema que não muda [...]. **A fusão entre o sistema funcional e o sistema normal na concepção do sistema heterogêneo tornou obsoleto o conceito de norma linguística no construto teórico da Sociolinguística**. (LUCCHESI, 2015, p. 74 – grifo nosso).

A Sociolinguística, dentro dos estudos linguísticos, vem tomando forma principalmente a partir dos meados do século XX, prosseguindo seu percurso através do crescimento científico e agregação de saber ao longo da história. Talvez seja uma ciência ainda desconhecida e reconhecida como tal por diversos segmentos da sociedade – até mesmo em alguns meios acadêmicos – por conta de seu caráter explanador a respeito da língua e contestador de mitos e preconceitos tão profundamente arraigados no senso comum.

Propomos, neste subtópico, apresentar um breve resumo do que se entende por Sociolinguística, através de uma análise da literatura sobre o assunto, bem como seus desdobramentos mais importantes, iniciando, a seguir, com as origens dessa ciência.

2.1.1 Origens da ciência

De acordo com García (2004), o termo “Sociolinguística” aparece pela primeira vez em 1952, como título de um trabalho do poeta, filósofo e linguista americano Haver Currie (1966-1984). Inicialmente, ela foi definida como a disciplina que estuda as relações entre língua e sociedade. Posteriormente, passou a ser entendida como “língua e contexto sociocultural”.

Dito de maneira mais ampla, podemos defini-la de acordo com seu objeto de estudo, a saber, os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala, trabalhando com uma metodologia na qual se busca identificar e formalizar analiticamente tais comportamentos, mediante a construção de um modelo de sistema heterogêneo, “constituído por unidades e regras variáveis” (LUCCHESI; ARAÚJO, 2006, p. 1).

Conforme Naro (2008), existe uma regulação intrínseca ao conceito de variação, ou seja, a de que a língua, em toda sua heterogeneidade, apresenta sempre um conjunto de regras que governa as escolhas dos falantes. Para esse autor:

Em outras palavras, tal como existem condições ou regras categóricas que obrigam o falante a usar certas formas (*a casa*) e não outras (*casa a*), também existem condições ou regras mudáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. (NARO, 2008, p. 15).

Os antecedentes modernos da atual Sociolinguística residem nos estudos de Ferdinand Saussure, em que as relações entre língua e sociedade são apresentadas em seu Curso de Linguística Geral. Neste, Saussure explica que a língua é um produto social da faculdade da linguagem, ou seja, o social aparece como chave dentro do âmbito da língua. Ainda, segundo Garmadi (1983, p. 15),

Saussure afirma que a língua é um sistema de signos depositados pela prática da palavra na massa falante, que o sistema é produzido por uma cristalização social, que a natureza social é uma característica interna do sistema, que não há realidade linguística fora da duração e da massa falante, que só o tempo permite às forças sociais exercer seus efeitos sobre a língua, etc.

Em 1964, William Bright (1928-2006), doutor em linguística e professor da *University of California*, Berkeley, reúne em Los Angeles doze especialistas para examinar os objetivos da disciplina que então despontava. Bright (1966, p. 17, *apud* ALKMIM, 2001, p. 34), que era especialista em línguas nativas norte-americanas, entendia ser objetivo da Sociolinguística “demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social”, portanto, o objeto da disciplina deveria ser a diversidade linguística, em si mesma. Esta atitude aberta, de investigação em terrenos até então pouco explorados, propiciará o começo de uma atividade incessante e um contínuo crescimento nos estudos da Sociolinguística.

No ano de 1972 surgem três antologias importantíssimas para o desenvolvimento dessa disciplina: *Directions in Sociolinguistics*, *Sociolinguistics* e *Language and Social context*. Por trás dessas obras estão as figuras de W. Labov, R. A. Hudson, A. Fishman, D. H. Hymes, para citar alguns.

Conforme visto, e até mesmo para fins didáticos, é tão somente a partir de 1964 que se inicia a grande expansão dos estudos em Sociolinguística como disciplina. Mesmo assim, ela não se apresenta como uma escola unitária, pois sob este nome, Sociolinguística, há diversas escolas diferentes. Podemos distinguir a Sociolinguística urbana ou variacionista, propostas por William Labov, na qual se situa a revista *Language Variation and Change*; pode-se falar também da etnografia da comunicação de D. H. Hymes, e da revista *Language in Society*; além dessas, há também a sociologia da linguagem, estudada por J. Fishman, em sua revista *International Journal of Sociology of Language* (GARMADI, 1983; GARCÍA, 2004).

De fato, nas palavras de García (2004, p. 2):

El estudio de la Sociolinguística se cubre a través de distintas escuelas y distintas maneras de trabajar. Labov dirá que la Sociolinguística es la disciplina que estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social. La Sociolinguística, pues, se presenta como la única lingüística que merece la pena. Hudson, por su parte, insiste en que el estudio del lenguaje desde el punto de vista

*asocial casi no merece la pena. Los máximos defensores de una lingüística asocial serán los generativistas.*⁴

Apesar de todas essas vertentes acima apresentadas, enfatizamos, neste trabalho, as análises de Weinreich, Labov e Herzog, principalmente por meio de sua obra mais significativa, do ponto de vista histórico, o artigo *Empirical Foundations for a Theory of Language*, do ano de 1968, já traduzido para o português (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) e de suas contribuições para a quebra de paradigmas então estabelecidos e início de uma análise empírica dos fatos linguísticos. De fato, tal obra se constituiu em um marco nos estudos linguísticos, uma vez que, apoiada em uma fundamentação empírica respeitável, tinha como pretensão teórico-metodológica, desde suas considerações iniciais, desenvolver um novo modelo teórico que pudesse usar a questão da mudança como base para uma nova orientação nos estudos sobre a linguagem humana.

Os efeitos dessa produção teórica permanecem ainda hoje, pois ela promoveu uma nova maneira de ver a linguagem humana, rediscutindo todos os estudos linguísticos do século XX que eram, até então, eminentemente funcionalistas, dando oportunidade para a formação de uma base de análises inovadora, conforme veremos no próximo tópico.

2.1.2 As bases de estudo

A produção científica relacionada à Sociolinguística deixa transparecer que seu objetivo mais importante consiste em fornecer subsídios metateóricos para construir um modelo de mudança linguística mais definido e adequado, que contemple a complexa relação entre a língua enquanto código e os seus usos sociais profundamente heterogêneos ao longo de todas as dimensões possíveis, seja no tempo, no espaço, nas situações comunicativas ou nos intercruzamentos entre sujeitos utentes da linguagem. Tanto é que, conforme Paiva e Duarte (2006, p. 133),

O ponto de ruptura estabelecido por WLH [Weinreich, Labov e Herzog], em relação aos modelos dialetológicos anteriores e aos modelos estruturalistas vigentes na época, está na concepção de língua como um sistema heterogêneo ordenado, condição *sine qua non* para o estudo da mudança linguística.

⁴ O estudo da sociolinguística abrange diferentes escolas e diferentes formas de trabalhar. Labov dirá que sociolinguística é a disciplina que estuda as línguas, tanto diacrônica como sincronicamente, mas em seu contexto social. A Sociolinguística, portanto, se apresentaria como a única linguística que merece ser considerada. Hudson, por sua vez, insiste que o estudo da linguagem do ponto de vista associal quase não vale a pena. Os máximos defensores de uma linguística associal são os gerativistas (Tradução nossa).

De fato, para Lucchesi e Araújo (2006), o sistema linguístico, que serve a uma comunidade heterogênea e plural, deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções, rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade. Além disso, os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, sendo que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança em curso.

Com o objetivo de compreender melhor os dois níveis⁵ em que a mudança afeta tanto o indivíduo como a comunidade, Mollica e Roncarati (2001) explanam que questões inescusáveis têm sido incluídas na agenda acadêmica da área, tais como em relação a quais seriam os processos de variação que podem levar à mudança e por que caminhos ela se dá, bem como se é direcionada por princípios. Ademais, quais seriam os princípios que governam essa direcionalidade e como as mudanças se encaixam no sistema? De que modo as variáveis sociais atuam em casos de variação estável e de mudança em progresso? Qual a participação do léxico e do nível discursivo-pragmático em fenômenos de variação e mudança? Como se conjugam índices diacrônicos e sincrônicos em fenômenos de mudança?

Mollica e Roncarati (2001) entendem também que, atualmente, as pesquisas Sociolinguísticas vêm se preocupando em (a) analisar a variação, aquisição e mudança linguística, abrangendo fenômenos morfossintáticos, fonológicos e discursivo-pragmáticos; (b) descrever processos de mudança que evidenciam e favorecem a gramaticalização de itens e construções linguísticas; (c) investigar atitudes e crenças linguísticas implicadas na variação linguística e (d) identificar estratégias argumentativas envolvidas no texto escrito e suas marcas linguísticas. Sendo assim, estudiosos da área, mas especialmente os professores de língua materna, devem levar esses pontos em consideração durante sua atuação junto à comunidade, em especial com os aprendentes da Educação Básica.

2.1.3 Princípios e metodologia dos estudos variacionistas

Nesta seção, discorreremos sobre os principais conceitos teóricos que norteiam os estudos variacionistas, os quais servem de base para quaisquer intervenções nessa área. Nosso intuito não é esgotar a temática, nem nos aprofundar em definições de largo espectro, antes,

⁵ Falamos aqui de variação estável e de mudança em curso, conceitos a serem tratados mais adiante.

apenas abranger alguns pontos fulcrais que possibilitam a compreensão da nossa proposta de trabalho. Dessa maneira, podemos citar as seguintes noções relevantes:

2.1.3.1 Variantes e variáveis linguísticas

De acordo com Tarallo (2001, p. 5, 8), variantes linguísticas são “duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa”, ou, mais especificamente, “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Variável linguística, por seu turno, é o nome que se dá a um conjunto de variantes na mesma língua.

Nas palavras de Coan e Freitag (2010, p. 176):

Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada. A variação sistemática é um caso de modos alternativos de dizer a mesma coisa, sendo esses modos portadores do mesmo significado referencial [...]. A linguística laboviana tornou-se sinônimo do estudo de variação e mudança linguísticas. Conforme Labov (1978), dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável (regra variável).

Dentro dos conceitos acima mencionados, ainda estão presentes os de *variante padrão* e *variante não padrão*, *inovadora* e *conservadora*. Conforme Lucchesi (2015), a primeira é aquela estabelecida como a “correta”, a única forma de se dizer algo, tendo sido legitimado pela sociedade. Em oposição, a não padrão é a variante que foge a essa regra de aceitação. Uma variante inovadora é aquela que possui características de mudança linguística corrente bem aparente, enquanto que a conservadora procura manter suas características históricas, mesmo que isso esteja indo de encontro com a fala espontânea. Em geral, a variante padrão é a um tempo conservadora e a que goza de prestígio na comunidade; já as variantes não padrão são quase sempre inovadoras e estigmatizadas pela comunidade linguística.

2.1.3.2 Vernáculo

De acordo com a Sociolinguística, *vernáculo* é a língua falada em situação natural de comunicação, estando especialmente presente nas narrativas de experiência pessoal. Tarallo (2001) liga o vernáculo à enunciação de ideias e expressão de fatos e proposições, sem que haja a preocupação formal de *como* enunciá-las. É a língua falada no dia a dia, nas rodas de amigos, na família, em parques e clubes, nos pátios das escolas, bem longe da monitoração dos professores e outros agentes “reguladores”.

O objetivo da coleta de dados sociolinguísticos não é apenas o vernáculo, pois os dados coletados que se apresentarem como “não naturais” podem ser utilizados como centelha para novos objetivos, por exemplo, para o estudo da variação estilística do desempenho do informante. Além disso, podem ser também elaborados testes sobre língua propriamente dita; nesse momento, o informante saberá claramente de que se trata de uma pesquisa em matéria de língua, sendo que os resultados podem ser usados para refletir, por exemplo, a avaliação que o informante faz sobre a norma-padrão e sua própria norma, os usos de hipercorreção etc.

2.1.3.3 *Variação estável e mudança em curso*

Por meio da análise das variáveis encontradas em uma comunidade de fala⁶, busca-se definir o quadro de variação observado nessa comunidade nos termos da dicotomia entre variação estável e mudança em progresso.

Conforme Crystal (1987, p. 5),

A mudança linguística é inevitável e raramente previsível, e aqueles que tentam planejar o futuro de uma língua perdem seu tempo em acreditar que podem fazê-lo - um tempo que poderia ser mais bem gasto em imaginar novas maneiras de capacitar a sociedade a lidar com as formas linguísticas novas que acompanham cada geração.

Assim, Lucchesi e Araújo (2006) explicam que, no caso da *variação estável*, tem-se uma tendência no quadro de variação para que este permaneça ainda por um longo período, visto não haver predominância de uma variante linguística sobre a(s) outra(s). No caso de se estar diante de um quadro de *mudança em progresso*, entende-se que o processo de variação caminha para a sua alternância forte e direta ou substituição em favor de uma das variantes identificadas, que deve se generalizar, tornando-se o seu uso praticamente categórico dentro da comunidade de fala. Se este for o panorama, quaisquer outras variantes tenderiam a desaparecer ou a serem usadas apenas em raríssimas situações, demandando, neste último caso, em avaliações negativas da parte dos falantes mais atuais.

⁶ De acordo com Fernández (1998, p. 19), “a comunidade de fala é formada por conjunto de falantes que compartilham, efetivamente, ao menos uma língua, mas que também compartilham um conjunto de normas e valores de natureza Sociolinguística: eles compartilham as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério no momento de avaliar socialmente os fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos”. “Comunidade de fala”, para esse modelo teórico-metodológico, não pode ser entendida como um grupo de pessoas que falam exatamente da mesma maneira, mas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem.

2.1.3.4 *Tempo aparente versus tempo real*

Conforme Lucchesi e Araújo (2006), a variação observada sincronicamente em um determinado ponto da estrutura da gramática de uma comunidade de fala pode refletir um processo de mudança em curso na língua, no plano diacrônico. Tem-se, nesse caso, a tentativa de apreensão do *tempo real*, em que acontece o desenvolvimento diacrônico da língua, no chamado *tempo aparente*. O tempo aparente constitui, assim, uma espécie de projeção.

Naro (2008), correlacionando as noções de *variação estável* e *mudança em curso* com a ideia de *tempo aparente* e *tempo real*, explica que existem duas hipóteses clássicas no que diz respeito à questão etária, ou seja, resultados nos quais indivíduos adultos tendem a preferir variantes antigas, enquanto os mais jovens, variantes inovadoras. Na primeira hipótese, os indivíduos adultos representariam o estado da língua adquirida quando tinham aproximadamente 15 anos de idade, momento, segundo essa linha teórica, em que o processo de aquisição da linguagem pelo ser humano estaria completo. Se assim pensarmos, a fala de uma pessoa de 70 anos, por exemplo, refletiria as variedades linguísticas usadas há 55 anos. Nesse sentido, quando fôssemos comparar o vernáculo desse adulto de 70 anos e o de um jovem nos meados de seus 15 anos de idade, seria possível determinar uma *mudança em curso na sincronia*. Assim, a *mudança em tempo aparente* significa estudar não a fala de um mesmo indivíduo ao longo do tempo, mas comparar, dentro de uma comunidade de fala, o vernáculo de faixas etárias diferentes, buscando identificar variação ou estabilidade nas realizações das variantes estudadas.

Não obstante, conforme a segunda hipótese clássica, muitos preferem estudar o efeito que a comunidade exerce sobre a mudança linguística, e creem que a língua falada pelo indivíduo pode sofrer alterações motivadas pelas necessidades sociais ao longo de seu tempo de vida, determinando mudanças ou estabilidade. Assim, Naro (2008) ensina que uma determinada variação na fala nem sempre significa, inexoravelmente, que há uma mudança linguística em progresso. Casos existem nos quais as diferentes realizações vernaculares entre as faixas etárias não representam mudança, mas *variação estável*. Essa variação pode ser observada, em geral,

[...] quando jovens e velhos apresentam o mesmo comportamento linguístico, contrastando-se com a população de meia idade, principalmente com a população que estiver no mercado de trabalho. Essa, em geral, usa uma linguagem mais monitorada, mais condizente com a variedade padrão. Isso significa dizer que indivíduos podem mudar sua língua no decorrer dos anos. E esse comportamento pode se mostrar estável na comunidade. Nesse caso, o indivíduo muda seu comportamento linguístico durante a sua vida, mas a comunidade à qual pertence permanece estável. Alguns estudos sobre a concordância verbal e nominal têm atestado esse processo. Por outro lado,

além de a fala do indivíduo mudar, a comunidade também pode refletir essa mudança. (COELHO et al., 2012, p. 80-1).

Assim, o pressuposto central da *mudança em tempo aparente* é o de que as diferenças no comportamento linguístico de gerações diferentes de falantes num determinado momento refletiriam diferentes estágios do desenvolvimento histórico da língua. Em geral, compreende-se que as gerações mudam seu comportamento linguístico na ordem de 20 em 20 anos, mas isso é apenas uma tentativa metodológica de aferir dados diacrônicos (LUCCHESI, 2001). Já a *mudança em tempo real* indica uma comparação baseada em dois momentos distintos, com recortes sincrônicos – mas buscando a diacronia –, entre as amostras de fala dos mesmos indivíduos, ou então amostras aleatórias da mesma comunidade de fala, ou ainda a comparação entre textos de diferentes tempos (peças teatrais, novelas, escritos populares, etc.), mas de acordo com os mesmos contextos sociais, num espaço aproximado de cerca de vinte anos, visando a perceber se existe estabilidade e/ou mudança no indivíduo ou na comunidade, respectivamente (LUCCHESI; ARAÚJO, 2006).

2.1.3.5 O Paradoxo do Observador

O objetivo da pesquisa Sociolinguística é, primariamente, verificar “como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas” (COELHO et al., 2012, p. 116); contudo, para a coleta de dados linguísticos *in loco*, característica básica da metodologia laboviana, essa observação sistemática é inevitável. Temos, portanto, um *paradoxo*, um dilema sobre como evitar que os dados sejam “contaminados” pela presença do pesquisador durante o processo de formação do *corpus* de fala vernacular necessária à observação do fenômeno linguístico que se quer estudar.

Trata-se, portanto, da situação em que, havendo a necessidade de se coletarem dados para a pesquisa Sociolinguística utilizando como *corpus* a língua falada em sua forma natural (vernáculo), surge a questão de como fazê-lo sem que o observador, isto é, o pesquisador, interfira na naturalidade da situação de comunicação a ser coletada. Ou, como diz Tarallo (2001, p. 21): “isto é, de um lado, o pesquisador necessita de grande quantidade de dados que somente podem ser coletados através de sua participação direta na interação com os falantes; de outro, essa participação direta pode perturbar a naturalidade do evento”.

Para se conseguir uma coleta realmente significativa de material sociolinguístico, é necessário o pesquisador buscar a neutralidade em relação à força obtida por sua presença na comunidade. De acordo com Coelho et al. (2012, p. 116):

Para Labov, a melhor forma de coletar *bons dados* (que reflitam de forma fidedigna e em boa qualidade sonora o vernáculo) é a gravação de entrevistas individuais. E, no decorrer da entrevista, os dados mais interessantes provêm de narrativas de experiências pessoais. Por quê? Porque ao envolver o falante em tópicos que recriem emoções fortes vividas no passado (por exemplo, fazendo perguntas como ‘Você já passou por uma situação em que correu perigo de morte? Como foi?’), o entrevistador faz com que o informante desvie a atenção de sua própria fala, deixando o vernáculo emergir. O falante deixa de prestar atenção no *como diz* para ficar atento a *o que diz* (grifo dos autores).

As orientações metodológicas do Projeto Vertentes (2006)⁷ sobre esse tema indicam que uma das formas de se reduzir os impactos da presença do observador durante a entrevista é o pesquisador assumir diante dos entrevistados o papel de aprendiz-interessado em saber a respeito da comunidade do falante e de seus problemas e peculiaridades. Dessa maneira, o pesquisador evita categoricamente dizer ao entrevistado que é professor de português, ou estudante da área de linguagens, ou que a pesquisa tem qualquer característica correlata a essa área, reduzindo o impacto do observador ao se identificar apenas como “alunos fazendo uma pesquisa sobre a comunidade” ou algo semelhante. Logo, o objetivo central, perante a pessoa a quem se coleta o vernáculo, será aprender o máximo possível sobre a comunidade de fala e sobre seus integrantes. A palavra “língua” (e seus cognatos semânticos, como “fala”, “modo de dizer”, etc.) deve ser evitada sempre, para que o falante não passe a monitorar seu discurso. Para isso, é possível elaborar roteiros com perguntas de modo a homogeneizar os questionamentos.

Para o próprio Labov (1997, p. 395), “entre as soluções parciais para esse paradoxo nas entrevistas face a face, o estímulo à produção de narrativas de experiências pessoais provou ser a mais eficaz”⁸. Portanto, as melhores formas de conseguirmos naturalidade é mediante o incentivo às descrições de narrativas de experiência pessoal, que podem abranger assuntos desde jogos e brincadeiras de infância até relatos de situação de perigo de morte, esses últimos os mais produtivos quando o assunto é a emergência do vernáculo na realização da fala do entrevistado.

O nome que se dá a esse formato específico de interação, cuja finalidade é a composição de um banco de dados para estudos sociolinguísticos, é entrevista sociolinguística. Alguns

⁷ O Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia, ou Projeto Vertentes, é um projeto de pesquisa linguística desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, com recursos públicos, desde o ano de 2002, tendo como coordenador o prof. Dr. Dante Lucchesi. Seu objetivo é ampliar o conhecimento da realidade sociolinguística do Estado da Bahia, bem como do processo histórico da sua formação, tendo em vista o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Desenvolve análises de processos de variação e mudança que afetam aspectos críticos da morfossintaxe da língua portuguesa no Brasil, como a concordância nominal e verbal, os pronomes pessoais e as orações relativas, a partir de uma sólida base empírica.

⁸ Tradução nossa, do original em inglês.

estímulos muito utilizados para a coleta de dados sociolinguísticos podem ser: “Conte um fato (história) que tenha acontecido com você e que tenha sido muito engraçado (ou muito triste, ou muito constrangedor)”⁹; ou ainda: “Conte algo sobre sua infância, brincadeiras, modo de viver da comunidade, o que há de diferente do seu tempo de jovem para os dias de hoje”⁹.

2.1.3.6 A metodologia de tratamento de dados da Sociolinguística

Uma das tarefas de Sociolinguística tem sido a descrição das línguas em sua diversidade funcional e social. Desde o início dos estudos de Labov (1972a; 1972b), vários pesquisadores já se debruçaram sobre a linguagem a partir de uma perspectiva de análise quantitativa, visando a descrever uma variedade linguística.

Nesse sentido, é vital a percepção correta do conceito de variável linguística. De acordo com Margotti (2003), essa pressupõe necessariamente que as duas ou mais variantes tenham o mesmo significado referencial ou valor de verdade, mas opostas em sua significação social e/ou estilística. Assim, a análise sistemática do caráter social da mudança linguística conduz, de acordo com a ruptura teórico-metodológica proporcionada pela Sociolinguística, a uma revisão significativa tanto do modo de apreensão dos fatos linguísticos quanto do enquadramento teórico que norteia a análise dos fatos.

De acordo com Guy e Zilles (2007), é atualmente ponto pacífico entre os estudiosos da língua que o comportamento verbal dos falantes resulta de uma multiplicidade de fatores intervenientes entre si e dependentes. Por isso, o empreendimento de uma análise empírica demanda a percepção das probabilidades que subjazem aos usos linguísticos. Nesse sentido, deve-se atentar para a forma e a possibilidade matemática de que certos fatores identificáveis no contexto da produção da fala possam vir a influenciar uma ou outra realização anteriormente isolada para estudo.

Eis o motivo de o modelo laboviano ser conhecido também como *Sociolinguística Quantitativa*: por meio da utilização de um tratamento estatístico aplicável à linguagem, é possível apurar a relevância de determinados fatores, linguísticos e sociais, que influem na aplicação de uma regra variável na língua, e se existe a possibilidade de se pensar em mudança

⁹ Uma abordagem bastante interessante sobre o Paradoxo do Observador, com aplicação nas pesquisas em comunidades rurais no Estado da Bahia, pode ser vista no artigo do Projeto Vertentes (2006), *O Paradoxo do Observador e a Técnica da Entrevista Sociolinguística*, disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/paradoxo.htm>>.

linguística através de um maior ou menor uso de alguma das variantes identificadas como proeminentes (LABOV, 1972b; KOELLING, 2005; GUY; ZILLES, 2007).

Ainda de acordo com Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 146-7):

[...] no âmbito da pesquisa Sociolinguística, uma série de modelos matemáticos foram desenvolvidos para formalizar analiticamente a atuação combinada dos diversos fatores integrados na análise – de modo a se poder aferir a atuação específica de cada fator –, até se chegar à formulação do *modelo misto ou logístico*, proposto por Rousseau & Sankoff (1978) e “considerado mais adequado para a análise de fenômenos variáveis”.

Os estudos sociolinguísticos desenvolveram a análise de regra variável como forma de dar conta da intensa multiplicidade perceptível ao se estudar a variação estruturada, que é eminentemente governada por regras no uso da língua. De fato, a variação linguística “regularmente mostra taxas mais altas ou mais baixas de ocorrência em determinados ambientes” ou “predomina em determinados grupos sociais ou estilos de fala” (GUY; ZILLES, 2007, p. 48).

Conforme Guy e Zilles (2007), o modelo proposto por Labov (1969) e Cedergren e Sankoff (1974) afirma que uma regra variável seria aquela reescrita por meio de uma sensibilidade contextual, relacionando duas ou mais variantes, tais como $x \rightarrow \langle y \rangle$, de modo que a confirmação de aplicação da regra seria traduzida por “y”, mas a não aplicação por “x”. Cada uma das dimensões analíticas do contexto que determina se a regra se aplica ou não é chamada de “grupo de fatores”.

Em geral, os programas de pós-graduação ao longo do território brasileiro que se debruçam sobre as análises das regras variáveis em linguagem (tais como o IEL/Unicamp¹⁰; Projeto Vertentes/UFBA; PPGL/UFRS¹¹, entre outros) fazem uso de programas computacionais específicos para o tratamento desses dados coletados na vida real, em entrevistas sociolinguísticas. O mais utilizado deles é o pacote de programas VARBRUL (acrônimo em inglês para *Variable Rules*), idealizado por David Sankoff em 1972, e suas atualizações mais recentes, o GoldVarb e o Rbrul. Para Guy e Zilles (2007, p. 106), “o Varbrul tem certas vantagens que fazem dele uma boa opção para o sociolinguista. Em primeiro lugar, ele é dedicado à estruturação dos dados que encontramos na linguagem natural”.

Trata-se de uma possibilidade de análise substancialmente vantajosa para o pesquisador em Sociolinguística. Afinal, o estudo de um problema fazendo uso de um modelo misto, por meio de um método de análise de regras multivariadas, permite que os vários fatores contextuais

¹⁰ Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-SP.

¹¹ Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que circundam determinada variável sejam contemplados, pois, ao mesmo tempo em que computa o efeito de uma variável independente, é possível controlar, de maneira explícita, o efeito de outras variáveis independentes conhecidas (GUY; ZILLES, 2007).

2.1.3.7 Os cinco “problemas” da mudança linguística

Weinreich, Labov e Herzog, no artigo *Empirical Foundations for a Theory of Language* (2006), sistematizam cinco problemas essenciais que servem para reconhecer os pontos em que a Sociolinguística e sua teoria da mudança superam a anterior explicação estrutural-funcionalista, além de explanar as características em comum entre as duas teorias. Com base em Lucchesi (2004b, p. 173-180), poderíamos resumir esses cinco pontos da seguinte forma:

- a) **Problema das restrições (*constraints problems*)** – esse problema, de caráter difuso e complexo, e que foi descartado pelo próprio Labov em 1982, versa sobre a definição das condições que favorecem ou restringem as mudanças, buscando abarcar qual o conjunto de mudanças possíveis dentro de um contexto analisado.
- b) **Problema da transição (*transition problem*)** – procura explanar e definir o percurso através do qual a mudança se realiza, isto é, sobre o processo condutor da mudança linguística, levantando uma questão fundamental: a mudança se processa por estágios discretos ou através de um *continuum*?
- c) **Problema do encaixamento (*embedding problem*)** – é o centro da análise variacionista, segundo o qual a variação não acontece no vácuo. Esse problema busca determinar todos os condicionantes linguísticos e sociais que favorecem a mudança, pois a variação depende, também, além dos contextos linguísticos, dos contextos sociais, que interferem nos usos do falante.
- d) **Problema da avaliação (*evaluation problem*)** – busca saber como as pessoas reagem à variação e à mudança. Tal problema baseia-se no fato de que, no processo histórico de estruturação das línguas, as reações individuais conscientes em relação à mudança linguística – vista através da variação – podem ou não alterar o curso da mudança, até mesmo fazendo retroagir todo o processo.
- e) **Problema da implementação (*actuation problem*)** – preocupa-se em responder por que determinada mudança aconteceu em determinado tempo e lugar e não em outro momento e/ou outro lugar. Uma resposta causal a tal problema é muito complicada de ser auferida, devido ao caráter sócio-histórico da língua.

Esses cinco “problemas” são discutidos amplamente pela teoria sociolinguística, e não será nossa intenção continuar aqui essa explanação. Contudo, nos interessa especialmente, no que tange à difusão do conhecimento a respeito dessa disciplina, mormente na escola, a questão da “avaliação”, visto ser ela de maior aplicação em relação ao usuário da língua, isto é, a de maior relevância para a educação preocupada com a eliminação do preconceito linguístico, conforme veremos no item a seguir.

2.1.4 A Avaliação Social: indicadores, marcadores e estereótipos

Dentre os cinco problemas apontados por Weinreich, Labov e Herzog (2006), já vistos acima, interessa-nos, de maneira mais aplicada à educação, aquele que diz respeito à questão da avaliação social, da forma como o falante encara, axiologicamente, as variedades que encontra no seu dia a dia de atividade linguística.

Para Freitag et al. (2016, p. 140):

Em contextos de interação, a avaliação social se faz mais saliente; fatores de ordem pragmática, como a expressão da polidez – uma atividade estratégica racional, decorrente da necessidade que o homem tem de manter o equilíbrio em suas relações interpessoais, levando-o a usar um conjunto de estratégias linguísticas, a fim de evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor (BROWN; LEVINSON, 1987) –, que influencia fortemente tal processo, na medida em que se constrói um processo de construção e preservação de face, pois o outro só poderá ser conhecido a partir do que revela ser.

Tanto o sociointeracionismo de Bakhtin (1999) quanto a Sociolinguística de Labov (2008) vão de encontro ao pensamento saussuriano, que analisa a língua apenas como fenômeno homogêneo estático e estrutural, localizado na psique individual e sem levar em consideração o caráter social peculiar a ela. Apesar das grandes diferenças entre aqueles dois primeiros teóricos, entendemos que eles, embora não estejam de mãos dadas, caminham na mesma estrada, no momento em que pensam a língua e sociedade como em associação perene, e por isso, muitas vezes, o indivíduo não consegue dissociar conscientemente o uso da linguagem das avaliações que realiza a todo momento. De fato, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 124) chegam a postular que “o nível da consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem que ser determinada diretamente”. Ou seja, não se pode dizer que exista uma estabilidade no nível de consciência dos valores sociais das variantes linguísticas, muito menos que há homogeneidade para todos os grupos sociais. De acordo com Severo (2011, p. 12-13):

O significado social não é compartilhado da mesma forma por todos os indivíduos, uma vez que os sujeitos, dependendo do seu horizonte avaliativo, dos gêneros discursivos que utilizam e das esferas ideológicas em que se enquadram, são levados

a avaliar diferentemente as variantes linguísticas. Há, ainda, variantes que não carregam nenhuma valoração social explícita, sendo usadas pelos sujeitos sem que haja um conhecimento compartilhado evidente.

Assim, Labov (2008) propõe uma taxonomia no âmbito do problema da avaliação, a fim de encaminhar uma análise desse fator nas variedades linguísticas, composto pelo trinômio indicadores, marcadores e estereótipos¹².

Indicadores: são as variáveis linguísticas nas quais é possível observar variação social, mas não variação estilística, estando a avaliação “abaixo do nível da consciência” (LUCCHESI, 2015, p. 80). Em outras palavras, os indicadores são aquelas variedades que têm pouca força avaliativa na comunidade de fala (SEVERO, 2011). Um exemplo no contexto brasileiro atual é o fenômeno da monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ no português falado, facilmente perceptível nos pares caixa/caxa; peixe/**pexe**; feijão/**fejão**; houve/hove; couro/**coro**, os quais não têm, grosso modo, valor social e estilístico para maioria dos falantes. Igualmente, o alçamento das vogais /e/ e /o/, em contexto átono final de palavra: bolo/**bolu**; tomate/**tomati**; leite/**leiti**. Para Lucchesi (2015), na morfossintaxe, temos também a presença/ausência da realização do sujeito pronominal (p. ex.: **nós** falamos com a diretora / [Ø] falamos com a diretora), variação que não traz à consciência dos interlocutores nenhum tipo de avaliação negativa ou positiva.

Marcadores: Para Labov (2008, p. 360), os marcadores “exibem estratificação estilística, tanto quanto estratificação social”. São aqueles traços linguísticos que recebem avaliação social e estilística estratificada, em geral apontados como o ideal de fala/escrita, e cujo uso causa nos interlocutores uma avaliação positiva ou de determinação de origem social / educacional mais próxima de um padrão esperado para as “elites” linguísticas. Nesse nível de avaliação, a consciência é acionada em direção à ideia de grupos sociais e de diferença social, bem como estilos de fala, emergindo quando a mudança linguística já está bem adiantada.

Exemplo disso é a utilização, no Brasil, dos pronomes “tu” e “você”, indicando a segunda pessoa singular do discurso, além do “nós” e a “a gente” como indicativo de primeira pessoa do plural. De acordo com Severo (2011), o primeiro, em certas regiões do país, é usado intercambiavelmente, porém, desperta nos falantes algumas avaliações em relação ao grau de intimidade, ao registro formal, ou mesmo à ascendência social de quem fala. Quanto ao segundo

¹² É preciso ressaltar que essas definições são passíveis de diferenciação a depender de fatores extralinguísticos, como região de origem ou moradia do falante, sexo, idade, profissão, etc. Uma variante pode ser interpretada tanto como marcador quanto como estereótipo, em função de um ou mais desses fatores. Por exemplo: no Rio Grande do Sul, as formas “tu foi” e “vou ir” são consideradas marcadores, não sendo estigmatizadas, muitas vezes até tomadas como marca identitária sulista, diferentemente de outras regiões do país, que as avaliam como estereótipos.

exemplo, notadamente percebemos que o “a gente” é mais usado em situações de informalidade, sendo evitado nos momentos de monitoramento linguístico ou avaliado como de uso por pessoas mais escolarizadas. No entanto, para Lucchesi (2015), não existe, em geral, uma estigmatização dessas variantes, permanecendo ambas no âmbito da variação estilística (grau de intimidade, por exemplo) e social (*e.g.*, faixa etária dos falantes), sendo, portanto, marcadores.

Estereótipos: Conforme Labov (2006, p. 360), esse item representa as “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade”, assumindo, no Brasil, avaliações quase sempre negativas. Trata-se do mais elevado índice de consciência axiológica da língua, ocorrendo quando os interlocutores, de maneira patente, indicam o conhecimento da variante em evidência. Eis o porquê de sua exploração tão recorrente, e até com algum exagero, em anedotas, no discurso fundamentalista preconceituoso e xenofóbico, bem como na composição de personagens de filmes e novelas em que se busca apresentar alguma característica regional (baianos, gaúchos, cariocas, entre outros) ou mesmo social e educacional (polarização entre ricos/pobres; analfabetos/escolarizados, etc.).

Como exemplo bem relevante, Navarro (2007, p. 12) chama a atenção:

Entre as diversas formas de variação linguística (variações fonéticas, lexicais, morfosintáticas) o caso da aplicação da regra de marcação de plural (concordância de número verbal e nominal) ainda é um dos maiores alvos de críticas e correções, pois se um falante não faz todas as concordâncias, diz-se que ele ‘fala errado’, ‘não sabe português’. Os estereótipos, nesse caso, são muitos, já que trazem enrustidos conceitos de pobreza e denúncias de classe social.

Tomemos como exemplo o processo de variação da flexão de número no interior do sintagma nominal (SN) e verbal (SV), que tem sido estudado por vários cientistas em diferenciadas regiões e nas diversas classes sociais do Brasil, a exemplo de Scherre (1988; 1994; 2005), Koelling (2005) e Lucchesi, Baxter e Silva (2009). Apesar de a norma padrão estabelecer como regra geral que os elementos flexionáveis de um SN devem concordar em gênero e número com o núcleo desse sintagma, que é, normalmente, um substantivo ou palavra com valor de substantivo, a realidade da língua falada difere dessa “ordenança”.

A regra da absoluta redundância, usada principalmente na escrita, constitui a variante de maior prestígio, e o que se distancia dela é, em princípio, estigmatizado. Entretanto, os trabalhos científicos das últimas décadas voltados para a língua falada evidenciam que a marcação de plural na fala é variável. Do que se observa, a tendência que mais se sobressai na língua portuguesa, independentemente da origem geográfica ou status social do falante, é a de marcar formalmente o plural apenas no primeiro elemento do sintagma, especialmente em situações de menor monitoramento. Ainda assim, conforme Scherre (2005, p. 133):

Há muito nossa sociedade, especialmente representada pela escola, busca eliminar definitivamente as estruturas sem concordância tanto da fala quanto da escrita, mas em vão [...]. As escolas, muitas vezes, eliminam, pela punição com nota baixa, pela reprovação e pela eventual ou conseqüente evasão escolar, **os alunos que não dominam formas de prestígio**, entre as quais se destaca a concordância de número. A variação da concordância é parte inerente de nosso sistema linguístico (ou de qualquer outro país), mas a quantidade de variação, no Brasil, é **marca de classe social** (grifo nosso).

Outros exemplos de estereótipos trazidos por Lucchesi (2015, p. 80) e por Freitag et al. (2016, p. 141) se referem ao *-r* retroflexo como marca da fala caipira, em São Paulo, a oclusão de /t/ e /d/ antes de /i/ como fala nordestina (em oposição ao fenômeno da palatalização das oclusivas alveolares) e o rotacismo do /l/ em sílaba travada, como nos pares assembleia/assembleia; bicicleta/bicicreta; Clóvis/Cróvis, o que indica avaliação negativa, como fala popular/não escolarizada. Todos esses fenômenos, totalmente previstos na estrutura da língua e em seu processo de mudança, são representativos de uma heterogeneidade ordenada, de regras que seguem o condicionamento de fatores linguísticos ou extra-linguísticos bem estabelecidos, ou seja, não são sinal de “burrice” ou “preguiça” de falar. Porém, isoladamente ou em conjunto, vêm sendo utilizados para construir, fomentar e difundir preconceitos para com os usuários dessas variantes, conforme veremos mais adiante.

Vimos até aqui que uma das tarefas de Sociolinguística é descrever as línguas em sua diversidade funcional e social. Para os princípios seguidos a partir dos estudos de Labov e sua equipe, percebemos que a opção de pesquisa nas academias tem sido a análise quantitativa da fala de uma comunidade de fala, isto porque o vernáculo é a propriedade de um grupo, não de um indivíduo. A preocupação do investigador tem sido, no nível acadêmico “duro”, descrever uma variedade linguística, tendo como problema maior estabelecer suas fronteiras de uso e avaliação social, com possibilidade ou não de mudança.

Na questão teórica, vários são ainda os estudos a serem realizados, principalmente no que diz respeito aos critérios a serem adotados para estabelecer, de modo mais ou menos preciso, o que é uma comunidade de fala, estabelecendo-se a diferença entre comunidade de fala e comunidade linguística, preocupação de estudiosos como Lucchesi (2000; 2015), Guy (2001), Hora (2004), Scherre (2005), Naro (2008), entre outros. Mas não é este, agora, o nosso foco de discussão. Falemos da aplicação desses princípios teóricos na educação linguística, especialmente na reflexão sobre a heterogeneidade da língua e os usos – e abusos – que permeiam a relação entre os falantes e seus lugares na sociedade.

2.2 LÍNGUA PATERNA: NORMA, IMPOSIÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Um dos primeiros grandes aprendizados do ser humano, e que o acompanhará ao longo de toda sua vida em sociedade, é em relação à linguagem. Independentemente de sua maneira de expressão – oral-auditiva, visuo-espacial, gestual ou escrita –, a linguagem permitirá que os indivíduos, por meio dela, se desenvolvam como pessoa, transitem por espaços reais e simbólicos, empreendam mudanças em si mesmo, além de expressarem seus pensamentos, emoções e ideias, permitindo-os se posicionar diante de outros em relação ao mundo e a tudo que os cerca.

Não é à toa que se diz que “linguagem é poder”, contudo, um poder que nem sempre é percebido pelos que se utilizam dela em seu dia a dia. Na concepção de Minikovsky (2007, p. 339-90), “linguagem é poder. Poder sutil. O poder que não é percebido é o maior dos poderes”. Aliando-se a isso, temos a perspectiva de Michel Foucault (1997), para quem o poder, propriamente dito, não existe, antes, deve-se pensar em *relações de poder*, por meio dos quais operam mecanismos que atuam como uma força sobre as mentes e os corpos, coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos.

A língua, portanto, encontra-se nesse embate de relações de poder, sendo usada muitas vezes como mercadoria de trocas simbólicas eivada de expressões de dominação e segregação, e ainda como selo de chancela sobre indivíduos, grupos humanos ou sociais, determinando posições de hierarquia ou subalternidade de acordo com o “domínio” ou não daquilo que se considera “adequado”, “permitido” ou até mesmo humano. Em face dessa constatação, discorreremos nesta seção sobre algumas noções conceituais em relação à língua dentro da sociedade, concentrando-se na realidade brasileira, que permitem perceber os variados usos no jogo das relações de poder, de subalternidade e imposição, descambando no preconceito linguístico, e que vêm afetando o fazer profissional do docente de língua portuguesa nas escolas e, ainda que de forma imperceptível, a própria vida das pessoas.

2.2.1 As normas linguísticas

Uma das primeiras ideias a serem discutidas diz respeito às variadas “normas linguísticas” que existem na sociedade, as quais são fruto direto da grande heterogeneidade existente em todas as línguas. Assim, o mito primário a ser desconstruído em relação ao assunto diz respeito à ideia baseada no senso comum de que só existe um falar em português, que este seria homogêneo nos quatro cantos do Brasil, e que deve ser assentado por escrito de maneira

sólida, com base em uma gramática mantenedora de regras rígidas e intransponíveis, ideias que vêm sendo denunciadas por autores como Leite e Callou (2005) e Bagno (2004). Pior: que o professor com formação em Letras deveria ser o guardião maior dessa herança, primando pelo purismo das regras gramaticais a partir dos bancos escolares, tendo como *background* um dever quase cívico, emanado das deliberações de uma Academia Brasileira de Letras politicamente instituída para manter esse padrão intacto. Algo mais: cidadãos ditos letrados, repórteres, jornalistas, advogados, a mídia impressa e digital, produtores de manuais e bancas de concurso público se aliarão numa onda de “civismo linguístico” a fim de evitar que as “forças ocultas”, geralmente da plebe iletrada, conspurcassem essa homegeneização vital à manutenção do idioma pátrio.

Não é à toa, então, que vários sociolinguistas como Castilho (2004), Bagno (2005), Faraco (2004; 2008) e Bortoni-Ricardo (2005; 2009) identificam a necessidade de conhecer a influência desses atores sociais na busca pela manutenção de um *status quo* linguístico em oposição à realidade da mudança linguística, que opera independentemente de esforços contrários individuais, coletivos ou institucionais. Quanto a isso, as noções de variação e variedade, bem como de avaliação social, já discutidas neste trabalho, demonstram que a nossa língua apresenta uma diversidade inequívoca, influenciada tanto por fatores internos à estrutura quanto externos a ela. Dessa constatação cientificamente comprovada, decorrem as concepções de norma padrão, norma culta e norma popular, conforme veremos.

Primeiro, tratemos da ideia de “norma”, em si mesmo. Faraco (2004) faz uma abordagem esclarecedora sobre isso, ao indicar que existem “várias normas linguísticas”, entendendo-se a palavra “norma” como atitudes comuns, consideradas aceitáveis por uma comunidade.

[...] os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhe são de uso comum. Numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante. (FARACO, 2004, p. 38).

Assim, falando-se objetivamente, existe uma necessidade até mesmo política (no sentido da *polis* grega) de se estabelecer uma normatividade no seio da sociedade, a fim de se balizarem alguns conceitos em relação aos usos linguísticos sociais que possam ser compreensíveis a todos os cidadãos de um determinado agrupamento humano e que auxiliem no manejo dos bens culturais mediados pela língua, como narrativas orais, documentos escritos oficiais, comunicações gerais, etc. Afinal:

Como a respectiva norma é fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser entendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas (FARACO, 2004, p. 39).

Porém, Faraco (2008), em outro texto, alerta com clangor para a existência de distorções tanto do entendimento geral quanto dentro da própria academia, havendo confusão de definições, especialmente no que vêm a ser as chamadas *norma padrão* e a *norma culta*, além da *norma gramatical*, as quais, no imaginário coletivo, ora são tomadas como termos sinônimos, ora são diferentes, e até mesmo podem ser confundidas com conceitos totalmente estranhos aos debates acadêmicos. Por exemplo, diz o autor:

No discurso universitário, são duas as imprecisões mais comuns no uso da expressão norma culta. Algumas vezes, ela é utilizada intercambiavelmente com a expressão norma-padrão, como se fossem apenas nomes diferentes do mesmo fenômeno quando, de fato [...] se trata de duas realidades distintas.

Outras vezes, ela é usada para designar a norma estipulada em gramáticas e dicionários, que melhor seria identificada se fosse denominada de norma gramatical, considerando as distâncias e mesmo os conflitos que há, no caso de Brasil, entre o uso culto efetivo e muitos preceitos estipulados nos chamados instrumentos normativos. De novo, tomam-se fenômenos distintos como se fossem uma e a mesma coisa. (FARACO, 2008, p. 21).

Faraco (2008, p. 171) continua afirmando a existência de uma confusão recorrente, não só no discurso universitário como também no discurso da mídia sobre os conceitos de norma culta e norma-padrão. Por isso, cremos ser importante, primeiramente, explicar que, ao se estudarem as línguas pelo viés sociolinguista, os cientistas conseguiram detectar algumas variedades cujo uso é mais monitorado, e que ocorrem geralmente em grandes aglomerados urbanos. Seus usuários se posicionam em uma hierarquia econômica do meio para cima da pirâmide social, com amplo acesso aos bens culturais dessa sociedade e, em especial, à educação formal e à cultura escrita. A esses tipos de variedade, a ciência chama de “cultas”, pelos motivos expostos.

Pelo substantivo “norma”, Faraco (2008, p. 171) define aqueles fenômenos que são recorrentes, comuns na expressão linguística desses segmentos sociais, em situações mais monitoradas. Para o autor, “trata-se daquilo que é efetivamente praticado por falantes desses segmentos sociais”. No entanto, ele ainda oferece uma definição ampliada sobre o que vem a ser essa norma quando aliada ao adjetivo “cultas”:

A expressão norma culta/comum/standard [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um **valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social.** (FARACO, 2008, p. 71, grifo nosso).

Em outro de seus escritos, o autor também resume a ideia de “norma culta” como sendo:

[...] a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2004, p. 40).

Ao considerarmos esse esclarecimento de Faraco (2004; 2008) sobre a norma culta, podemos compreender que tal conceito se relaciona com a norma falada pela comunidade mais letrada, que recebe em si mesmo uma carga de avaliação social positiva. Para além das definições técnicas aqui discutidas, percebemos que as relações de poder começam a ser esboçadas desde essas atribuições axiológicas da variante de prestígio, no uso do adjetivo “culto” em oposição a “popular”.

Bortoni-Ricardo (2009, p. 33) chama a atenção para isso, alertando que a “crença sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais” está arraigada na cultura brasileira. Concordando com Faraco (2004; 2008), a autora explica que cada uma das variedades múltiplas que compõem a língua portuguesa são instrumentos identitários tanto para um grupo social como para indivíduos, de forma que, em determinadas condições, “ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33). Não obstante, reconhece que, especialmente nas metrópoles brasileiras, onde é mais perceptível a presença de falantes de diversas variedades regionais, a variedade utilizada pelos falantes que detêm o maior poder (político, econômico) – e que gozam de mais prestígio – vai sendo encarada por todos como tendo, também, um prestígio em si mesma, nascendo daí a noção de que seriam as “mais bonitas” ou “mais corretas”. Essa “norma culta”, de prestígio, também sofre os efeitos da mudança linguística, apresentando uma variação evidente; porém, posta-se como um modelo a ser seguido, na esfera da ideia de “erro” e “acerto” no que diz respeito à língua.

Em decorrência desse discurso que defende a existência de variedades linguísticas “melhores, mais bonitas e mais corretas” que outras, surgiu a concepção sobre a necessidade de estabelecimento de uma “norma padrão”, isto é, de um modelo a ser seguido pela sociedade. Conforme Bagno (2005), tendo por base uma concepção clássica sobre a língua, na qual a modalidade escrita, dos bons escritores, seria a realmente válida, em oposição à linguagem oral, tomou-se como “verdade” a existência de apenas uma variedade padrão, a qual seria a legítima representante da língua, e que todas as demais maneiras de falar ou escrever deveriam ser evitadas, subalternizadas ou excluídas, e suas realizações orais ou escritas deveriam ser

tachadas como “desvios”, “erros”, “deformações da língua”. Dessa ideia, nascem as primeiras das gramáticas normativas, com conteúdo fortemente prescritivo, bem como os manuais de “certo e errado” na língua, as colunas em jornais e sites da internet, e mais recentemente dos inúmeros *youtubers* que apresentam os “erros crassos” cometidos por aqueles que fogem dessas regras ditadas historicamente pela elite nacional. De fato,

É a própria comunidade que, sempre com olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados, e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões. Se os grandes manuais não trazem essas receitas, ela as vai buscar em livretos de receitas, que lhe digam exatamente e simplesmente quais construções **se pode** ou **não se pode** usar. (NEVES, 2006 p. 34- 35, grifo da autora)

A norma padrão, prescritiva, pois coloca-se como determinadora e impositora de regras “do bom falar e escrever”, tem fundamentos eminentemente elitistas e políticos, sendo possível remeter sua gênese ao século XIX, momento histórico em que a formação das elites nacionais logo após a proclamação da Independência criou o ambiente ideal para a busca por uma “língua brasileira” na literatura, porém, com base escrita e ligada às ideologias do policiamento gramatical e do prescritivismo linguístico. Para Silveira et al. (2016, p. 207),

A formação de uma elite letrada propiciou discursos conservadores e corretores sobre as atitudes linguísticas, com base em um padrão rígido que se distanciava da realidade dos usos da língua, quase que elevado a uma língua prototípica brasileira. O surgimento da noção de norma padrão, extremamente artificial, estava vinculada ao uso da norma lusitana literária, reforçando o poder simbólico de uma elite branca e eurocêntrica [...].

Portanto, a norma padrão, que geralmente vem acompanhada de um discurso segregador e preconceituoso em relação às demais variedades linguísticas, surge no contexto de uma ação política linguística, conforme Faraco (2008), tendo por intenção primordial silenciar as variedades faladas por uma sociedade brasileira miscigenada de origem africana e indígena, no sentido de instaurar uma norma padronizadora.

E é nesse entorno, em que as variedades regionais e historicamente legítimas permanecem existindo e mudando, que ainda hoje se alimenta a noção de “erro”, de língua “correta”, de policiamento linguístico. Esse tipo de realidade vem promovendo ainda no século XXI diversas manifestações de desprezo por fenômenos linguísticos corriqueiros e saudáveis para a história das línguas, e que apenas demonstram o poder que elas têm de se modificarem em decorrência de fatores como o tempo, o contexto social e suas próprias regras internas. O desconhecimento pela maioria da população quanto à realidade da variação e mudança linguística, bem como o poder exercido pelas pessoas e instituições que defendem o padrão prescritivo, por consequência, traz consigo o preconceito linguístico e a exclusão, conforme veremos a seguir.

2.2.2 Língua Materna e Língua Paterna: evidenciando a dicotomia

À luz do que foi exposto até aqui, percebemos a presença de um ambiente desafiador para o falante das normas não padrão, ou, como chama Lucchesi (2002), “norma popular”, em evidência à bipolarização da realidade linguística brasileira. O professor de português, no meio desse fogo cruzado, deve buscar conhecimento teórico que permita criar condições de aprendizagem capazes de emancipar seus estudantes para o reconhecimento de tais diferenças como sendo legítimas e totalmente aceitáveis, em face da mais do que comprovada heterogeneidade do português brasileiro.

Ainda assim, impera na sociedade brasileira uma ampla predileção pela norma padrão prescritiva, baseada “nos bons autores”, como se esta fosse a única maneira possível de usar a língua, em detrimento da riqueza cultural das outras variedades existentes e utilizadas no solo brasileiro. Para Faraco (2002), as avaliações, os imaginários e as ideologias que circulam socialmente a respeito da ideia de norma linguística são fortemente perpetuados pelo discurso midiático, especialmente quanto a uma perpetuação da “ideologia do padrão”.

Nesse sentido, Bagno (2001), em sua tese de doutoramento, cunhou a expressão “comandos paragramaticais”, explicando serem estes o conjunto de estratégias, personagens, mídias impressas e digitais, ou seja, “[...] livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMs, ‘consultórios gramaticais’ por telefone e por aí afora” (BAGNO, 2004, p. 76). Tais “comandos”, aliados às gramáticas normativas tradicionais já publicadas, são forjados por professores, jornalistas, advogados, ou mesmo simples curiosos que se entendem “defensores de uma língua pura”, com o intuito de pressionar a sociedade a manter a norma padrão em seu caráter prescritivo e opressor, a única correta a ser usada pela sociedade.

O purismo em relação à língua é tão evidente que Lucchesi (2015) denuncia a existência de uma “esquizofrenia das gramáticas normativas brasileiras”, cujos autores se negam peremptoriamente a aceitar a realidade da variação e mudança linguísticas, denominando como “erros inaceitáveis” ou “desvios da norma” ou ainda “vícios de linguagem” fenômenos totalmente explicáveis cientificamente e variantes plenamente integradas às normas cultas e populares do PB. Dentre tais fenômenos já estabelecidos nas normas culta e populares, Bagno (2009) e Possenti (2011) indicam, como exemplo, a variação na colocação pronominal; o desuso do “cujo” como pronome relativo tanto na fala como em textos escritos; a regência variável de diversos verbos, como namorar, ir, lembrar etc.; a alternância do onde/aonde,

inclusive como pronome relativo multifacetado; a redução de realização da concordância nominal no SN em vários contextos discursivos e no SV quando o sujeito é posposto ao verbo, entre diversas outras evidências de que a realidade objetiva de usos da língua já não acompanha mais o que dizem os gramatiquinhos e os puristas de plantão.

Sobre essa constatação, diz Lucchesi (2015, p. 188):

Essa sorte de esquizofrenia presente ainda hoje nas gramáticas brasileiras reflete a contradição entre a manutenção de um cânone gramatical adventício artificialmente imposto pelo purismo gramatical do século XIX e as transformações que a dinâmica da industrialização e da urbanização impôs, ao longo do século XX, aos padrões de comportamento linguístico da elite letrada brasileira. A pergunta que se coloca então é: **como um padrão tão anacrônico consegue se manter até os dias de hoje?** (grifo nosso).

A leitura que fazemos de tal situação leva a uma reflexão quanto às entranhas de tal “esquizofrenia”. Falamos aqui da grande diferença existente entre o que se entende como *língua materna* em oposição, em nossa análise, a um conceito teórico ainda em discussão que passou a ser chamado de *língua paterna*. Por língua materna, entende-se aquela que o falante adquire de maneira natural, em contato com outros seres humanos, e que pode ser chamada de L1, ou “língua 1” (QUADROS; KARNOPP, 2004). Para Bagno (2013), essa língua traz consigo uma afetividade socialmente presente no feminino, nos cuidados maternos, em uma língua da mãe, ou daquela pessoa com quem se cria o vínculo afetivo-linguístico semelhante à mãe. A língua materna é, nesse sentido, puramente oral (no caso das audíveis) ou gestual (no caso das línguas de sinais), ainda que a aquisição pela criança venha de alguém altamente letrada. Para Bagno (2013, p. 1):

Língua do afeto, do desejo, do íntimo, do sonho, vive à margem dos ditames da norma canonizada. A língua materna é intrinsecamente variável, doméstica, familiar, idioma particular daquilo que em inglês se chama *household*, um termo que inclui a casa, seus ocupantes e todas as atividades ali desenvolvidas por eles.

Numa sociedade urbana ou semiurbana, com alguma gradação de letramentos e status sociais, articulada em instituições que visam moldar as mentes, corpos, movimentos e lugares de poder de seus cidadãos, a escola se posiciona como o segundo meio, depois da família, para o qual as crianças se dirigem a fim de serem condicionadas para suas vivências atuais e futuras nessa sociedade. Ocorre, então, o contato com a variedade da língua que foge àquela que aprende em seu seio familiar, em geral a língua oficial de sua nação, com todas as imposições e regras ainda desconhecidas pelo falante, algumas estranhas, ilógicas para ele, mas que vêm a ser o padrão que deve ser aprendido, utilizado e reproduzido dali em diante.

Nesse momento em que a língua materna se reveste de todo um arcabouço de fórmulas, definições, regras escritas e imposições, ela deixa o caráter afetivo que acompanhou a criança

em seus primeiros anos de vida para se tornar uma **língua paterna**, etimologicamente aproximada da palavra **padrão** (do latim *patronu-*, também da mesma raiz de *pater-* ‘pai’), mas que inclui aí a noção de origem. Essa é a língua patrocinada pelo Estado, mediada pela escola e que visa à adequação à sociedade. Tomando emprestado o termo do linguista francês Bernard Cerquiglioni, Bagno (2013) é o primeiro linguista brasileiro que traz à baila e desenvolve (ainda que brevemente) esse conceito, entendendo que a dicotomia entre língua materna e língua paterna desenharam um quadro que demonstra a intensa polarização existente nas relações entre linguagem e sociedade, no nível do indivíduo e das políticas linguísticas que atingem diretamente a escola.

Bagno (2013, p. 2) atribui à língua paterna um caráter associado à figura do pai, tomando como base os postulados da psicanálise freudiana. Nesse campo de embate ideológico, a língua da mãe, ligada ao feminino, absorveria os mesmos preconceitos, depreciações e subalternidades inerentes ao longo da história às mulheres: seria então “o lugar do ‘erro’, do ‘desvio’, do ‘frágil’, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo”. Já o lugar da língua do pai, ligada à Lei, à ordem, às imposições e às regras, reproduziria o machismo historicamente instituído, no qual caberia ao pai “domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos – palavras todas derivadas de *rex*, *regis*, ‘rei’, assim como *recto*, *direcção*, *correção*, *régua*”.

A artificialidade dessa língua paterna fica clara com a argumentação de Possenti (1996), para quem o aprendizado de um novo idioma ou dialeto para além daquele a que se expõe em casa é algo muito natural para crianças pequenas em situação de contato linguístico. Para o autor, “qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas. Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil” (POSSENTI, 1996, p. 15).

Mas por que, então, aprender o português padrão na escola é tão penoso para os estudantes? Em nossa análise, isso se dá porque falta a afetividade, a naturalidade e o acolhimento presentes na língua-mãe, e o mesmo não pode ser dito sobre a língua padrão imposta na escola e todo o seu conjunto de procedimentos, didáticas e valores prescritivos, que chamamos aqui de língua paterna. De fato, Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) explica que “[...] a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também a transição de uma cultura

predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura do letramento”¹³. Além disso, para Bagno (2013, p. 2),

Isso explica o choque que muitas pessoas (especialmente os falantes de variedades linguísticas estigmatizadas) experimentam ao tomar contato pela primeira vez com uma língua que, em boa medida, além de estranha é quase estrangeira. A língua paterna é essencialmente escrita, ortografizada, normatizada.

Como já tratado, Bagno (2013) coloca a língua paterna no patamar de instrumento de poder simbólico exercido em função de uma sociedade falocêntrica, que julga tudo aquilo que demanda submissão, fraqueza, incerteza, irregularidade como ligado ao feminino. Com isso, o autor manifesta a necessidade de superação dessa utilização, que somente promoveria, na perspectiva dele, a reprodução de uma realidade histórica opressora, ao afirmar:

É claro que essa língua paterna tem sua importância social e cultural e que, quando bem identificada, deve ser o instrumento da educação institucionalizada. O grande problema é que, nessa supervalorização da língua normatizada, tudo o que não se encaixa nesse modelo pátrio é lançado no inferno do “não ser”, do “isso não é português” (BAGNO, 2013, p. 3).

Em harmonia com essas ideias, defendemos a necessidade de desconstrução dessa perspectiva nas aulas de língua portuguesa, e a adoção de um ponto de vista mais “inclusivo” – arriscamo-nos a usar esse termo – em relação à aprendizagem e uso dessa modalidade de prisma linguístico, conforme veremos a seguir.

2.2.3 Preconceito Linguístico: gênese e superação

Temos, assim, um espaço ideológico fértil para a gênese, reprodução e manutenção do que se chama “preconceito linguístico”, subproduto direto da intensa ação da língua paterna sobre a sociedade. A ideia de existência de uma variedade da língua portuguesa que representa o “certo”, “adequado”, o modelo para a fala e escrita pautado em descrições de usos congelados nos manuais, distantes da realidade atual da maioria da população, apenas permanece como um ranço que fomenta a exclusão da riqueza cultural e humana dos usuários de variedades populares, geralmente estigmatizadas, da nossa língua.

Por exemplo, as diferenças das variedades regionais características da imensa extensão do território brasileiro, conforme Bagno (2004), têm se tornado em nossa sociedade uma forma de preconceito e exclusão de alguns grupos de falantes. Neste contexto, estão relacionados os

¹³ Vale ressaltar que os autores discutem aqui em especial o acesso aos bens culturais da contemporaneidade, dentre os quais a língua é o mais significativo, em sua relação com a sociedade, especialmente a urbana. Assim, os falantes das classes econômicas mais altas, com maior acesso à cultura letrada, terão menos ou nenhum choque quando expostos à modalidade institucionalizada da língua. Por isso, devemos pensar aqui em termos de aproximações teóricas, não de categorias absolutas.

fatores de origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolaridade idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Muitas pessoas são severamente julgadas e humilhadas por “não saberem falar” o português “corretamente”, o que significa apenas que não falam de acordo com a norma padrão, ou que não se expressam conforme um modelo de norma culta usada pelos falantes de uma elite econômica e social. Contudo, o que realmente fica muito claro é que falta um olhar mais atento para as questões da educação, nas quais o sujeito possa ser inserido na sociedade e venha a fazer uso da variedade de prestígio e da sua própria, sem ser discriminado por isso.

Bortoni-Ricardo (2004) explica que, no Brasil, um dos fundamentos para o preconceito linguístico vem do fato de que os falares das cidades litorâneas sempre tiveram mais prestígio que os das comunidades interioranas, considerando-se que, até 1960, a capital do Brasil era o Rio de Janeiro, que se situava no litoral. Ora, naturalmente, a sede do governo tem mais poder político e prestígio que outras localidades, e esse prestígio, invariavelmente, acaba por se transferir ao dialeto daquela região, fenômeno apontado pela autora como de ocorrência significativa em vários países do mundo, como França, Espanha e Itália. Tradicionalmente, então, o brasileiro ainda encara o falar carioca como sendo um “modelo”, especialmente por conta do grande poder da mídia de massa e dos programas gravados pela maior rede de televisão do país, sediada justamente em terras cariocas, e que influencia as massas com seus programas, novelas e *reality shows*. Ainda assim, essa noção vem perdendo força na contemporaneidade, especialmente após os anos 60 e após o advento da internet como meio difusor de informações mais acessada que a TV, notadamente por critérios econômicos. No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões mais ricas, distribuindo-se a partir da fala paulistana e sendo criados bolsões de referência em cada unidade federativa, quase sempre a partir das regiões metropolitanas das grandes capitais.

Mesmo assim, percebemos que as diferenças regionais e valoração das variedades linguísticas de prestígio estão se reorganizando conforme uma lógica de distribuição de renda: a fala das capitais e cidades economicamente mais relevantes são consideradas de prestígio maior quando em comparação com as falas do interior do país. Igualmente, dentro dessas esferas urbanas, os falares das pessoas mais ricas têm mais prestígio do que a dos aglomerados humanos de baixa renda. E a lógica se repete da mesma maneira, independentemente do estado

da federação, seguindo uma ordem muito parecida com o que nos arriscamos a chamar de “fractais¹⁴ sociolinguísticos”.

De qualquer maneira, o preconceito linguístico tem raízes tanto em fatores históricos como políticos, sociais e econômicos, no momento em que se confere o prestígio a certas variedades regionais em detrimento daquelas outras, alimentando-se a valorização daquelas e estigmatizando negativamente estas. Para Bagno (2005, p. 16), porém, a situação deve ser vista com maior profundidade. Diz o autor:

[...] o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social. Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado publicamente inaceitável (o que não significa que essas discriminações tenham deixado de existir) e politicamente incorreto, fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita naturalidade, e a acusação de “falar tudo errado”, “atropelar a gramática” ou “não saber português” pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservador mais empedernido até o revolucionário mais radical.

Assim, das palavras do autor é possível compreender que o preconceito linguístico está embebido em uma profunda fonte de valores elitistas, reprodutora de estereótipos e promotora de minoração dos sujeitos das classes menos favorecidas social e economicamente. Lucchesi (2015) explica que, no caso das variantes menos frequentes na fala dos sujeitos mais letrados e, salvo exceções, que fazem parte da elite econômica e política, mas que, contudo, são comuns na fala de pessoas da baixa renda e que têm pouco acesso à escolarização, a condenação social é muito explícita e vigorosa. O estudioso relata que fenômenos como a falta de concordância nominal e verbal, bem como rotacismo (bloco > broco), característicos da fala popular brasileira, são encarados como verdadeiros estereótipos linguísticos, apontados pela teoria laboviana, causando situações de menosprezo, sarcasmo e deboche para com seus falantes.

De fato, Scherre (2005, p. 18) afirma que “para o português brasileiro, a morfologia menos explicitada e a ausência de mecanismos de concordância são interpretadas como índices de pobreza, de simplificação, de perda de comunicação”. Ademais, os autores citados demonstram que concordam com as considerações de Bagno (2004), evidenciando que essa situação discricionária é fruto de uma sociedade socioeconomicamente excludente, elitista e ideologicamente predisposta à manutenção da estagnação social e dos lugares de poder

¹⁴ Os fractais são figuras geométricas produzidas por meio de equações matemáticas, interpretadas graficamente como formas e cores por programas de computador. Sua principal característica é a autossimilaridade. Eles contêm, dentro de si, cópias menores deles mesmos, com outras cópias que, por sua vez, contêm cópias ainda menores e assim sucessivamente. Os fractais estão ligados a áreas da física e da matemática chamadas Sistemas Dinâmicos e Teoria do Caos, porque suas equações são usadas para descrever fenômenos que, apesar de parecerem aleatórios, obedecem a certas regras – como o fluxo dos rios. Outra característica é que possuem complexidade infinita: um zoom em um detalhe da imagem revela novos detalhes (SALLA, 2011).

herdados do colonialismo mais pujante, com reflexos diretos na forma como cada indivíduo encara a si mesmo, a sua comunidade de origem, a sua cultura e a sua maneira de falar.

Assim, compreendemos que o preconceito linguístico evidencia a corrosão da sociedade de dentro para fora, desde suas bases morais e éticas. Afinal, tal como é de uma perversidade sem tamanho nos dias de hoje qualquer tipo de discurso que vise diminuir e rebaixar a condição particular, cultural, identitária ou comunitária de negros, ciganos, mulheres, homossexuais ou deficientes, da mesma forma, demonstrar flagrante preconceito contra alguém por conta do uso de variantes diferentes daquelas consideradas padrão (quer seja por qualquer das facetas dos comandos paragramaticais, quer por indivíduos) não só é perverso, mas totalmente desumano, atentando contra a própria honra da pessoa ou grupo atacado.

Por isso, defendemos que sejam consideradas atos criminosos quaisquer ações protagonizadas por pessoas ou organizações (seja presencialmente, seja pela mídia impressa, televisiva ou digital) que zombem e/ou ridicularizem tanto as variantes não padrão como as pessoas que delas fazem uso. Consideramos tal atitude uma afronta à Constituição Federal, art. 5º, caput, X¹⁵, e analogamente passíveis das mesmas penas previstas na Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Felizmente, este professor-pesquisador não é o único a pensar dessa maneira, pois encontra respaldo em Scherre (2005, p. 40), que escreve: “Como cidadã brasileira, espero que haja um dia leis contra o preconceito linguístico, para que comportamentos desta natureza sejam passíveis de julgamentos legais. Pessoa alguma pode ser desrespeitada pela língua que fala”¹⁶.

De toda forma, o preconceito linguístico precisa ser seriamente combatido, começando na escola, pois a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados desde a educação infantil, para enfim ser estendido a toda a sociedade brasileira, conforme orientam Bortoni-Ricardo (2004) e Scherre (2005).

¹⁵ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

¹⁶ Em seu artigo *O preconceito linguístico deveria ser crime*, Scherre (2009) se expressa: “A Constituição brasileira estabelece que ‘ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante’. Sendo assim, interpreto eu que qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior da nação para se defender. Até porque, sob essa ótica, o preconceito linguístico se configura como um tratamento desumano e degradante - uma tortura moral. Se necessário for, poderíamos até propor uma lei específica contra esse tipo de preconceito, apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem o direito de buscar a justiça quando for vítima de qualquer iniciativa contra o seu modo de se expressar.

Para tanto, indicamos a necessidade de uma ressignificação dos professores de português quanto às ideias “paternalistas” tão presentes em suas aulas, em direção a uma tomada de ação pedagógica que ofereça uma possibilidade teórica-metodológica inclusiva, na esteira da metáfora de família, cujos membros, juntos, colaboram entre si em prol de objetivos comuns. Entendemos que dividir a ação de combate ao preconceito linguístico numa polarização maniqueísta entre língua materna *versus* língua paterna apenas acentua o caráter negativo em relação ao português padrão, restringindo seu potencial e podendo conduzir a outra reprodução generalizante e limitada. Embora concordemos com Bagno (2013) de que existe, sim, um arranjo ideológico histórico e social em torno da linguagem que rebaixa axiologicamente a fala e os elementos vindos da oralidade e das culturas populares, não podemos, sob pena de comprometermos a análise objetiva, anuir que a figura do pai, do masculino, sempre será ligada à dominação impositiva, ao uso desproporcional da força, da certeza inquestionável de motivações e métodos e da regularidade perfeccionista. O próprio Bagno (2013, p. 3) admite:

As conquistas feministas dos últimos cem anos podem servir de exemplo para a reavaliação e reformulação das relações língua-sociedade. **Podemos tranquilamente conviver com a língua paterna sem precisar desprezar a língua que aprendemos em casa, com a nossa mãe,** língua que absorvemos junto com o leite materno e – por que não? – desde o útero (grifo nosso).

Nesta seara, Possenti (1996, p. 13) ensina que o papel da escola é ensinar, sim, o português padrão, “ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Ele articula seu raciocínio de maneira a desenhar uma perspectiva emancipadora em relação ao tema, destacando-se a seguinte fala:

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente. (POSSENTI, 1996, p. 14).

Dito isto, parece-nos razoável que o combate ao preconceito linguístico dentro das escolas não deve prescindir de uma excelente noção da parte do professor a respeito dos papéis educacionais por trás das concepções de língua materna e língua paterna. Estas podem, unidas, dar à luz um entendimento teórico diferenciado, no qual se buscará superar a notação negativa comumente imputada à paternidade, em oposição à positividade e fragilidade que a literatura

quase sempre oferece à maternidade, ou seja, visamos questionar fronteiras axiologicamente carregadas de predisposições ideológicas (especialmente de cunho maniqueísta) entre dois conceitos encarados por especialistas e acadêmicos como sendo praticamente antagônicos.

Nessa tentativa, visualizamos um estudo da língua portuguesa no ambiente escolar no qual o trabalho com a língua do dia a dia, aprendida nos usos corriqueiros, práticos, de base notadamente oral ou reproduzida da escrita, mas com traços claros de oralidade, se una àquelas engendradas pelas necessidades de formalização socialmente exigidas pelos variados institutos que regram os falares individuais – escola, igreja, relações comerciais e empregatícias –, gêneros formais rigorosos, bem como os vistos nos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001), entre outros.

De fato, cremos que o professor de português precisa, antes de entrar em sua primeira aula, ter a consciência de que deve trabalhar a linguagem sob a perspectiva de dois planos principais: (1) promover a reflexão sobre a “língua materna” e (2) trazer aos alunos aquilo que eles ainda precisam saber, ou seja, a “língua paterna”, em iguais condições. Deve levar em conta um viés social que considere a capacidade de emancipação linguística de seus alunos, mas com atribuição de quantidade de aulas e tempo de atividades semelhante nas duas perspectivas, adequando suas ministrações escolares, logicamente, à realidade de seu alunado.

Portanto, o professor de português jamais pode olvidar de seu grande papel na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, começando pela própria linguagem, que é uma ferramenta de manutenção e propagação de poder simbólico dentro das sociedades. Esse docente deve, primariamente, “ensinar a ler e escrever”, promovendo atividades de reflexão sobre a língua materna, aliadas aos conhecimentos objetivos de língua paterna, isto é, precisa colocar no mesmo plano de trabalho “mãe” e “pai” que, em comunhão amorosa e sem traumas, produzirão um fruto, um “filho”, a saber: a competência comunicativa, na perspectiva de Hymes (1995) e Travaglia (2002; 2009).

Nessa conjuntura “familiar”, o aluno poderá compreender a variedade linguística que traz “de berço”, valorizando-a e refletindo sobre seu papel na construção de sua própria identidade pessoal e comunitária. Além disso, será capaz de transitar com fluidez nos espaços sociais em que esteja inserido ou nos quais, por força das necessidades sociocomunicativas, seja obrigado a estar, mediante práticas de leitura e escrita nas quais utilize tanto essa língua materna como também a modalidade padronizada de linguagem e seus desdobramentos formais e estéticos, reconhecendo sua utilidade para manutenção da identidade, criação de novas possibilidades de ascensão social, porém, equilibrando seus conceitos valorativos de língua para não incorrer em maniqueísmos desnecessários.

2.3 SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

“Por que ensinar língua portuguesa a quem já sabe falar português?”. Essa declaração, pronunciada na primeira aula do curso de Licenciatura em Letras, ainda reverbera na mente deste pesquisador, passados mais de quinze anos desde a primeira vez em que foi ouvida. Mas o desafio se mantém: o que, realmente, significa o ensino de língua portuguesa no contexto atual, cheio de desafios a qualquer docente, independentemente de sua área de atuação teórica?

Dito de maneira extremamente simples, podemos afirmar que ensinar português é, prioritariamente, oferecer aos educandos as condições necessárias à expansão das suas práticas de linguagem naquilo que concerne às habilidades de leitura, de escrita e de fala nas mais diversas situações de usos da linguagem. De fato, Travaglia (1996, p. 142) defende que o estudo da língua, especialmente quando se referir à gramática, deve assumir uma postura reflexiva, indicando que o objetivo do professor que leciona a nativos do português deve ser “ampliar sua capacidade de uso dessa língua”, fazendo isso de duas formas concomitantes: “(a) explicitando a estrutura e o funcionamento da língua; e (b) focalizando os efeitos de sentido que os componentes linguísticos produzem na interlocução”.

Em vista disso, entendemos que grande parte da dificuldade no ensino advém da maneira como os professores de língua portuguesa apresentam os conteúdos dessa disciplina em suas aulas. Isso tem a ver com uma formação voltada mais para o tradicionalismo e menos para um avanço nas perspectivas de ensino envolvendo as suas próprias concepções sobre a língua e a linguagem, e na perspectiva dos princípios da Sociolinguística, aplicados em todos os contextos de reflexão sobre a língua, conforme veremos nos tópicos a seguir.

2.3.1 As concepções de linguagem como encaminhadoras da aula de português

A relação entre ensino de língua portuguesa e a concepção de linguagem do professor vem sendo discutida amplamente na literatura a respeito do ensino-aprendizagem de língua materna, a ponto de muitos defenderem que a maneira como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de língua portuguesa. Nesse sentido, tanto Kato (1995) quanto Travaglia (2001) afirmam que essa tomada de postura em relação à concepção de linguagem pode ser decisiva no processo de aprendizagem, especialmente porque determina o tipo de intervenção metodológica escolhida pelo docente, a ponto de afetar toda a estrutura da

aula de português, desde seus objetivos até a avaliação, determinando o sucesso ou fracasso escolar, em última instância.

De acordo com Fernandes (2004), nem sempre o professor tem consciência da perspectiva sobre linguagem que norteia seu trabalho, ou do método que o embasa. É comum que se ministrem aulas sem algum tipo de preparação teórica, mas somente se valha do conhecimento enciclopédico que possui, na certeza de que esta é a forma correta de se ensinar português. Trata-se de uma situação alarmante, pois

[...] não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente. (FERNANDES, 2004, p. 2).

Assim, a fim de compreender a importância das escolhas de estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa, é necessário contextualizar as variadas concepções de linguagem ao longo da história da humanidade, iniciando com os gregos clássicos, quando a língua era encarada como expressão do pensamento.

Segundo Koch e Elias (2014), nessa primeira concepção, percebe-se um caráter espiritualista, como se a linguagem apenas fosse utilizada para traduzir o que se passa no interior do homem. Assim, seria possível descrevê-la e utilizá-la tão-somente a partir do estabelecimento de regras lógicas e de sua aplicação. Portanto, tal concepção se concentra do locutor da mensagem, e não na troca de sentidos entre os produtores e receptores dela, tomando como ponto fulcral o aprendizado e ensino mecanizado da gramática.

De acordo com Matta (2009, p. 14), no pensamento grego clássico, a linguagem era concebida como a expressão ou tradução do pensamento, em que “[...] o sujeito da linguagem corresponde à linguagem do sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações”.

Nessa concepção, que, por incrível que nos possa parecer, ainda existe nas escolas brasileiras, a linguagem é vista sob uma perspectiva lógica, e imperam as atividades relacionadas à gramática normativa, os conceitos de “certo” e “errado”, a eleição de uma variante em detrimento de outras. Acredita-se que o indivíduo deverá dominar as regras gramaticais para ser um perfeito falante/escritor da língua, pois deve organizar logicamente seu pensamento. Assim, tal concepção é avessa ao caráter social da linguagem, e torna impraticáveis as atividades que tomem a heterogeneidade da língua como relevantes para a compreensão da mudança e variabilidade linguísticas.

O próximo passo na reflexão sobre a linguagem se deu milênios depois, no século XX, a partir dos estudos do linguista Ferdinand de Saussure. Para este, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. Nesse aspecto, segundo Bonifácio (2015), imperam os estudos sobre a estrutura da língua (por isso, a corrente teórica se chama estruturalismo), tomando como base sempre o emissor. Nesse aspecto, o mais importante é a análise do código, isto é, do conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem ou informações de um emissor a um receptor.

Geraldi (1997) explica que essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação, ensinando que língua deve ser vista como um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Ou seja, o fator social é tampouco salientado nessa concepção, uma vez que o foco está na língua como um sistema, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. Assim, o foco do ensino se prende ao código, com exercícios que privilegiam a parte técnica da comunicação, na habilidade do emissor e na capacidade de receptor de conhecerem e dominarem o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada.

Apesar de ser um grande avanço em relação ao pensamento anterior, tampouco essa concepção favorece o trabalho com a língua sob uma perspectiva socialmente direcionada, visto que as críticas à concepção de língua saussuriana se devem ao fato de esta se prender ao código linguístico, defendendo atividades nas quais o aluno deva encontrar a ideia a ser desenvolvida, trabalhar com a correção da língua e enriquecer sua capacidade de se expressar (descrição, narração e dissertação). Logo, a concepção saussuriana se prende à estrutura da língua muito mais do que a seu papel social, com atividades de repetição e mecanização do ensino.

A próxima concepção, conforme explica Solé (1998), tem como ponto inicial os estudos do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, para quem a linguagem avança muito mais do que nas concepções anteriores, sendo descrita como forma ou processo de interação, com raízes sociais e históricas, portanto, ideológicas. Assim, o indivíduo não apenas traduz e exterioriza um pensamento ao usar a língua (concepção clássica), muito menos quer somente transmitir informações a outro (concepção estruturalista), antes, tem como objetivo promover relações nas quais possa influenciar seu interlocutor a agir, atuando de alguma forma sobre ele (concepção interacionista).

Para Bakhtin (1999), deve-se tomar como unidade básica de análise linguística o enunciado, isto é, os elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa, dando lugar ao conceito de dialogismo, o

qual indica que nenhum falante produz seu discurso no vazio, mas sempre em resposta a demandas sociais, e dirigido a alguém, de acordo com o próprio contexto da enunciação (situação). Assim, de acordo com Bonifácio (2015), qualquer forma de expressão – oral ou escrita – tem a participação obrigatória de três elementos: *o que* será dito, *onde* e *para quem*.

Dessa forma, a perspectiva bakhtiana representa para o ensino de português a possibilidade de utilização de elementos de ativação de memória e seleção lexical dentro de uma atividade interacionista, buscando não somente o aprendizado da gramática, nem a análise do texto enquanto código, mas a contextualização social e a cooperação na busca pelos sentidos da linguagem. Assim, é por meio da interação entre o leitor e o autor, que deixa pistas linguísticas em seu texto, que serão recuperados os sentidos de qualquer texto, oral ou escrito.

Dessa maneira, na ótica de Morete (2006), quando adota tal perspectiva de linguagem em seu fazer pedagógico, o professor irá encarar seu aluno como detentor de conhecimento e como alguém capaz de dialogar com o mundo ao seu redor, a negociar os significados, a ser um sujeito ativo no processo de construção dos sentidos da interação linguística.

Apesar de alguns distanciamentos ideológicos, Labov e Bakhtin se aproximam quando se trata da relação intrínseca entre o funcionamento da língua, a questão da identidade e a visão de mundo social como sendo dinâmico, plural, conflituoso e dialógico, fazendo com que a concepção de linguagem de ambos seja bem diversa das anteriormente estudadas neste tópico. Por isso, Severo (2009, p. 281) lança uma possibilidade de diálogo entre os dois pensadores, ao afirmar que estes se tocam no que tange aos seguintes aspectos:

- (i) as variáveis linguísticas são significadas/valoradas socialmente e, por isso, vinculam-se ao processo de constituição das identidades dos sujeitos, o que se evidencia nas relações de valor que os sujeitos estabelecem com as variantes; (ii) em virtude de (i), a variação linguística pode ser vista como lugar de manifestação do discurso.

Compreendemos, com isso, que assumir uma postura voltada ao ensino de língua portuguesa para além do tradicionalismo comum nas escolas brasileiras, com adoção dos princípios sociolinguísticos labovianos (sociolinguísticos) e bakhtianos (sociodiscursivos) como norteadores de metodologias nas análises linguísticas, subentende uma consciência ativa do professor em relação à concepção de língua que ele traz para seu fazer pedagógico.

Dito isto, importa compreendermos de que maneira a Sociolinguística pode participar na sala de aula como elemento metodológico vital para a melhoria da qualidade das aulas de língua portuguesa.

2.3.2 A adoção dos princípios da Sociolinguística na emancipação da prática docente

Inicialmente, assumimos, nesta pesquisa, que um adequado trabalho com a língua portuguesa em sala de aula no Ensino Fundamental demanda do professor, obrigatoriamente, um conhecimento mais aprofundado dos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística, de tal maneira que ele seja capaz de acionar sua sensibilidade docente para tratar de temas como norma (padrão e não padrão, culta, popular etc.), vernáculo, variação de todos os tipos (regional, etária, social, diacrônica, diatópica, etc.), diferenciação entre textos escritos e textos orais, entre outros aspectos relativos à análise linguística, os quais, tradicionalmente, apenas se reduzem à nomenclatura gramatical, fria e estanque.

Soares (2004, p. 171-2) explica que a abordagem sociolinguística na Educação Básica se constitui num enorme avanço para as aulas de língua materna, especialmente por seu caráter “transgressor” em relação ao tradicionalismo, mas também por alertar a escola “para as diferenças entre as variedades efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada ‘padrão culto’ [...], criando uma nova postura e definindo novos conteúdos e nova metodologia”.

De fato, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) ensina que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”. Com isso, ela advoga que a escola não pode se privar da responsabilidade em relação a capacitar o aluno tanto a identificar as diferenças sociolinguísticas como em permitir que ele aprenda a respeitá-las e a valorizar suas próprias peculiaridades linguístico-culturais.

Dessa forma, a academia precisa se preocupar com uma formação inicial e continuada para o professor de língua portuguesa que avance nas possibilidades de abordagens visando levar a pesquisa linguística para dentro da sala de aula, a fim de contribuir para uma real emancipação democrática dos alunos em todos os níveis da Educação Básica brasileira (SILVA, 1995; 2007). De toda forma, “a escola deve adotar uma postura de ensino reflexivo, onde o discente seja levado a raciocinar sobre as várias manifestações discursivas da língua” (PEREIRA; SILVA; SILVA, 2013, p. 117).

Nesse sentido, entendemos que, lamentavelmente, muitos cursos de Licenciatura em Letras, tanto nos últimos anos como ainda hoje, não dão o devido destaque para a parte pedagógica da Sociolinguística, buscando aplicar a análise e descrição das possibilidades de uso da língua em seu estado natural – o vernáculo – ou nas formas socialmente solicitadas e aceitáveis – que chamamos aqui de “língua paterna” –, propondo que seus princípios estejam presentes em todos os anos do Ensino Fundamental, ao longo de todo o conteúdo dessa

modalidade de ensino, e não apenas como ocorre atualmente, resumindo-se a algum capítulo do livro didático ou a análise de tirinhas do Chico Bento.

Desde a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), espera-se do professor que mude o foco nas aulas de língua portuguesa da análise gramatical como prioridade para a utilização do gênero como instrumento de ensino e de aprendizagem, tendo o texto por inteiro, e não frases isoladas (como costumávamos aprender na escola) como a unidade básica de aprendizagem. A proposta agora é tornar os alunos usuários ativos da língua oral e escrita, e não simples analistas dela, incentivando-os a navegarem pelas variadas possibilidades de uso que os gêneros permitem, focando a atividade social e a participação nas práticas de fala e escrita cotidiana – e para além de sua própria realidade mais próxima, preferencialmente através da prática de projetos didáticos, metodologia que vem se mostrando de grande validade.

Daí porque um professor inovador, consciente das várias possibilidades de ensino da língua, por exemplo, busca implementar em suas aulas debates, conferências, escrita de jornal com suas seções, cartas, artigos científicos etc., a fim de mostrar aos estudantes que o mundo da linguagem é muito mais amplo do que saber de cor as classes gramaticais ou o uso sintaticamente correto da vírgula.

Eis o motivo de vários linguistas, como Irlandé Antunes, Marcos Bagno, Rodolfo Ilari, Stella Bortoni-Ricardo e Dante Lucchesi, dentre outros, defenderem tão aguerridamente uma pedagogia da variação linguística aplicada na sala de aula. De fato, o próprio Ministério da Educação brasileiro, nos PCN, indica a necessidade de reconhecimento da heterogeneidade linguística na sala de aula, embora ainda haja grande precariedade no estudo do tema, por conta de uma concepção de língua e de seu ensino que privilegia os aspectos formais acima da análise da realidade observável e dos estudos da Sociolinguística.

Quanto a isso, Bagno (2007) relembra que o percurso para se chegar até esse tipo de “Nova Pedagogia Linguística” foi longo e não sem percalços, uma vez que se inicia com mais força somente a partir da década de 1960, no Brasil, época em que a democratização da educação de base e sua progressiva universalização trouxeram para as salas de aula populações inteiras vindas de famílias pobres, com pais analfabetos ou semialfabetizados. Esses grupos sociais menos privilegiados falam as variedades de prestígio reduzido perante a classe média e média alta, mas foram justamente eles que, com o tempo, passaram a mudar a cara da educação nacional. Muitos alunos oriundos dessas categorias populares se tornaram professores, e o perfil sociolinguístico desse corpo docente composto de tais pessoas ajudou a influenciar uma rediscussão sobre o tema quanto à noção de “erro” na língua, abrindo a possibilidade para que

os modelos ultrapassados e preconceituosos fossem sendo superados (ainda que saibamos que muito caminho precisa ser andado...).

Ao tomar consciência dessa realidade, conseguimos nos enxergar dentre os tantos professores que também saíram das camadas populares para assumir a docência, e o curso de Letras foi um diferencial para modificar nossas próprias concepções sobre a língua. Antes dele, queríamos ser mais um “defensor da língua pátria” contra a “corrupção” do nosso idioma. Não obstante, depois de cinco anos de graduação e da experiência em uma pós-graduação¹⁷ que privilegiava as interações linguísticas dos indivíduos em sociedade, pudemos nos assumir como um dos sociolinguistas que defendem também a adoção e ampliação de uma nova e mais científica maneira de ver a linguagem e o papel que esta exerce na sociedade.

Dentre os aspectos apresentados por Bagno (2007) quanto aos temas a serem discutidos na aula de português estão a defesa da ideia de heterogeneidade linguística em oposição ao senso comum de homogeneidade do português brasileiro, isto é, da artificialidade e padronização da língua, tal como se ensina ainda em muitas salas de aula e se reproduz nos meios de comunicação. Ao contrário, como afirma Lucchesi (2015), a língua é uma atividade social, caracterizada por sua heterogeneidade, instabilidade e constante mutação, visando dar conta das várias facetas das necessidades comunicativas do ser humano.

Por isso, afirmamos que não existe razão alguma para se defender a adoção na sala de aula ou no cotidiano de expressões como “desvio gramatical”, “distorção na língua” e “erro linguístico” para aquilo que, na verdade, é tão somente a língua em atividade, no contexto de uma múltipla variação, ou mesmo em franca mudança. Construções tais como “eu prefiro **mais** doce **do que** salgado” (em oposição ao padrão “eu prefiro doce **a** salgado”) e “já **chegou** os professores?” (ao invés de “já **chegaram** os professores”) ou “**meu** óculos **novo**” (em vez de “**meus** óculos **novos**”) não são “erros linguísticos”; vemos aqui a língua em mudança, regras sendo redesenhadas pela própria sociedade, pelo uso, em função de necessidades atuais, pois os falantes, em todos esses casos, “[...] têm necessidade de modificar alguma regra da língua para que ela se adapte a uma interpretação nova da realidade” (BAGNO, 2009, p. 45).

Nesse sentido, é responsabilidade do professor deixar clara desde as séries iniciais a existência de conceitos, com exemplos práticos, das noções de variação, variedade (modo de falar característico de uma região ou grupo social), variante e variável (modos diferentes de se

¹⁷ Participamos anteriormente do Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Bahia, entre 2008 e 2009, porém, sem conclusão. Na ocasião, fazíamos parte do Projeto Vertentes, sob orientação do prof. Dr. Dante Lucchesi.

dizer a mesma coisa) e vernáculo (quando a pessoa fala em um estilo no qual monitora o mínimo possível sua produção linguística)¹⁸. Bortoni-Ricardo (2005) entende que o docente deve ressaltar, em vários momentos, e isso ao longo de toda a Educação Básica, e não apenas em escassos projetos ou aulas sobre variação, que se trata de uma heterogeneidade organizada, e não de uma forma “bagunçada” ou “desordenada” de se falar. Trata-se da língua em seu pleno uso e desenvolvimento normais, uma heterogeneidade ordenada.

Resta claro que esta é uma ação que demanda atitude proativa do docente empenhado em criar o ambiente educacional propício à emancipação dos estudantes no que concerne ao ensino de língua. De acordo com Antunes (2003, p. 33), uma reorientação do quadro preocupante em relação ao atual ensino de português requer “determinação, vontade, empenho de querer mudar”, pressupondo que as várias camadas educacionais – desde as esferas governamentais, passando pelas escolas até se chegar ao próprio professor – estejam preparadas para uma “ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada”. Sendo assim, devem professores e organismos educacionais estar atentos à complexidade do processo pedagógico, buscando avaliar, reiteradamente, “concepções (o que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?)”, a fim de ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Pressanto e Moré (2012) chegam a afirmar que as escolas ao longo de todo o país já aceitam o fato de que o aluno deve ser o centro do processo, cabendo ao professor o papel de mediador (problematizador da relação entre o aluno e o conhecimento), objetivando o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Contudo, quando o assunto é o ensino de língua portuguesa, há ainda uma clara defasagem nas práticas pedagógicas, o que exige, nas palavras das autoras, “[...] uma alteração profunda, em nível metodológico, que resulte coerentemente de princípios teóricos assumidos de forma consciente, entendendo-se a metodologia como um percurso realizado por dois sujeitos epistêmicos em interação dialógica” (PRESSANTO; MORÉ, 2012, p. 132).

Ressaltamos que, a fim de viabilizar o trabalho de análise linguística tendo como parâmetro os estudos sociolinguísticos, não podemos descartar a relevância da perspectiva sociodiscursiva nas abordagens em sala de aula, em face de seu caráter totalmente confluyente com o status de língua enquanto interação social, na perspectiva bakhtiana.

¹⁸ Cada um desses conceitos é explicado na subseção 2.1.3 deste trabalho.

Lembramos que, para Bakhtin (1999), a linguagem não é somente a expressão do pensamento, como a tradição prega ainda hoje, inclusive como a maioria das escolas e cursinhos continua a ensinar, mas consiste num fato social de interação humana e sua real aplicação nos variados contextos comunicacionais, sempre mediados por textos (verbais ou não verbais, orais ou escritos), expressos por meio de algum gênero textual. Esses gêneros são descritos por Bakhtin como enunciados relativamente estáveis produzidos pelos humanos de acordo com a dinamicidade das atividades humanas, podendo ser criados, modificados (logo, não têm forma fixa) e extintos conforme as necessidades sociais e discursivas.

Ao explicar a relação entre gêneros textuais e ensino, Marcuschi (2007) destaca que deve ser discutido com os alunos não apenas o reconhecimento das suas diferentes apresentações, mas a adequação de cada um desses gêneros nos lugares sociais em que serão desempenhadas, ou seja, na ação que se quer realizar por meio do uso de certo gênero. Assim, uma proposta interessante é levar os alunos a analisar e produzir eventos sociolinguísticos diversos, mediante a identificação dos gêneros utilizados, levando-os a perceber a relevância sociocomunicativa de cada um deles no dia a dia.

O autor conclui reafirmando a importância de se compreender e estudar a noção de gêneros de uma forma progressiva com os alunos, dos mais simples e usuais aos mais complexos e formais, tanto na modalidade escrita como oral, de acordo com as recomendações recentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dessa maneira, entendemos que um trabalho com o ensino de língua que seja sociolinguisticamente orientado não pode prescindir de atividades nas quais o discurso e o texto sejam o ponto de partida, e em que o uso de variados gêneros textuais seja o mecanismo por meio do qual a compreensão sobre a heterogeneidade do português possa ser alcançada. Assim, para Pressanto e Moré (2012, p. 137),

O ensino de língua [deve] se realizar com base em propostas de reflexão do material linguístico ou dos recursos à disposição do usuário, não só em nível estrutural propriamente, mas unindo as análises estruturais às possibilidades pragmáticas do que está sendo usado. [...] Se aprender uma língua é aprender a significar, ao usuário devem ser fornecidos recursos para que reflita sobre os reais significados ou as reais funções das estruturas em uso e deles faça bom proveito.

Portanto, entendemos que proporcionar aos alunos o estudo baseado nos recursos que eles, efetivamente, têm, ou ainda levantar um *corpus* de língua real, por meio de estratégias sociolinguísticas, atribuindo significados mediante a leitura e construção de textos socialmente significativos, poderá tornar o ensino de português muito mais dinâmico e real para esses estudantes.

Encerramos este tópico admitindo que o professor de português não deve ser um “policia” impositor de regras e leis, muito menos um mero guia turístico que mostra somente

as partes bonitas de uma viagem, que estão em um roteiro pré-fixado. Tomando como base a analogia proposta por Ilari e Basso (2011), somos muito mais parecidos com um morador antigo que mostra uma grande cidade (a língua) a um cidadão que veio recentemente morar nela: como alguém que conhece a fundo este ambiente, devemos acompanhá-lo em suas avenidas e becos, prepará-lo para usufruir de tudo que a cidade oferece, inclusive em relação às necessidades que ainda virão, e cuja existência ele nem tem ainda conhecimento. Para tanto, não podemos desmerecer a cidade de origem do outro, muito menos obrigá-lo a aceitar tudo que vê. Não, devemos estabelecer uma relação de confiança com esse novo morador, indicando-lhe os caminhos a seguir, para que, algum dia, ele possa percorrer sozinho e com segurança todas as veredas que essa urbe complexa e heterogênea tem para serem trilhadas.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos o percurso metodológico em que se baseia nossa pesquisa, a fim de permitir a visualização dos procedimentos que realizaremos neste estudo. Para isso, começaremos especificando sua caracterização, tema do próximo subtópico.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O nosso foco metodológico se baseia no paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, mediante utilização de uma pesquisa-ação sociolinguisticamente orientada, em harmonia com as orientações de Thiollent (1997) e Bortoni-Ricardo (2008). Nesse sentido, a fim de alcançar os objetivos do estudo, escolhemos as oficinas pedagógicas como instrumentos para geração de registros e dados a fim de produzir conhecimento e ações em harmonia com os objetivos propostos.

No estudo de campo, buscamos conhecer de que maneira os estudantes podem construir o conhecimento sobre a variação linguística presente em sua comunidade escolar. Por isso, tornou-se imprescindível a opção pela pesquisa qualitativa, a qual é empregada para a compreensão de fenômenos, buscando entendê-los em profundidade e trabalhando basicamente com a descrição, comparação e interpretações, para “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Ao adotarmos o caráter exploratório-descritivo, conforme Triviños (2001), buscamos provocar o esclarecimento de uma realidade, suas características, fatos e fenômenos específicos, bem como seus problemas, a fim de contribuir para elaborar meios e estratégias que venham a resolvê-los.

Ativamos, também, o trabalho etnográfico, sob a perspectiva interpretativista, visto que foi necessária a presença do professor-pesquisador na vida escolar da comunidade estudada. Assim, segundo Bortoni-Ricardo (2008), fez-se necessário observar tudo o que ali acontecia, fazer perguntas e reunir as informações que desvelaram as características daquela cultura escolar, foco de nosso estudo. Afinal, um trabalho de pesquisa etnográfica na escola ou na sala de aula deve procurar responder inicialmente a três perguntas:

- (i) O que está acontecendo aqui?
- (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas?
- (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macro-social em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Ressaltamos que a pesquisa etnográfico-interpretativista neste estudo não se ocupou de descobrir leis universais ou generalizações estatísticas, antes, quis conhecer uma situação específica, procurando “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”, com o intuito de “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48-9).

Em relação à escolha no nosso estudo pela pesquisa-ação, para Thiollent (1997), autor que é referência no assunto, trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação, portanto, é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Além disso, Richardson (2003) ressalta que a pesquisa-ação tem como objetivo “produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)”, podendo ser utilizada principalmente por professores, não importa se estão em uma pequena escola rural ou num grande centro urbano, movimentando uma grande equipe ou realizando suas atividades sozinho.

Dessa maneira, notamos que os objetivos da pesquisa-ação foram bem aplicados na nossa proposta, uma vez que estes visam sempre à mudança para melhor na prática dos participantes, na sua compreensão dessa prática e na própria situação em que se produz a prática. Igualmente, a pesquisa-ação deve assegurar a participação dos integrantes do processo, asseverar a organização democrática da ação e, por fim, propiciar compromisso dos participantes com a mudança.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA: *LÓCUS* E SUJEITOS

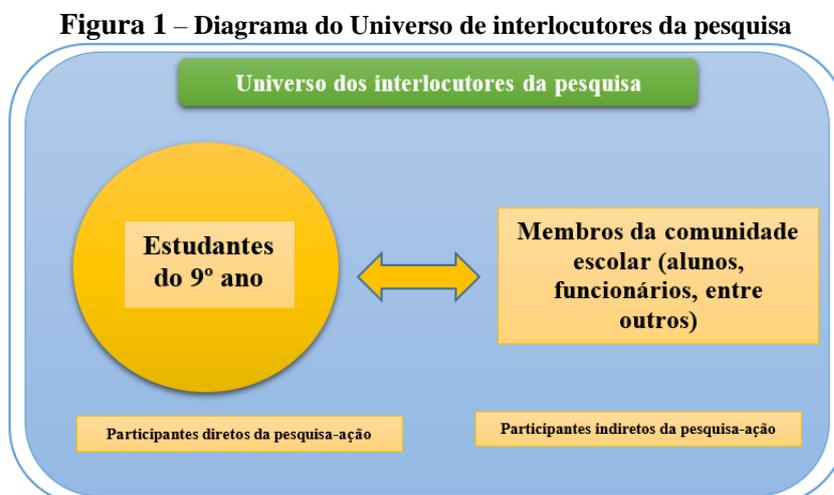
O local de estudo esteve circunscrito ao município de João Pessoa-PB. A instituição de ensino escolhida para aplicação da pesquisa foi uma escola pública municipal na qual funciona o Ensino Fundamental regular, do 1º ao 9º ano, conforme critérios de seleção previamente estabelecidos, tais como aceitação do projeto pela direção / coordenação da unidade de ensino, disponibilidade de espaço físico para aplicação das oficinas, facilidade de acesso do pesquisador, possibilidade de adaptação dos horários, entre outros. Ressalta-se que este

professor-pesquisador faz parte do quadro efetivo de docentes da mesma escola, atuando nela desde o ano de 2015.

A unidade de ensino funciona com educação fundamental nos três turnos e na EJA, contando com um público estudantil total de mais de 1500 estudantes. É de criação recente, tendo sido fundada em 2007 por ocasião da construção, pela prefeitura municipal, de um loteamento de casas populares no bairro, havendo, portanto, a necessidade de captação para a educação regular das crianças das famílias que ali iriam habitar. A população do entorno é constituída de pessoas de baixa renda, segundo os critérios da Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (Abep) (KAMAKURA; MAZZON, 2013), oscilando entre as classes “Pobre, mas não extremamente pobre” (Renda familiar entre 648,00 a 1.113,00); “Vulnerável” (Renda familiar entre 1.164 a 1.484,00) e “Baixa classe Média” (Renda familiar entre 1.176,00 a 2.674,00), conforme cruzamento de dados socioeconômicos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) em seu último Censo Geral.

Os sujeitos primários da pesquisa foram alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 a 14 anos, num total de 39 alunos, numa turma composta por 41 estudantes (1 deles foi transferido e outro evadiu). Devido ao fato de todos eles serem menores de 18 anos, os pais ou responsáveis dos alunos foram informados dos objetivos deste estudo e consultados sobre a disposição em participar da pesquisa, assinando individualmente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A) que caracterizou os estudantes como voluntários.

Sendo assim, consolidamos como interlocutores desta pesquisa: (1) Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; (2) Membros da comunidade escolar, na medida em que foram realizadas as atividades propostas (Figura 1).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Todas as atividades desta pesquisa tiveram a ciência e colaboração da Direção e da Coordenação da Escola Municipal onde foi aplicada a intervenção, a qual demonstrou sua concordância mediante a assinatura de um Termo de Anuência (Apêndice B).

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados seguiram os princípios da pesquisa etnográfica, especialmente delineados por Bortoni-Ricardo (2008, p. 57ss), e da pesquisa-ação, conforme Thioulet (1997), no qual se destacam a rigidez ética e a negociação com as pessoas participantes.

Conforme Brandão (1984, p. 40), esse tipo de pesquisa tem por objetivo:

Promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo com o monopólio do saber e da informação e permitindo que ambos se transformem em patrimônio dos grupos subalternos. Estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas aos problemas enfrentados.

Escolhemos como estratégia metodológica, em harmonia com os princípios da pesquisa-ação, a aplicação de oficinas pedagógicas, haja vista que, de acordo com Omiste, López e Ramírez (2000), estas têm como escopo a apreensão do conhecimento tomando-se como ponto de partida as vivências do dia a dia do educando, aliando-se teoria e prática para o alcance dos objetivos pedagógicos. Nesse sentido, as oficinas aplicadas à educação buscam a construção do saber em conjunto, em que o professor não mais assume um papel de simples transmissor de conhecimento, mas de condutor na reflexão a respeito do tema central trabalhado.

De fato, Candau et al. (1995) assumem que o trabalho com oficinas pedagógicas subentende a construção coletiva do conhecimento, a análise do entorno real, da vida e das experiências do participante, na busca pela reflexão sobre a realidade e as inter-relações que esta tem quando se levam em consideração os grupos humanos nos quais os indivíduos estão inseridos.

De acordo com as orientações de Figueirêdo et al. (2006), as oficinas precisam seguir uma organização lógica, com momentos como uma dinâmica de acolhida e entrosamento, que venham a facilitar a interação entre os participantes. Em seguida, apresenta-se a reflexão a respeito do tema específico, consoante os objetivos pretendidos, e que seja de interesse do grupo.

Entre as atividades que podem ser utilizadas numa oficina, encontram-se

[...] músicas, poesias, relatos de vida, desenhos, dramatizações, gravuras, contos, cartazes, fotografias, que falem da vida cotidiana das crianças e adolescentes, que

facilitem a aprendizagem, a troca de saberes e que articule conteúdo, embasamento teórico e metodológico. (FIGUEIRÊDO et al., 2006, p. 4).

Os participantes das oficinas têm a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida com o grupo, socializando sua palavra individual, seja por meio oral ou escrito, ou mesmo por meio de propostas de construções coletivas nas quais seus conhecimentos são partilhados com uma comunidade maior.

Nos nossos encontros, os alunos participaram, como atividade de sondagem inicial, de uma roda de conversa na qual compartilharam, por exemplo, seus conhecimentos a respeito de variação e mudança linguística, ou sobre a maneira como fazem avaliações linguísticas quanto aos “erros” (desvios à norma padrão gramatical) e aos falares de sua comunidade, em harmonia com um dos cinco problemas da mudança linguística, a avaliação social sobre a variação, preconizada por Weinreich, Labov e Herzog (2006). De acordo com Nascimento e Silva (2009, p. 1), o objetivo primário de uma roda de conversa é

[...] motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação”, e por isso envolve “[...] um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Dessa maneira, a escolha pela estratégia de rodas de conversa se deu em face do grande poder que essa metodologia tem de convocar positivamente uma participação coletiva dialógica em debates sobre temas sociais, nos quais os sujeitos consigam se expressar, ouvir os demais sujeitos e, especialmente, refletir sobre sua voz e a voz coletiva a respeito do assunto.

Os trabalhos de cada uma das oficinas sempre eram concluídos com algum tipo de avaliação, grupal ou individual, ou com um produto desse momento pedagógico, quer uma exposição oral, quer escrita, quer em forma de atividade manual, finalizada ou parcialmente finalizada. Com isso, podemos afirmar que “as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la” (OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178).

Os planos de aula para todos os encontros podem ser consultados no Apêndice H deste trabalho. Além disso, a fim de facilitar a visualização geral da proposta, no Quadro 1, a seguir, apresentamos o cronograma de oficinas relativos ao projeto aplicado:

Quadro 1 - Cronograma detalhado das etapas do projeto “Falares de onde eu vivo”

ETAPAS E EVENTOS	DATAS DA REALIZAÇÃO
Etapa 1: A variação ao alcance dos ouvidos	Período
Oficina 1: Eu escrevo como escuto? Sensibilização inicial para o Projeto. Escuta da canção de Gabriel o Pensador “Xaxado Chiado”. Variação fonética – diferenças regionais. Tempo: 3 aulas de 45 minutos.	03/08/2017
Etapa 2: Desabilitando o Preconceito Linguístico (Reflexão sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita)	Período
Oficina 2: Sotaques do Meu Brasil. Exposição de vídeo; Roda de conversa e debate sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita. Leitura compartilhada do Mito nº. 1 do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” e debate. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.	10/08
Etapa 3: A variação semântica-lexical	Período
Oficina 3: Assistência ao filme <i>Narradores de Javé</i> e roda de conversa sobre o valor do registro das variedades linguísticas regionais. Tempo: 4 aulas de 45 minutos.	14/08
Oficina 4: Leitura e debate do Mito nº 4 do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”. Relatos de experiências dos alunos sobre preconceitos vividos. Tempo: 2 aulas de 45 minutos	15/08
Oficina 5: Mergulhando nas palavras. Roda de conversa sobre o valor das palavras. Dicionário: modo de fazer. Conhecendo o gênero “Verbete de dicionário”. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.	16/08
Oficina 6: Conhecendo a poesia de Jessier Quirino. Leitura, escuta e impressões dos alunos sobre o autor e a obra. Coletando as primeiras palavras “matutas”. Início da digitação do glossário com orientações e divisão de tarefas. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.	22/08
Oficina 7: Preparação da exposição dos <i>folders</i> . Discussão das palavras significativas e confecção do material. Tempo: 3 aulas de 45 minutos.	06/09
Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros. Gravação de vídeos. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.	13/09
Culminância do Projeto: Lançamento do “Glossário Matuto” confeccionado pelos estudantes. Exposição dos <i>folders</i> com itens lexicais. Tempo: 2 aulas de 45 minutos	03/10
Avaliação da turma (aplicação de questionários avaliativos) Tempo: 1 aula de 45 minutos.	04/10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Registre-se também que os vídeos e música utilizados nas oficinas, na qualidade de textos audiovisuais, estão disponíveis no CD que acompanha como encarte esta dissertação.

3.4 OBJETIVOS DAS OFICINAS

Todo o desenrolar pedagógico das oficinas ocorreu no próprio ambiente escolar, isto é, não foram necessárias intervenções em outros ambientes. Foram tomadas notas em caderno de

campo digital, além de registros fotográficos de todas as etapas, esses últimos tendo o cuidado de manter restrita a identidade visual dos estudantes.

A seguir, detalhamos os objetivos de cada uma das oito oficinas.

Oficina 1: Eu escrevo como escuto? Nesta Oficina, o objetivo foi sensibilizar os estudantes para as diferenças regionais de pronúncia e escolha lexical que indicam a origem das pessoas da comunidade. Além disso, buscamos conduzir à reflexão sobre as diferenças entre o texto escrito (ortografia) e a fala cotidiana; esta, espontânea, livre e pouco monitorada; aquele, expressão visível da norma de prestígio e sob constante vigilância, conforme Castilho (2004), apresentando conceitos iniciais sobre a heterogeneidade da língua portuguesa no Brasil.

Oficina 2: Sotaques do meu Brasil. O objetivo desta oficina foi apresentar a noção de “norma padrão”, “língua materna” e “língua paterna” aos estudantes, conduzindo-os a uma reflexão sobre as “imposições” feitas abertamente pela sociedade, ou pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001) em relação à fala popular, o que dá origem ao preconceito linguístico.

Oficina 3: Minhas palavras, minha identidade. Esta oficina teve como objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a importância da heterogeneidade linguística na construção da identidade pessoal, escolar, local e nacional, trazendo subsídios que o ajudassem a compreender o valor das variedades regionais para a mudança linguística, por meio de debate aberto e exposição de suas impressões ao conteúdo apresentado.

Oficina 4: Será que alguém fala mesmo errado? Esta oficina pode ser considerada uma continuação da oficina anterior. Teve como objetivo discutir a realidade do preconceito linguístico, desde suas raízes, visando a uma tomada de consciência pelos alunos.

Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer. O objetivo desta oficina foi iniciar a apresentação de conceitos básicos para o trabalho prático a ser desenvolvido posteriormente na produção de um glossário com palavras que levassem em consideração a realidade multifacetada da língua portuguesa, em especial aquelas próximas ao dia a dia do estudante.

Oficina 6: Conhecendo a poesia de Jessier Quirino. Esta oficina teve como objetivo apresentar a obra do poeta Jessier Quirino, discutindo alguns de seus alcances literários e discursivos, preparando os estudantes para a realização de coleta de material vocabular para posterior criação de um glossário baseado em termos regionais da Paraíba.

Oficina 7: Confeção dos folders e redação do Glossário Matuto. Essa oficina teve como objetivo direcionar orientações para a digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet a fim de se construíram os verbetes do Glossário Matuto.

Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros e gravando vídeos. Nesta oficina, o objetivo foi elaborar o roteiro proceder a gravação de vídeos, atividade proposta pelos próprios estudantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As diretrizes básicas para o Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), conforme resolve o parágrafo 3º do art. 7º, da Portaria Normativa n. 17 - CAPES, de 28 de dezembro de 2009, indicam que

[...] a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Em harmonia com essas orientações, apresentaremos aqui a pesquisa interventiva e interpretativa de acordo com toda a informação coletada e organizada visando atender aos objetivos de nosso trabalho. Nesta etapa, em acordo com as orientações de Bortoni-Ricardo (2008) para as pesquisas qualitativas e de cunho etnográfico, incluímos as experiências observadas e vivências pedagógicas ao longo do processo de coleta, descrevendo-as, discutindo e interpretando as informações coletadas, e relacionando os resultados obtidos com base na revisão teórica estudada.

O dia a dia das oficinas foi devidamente registrado em caderno de campo digital e, de posse dessas informações, apresentaremos a análise das conquistas e desafios, dos avanços e percalços, refletindo etnograficamente sobre as ações pedagógicas aplicadas, a reação dos estudantes às propostas de roda de conversa, textos apresentados e atividades, bem como na opinião geral sobre o trabalho realizado e na análise da qualidade educacional dos produtos finais das oficinas.

Com o intuito de compreender o olhar dos estudantes em relação à atividade realizada, ao fim de todas as atividades do projeto, solicitamos que eles respondessem a três questionários, a serem discutidos no subtópico 4.3 deste trabalho. Analisamos estes questionários a partir das categorias mais relevantes dentre os discursos escritos dos estudantes, conforme Lakatos e Marconi (2017), buscando examinar o conteúdo de discursos em geral, possibilitando que uma ‘leitura profunda’ das comunicações ocorra, indo além da ‘leitura aparente’.

Na apresentação de nossas análises, algumas vezes algum leitor mais afeito às discussões objetivas, calcadas nos ideários do paradigma positivista, muito comuns na maioria dos trabalhos acadêmicos, poderá ter a impressão de subjetividade imanente em relação à proposta ou no âmago da argumentação. Não obstante, ainda em respeito ao caráter interpretativista exigido pela CAPES na Portaria Normativa n. 17/2009, foi levada em consideração primariamente a descrição o mais pormenorizadamente possível da aplicação da intervenção, de seus objetivos e metodologia, bem como na reação do público-alvo às propostas

das oficinas. Procuramos seguir as orientações para as pesquisas de caráter interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008, p. 58):

[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, **não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.** Assim **uma linguagem de observação neutra seria ilusória**, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum (grifo nosso).

Assim, em relação à aparente carga subjetiva das análises, salientamos que foi realizado um trabalho etnográfico em sala de aula, tendo sido necessário colocarmos nossa própria voz nas análises realizadas, diminuindo, com isso, a sisudez e distanciamento objetivo para com o objeto de estudo. Cientificidade, sempre. Mas com humanidade.

Por conta disso, nosso trabalho teve um foco eminentemente prático, aliado à teoria sociolinguística, dando à luz atividades educativas que trouxeram valor às aulas de língua materna, conforme será observado neste capítulo.

4.1 AS OFICINAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Para nossa pesquisa, desenvolvemos um projeto de título “Falares de onde eu vivo”, com um total previsto de 16 aulas de 45 minutos cada, em 5 encontros, além de eventuais atividades extraclasse de pesquisa ou produção textual, com duração de carga horária planejada de 12 horas. Após adaptações ocorridas a partir das ressignificações promovidas ao longo da prática das oficinas, o projeto se encerrou com um total de 10 encontros, incluindo a culminância e a aula de avaliação final, os quais perfizeram 23 aulas, ou seja, uma carga horária de 17 horas e 15 minutos.

O trabalho se deu em um contexto escolar no qual a heterogeneidade da língua portuguesa não vem sendo amplamente contextualizada com a teoria sociolinguística, uma vez que esta sequer é citada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, ainda que seja pontual e esparsamente apresentada na coleção de livros didáticos escolhidos pela escola (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). Em conversas informais com outros professores, inclusive com aqueles que trabalham na escola desde sua fundação (no ano de 2007), ficou evidente que a questão da variação linguística e heterogeneidade do português brasileiro vem se circunscrevendo a breves citações em projetos escolares de anos anteriores nos quais se utilizou

a Literatura de Cordel como primeiro plano, sem um devido aprofundamento conceitual sobre o tema.

Quanto a esses pontos, optamos por não realizar uma análise mais aprofundada das ocorrências e abordagens sobre a heterogeneidade da LP no livro didático, primeiro por não ser o foco deste trabalho, e também pelo fato de que isso não traria subsídios práticos para nossa ação pedagógica. Na realidade, elegemos assumir um posicionamento propositivo quanto à questão – em vez de analisarmos e esmiuçarmos os entraves que se interpuseram em nosso caminho. Escolhemos a via da atitude de ação na busca de soluções, e não o debruçar sobre um problema apenas para delinear-lo extensamente.

As nossas oficinas sociolinguísticas estiveram inseridas no horário normal de aulas deste professor-pesquisador de língua portuguesa, não tendo sido ministradas aulas extras em horários diferentes do regular, haja vista que isto não é permitido pela Coordenação escolar, enquanto recomendação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa. Apesar disso, algumas atividades práticas foram delegadas aos estudantes como “tarefa de casa”, haja vista o exíguo tempo para realização de pesquisas em sala de aula e em face da impossibilidade de uso da sala de informática da escola – que estava fechada para manutenção desde o começo do ano letivo.

As oficinas foram executadas tendo por base um planejamento para três etapas (vide Quadro 1), as quais tinham como núcleo aspectos sociolinguísticos específicos, cujos detalhes sobre procedimentos e análise das ações serão apresentados mais adiante. Uma das principais características desses momentos foi o ambiente de descontração, com menos formalidade do que o costumeiro em uma aula expositiva, e abertura constante ao diálogo, com a possibilidade de que cada aluno pudesse trazer sua voz, intervindo à vontade com questionamentos, opiniões ou sugestões diante do que via se desenrolar nas aulas.

Esse tipo de abordagem mostrou-se muito produtivo, uma vez que diversas das atividades realizadas foram diretamente idealizadas pelos próprios estudantes, cabendo a este professor a tarefa de ressignificar sua prática pedagógica a todo momento, deixando aberto o projeto para novas intervenções de acordo com o “flutuar” das ideias que eram gestadas nas oficinas. Nos itens a seguir, apresentamos o desenrolar de cada etapa, relatando os procedimentos e analisando o espaço/tempo/aula em que a variação linguística foi o tema principal.

4.1.1 Etapa 1: A variação ao alcance dos ouvidos

Nesta etapa, mais curta do que as subsequentes, tivemos o intento de iniciar nossas considerações com os estudantes, buscando contextualizar a temática abordada e trazê-la à baila de maneira suave, lúdica e convidativa. O foco aqui foi aquela que se considera como a forma de variação mais perceptível aos seres humanos, a saber, a dos aspectos fonéticos, considerando-se, conforme Simões (2006, p. 16) que “[...] ninguém escreve como fala nem fala como escreve”, e que “[...] da mesma forma que a fala (língua oral) varia, a escrita tem de variar” (p. 14). Assim, visamos sensibilizar desde o início os alunos para as diferenças presentes na linguagem desde seus níveis mais básicos, para só então aumentar nosso raio de abordagem.

4.1.1.1 Oficina 1: Eu escrevo como escuto?

A atividade, executada no dia 03 de agosto de 2017, foi realizada no auditório da escola, o qual tem capacidade para cerca de 100 pessoas. Dos 39 alunos matriculados, 37 estavam presentes. Iniciamos a oficina por meio de uma roda de conversa. Perguntamos sobre as origens das famílias dos alunos. Eram todos nascidos ali, naquele bairro, na cidade de João Pessoa, ou estado da Paraíba? De onde vieram? Quais histórias sobre suas origens conheciam? Para aqueles cuja origem era outra, já haviam visitado a cidade ou região de onde suas famílias se originaram?

Os estudantes se sentiram muito à vontade com esse momento, expressando-se abertamente sobre suas origens. Alguns relataram o fato de estarem sempre indo e voltando da terra natal, em face das situações de falta de emprego dos pais. Outros, indicaram que ao menos nas férias visitam seus parentes em outras partes do estado ou do país. Uma aluna sugeriu que fizéssemos um levantamento do número de colegas que não eram da Paraíba ou da cidade de João Pessoa, sugestão acatada de imediato. Assim, dos 37 alunos presentes, configurou-se o seguinte quadro de origem regional (Tabela 1):

	Paraíba		Fora da Paraíba	
	Capital	Interior	Região Nordeste	Outras Regiões
		21	8	5
Total	29		8	
	37			

Fonte: Elaborado pelo autor, com apoio dos estudantes.

Conforme visto acima, a maioria dos estudantes nasceu no estado da Paraíba, sendo 21 deles na capital, enquanto 8 (oito) são do interior. Relevante é a observação sobre a heterogeneidade da turma, em que 21,6% são de outros estados da Federação, inclusive tendo sido observado 5 (cinco) alunos do Nordeste (1 (um) do Rio Grande do Norte e 4 (quatro) de Pernambuco) e outros 3 (três) do Sudeste (1 (um) aluno do Rio de Janeiro, outro de São Paulo e ainda outra nascida no Espírito Santo).

Na próxima fase da roda de conversa, perguntamos se os estudantes viam algum tipo de diferença na forma como os seus colegas que não eram de João Pessoa se expressavam, na escolha de palavras, pronúncias, expressões, etc., e da mesma maneira, se os alunos de outras partes também percebiam essa diferença em relação a sua fala de origem. Nesse momento, foi necessário organizar os turnos, pois todos queriam falar ao mesmo tempo! Relataram estranheza na fala do colega capixaba, que usava expressões como “pocar” (sinônimo para “estourar” ou fazer muito barulho) e “palha”, adjetivo usado para algo ruim, sem qualidade (“a merenda hoje está uma ‘palha’”). Outros evidenciaram o “s” chiado dos pernambucanos e cariocas, além da melodia diferenciada na fala dos paulistas e daqueles nascidos no Rio de Janeiro. Em relação aos seus colegas do interior do estado, observaram especialmente a variação semântica e lexical, além da fonética/fonológica, em itens como “amulengar” (suavizar algo, ou agir com preguiça), “toicinho”, a pronúncia “ramo” e “rumbora”, para o verbo “vamos” e a expressão “vamos embora”, entre outros. Os alunos de outros estados, por sua vez, relataram diferenças em relação ao vocabulário de suas terras de origem em relação ao da capital paraibana (macaxeira, laranja-cravo, “boyzinha” – para garotas) e na pronúncia de várias palavras, chamando atenção para o apagamento de sílabas em alguns termos na fala oral e ao fato de, na avaliação deles, os moradores de João Pessoa também usarem termos como “ramo”, “rumbora” e “a rente” (vamos, vamos embora, e a gente), e não somente as pessoas do interior. Outro ponto destacado pelos três alunos de outros estados foi a escolha do pronome “tu” em várias ocasiões, o que, para eles, é marcante na fala do nordestino.

Ao avaliarmos esse primeiro momento, de sondagem inicial, percebemos que o “quebra-gelo” para a discussão sobre a heterogeneidade linguística foi alcançado. Tivemos, aqui, a possibilidade de percepção ampliada dos estudantes em relação à heterogeneidade social presente na própria sala de aula. Trata-se de uma etapa importante, haja vista que, conforme Castilho (2004, p. 28), os fatores que exercem influência sobre a língua, ocasionando sua mudança, correlacionam-se de maneiras diferentes, resultando disso a complexidade dos usos linguísticos em especial na língua falada. O autor destaca a “origem geográfica e social dos falantes” como um fator preponderante nesse mecanismo, uma vez que a cultura, os modos de vida e de ver o mundo de cada círculo geográfico ou social se coadunam para efetivar a multiplicidade de possibilidades de expressão linguística. Nesse sentido, os próprios estudantes, mediados pelo professor, conseguiram construir um quadro bastante satisfatório da realidade sociolinguística dentro de seu microcosmo educacional – a sala de aula. Assim, estavam preparados para a atividade seguinte, conforme veremos.

A próxima ação nesta oficina foi a escuta da canção *Xaxado Chiado*, do rapper e poeta Gabriel o Pensador (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RM4yk75CMYw>>, fazendo parte do CD anexo), cuja letra pode ser vista no Anexo A. Após isso, pedimos aos estudantes que se expressassem sobre o enredo presente na letra. Eles perceberam que se tratava de um personagem nordestino, buscando sucesso com sua arte na região Sul do Brasil. Iniciamos, então, mais uma breve roda de conversa a respeito da migração, sobre como as pessoas da Paraíba e de outros estados nordestinos buscam conseguir o sustento ou sucesso financeiro se mudando para outras partes alegadamente mais prósperas do país. O aluno que nascera em São Paulo observou que é muito fácil encontrar nordestinos em sua terra, e que ele, na realidade, era neto de paraibanos do interior que fizeram a vida no Sudeste, mas que seus pais decidiram voltar a sua terra de origem. Assim, ressaltamos a heterogeneidade da nação brasileira, a forma como os nordestinos são vistos para os moradores de outras regiões, entre outros aspectos socioculturais que acabam por delinear e influenciar a avaliação social da língua.

Após isso, passamos a focar nas variantes regionais dos personagens, as diferenças de pronúncia de palavras e o léxico. Logo de início, os estudantes perceberam a prevalência na letra da canção de palavras com o fonema fricativo pós-alveolar (palatal) /j/. Temos aqui a confirmação da teoria apresentada por Leite e Callou (2005, p. 20), estudiosas que indicam a capacidade, segundo elas, que todo brasileiro nato tem em “reconhecer, intuitivamente, um grande eixo divisório entre falares do ‘norte’ e falares do ‘sul’”, destacando como um desses fenômenos o “chiantê”, muito característico da fala carioca.

A partir daí, passamos à atividade de produção e avaliação. Havíamos solicitado previamente que os estudantes trouxessem celulares, smartphones ou tablets para a realização da atividade daquele dia (lembrando que, comumente, isso não é feito, pois a escola não permite o uso desses aparelhos pelos alunos). O arquivo em mp3 da canção foi distribuído via *bluetooth* para todos, a fim de que o pudessem escutar, pelo fone de ouvido, e realizar a transcrição da letra em seus cadernos, em equipes de quatro a seis estudantes. Foi dado um tempo de 20 minutos para a tarefa e, ao terminarem, as equipes puderam comparar sua produção com a dos demais colegas. Nesse momento, os casos nos quais a ortografia causou maiores dúvidas foram grafados no quadro, para posterior conferência no dicionário.

Após essa etapa, houve a projeção da letra da canção ouvida anteriormente, para conferência dos próprios alunos, seguida de uma breve discussão sobre a ortografia padrão da língua portuguesa para uso do X/CH (usando conteúdo do livro didático), ou seja, discutimos a existência de uma diferença real entre o escrito e o falado, o que nem sempre segue uma lógica totalmente aceitável pelos falantes, ainda que esteja estabelecida como uma “lei” nas gramáticas¹⁹.

Para esta etapa, adaptamos as considerações teóricas de Santos e Cavalcante (2000) para o trabalho da variação linguística em sala de aula, as quais sugerem que seja enfatizada a diferença entre textos orais e escritos, chamando a atenção para a possibilidade de sempre poder realizar a retextualização, inclusive mudando de gênero. Como o nosso objetivo nessa oficina inicial não foi se aprofundar no tema, mas sensibilizar os estudantes para as etapas seguintes, assim, utilizamos das autoras apenas duas sugestões: (1) Apresentar aos alunos gravações de textos produzidos oralmente (podendo ser deles mesmos ou de outras pessoas) nos quais se constate a diferença entre os sons produzidos oralmente e a escrita padrão desses sons; e (2) pedir aos alunos que escrevam, da forma que ouvem, algumas palavras do texto gravado. Em seguida comparar o registro de tais palavras com a grafia padrão.

A seguir, discutimos com os alunos uma noção teórica que estava subjacente à aula, isto é, a avaliação realizada pelos falantes em relação à variedade ouvida. Perguntamos se seria possível identificar a origem de uma pessoa pelo modo como ela fala e se traços como o “s” chiado atrapalhariam a comunicação, ou se identificariam alguma característica econômica da pessoa. Tomando como referência a teoria laboviana, Mollica (2000) explica que marcas regionais observadas em uma comunidade linguística, que identificam geograficamente seus falantes, são geralmente consideradas *marcadores* – ou dialetos geográficos, falares regionais

¹⁹ Bagno (2007, p. 46) explica que se trata da variação **diamésica**, produto da comparação entre a língua falada e a escrita, especialmente levando em consideração os gêneros textuais.

ou simplesmente dialeto (a exemplo do “chiado” chamado de “dialeto carioca”). Da fala dos estudantes, percebemos que eles assim avaliam as diferenças entre as variedades regionais do PB, no nível de tolerância, como sendo representativas de cada local, não atribuindo valor negativo, ao contrário, indicando que devem ser valorizadas pelos falantes de cada comunidade, corroborando a ideia de marcador explanada por Weinreich, Labov e Herzog (2006).

Corroborando o que foi dito acima, a atividade terminou com abertura da oportunidade para que os alunos se expressassem sobre o que aprenderam na aula. Devido ao tempo restante ser escasso (apenas 5 minutos antes do fim do tempo da aula), somente uma estudante pôde se expressar. Ela relatou a importância de saber respeitar a fala das pessoas, sem preconceitos, porque, mesmo diferente, é possível se comunicar. Elogiou a atividade prática e salientou que era raro esse tipo de maneira de abordar um tema.

O tempo total utilizado foi de 3 aulas de 45 minutos.

4.1.2 Etapa 2: Desabilitando o Preconceito Linguístico

Nesta etapa, tivemos como objetivo ampliar as discussões para outras esferas, buscando uma reflexão sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita usada pelo aluno e por sua comunidade, em harmonia com os estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006); Leite e Callou (2005); Bagno (2001; 2006; 2007; 2009); Bortoni-Ricardo (2005; 2009); Lucchesi (2015), entre outros, para os quais o papel dos estudos sociolinguísticos é emancipador, e não apenas de acumulador de conhecimentos, denunciando os mitos que envolvem a língua portuguesa e seu uso social e combatendo o preconceito linguístico.

4.1.2.1 Oficina 2: Sotaques do meu Brasil

Esta atividade ocorreu no dia 10 de agosto de 2017, na sala de informática da escola. Neste ambiente, que à época estava desativado para pesquisas escolares devido ao fato de os computadores não funcionarem, com capacidade para cerca de 50 pessoas, encontram-se uma caixa amplificadora de boa qualidade e uma TV de LCD com 40 polegadas. Porém, resolvemos trazer um aparelho de Datashow para melhor visualização dos estudantes, com imagem projetada no quadro. Dos 39 alunos matriculados, estavam presentes 36.

Logo no início da aula, realizamos uma roda de conversa retomando o que foi aprendido no encontro anterior. Em seguida, provocamos os estudantes com a questão: “qual o sotaque mais engraçado do Brasil”? Usamos a expressão “sotaque” (não utilizada pela Sociolinguística)

e o adjetivo “engraçado” propositadamente, como maneira de ativar as avaliações sociais do senso comum, causando um debate entre os presentes. Interessante foi que muitos dos nascidos em João Pessoa disseram “não ter sotaque”; outros afirmaram que no Nordeste do Brasil o sotaque é mais “carregado”. O estudante do Rio de Janeiro avaliou sua forma de falar como “muito diferente” dos demais, mas não avaliou negativamente nenhuma forma de falar. O que foi possível perceber dessa dinâmica é que, de uma forma geral, os estudantes da turma não tomam como referência a fala do Sul/Sudeste como ideal, e respeitam a variante geográfica nordestina, ou seja, para eles, a variedade nordestina é avaliada como um “marcador”, conforme ensina Labov (2008). Este fato, em épocas passadas, talvez fosse diferente, quando as pessoas criam que a fala do Sudeste, especialmente do Rio de Janeiro, deveria ser “a média da pronúncia nacional dentro de um quadro geral de características fonéticas e morfossintáticas”, modelo chamado de “base carioca” para a norma vernacular brasileira, situação relatada por Leite e Callou (2005, p. 9,10).

Na sequência da oficina, projetamos o vídeo “SOTAQUES DO BRASIL - Jornal Hoje - desvenda as diferentes formas de falar do brasileiro”, com 40 minutos (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vl45hI>>). Nesse vídeo, apresenta-se uma reportagem bem elaborada na qual são consultados professores especialistas em Sociolinguística, com destaque para as coordenadoras do Atlas Linguístico do Brasil, professoras Jacyra Andrade Mota e Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com informações vindas de diferentes regiões do Brasil, entrevistas com falantes e contraste entre as diferentes maneiras de usar a língua, com destaque para aspectos fonéticos, lexicais e fenômenos morfossintáticos presentes em diversas variedades regionais.

Ao final da apresentação, dividimos os estudantes em quatro grupos de nove pessoas e solicitamos que cada equipe fizesse uma breve apresentação oral sobre um dos seguintes itens apresentados no vídeo:

1. Por que o português, no Brasil, é falado de maneiras diferentes dependendo do lugar onde a pessoa mora?
2. As diferenças na pronúncia das palavras impedem a compreensão entre falantes do português de regiões diferentes do Brasil?
3. Existe uma forma correta de se falar as palavras em português?
4. Quando um falante usa “tu” ao invés de “você” ou “macaxeira” ao invés de “aipim/mandioca”, ele está mais correto ou mais errado? Por quê?

Demos apenas cinco minutos para a discussão entre os membros da equipe, e as respostas foram, igualmente, de pequena extensão e simples, baseadas no conteúdo apresentado na peça audiovisual. Dentre as respostas orais, destacamos:

O português fica diferente por causa do tamanho do Brasil, que é muito grande. É impossível a gente falar do mesmo jeito que uma pessoa do Rio de Janeiro, porque a cultura é diferente lá, as pessoas são outras, né? Por exemplo, lá na minha rua tem gente de outros estados que fala diferente, porque onde ele nasceu se fala assim, né? (Representante da equipe 1).

Intervimos aqui comentando que cada cidade do Brasil tem suas origens, sua cultura, seus costumes, e que grande parte dessa variação geográfica se dá por conta disso. Elogiamos a percepção de que as culturas e as pessoas variam, portanto, a língua acompanha essa multiplicidade de diferenciação.

O representante da segunda equipe assim se expressou:

As pronúncias das palavras às vezes são diferentes mesmo, mas dá pra entender quase tudo, ou tudo mesmo, que o povo de outro lugar fala. Por exemplo, aqui na escola a gente às vezes só acha engraçado como os colegas que vieram do sul falam com muitos “r” ou então chiando, mas dá pra entender, sim. Só umas palavras que às vezes a gente não entende mesmo, mas dá pra passar. (Representante da equipe 2).

Elogiamos a resposta, e acrescentamos que uma característica interessante do português brasileiro é que ele é compreensível ao longo de todo o país, em todas as regiões, mas que tem pequenas diferenças que realmente não comprometem a comunicação. Afinal, falamos uma mesma língua, mas com “temperos” diferentes.

Sobre uma possível “forma correta” de se falar português, a terceira equipe respondeu:

Professor, a gente entendeu do vídeo que cada um tem seu jeito de falar, que escolhe as palavras a depender da ocasião, etc. A professora da entrevista disse que não tem uma forma correta. Aí aqui no grupo ficou aquele empurra-empurra, alguns dizendo que o correto é o da gramática, e outros que isso depende de muita coisa, que é relativo. Enfim, ficou meio confuso. (Representante da equipe 3).

Vimos nesse comentário que anos de instrução em que a ideia de que o “português correto” seria aquele que consta nos livros e manuais acabaram contaminando as mentes dos estudantes, os quais, mesmo diante de uma discussão emancipadora, ainda resistem ao que estão aprendendo. Para Faraco (2002, p. 46), os linguistas vêm combatendo o caráter excessivamente artificial do padrão brasileiro, o qual é considerado pelo autor como uma “camisa-de-força”, com “todos os preconceitos daí advindos”. Por isso, não é à toa que os sociolinguistas que se debruçam sobre a temática das normas linguísticas, como Bagno (2001; 2007), Faraco (2004; 2008), Lucchesi (1994; 2004a), entre outros, empreendem uma militância aguerrida na busca pelo desvencilhamento da concepção de “norma” com as ideias de “certo” e “errado” na língua. Assim, tivemos que intervir, explicando que iríamos discutir o tema com mais detalhes em outros momentos, mas que a explicação das professoras no vídeo foi bastante clara: o português

não tem uma forma “correta” nem “errada” de se falar, e que a percepção de que algo estaria correto ou incorreto na fala vem apenas de nossos próprios conceitos.

Passamos para a equipe 4, cujo representante assim se expressou:

Falar macaxeira ou aipim depende de onde você mora, onde você nasceu, é que nem usar o tu ou você, depende muito da pessoa, do lugar, essas coisas, como a gente viu no vídeo, né? Aqui na Paraíba a gente não liga, tem horas que usa o tu, outras horas você... mas macaxeira é quase todo mundo usando, difícil ouvir aipim aqui. Mas não tá errado falar não. Se eu chamasse macaxeira de abóbora era que estava errado (Representante da equipe 4).

Observamos nessa fala que os alunos entendem a variação lexical com naturalidade, inclusive citando o que acabaram de aprender no vídeo assistido. Assim, tínhamos um bom terreno aplainado para que as sementes do conhecimento sociolinguístico fossem cultivadas.

O destaque dessas apresentações oralizadas foi a capacidade de reflexão e cruzamento de saberes que muitos alunos demonstraram, ao trazerem para seus argumentos exemplos de situações cotidianas, de seu conhecimento pessoal, em geral intercaladas pelos operadores “por exemplo, lá na minha rua”, ou “por exemplo, tem gente aqui na escola”, entre outros, demonstrando a capacidade de compreensão dos fatores sociais inerentes ao uso da linguagem.

Em seguida, distribuimos cópias xerografadas do capítulo 1 do livro *Preconceito Linguístico – Mito nº 1* (“A língua portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”) (BAGNO, 2004). Realizamos uma leitura compartilhada do texto, cujo conteúdo, de fácil compreensão e poucas páginas, desmonta o mito de que o Brasil é um país cujo idioma principal, o português, é um bloco único e homogêneo, levando o leitor a refletir sobre as pessoas que, ao redor do país, utilizam o idioma em toda sua riqueza e complexidade, mas que, por fatores sociais e políticos, são apagados enquanto cidadãos “de segunda classe”, num fenômeno chamado por Marcos Bagno de “os sem-língua”.

A atividade prática para a leitura consistiu em um fichamento simplificado realizado no caderno dos alunos. Eles foram orientados a apenas colocar os pontos mais importantes da leitura, tendo como pergunta norteadora para a tarefa: “A língua portuguesa no Brasil é apenas aquela falada pelos mais escolarizados e ricos?”. Em função do tempo já esgotado da aula, não conseguimos realizar exposição oral sobre o tema, deixando para ocasião posterior, cuja análise e discussão serão explanados na Oficina 3.

O tempo de duração dessa oficina foi de 2 aulas de 45 minutos.

4.1.3 Etapa 3: A variação semântica-lexical

Esta etapa foi a mais ampliada de todas, com seis oficinas, especialmente em face dos objetivos deste estudo e por conta das atividades práticas propostas aos estudantes, as quais demandaram mais trabalho e intervenções didáticas. Além disso, como será discutido mais adiante, houve a necessidade de inserção do nosso projeto dentro do contexto do projeto geral da escola, algo que não estava previsto por ocasião do planejamento do estudo, mas que se mostrou bastante oportuno para o alcance dos nossos propósitos educacionais.

4.1.3.1 Oficina 3: *Minhas palavras, minha identidade*

Esta oficina foi realizada no dia 14 de agosto de 2017. Devido à grande quantidade de conteúdo a ser ministrado (assistência de um filme + debate + produção textual), houve necessidade de acerto prévio com outros professores para que se utilizassem as aulas da manhã de maneira quase integral, ou seja, da primeira até o final da quinta aula. Para tanto, mais uma vez utilizamos a sala de informática e o aparelho de Datashow com a caixa amplificadora, projetando o filme selecionado no quadro disponível naquele ambiente. Dos 39 alunos matriculados, estavam presentes 34.

Iniciamos a oficina com uma roda de conversa em que discutimos a atividade da aula anterior, relativa ao fichamento do texto *Preconceito Linguístico – Mito 1* (BAGNO, 2004). Apesar de poucos alunos terem feito nos cadernos a tarefa escrita, a discussão que tivemos neste início de aula demonstrou que os estudantes tiraram muito proveito da leitura compartilhada aula anterior, pois demonstraram compreensão sobre a questão da heterogeneidade da língua portuguesa, evidenciada pela sua variação em diversos níveis, como o social, etário, geográfico e situacional, por exemplo. Destacamos a fala de duas estudantes, que assim se expressaram:

Eu não tinha percebido que a pessoa realmente fala muito diferente dependendo da situação em que ela está. Quando eu estou na igreja, fazendo uma apresentação, ou quando vou falar com alguém mais importante, a gente fica nervoso, com medo de errar as palavras, acho que isso é variação situacional, não é? (Estudante 1).

A gente sabe que tem muita diferença quando a pessoa nasce em lugares diferentes, mas tem diferença também na idade, porque a pessoa mais velha não fala igual ao jovem. E até a depender do bairro, quem mora no Bairro das Indústrias fala diferente de quem mora no Bessa, mas é pouca coisa mesmo, tem que ter ouvido bom pra prestar atenção, e eu acho que é por causa da condição de dinheiro, é o que eu acho. (Estudante 2).

Logo após essa retomada inicial, continuamos a aula projetando no quadro as seguintes perguntas norteadoras:

- ✓ Imagine que o bairro onde vocês moram estivesse para ser destruído por causa da construção de uma represa. Vocês acham que haveria alguma coisa aqui que deveria ser preservada para o futuro?
- ✓ Que coisas, de sua comunidade, vocês creem que deveriam ser lembradas?
- ✓ E você, que contribuição daria para isso?

A partir disso, realizamos um *brainstorming* inicial, que durou exatos cinco minutos, no qual os estudantes se expressaram oralmente a respeito do valor que davam ao cabedal de saberes e cultura de sua comunidade. Infelizmente, alguns comentários demonstraram certo grau de desprezo para com o local onde vivem, com expressões depreciativas e desesperançosas. Foram ouvidas expressões do tipo “esse lugar não tem nada, mesmo”, ou “se fosse inundado o bairro, ninguém nem notaria”. Os demais alunos não se expressaram, quer de maneira positiva, quer negativa. A leitura que fazemos desse tipo de reação é a de que falta aos moradores uma maior compreensão sobre os espaços sociais demarcados pela convivência com os demais cidadãos mais próximos, nas cercanias imediatas de suas moradias. Um trabalho de valorização desses espaços próximos, no caso, ruas e bairros, deve ser mediado pelo poder estatal através da escola pública, e pela sociedade civil, com as associações de moradores e organizações não governamentais, orientando os cidadãos jovens a conhecer e reconhecer seu papel na modificação para melhor dos locais onde vivem a maior parte de suas vidas.

O passo seguinte nesta oficina foi a assistência integral ao filme *Narradores de Javé*, com 150 minutos de duração. Dirigido por Eliane Caffé, o longa conta a história de um pequeno vilarejo no sertão nordestino que será inundado pela construção de uma usina hidrelétrica, pegando a todos de surpresa, sobretudo porque ninguém será indenizado, visto que nenhum dos moradores possui registro de suas propriedades. Inconformados com o destino trágico que se avizinha, a população descobre que a cidade poderia ser salva caso fosse comprovado um patrimônio cultural de valor histórico “comprovado cientificamente”. Um dos personagens, Zaqueu, interpretado por Néelson Xavier, tem a ideia de fazer um livro com as histórias contadas pelo povo da cidade, a fim de produzir o “livro de valor histórico e científico que possa ser validado pelos engenheiros”, e conseguir a revogação da licença de construção da hidrelétrica, evitando assim a inundação da cidade.

A escolha pelo filme se deu em face do contexto da narrativa, em que a possível solução vira problema, pois ninguém no vilarejo domina a escrita, e o único capaz disso é um desafeto da população, o ex-funcionário do correio Antonio Biá (José Dumont), único conhecedor das letras que, expulso por ter escrito cartas inventando histórias dos moradores, volta agora com a

missão de salvar a cidade virando assim “amigão” querido de todos, pois todo povoado quer ter seu nome no tal livro.

Dentre os elementos que gostaríamos que os estudantes percebessem na narrativa fílmica estavam: a riqueza cultural que existe em qualquer agrupamento humano, por menor e menos visualizado que seja; a possibilidade de uso da linguagem oral como repositório de saberes, em contraste com o império da escrita, mas sem desprezar nem uma nem outra desses tipos de registro cultural; a diversidade linguística presente em itens lexicais peculiares, ditos populares, modos de se expressar, entonações, construções morfossintáticas, os quais, mesmo sem estarem “dicionarizados”, isto é, sem fazerem parte dos lugares socialmente privilegiados como “língua paterna”, detêm um valor comunicativo legítimo dentro da comunidade de fala mais aproximada das pessoas simples, com pouca ou nenhuma escolarização – situação muito presente na comunidade do entorno da escola e mesmo ocorrendo dentro das casas da maioria dos alunos.

Após a exibição do filme, foi feita uma pausa para o lanche, de 20 minutos. Retomamos, então, às questões lançadas no início da aula, em mais uma seção de 30 minutos, discutindo o valor do registro das variedades linguísticas regionais. Dessa feita, projetamos outras perguntas, que nortearam o debate:

- Qual o tema central do filme?
- Como o uso da linguagem aparece nesse filme?
- Vocês identificam alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vivem?
- Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Solicitamos a formação de quatro equipes, as quais deveriam responder às perguntas no caderno, e, em seguida, expor oralmente suas respostas. Como resumo em relação às falas mais representativas, destacamos a percepção de vários estudantes no que tange à multiplicidade de histórias que podem ser contadas com apenas um mote inicial, ou seja, cada pessoa entende uma história sobre seu ponto de vista pessoal, como nos narradores do filme. Os alunos entenderam que no seu bairro, assim como em Javé, as pessoas não são muito apegadas ao código escrito, quase nada ou mesmo nada leem em seu cotidiano, porém, têm o dom da palavra oral, fazendo uso dela de acordo com as necessidades do dia a dia.

Alguns estudantes escolheram como seu possível “escritor” uma aluna da turma, a quem admiram pela capacidade de redação; outros disseram que deveriam escolher algum professor que morasse no bairro, ou mesmo o pai ou mãe de alguns deles.

Aqui tem gente que sabe contar cada história, visse? Acho que seria uma boa chamar meu pai pra ser o escritor, porque ele tem a letra muito bonita, e minha mãe pra contar história, porque pense em alguém pra inventar conversa! Mas tem seu Raimundo, da borracharia, que também fala de tudo (risos) (Estudante 3).

Acho que quem deveria escrever a história do bairro devia ser um professor, porque aí seria mais organizado, com menos bagunça. O pessoal daqui, a maioria, é quase analfabeta mesmo (Estudante 4).

Em todos os casos, vimos que a pessoa deveria, na ótica dos estudantes, ter um domínio admirável da norma redatora, como figura que poderia representar os anseios de uma comunidade menos próxima da escrita formal.

Em face do tempo reduzido, ao final da aula apenas distribuímos cópias xerografadas do capítulo 4 do livro *Preconceito Linguístico – Mito nº 4* (“As pessoas sem instrução falam tudo errado”) (BAGNO, 2004), solicitando que o lessem para, na aula posterior, realizarmos o debate.

Esta oficina teve um tempo de 4 aulas de 45 minutos.

4.1.3.2 Oficina 4: *Será que alguém fala mesmo errado?*

Esta oficina, do dia 15 de agosto de 2017, teve duração de duas aulas de 45 minutos e foi realizada na própria sala de aula regular. Como dito, os alunos receberam cópias do capítulo 4 do livro *Preconceito Linguístico* (BAGNO, 2004), que em suas páginas tem como objetivo desfazer um mito sobre a língua, nesse caso, o de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Dos 37 alunos presentes, apenas quatro disseram ter lido o texto, motivo adicional para realizarmos em sala de aula a leitura integral dele. Essa leitura foi feita de maneira compartilhada, isso é, aqueles que assim o desejassem poderiam ler em voz alta os parágrafos do texto. Íamos parando em alguns trechos e comentando aspectos do que era lido, dando exemplos, convidando os alunos para se expressar diante das informações.

Ao chegarmos à altura do texto em que o autor relata a maneira estereotipada com que a fala nordestina é retratada em novelas e filmes, os estudantes se posicionaram de maneira revoltada, concordando com a leitura. Não apenas isso, mas citaram episódios nos quais as pessoas com menos poder aquisitivo são também retratadas como ignorantes, sujeitos e rejeitados, enquanto aquelas de esfera social abastada sempre são limpos, falam “corretamente” (mais

próximo do padrão) e estão no topo das profissões mais rentáveis. Os alunos também experienciaram seu desgosto com alguns programas televisivos de humor em que nordestinos e pessoas sem instrução têm sua fala diminuída e estereotipada, num processo que reproduz a dominação social.

Aliamos a leitura reflexiva desse texto com a aula anterior, na qual assistimos e debatemos o filme *Narradores de Javé* (2003). Após revisar o que discutimos na oficina prévia, lançamos a pergunta: “na opinião de vocês, o tratamento que a mídia dá à fala do nordestino e da pessoa pobre é um preconceito linguístico ou social?”. “Que provas vocês dão disso?”

Após cinco minutos de conversa entre si, sugeri que três alunos se inscrevessem para expor oralmente o que pensavam sobre o tema, conforme as conversas com os colegas. Ouvimos os seguintes comentários:

Na realidade, ter preconceito do modo como a pessoa fala é uma maneira de diminuir ela, porque a pessoa não pediu pra ser pobre, e só fala o que aprendeu com os pais, em casa e na rua (Estudante 1).

As pessoas não conhecem o Nordeste, acham que aqui ninguém estuda, e que todos falam faltando o plural, ou com palavras estranhas, de outro mundo. Eu acho que é as duas coisas, linguístico e social (Estudante 2).

As duas coisas, porque diz no texto, e a gente concorda. Se for colocar no papel, o rico também fala muita coisa errada, mas a mídia esconde, porque eles têm dinheiro. Eu acho que a fala no Nordeste é mais bonita, e que a pessoas de baixa renda falam com mais liberdade, um português mais livre (Estudante 3).

Nos depoimentos acima transcritos, os estudantes demonstram um amadurecimento em relação à percepção sobre o preconceito social que permeia a língua de pessoas de esferas ditas “baixas”, medidas conforme os padrões de renda, bem como daqueles da região Nordeste, comumente tratados pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001) – especialmente a mídia televisiva – como não escolarizados, paupérrimos, miseráveis. Assim, percebemos que a desconstrução do preconceito linguístico começa a fazer efeito em nossas aulas, no momento em que existe uma tomada de consciência dos estudantes para com a realidade em que estão inseridos.

4.1.3.3 Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer

No dia 16 de agosto, uma quarta-feira, na sala de informática, com a presença de 35 dos 39 alunos matriculados, realizamos a quinta oficina, desta vez tendo como foco o estudo do léxico e de suas possibilidades, mas tendo como pano de fundo a realidade sociolinguística nacional.

Iniciamos a oficina com uma roda de conversa em que retomamos o que fora discutido no encontro anterior, debatendo com os alunos as ideias sobre preconceito linguístico e o valor das normas linguísticas oriundas das classes socialmente consideradas de baixa renda e de áreas geográficas estigmatizadas, como os nordestinos. Um dos estudantes trouxe o relato sobre ter comentado a aula em sua casa, indicando que a mãe dele também já tinha observado a maneira pejorativa como as pessoas do Nordeste são tratadas, nas palavras dela, como “gente inferior” até na maneira de falar por determinada emissora televisiva, e que por isso não assistem mais às produções dessa rede de televisão brasileira. Essa observação de uma senhora da periferia de João Pessoa é corroborada por Bagno (2002, p. 43), o qual se expressou:

É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. **Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador.** No plano linguístico, atores não nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum do Brasil, muito menos no Nordeste. [...] Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão (grifo nosso).

Prosseguimos o momento apresentando mais duas reportagens em vídeo para os alunos. A primeira delas, produzida pela TV Senado, tem como título “Sotaques e diferenças do português brasileiro” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GqEbcH9GXBY>>), com 8 minutos e 40 segundos. Contando com a participação da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo e do professor Dionei Moreira Gomes, da Universidade de Brasília, a reportagem retoma o passeio pelas regiões do Brasil e suas diferenças dialetais. Diferentemente da outra reportagem anteriormente vista na oficina 2, percebe-se um foco maior nas diferenças lexicais e semânticas, embora se fale de maneira menos realçada a respeito da variação fonológica e morfossintática. Nos minutos finais da reportagem, relata-se sobre a importância dos dicionários regionais, os quais se tornam repositórios de léxicos e expressões de diferentes regiões do Brasil, como os conhecidos dicionário de baianês, gauchês, cearencês, entre outros.

Ao término do vídeo, perguntamos aos alunos se eles tinham trazido alguma novidade em relação ao que já havíamos discutido antes, e alguns citaram informações pontuais sobre modos de falar dos entrevistados na reportagem e sobre a existência dos dicionários de regionalismo. Perguntaram se havia um dicionário desse tipo na biblioteca da escola, ao que prontamente informamos que não, mas que não seria impossível de existir, e que só bastava um autor criar. Com essa observação, tínhamos o objetivo de lançar a semente para os passos a seguir de nossa pesquisa.

Apresentamos em seguida o segundo vídeo, de título “Crescimento da língua portuguesa”, também produzido pela TV Senado (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HpoiHMKI7Gg>>), com 4 minutos e 50 segundos de duração. Aqui, temos uma reportagem especificamente a respeito dos dicionários e de seu valor. Mostra-se a grande lida envolvida na produção de uma obra dessas, a questão do trabalho sinérgico em equipe, as fontes de palavras criadas e usadas todos os dias pela sociedade e a digitalização dos dicionários atuais.

Ao final dessa aula, distribuimos aos alunos diversos dicionários para que eles pudessem tocar, analisar, sentir o livro nas mãos. Eram de vários autores e editoras, todos parte do acervo da escola, facilmente acessíveis na biblioteca escolar. Admiravelmente, diversos estudantes sequer sabiam como manusear o livro, no momento em que realizamos rapidamente uma brincadeira de “busque a palavra”. Lembremo-nos: eram estudantes do 9º ano, concluintes do ensino fundamental, e quase metade deles não tinha nenhum traquejo para encontrar um verbete e seu significado em um dicionário.

Figura 2 - Alunos com os dicionários, ouvindo a explanação da atividade



Fonte: Fotografia do autor.

Nesse momento, retomamos a proposta anterior a respeito de realizarmos, como turma, a criação de um pequeno “dicionário” que contemplasse palavras e expressões características da realidade deles. Procuramos seguir, então, de maneira simplificada, as orientações sobre o trabalho com o gênero “verbete de dicionário” e introdução à lexicografia, que podem ser encontradas no material fornecido pelo MEC a todas as escolas públicas no território nacional, a obra *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL, 2012). Utilizamos o capítulo IV - *Conhecendo e usando dicionários de Tipo 4*, adaptando-se as propostas 2.1 *Colecionadores de palavras*, cujo objetivo é “levar os alunos a coletar o maior número possível

de palavras de seu interesse; levá-los a descobrir quais, entre elas, não estão dicionarizadas; ensiná-los a pesquisar informações lexicográficas a seu respeito e organizá-las em fichas” e a proposta 2.2 *Lexicógrafo aprendiz*, que tem por escopo “organizar palavras e informações a elas associadas nos moldes de um dicionário” (BRASIL, 2012, p. 76, 77).

Assim, nesta oficina, houve a apresentação e discussão da proposta de criação de um minidicionário de regionalismos, com palavras e expressões mais comuns na comunidade, ou fora dela, ou de acordo com os encaminhamentos do que até aqui havíamos aprendido. Eles recolheriam e catalogariam, nos dias seguintes, o máximo de palavras que conseguissem entre gírias, expressões idiomáticas, regionalismos, que fossem características na comunidade, no bairro, na cidade de João Pessoa e na Paraíba. Para isso, poderiam realizar abordagens a outros colegas, a funcionários da escola, professores, ou seja, toda a comunidade escolar, os quais se constituiriam como fontes primárias para formação do *corpus*. Sugerimos inicialmente um limite de 100 (cem) palavras, mas com elasticidade para mais ou menos verbetes, conforme os dados fossem sendo levantados. Os próprios estudantes deveriam escolher o título do minidicionário.

Todos os presentes concordaram com a proposta, e realmente se mostraram muito animados com ela. Poderiam criar algo diferenciado, com base em seu aprendizado. Porém, como será visto a seguir, mudanças tiveram de ser implementadas, em face do contexto escolar e da necessidade de adaptação que pode acontecer em qualquer pesquisa.

Esta oficina durou 2 aulas de 45 minutos.

4.1.3.4 Oficina 6: *Conhecendo a poesia de Jessier Quirino.*

Uma pesquisa científica, qualquer que seja sua metodologia ou abordagem, deve ser sempre aberta às possibilidades que o ambiente na qual está sendo aplicada possa vir a apresentar. Para Yin (2001, p. 216), a pesquisa, especialmente a de cunho social, precisa ser “adaptável e flexível às situações novas e/ou não previstas, considerando-as como oportunidades e não ameaças”.

Originalmente, nossa pesquisa tinha como fonte de dados para a produção do dicionário material linguístico retirado da própria realidade dos estudantes, atividade, aliás, salientada pelo texto-base do qual adaptamos a metodologia para esta fase do estudo, a obra *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL, 2012). Contudo, a aplicação do nosso projeto coincidiu, cronologicamente, com as atividades previstas para o Projeto Integrador da escola, exigido todos os anos pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) do município de João

Pessoa. Em 2017, a SEC orientou as escolas a escolherem um autor paraibano para efetivação de atividades pedagógicas em torno de uma ação maior de letramento literário, de maneira que todos os professores, em todas as disciplinas, usassem esse tema gerador na construção de ações educacionais centradas na figura do autor escolhido. A escola escolheu o poeta paraibano Jessier Quirino, com vasta obra literária abordando a temática do homem sertanejo, o “matuto”, nas próprias palavras do poeta.

Os professores de língua portuguesa da escola foram convidados a serem os coordenadores gerais das atividades, haja vista o centro da proposta ser, especificamente, leitura, escrita, artes cênicas e plásticas e campos correlatos.

Nesse contexto, tivemos que nos adaptar. A fim de contemplar tanto o nosso projeto de mestrado quanto as exigências da escola, decidimos utilizar a obra de Jessier Quirino como parte dos nossos estudos sobre heterogeneidade da língua portuguesa. Felizmente, podemos dizer com orgulho que acertamos.

“Arquiteto por profissão, poeta por vocação, matuto por convicção”. Com essas palavras, o poeta paraibano Jessier Quirino, nascido no ano de 1954 na cidade de Campina Grande, Paraíba, gosta de iniciar seus espetáculos ou autografar seus vários trabalhos escritos ou audiovisuais. Sua obra é caracterizada pela profundidade com que fala de coisas simples da vida, trazendo em si uma vertente que está se perdendo nos dias atuais, que é a presença dos grandes contadores de histórias por meio da oralidade. Embora os seus textos passem pelo processo da escrita, eles trazem uma marca da oralidade tão forte que ao lermos não há como não nos imaginarmos em uma roda de conversa, como acontecia, e pode ainda acontecer, nos interiores da vida. A sua veia poética, que teve influência dos poetas populares, também reflete o cotidiano das pessoas do interior, ou o matuto, como se costuma chamar o homem do interior, com seus motes, agruras, espertezas, simplicidades e ingenuidade que os levam a passar por situações cômicas. Tudo isso, trazendo a nossa memória imagens de ontem que nos faz reviver e refletir sobre o agora a partir do outrora.

Em uma de suas apresentações, Jessier Quirino chama as palavras em desuso de “palavras mofadas”, ou seja, que estão ali, num cantinho, sem que ninguém as utilize. Compara essas palavras também com atrizes que há muito não estão interpretando papéis nos palcos da vida, afirmando que usá-las é dar oportunidade de outros, mais jovens ou com menos leituras,

conhecerem seu trabalho, e, para isso, devemos espaná-las, limpá-las, “passar Kaol²⁰”, ou seja, deixá-las prontas para utilização.

Com base nisso, redirecionamos nossa proposta de atividade, cuja metodologia se manteve a mesma, porém, com um material de pesquisa diferenciado. Iríamos nos debruçar sobre poemas de Jessier Quirino e garimpar, catalogar as palavras que precisavam de um “novo trato”, registrá-las, buscar seu significado e fazê-las conhecidas ou reconhecidas pela comunidade escolar. Como resultado, os alunos deveriam construir um pequeno glossário, constando de verbetes comuns nos poemas mais conhecidos de Jessier Quirino.

Em reunião com os coordenadores e com a direção, ficou acertado que nossa iniciativa seria agregada ao projeto maior da escola, de maneira que o glossário produzido pelos alunos apenas contribuiria com o todo.

Os estudantes, a essa altura, já estavam há cerca de duas semanas participando de seminários, leituras e assistência a vídeos sobre a vida e obra do poeta com outros professores de diferentes disciplinas, inclusive alguns deles estiveram presentes em visita ao próprio autor em sua casa, na cidade de Itabaiana, PB. Assim, na Oficina 6, realizada em 22 de agosto, na biblioteca escolar, com a presença de 36 estudantes, não foi preciso nos alongar em apresentar detalhes sobre o poeta estudado, sobre sua obra escrita ou falada. De toda forma, em nossa roda de conversa distribuímos para os alunos cópias dos poemas “Agruras de uma lata d’água” e “Paisagem do interior”, e realizamos uma declamação dos textos, por meio dos quais discutimos a grande habilidade lexical presente na fala do matuto, especialmente a riqueza de possibilidades de compreensão do mundo ao seu redor, expressa em termos e expressões peculiares, bem como modificações na forma de pronunciar certas palavras de conhecimento geral.

Em adição a esse momento de leitura, quisemos saber das impressões dos alunos sobre o autor e a obra. Disseram que Jessier Quirino, mesmo sendo “muito inteligente, muito estudado”, não deixou suas raízes com o povo simples, e que mantinha em suas obras muita coisa “da roça”. Perguntamos se eles sabiam o significado do termo “matuto”. Alguns arriscaram uma resposta (*homem simples; gente sem estudo; pessoa muito pobre, do interior*), e solicitamos que consultassem o dicionário para saber como diferentes autores descrevem esse termo. No quadro, escrevemos as três definições encontradas pelos alunos, literalmente na forma como se apresentavam no verbete, e passei a explicar as partes constituintes desse gênero:

²⁰ Kaol é um produto utilizado para limpar e polir metais. Sua fórmula, composta por querosene, álcool, olaína, bentonina, sílica e amônia, é muito utilizada, especialmente no interior do país, para que os metais voltem a ter brilho e, ainda, prevenir manchas.

a divisão silábica, a classificação gramatical, as acepções diferenciadas para a mesma entrada, um exemplo da literatura.

“Desses dois poemas que lemos, mais alguma palavra chamou sua atenção?” Com essa pergunta, o céu de possibilidades se abriu e as águas do conhecimento jorraram. Foi uma festa. Em apenas poucas folhas impressas, os estudantes delinearam o começo de um *corpus* para a pesquisa, destacando do texto aqueles termos que mais lhes chamavam atenção e escrevendo em seus cadernos, mas ainda sem o significado. Concomitantemente, começamos a operacionalizar o nosso produto final. Os estudantes escolheram o nome, chamando de “Glossário Matuto”, em homenagem ao escritor estudado. Elegeram dois colegas para serem os redatores do glossário e outros dois para coordenarem as equipes. Foi deles mesmos a ideia de dividir os trabalhos por letras, fazendo com que cada grupo de dois ou três estudantes ficasse com a responsabilidade pelos itens lexicais a serem trabalhados.

Figura 3 – Leitura e catalogação de itens lexicais na obra de Jessier Quirino



Fonte: Fotografia do autor.

O trabalho seria muito árduo em face do tempo exíguo que tínhamos para o término e devido à deficiência em relação ao uso de computadores na escola. Assim, grande parte da tarefa “braçal” ficou determinada para ser feita pelos alunos em suas casas, com resultado trazido e discutido na aula seguinte.

O grande destaque dessa tarefa foi a colaboração ativa dos estudantes. A empolgação vista foi contagiante, com a participação efetiva nos debates, na pesquisa e na editoração do dicionário - que ficou a cargo dos próprios alunos, com orientação do professor-pesquisador. Até alunos considerados “difíceis”, que pouco ou nada produziam durante as aulas expositivas convencionais, participaram com algum tipo de contribuição.

A turma foi gerenciada para que funcionasse com uma dinâmica parecida à de uma redação editorial. As equipes foram divididas em “catadores”, responsáveis pela busca das

palavras de significado não conhecido (na prática, todos os estudantes assumiram esse papel, visto que nenhum deles quis declinar da tarefa de encontrar na obra do poeta os termos necessários ao glossário); “pesquisadores”, que se incumbiam de buscar os significados dos termos e cruzar a informação com o trecho do poema, buscando ver se o significado realmente condizia com o contexto. Diversos estudantes se ofereceram para realizar essa tarefa, anotando nos cadernos os verbetes e escrevendo à mão os resultados encontrados; “redatores”, responsáveis pela digitação e formatação final do glossário (dois alunos); e “revisores”, que acompanhariam os redatores, garantindo que os verbetes estariam escritos conforme os critérios estabelecidos para a atividade.

Figura 4 – Aluno redator em trabalho de digitação



Fonte: Fotografia de aluna.

Os critérios estabelecidos para a construção dos verbetes foram: primeiramente, consultariam no mínimo três dicionários e criariam uma definição que mais se aproximasse do contexto do poema de Jessier Quirino, ou mesmo a transcreveriam, se assim fosse possível; caso não encontrassem o verbete nos dicionários à mão, poderiam recorrer a mecanismos de busca na internet, à exceção da definição inicial encontrada no site Google assim que se digita uma palavra única, salvo se esta se adequasse ao contexto do poema; os casos omissos, em que não se encontrasse nenhuma definição, nem nos dicionários, nem na internet, ou cuja explicação encontrada não combinasse com os poemas, seriam anotados para posterior consulta a pessoas de conhecimento dos alunos e que tivessem origem interiorana. Este último caso ocorreu com apenas duas palavras, “bundeira” e “tutubíá”.

Tempo de duração: 2 aulas de 45 minutos.

4.1.3.5 Oficina 7: Confeção dos folders e redação do Glossário Matuto

A semana anterior à sétima oficina foi tomada pela semana de avaliações bimestrais da escola. Ainda assim, nesse interstício, conseguimos conversar com os estudantes a fim de ampliar o *corpus* para a pesquisa das palavras, o qual, por fim, ficou adstrito à obra integral de Jessier Quirino “Paisagem de Interior II” (QUIRINO, 2007) e a outros quatro poemas, retirados da internet e presentes em obras esparsas do autor, a saber: “Paisagem de Interior”; “Conversa de manicure”, “Parafuso de cabo de serrote” e “Voltando pro Nordeste” (Anexo C).

Ocorrida no dia 06 de setembro de 2017, na biblioteca escolar, a sétima oficina foi, basicamente, de orientações, digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet, a fim de se construírem os verbetes do glossário. Cabe ressaltar, neste ponto, a importante participação dos estudantes na construção de seu próprio conhecimento, no momento em que eles mesmos sugeriram outra atividade durante este encontro, a saber, a realização de uma exposição a partir da confecção de *folders* explicativos sobre as principais palavras encontradas no *corpus* estudado.

Figura 5 – Confeccionando os *folders*



Fonte: Fotografia do autor.

Inicialmente, havíamos fornecido informações sobre a criação do blog de divulgação do projeto, porém, fomos interrompidos por um dos alunos, que perguntou: “professor, e quanto àquelas pessoas que não têm acesso à internet? Como saberão do que fizemos?”. Lançamos a questão para discussão de toda a turma, os quais decidiram que uma boa maneira de se fazer isso seria expor algumas das palavras pesquisadas para toda a comunidade escolar, de preferência nos corredores da escola. Após descartarem a confecção de um grande painel, que seria exposto na entrada da escola, por não terem achado prático, decidiram que uma maneira

adequada e democrática para que todos pudessem participar seria com a confecção de cartazes em cartolinas constando todo o glossário com as palavras pesquisadas.

A ideia de se expor o glossário integralmente foi descartada, pois, para eles, “ninguém vai ficar lendo aquele monte de coisa”. Oferecemos a sugestão de utilizar o formato de *folder* (uma espécie de cartaz em formato dobrável)²¹, ideia aceita alegremente pelos alunos. Tratava-se de uma cartolina dividida e recortada em quatro partes, cada uma das quais tinha o tamanho de uma folha A4. Dobrar-se-ia essa folha ao meio, em sua seção latitudinal, de maneira que, à frente, seria possível ver a palavra escolhida com destaque em toda a folha. Ao se abrir a cartolina, a parte de dentro deveria ter a definição da palavra, conforme constasse no glossário. O adorno das palavras, ou seja, a concepção artística, ficaria ao critério de cada aluno.

A partir daí, tendo em vista que a atividade do glossário já estava bem adiantada (os redatores apenas estavam dando os últimos retoques no arquivo final), o professor-pesquisador providenciou o material necessário para a confecção dos *folders*, e os estudantes utilizaram o tempo de duas aulas restantes para realizarem o trabalho. Cada aluno escolheu a palavra que mais lhe chamou atenção, adotando-a como tarefa pessoal. Alguns não conseguiram concluir naquele mesmo dia, e levaram sua produção artística como tarefa de casa. Uma amostra da exposição e de alguns dos itens lexicais explanados nos *folders* pode ser vista no Apêndice E.

Tempo desta oficina: 3 aulas de 45 minutos.

4.1.3.6 Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros e gravando vídeos

Mais uma vez, testemunhamos que um trabalho feito baseada na autonomia do estudante para trilhar seu próprio caminho educativo, tendo o professor como orientador especialista, rende frutos muitas vezes inesperados, surpreendendo pela rica capacidade latente nesses jovens. Dito isto, a oitava oficina, realizada no dia 13 de setembro, fez parte das atividades propostas pelos próprios estudantes, os quais, autonomamente, decidiram criar um vídeo com pequenos esquetes²² nos quais poderiam utilizar de maneira prática as palavras aprendidas na atividade de criação do Glossário Matuto. Os alunos solicitaram a mediação do professor-pesquisador para gravação e auxílio na edição do vídeo. A redação dos roteiros ficou totalmente

²¹ O termo *folder* vem do inglês “*fold*”, que significa dobrar. Em resumo, o *folder* é um panfleto com dobras. [...] Um *folder* pode ter apenas uma dobra, considerado como quatro páginas, dobra sanfona, carteira, entre outras variações, o que o permite comunicar uma quantidade maior de informações. É excelente para apresentações corporativas, lançamentos e descrições detalhadas de produtos (AKIOH, 2016).

²² *Esquete*: Do inglês “*sketch*”. Trata-se de uma pequena apresentação teatral ou em vídeo, com menos de 10 minutos, normalmente com tom cômico.

a cargo dos alunos, que deliberaram entre si as falas, os cenários virtuais e os itens lexicais a serem utilizados. A orientação que demos foi a de que fosse organizada a equipe com direção geral, redatores e assistentes, e que nada fosse decidido de maneira monocrática, mas que em tudo houvesse a participação da coletividade, a fim até mesmo de evitar atritos posteriores. Felizmente, tudo fluiu admiravelmente bem.

Para a gravação do vídeo, reservamos a biblioteca escolar, por ser o ambiente na escola com menos interferência sonora, melhor luminosidade e espaço para a gravação. O cenário foi virtualizado, ou seja, usou-se uma tela de tecido verde, gentilmente emprestada por um professor da escola, para que, por meio do recurso do *chroma key*²³, fossem posteriormente incluídos, digitalmente, os cenários de cada esquete. Após os ensaios, que duraram cerca de trinta minutos, improvisou-se um tripé para sustentação do aparelho celular por meio do qual seriam feitas as tomadas.

O vídeo produzido tem duração de 4 minutos, e é composto por 5 esquetes. Trata-se de uma produção “artesanal”, mas que representa uma parte significativa do esforço desses estudantes em apresentar ao mundo o resultado de um trabalho magnífico de reflexão e conscientização linguísticas. Este vídeo pode ser visto no CD anexo desta dissertação, e estará disponível na internet logo após a defesa deste trabalho.

Tempo utilizado: 2 aulas de 45 minutos.

4.2 A CULMINÂNCIA DO PROJETO

A “culminância” do projeto, ocorrida no dia 03 de outubro de 2017, foi marcada pela emoção, uma vez que na semana seguinte este professor-pesquisador haveria de se afastar temporariamente para estudos no exterior. Assim, inicialmente, na sala de aula, foram dados os últimos retoques nos *folders*, pois alguns alunos não haviam terminado. Nada que comprometesse o restante da atividade, pois esta não durou mais do que 10 minutos.

A reunião com alguns dos *folders* confeccionados pode ser visualizado na Figura 6.

²³ *Chroma key* é uma técnica de efeito visual que consiste em colocar uma imagem sobre uma outra através do anulamento de uma cor padrão, como por exemplo o verde ou o azul. É uma técnica de processamento de imagens cujo objetivo é eliminar o fundo de uma imagem para isolar os personagens ou objetos de interesse que posteriormente são combinados com uma outra imagem de fundo.

Figura 6 – Amostra de *folders* confeccionados pelos alunos (capa)



Fonte: fotografia de aluna.

Com diversas fotos da turma com a tarefa realizada, que muito orgulho trouxe aos alunos, aproveitou-se a ocasião para o “lançamento” do Glossário Matuto, finalmente concluído (ver Apêndice F), tendo sido distribuído em formato pdf e imagem de extensão jpg para aqueles que tinham aparelhos celulares. Percebemos que alguns estudantes enviaram o arquivo para colegas e amigos por meio do aplicativo *Whatsapp*, de forma a publicizar seu material para a comunidade escolar, algo muito legítimo e totalmente em conformidade com o objetivo da atividade.

Não houve tempo hábil para que o vídeo gravado fosse exposto para a escola e os colegas naquela ocasião, em função de dificuldades de edição. Porém, posteriormente, este foi enviado para os alunos por meio de aplicativo *Whatsapp*, aguardando o fim do processo desta pesquisa para publicação nas redes sociais de amplo alcance, como *Youtube*, por exemplo.

Descemos, então, para a biblioteca escolar, a qual fica posicionada logo na entrada principal da escola, sendo, assim, um local estratégico para se exporem palavras. Num clima de festa e animação, os alunos espalharam os *folders* ao redor das paredes da biblioteca, num abraço simbólico àquele local.

Figura 7 – Colagem dos *folders* ao redor da biblioteca escolar



Fonte: Foto do autor.

Figura 8 – Visitação de alunos de outras turmas e explanação das palavras



Fonte: Foto do autor.

Escolhemos fazer a exposição nas proximidades do horário do lanche, de forma que mais alunos pudessem aproveitar o momento, sendo que foi possível convidar colegas de outras turmas para a exposição e explanação.

4.3 FEEDBACK DOS ESTUDANTES

Ao fim de todas as oficinas, e após a culminância do projeto, promovemos outra roda de conversa, no dia 04 de outubro de 2017, no horário normal da aula, na qual revisitamos alguns conceitos e fizemos uma reflexão sobre o conteúdo aprendido, visando perceber de que maneira as atividades trabalhadas impactaram na percepção dos alunos sobre a heterogeneidade da língua portuguesa. Na ocasião, os estudantes responderam a 3 (três) questionários (Apêndices C e D), expondo sua opinião sobre o trabalho realizado, cujas principais respostas serão analisadas mais adiante.

A aplicação dos questionários foi feita em ocasião única, e de maneira voluntária. Explicou-se aos alunos que se tratava de uma avaliação que seria feita em relação ao trabalho

do professor e aos temas estudados, não valendo nota formal, e que não havia necessidade de identificação. Cada formulário tinha apenas três perguntas abertas, e ao fim, um espaço para que o aluno atribuísse uma nota “simbólica” à oficina/aula de que tinha feito parte, com objetivo de demonstrar sua percepção pessoal a respeito daquele conteúdo por meio de uma notação objetiva. Nesse dia, estavam presentes 36 estudantes, e todos receberam os três formulários para preenchimento, contudo, o retorno de material com alguma escrita foi bem menor do que o esperado. Dos 108 questionários distribuídos na sala (3 para cada estudante), recebemos com algum tipo de informação escrita 40, ou seja, uma amostra de 37% do total. O tempo concedido para resposta foi de 20 minutos, tendo sido o suficiente para toda a atividade.

Eliminamos 5 (cinco) formulários que estavam ou em branco, ou que não continham informações significativas ou ainda com um discurso minimamente elaborado (muitos apenas com respostas monoverbais – “sim”, “não”, “talvez” etc.), restando para análise 35 itens, distribuídos da seguinte forma: Formulário 1 (“Eu escrevo como escuto?”), relativo à oficina 1: 12 exemplares válidos; Formulário 2 (Palavras e identidade relativo à oficina 2 e 3 (“Sotaques do meu Brasil” e assistência ao filme *Narradores de Javé*): 9 exemplares; Formulário 3 (Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer), referente às oficinas 4 a 8 (especialmente as atividades relacionadas ao Glossário Matuto e confecção dos *folders*), 14 exemplares.

4.3.1 Sobre a sensibilização para a pesquisa

Nas 12 respostas entregues em relação à fase de sensibilização ao projeto (Formulário 1), quando da atividade de escuta da canção *Xaxado Chiado* e percepção das diferenças regionais na pronúncia, a análise geral mostrou-se positiva. A média de “nota” dada pelos alunos para a oficina ficou em 9,6. Os estudantes, no panorama geral, alegaram terem apreciado a atividade, embora um deles tenha dito “*não ter aprendido nada*”, e outro alegado que a aula foi “chata” na resposta nº 1. De toda forma, os comentários gerais refletem basicamente as declarações dos estudantes a seguir:

A minha opinião geral é que existem muitas palavras diferentes que não tínhamos ouvido ainda. Eu aprendi que às vezes o que você escuta [e] o que você escreve não é a mesma coisa (Estudante 1)

Muito legal, juntou várias palavras com x de vários lugares do Brasil em uma só música e com muito chiado. Sim, que existe muitas palavras com x (Estudante 2).

O uso dos aparelhos celulares (smartphones) para a realização da atividade de distribuição do arquivo em mp3 e escuta da canção *Xaxado Chiado*, de Gabriel o Pensador,

também foi elogiado, conforme visto nas respostas à segunda pergunta do formulário. Um dos alunos escreveu: “*Nós usamos os celulares pra outras coisas, por que não para fazer atividade?*” (Estudante 3). Outro, redigiu: “[...] *o celular no tempo de hoje é muito mais rápido de aprender*” (Estudante 4). Outras opiniões que expressam a empolgação geral com o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sala de aula podem ser observadas nos comentários a seguir:

Sim, foi muito legal, divertido também, o senhor faz as melhores aulas, faz aulas divertidas para que a gente consiga aprender o conteúdo (Estudante 5).

Sim, sim. A escola na minha opinião ainda é uma coisa muito antiga e cheia de preconceitos quando se trata de tecnologia, mas alguns professores fazem o máximo possível para incluir essa nossa realidade tecnológica no nosso dia a dia (Estudante 6).

Gostei porque foi uma aula diferente das outras, e isso faz com que a gente tenha mais interesse, porque não é a mesma coisa de sempre e a agente fica empolgado [...] (Estudante 7)

A compreensão geral a respeito da variação regional foi apontada na terceira questão do formulário, em que se pediu um posicionamento qualitativo em relação às diferentes maneiras de se falar o português, discutida logo nessa primeira oficina. Os estudantes afirmam que essa diferença na fala das variadas regiões brasileiras é “positiva”, pois “*essa variação é uma marca do nosso Brasil. É o que faz ser singular*” (Estudante 8). Além disso, outro estudante afirma que “*cada pessoa tem seu jeito de falar, por causa da região ou idade, etc. Com isso, surge mais palavras, o que é algo bom*” (Estudante 9).

É possível considerar essa primeira fase, portanto, como positiva, embora tenha havido pouco retorno de alunos que entregaram os formulários. O cruzamento geral das respostas, contudo, demonstrou uma boa perspectiva em relação à tarefa realizada, pois seu objetivo foi cumprido, sendo que os estudantes puderam perceber logo na primeira semana a heterogeneidade do português falado ao longo das regiões brasileiras.

4.3.2 Sobre a impressões dos alunos quanto à heterogeneidade e identidade linguísticas

O segundo formulário trazia três questões relacionadas especialmente ao debate que circundou a assistência ao filme *Narradores de Javé* e o conteúdo estudado em relação ao preconceito linguístico. A média de “nota” dada pelos alunos para a atividade ficou em 9,8. Pelas expressões ouvidas nos corredores e na hora do lanche (fazemos questão de lanchar todos os dias junto com os alunos), percebeu-se que esta tinha sido uma das atividades mais discutidas entre os estudantes, especialmente quando confrontados com a realidade do preconceito sofrido

pelos nordestinos e pelas pessoas de baixa renda, e que se refletia, também, na forma como a língua dessas pessoas é tratada pela mídia. Ao serem questionados, na primeira pergunta do formulário, se tinham compreendido o tema central do filme, todos os respondentes sinalizaram de maneira assertiva, descrevendo de maneira bem sucinta o enredo da narrativa fílmica. A maioria apontou a questão da importância em se ter uma história escrita para salvar a cidade, e um dos alunos referenciou “as linguagens e cultura de Javé”.

Na segunda questão, pediu-se que os alunos estabelecessem uma relação entre a cidade de Javé e a comunidade em que vivem, caso a tivessem notado. Alguns deixaram em branco, outros alegaram não terem notado. Cinco estudantes, porém, observaram que em ambos os casos existem semelhanças na linguagem, com apontamentos como estes:

Percebe-se um sotaque diferente, mas não tão diferente, porque eles falam um sotaque muito do interior (Estudante 1).

Sim, conheço pessoas com linguagem parecida (Estudante 2).

No que se refere à escolha de uma personalidade local para escrever sobre a comunidade em que eles vivem, terceira e última pergunta do formulário, muitos escolheram o próprio professor de português; outros indicaram um colega de sala, o pai (“*Eu escolheria o meu pai, porque ele tem a caligrafia muito boa e escreve muito bem*” – Estudante 3) ou a mãe (“*Eu escolheria minha mãe. Ela inventa cada história*” – Estudante 4). Ficou perceptível nas respostas, de forma geral, que a temática em relação ao bairro, motivo de uma escrita semelhante à da narrativa de Javé, se perdeu, ou seja, os alunos não conseguem estabelecer um relacionamento de pertença ao local onde vivem a ponto de se identificarem positivamente com a comunidade. Um deles assim se expressou: “[...] *não que eu lembre [de ter] alguma história no bairro que mereça registro*” (Estudante 5).

A avaliação que fazemos aqui é a de que a ideia de pertencimento local, de valorização da cultura e da linguagem do bairro e da comunidade onde vivem, precisa ser mais trabalhada pela escola, conforme citamos em outra parte deste trabalho. Os estudantes precisam se sentir inseridos tanto na realidade nacional, estadual e municipal quanto local, e cremos que o trabalho com a linguagem e suas potencialidades pode ser um bom caminho para isso. Conforme os depoimentos acima, os estudantes percebem que a norma popular (próxima à fala do interior, como eles mesmos identificaram) é a mais utilizada pelos seus pais, vizinhos e amigos, porém, ainda inexistente um programa efetivo de reconhecimento e valorização dessa variedade vinda da escola como fonte de reflexão e tomada de ação pelos alunos, na construção de sua cidadania linguística e política.

4.3.3 Sobre o aprendizado geral e o trabalho com o Glossário Matuto

O último formulário, que contou com 14 respostas, teve como alvo extrair dos alunos sua percepção a respeito do trabalho com as formas de variação que podem assumir a língua em sociedade, bem como o propósito comunicativo por trás das estratégias de escrita de Jessier Quirino, autor estudado ao longo do bimestre, e a impressão geral do alunado a respeito das produções dos *folders* e do Glossário Matuto. Para fins de observação, a “média” dada pelos alunos foi de 9,7 para esta atividade.

Inicialmente, os estudantes demonstraram terem compreendido que a variação na língua pode assumir vários aspectos, dentre eles, a variação regional (ou geográfica), geracional, social e situacional, além da compreensão de diferenças fonéticas, como visto nos depoimentos abaixo:

[...] O Brasil é uma grande mistura, não existe uma maneira correta de se falar o português, pois cada povo dentro de nosso grande país tem sua própria cultura, por isso, muitas pessoas acham que o Brasil na verdade são vários países juntos, pois cada região é diferente (Estudante 1).

As variações são: regional, geracional, social e situacional. Porque no Brasil cada pessoa tem seu jeito de falar o idioma (Estudante 2).

Existe vários tipos de linguagem no Brasil bem diferentes. Sim, todos falam português, porém, de modos diferentes, uns puxam a última letra, outros acrescentam artigos antes da palavra (Estudante 3).

Interessante é a tomada de consciência do Estudante 4, o qual indica uma superação do preconceito linguístico que ridicularizava a fala diferenciada:

[...] São várias, tem o de São Paulo, que fala com o “s” no final das palavras, mas cada um com o seu modo de falar, porque antes eu sorria das pessoas que falavam diferente, mas eu entendi que é só questão de variação.

As demais respostas a essa primeira questão caminham no mesmo passo: o reconhecimento da heterogeneidade, seguido pela indicação de alguns dos tipos de variação discutidos nas oficinas e um posicionamento reflexivo quanto ao panorama geral, ainda que não aprofundado.

Na questão seguinte, buscamos saber a compreensão dos alunos quanto ao objetivo da proposta de estudo e levantamento do *corpus* para pesquisa estar atrelada à poesia de Jessier Quirino. Os estudantes entenderam que o escritor encarnou a figura do matuto, e com ela acompanhava não apenas os costumes, mas também a linguagem característica da pessoa simples do interior.

O objetivo dele é mostrar [aos outros] a riqueza do vocabulário brasileiro, principalmente do povo do interior (Estudante 1).

Manter viva e fazer uma homenagem ao povo do sertão (Estudante 4).

Para que as pessoas se identificassem com as palavras e que as pessoas pudessem rir bastante (Estudante 10).

Além disso, houve a percepção do uso da linguagem enquanto meio pelo qual o poeta poderia difundir e valorizar a fala nordestina, o que podemos ver nestas respostas:

Mostrar um pouco de sua cultura e da fala do Nordeste (Estudante 3).

Objetivo de juntar vários sotaques diferentes e palavras de outras regiões e mostrar ao povo que nem todo português é igual (Estudante 5).

Ele fala daquele jeito só em suas apresentações e em seus poemas, e também [para] que as pessoas [conheçam] um pouco da fala do Nordeste (Estudante 6).

Por fim, propusemos uma observação geral, na qual os estudantes poderiam fazer uma avaliação qualitativa a respeito do trabalho com o Glossário Matuto. Foram obtidas respostas muito produtivas, sendo que a análise dos escritos deixou transparecer dois tipos de consideração: primeiramente, as dos estudantes que focaram no aumento de vocabulário geral e maior conhecimento da variação semântico-lexical, com foco na variedade nordestina. Nesse sentido, as respostas foram, em geral, curtas e muito parecidas, como nos exemplos abaixo:

Eu gostei, aprendi algumas palavras novas do sertão, me ajudou bastante a ter mais gosto pelas palavras (Estudante 5).

Gostei bastante dessa aula, aprendi palavras novas, agora eu sei procurar palavras bem rápido no dicionário, e foi uma aula bem divertida e diferente [...] (Estudante 6).

Muito legal, porque o pessoal aprendeu brincando que cada palavra no Nordeste tem seu significado [...] (Estudante 12).

Muito legal, porque conhecemos novas palavras com vários significados, que nem todo brasileiro fala igual, cada um fala diferente. Aprendi a saber vários significados de palavras nordestinas (Estudante 8).

Foi legal, aprendi várias palavras com significados diferentes e variações linguísticas do nosso idioma (Estudante 2).

Em outra esfera de compreensão, notamos os seguintes depoimentos, que manifestam uma percepção diversa e ampliada daquela vista nos comentários acima:

Eu achei legal a aula de trabalhar com outros sotaques, principalmente o matuto, que é um sotaque bem engraçado. Aprendi que não existe um sotaque específico ou certo, todos nós achamos que nosso sotaque é o certo, mas existem vários por aí corretos também (Estudante 9).

Muito útil e criativo. Aprendi que não existe um tipo de linguagem errada ou a certa (Estudante 7).

Uma das atividades em que mais aprendi, aprendi sobre as diferenças de linguagem, o jeito da sua fala, as palavras tão diferentes e ao mesmo tempo engraçadas (Estudante 3).

Nos trechos acima, os estudantes demonstram que, ainda que de maneira incipiente, conseguem utilizar o conhecimento adquirido nas oficinas para se direcionarem a uma prática discursiva diferenciada, superando a dicotomia do certo/errado na língua. Muito representativas são as palavras da Estudante 1, logo em seguida:

Esse trabalho foi muito importante, e eu pude aprender que não existe uma maneira correta de se falar, porque dependendo de onde essa pessoa veio, a maneira correta de se falar, pra ela, deve ser outra, e isso foi importante principalmente pra mim, porque eu tenho mania de sempre corrigir as pessoas, mas para ela, aquela palavra pode estar certa.

Em suas considerações, a aluna consegue entender que as várias possibilidades comunicativas que são oferecidas pela intensa variação da língua portuguesa não podem estar condicionadas a um sistema binário de certo/errado, mas que dependem de fatores sociais tais como a origem do interlocutor, e que ela própria, outra falante dessa mesma língua, também pode se libertar da tarefa de “guardiã da palavra alheia”, antes, deve assumir uma postura de respeito para com seu semelhante.

5 CONCLUSÃO

Implantar um projeto de intervenção didática traz, para o educador, a responsabilidade de fazer um pouco mais do que o executado no dia a dia, em particular depois de anos de prática tradicional em sala de aula. Compreendemos que os bancos da escola não são o único meio de trazer ao aluno uma perspectiva de formação cidadã, mas acreditamos no potencial da educação escolar, em especial, se nela o aluno aprender *fazendo*, muito mais do que apenas escutando.

Na realização desta proposta de intervenção educacional em língua portuguesa, de fato, houve a necessidade de mudança de contexto, saída do lugar comum, alteração de hábitos e costumes, tanto para estudantes quanto para o professor-pesquisador, compreendendo uma pequena revolução na microestrutura da escola, estimulando intercâmbios de saberes disciplinares, que trouxe contribuições para uma formação mais global do estudante.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo primário levantar uma discussão a respeito da heterogeneidade do Português Brasileiro na prática da sala de aula, utilizando para isso oficinas baseadas em conteúdo vistos na Sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Não apenas isso, mas o estudo buscou também verificar se os alunos poderiam vir a adquirir uma consciência a respeito da heterogeneidade da língua portuguesa, bem como as noções de variação e mudança, mediante rodas de conversa antes do início das intervenções e após o término de todas as atividades.

Em relação a isso, podemos afirmar com segurança que os objetivos foram atingidos, uma vez que a aplicação das oficinas rendeu discussões positivas e bem direcionadas em todos os ambientes escolares nas quais foram aplicadas. Conforme os depoimentos analisados e a observação do dia a dia da sala de aula, os estudantes participantes conseguem, hoje, perceber a realidade da variação linguística em sua comunidade, ampliando essas fronteiras para o estado da Paraíba, região Nordeste e Brasil.

Um dos objetivos mais específicos da pesquisa foi também criar material didático obtido por meio dos resultados das ações pedagógicas. Nesse sentido, também fomos bem-sucedidos, uma vez que os resultados deram origem a uma cartilha (Apêndice F) em que a proposta está organizada para aplicação de qualquer profissional que assim o desejar.

Além disso, salientamos a criação, pelos alunos, de um dicionário de expressões que representassem o léxico de sua comunidade, fruto direto da proposta. Deve-se considerar, contudo, a mudança do material de pesquisa para essa atividade, conforme explicado anteriormente, motivada por fatores externos à vontade do professor-pesquisador, mas que se mostrou extremamente frutífera. Utilizamos textos poéticos do escritor Jessier Quirino, escritor

que, com maestria, pesquisa a fala do homem simples sertanejo, e que emprestou suas palavras para a utilização dos estudantes. O resultado foi o “Glossário Matuto”, composto por 113 verbetes com a devida explanação lexical, num esforço sinérgico dos estudantes, apenas orientados pelo professor, conforme indicações realizadas nas oficinas.

Originalmente, tínhamos a intenção de criar um blog para postagem das atividades, a qual foi substituída por intervenção direta dos próprios estudantes em uma de nossas oficinas. Pensando em diminuir a energia dedicada à criação de tal espaço virtual e a fim de aumentar a publicidade do que haveria de ser construído, acatamos a ideia de divulgação do material por meio da criação de *folders* ilustrativos do trabalho feito e sua exposição em data adequada para isso.

Outro ponto que também corrobora a favor da autonomia dos estudantes, ponto de destaque na condução de nossa pesquisa, diz respeito à elaboração de um pequeno vídeo com apresentações dramatizadas e bem-humoradas de algumas palavras desenterradas pela pesquisa nos poemas de Quirino. Os estudantes se sentiram motivados a realizar essa produção, embora não fizesse parte do projeto original, e foram muito felizes em sua empreitada.

Além disso, o material do “Glossário Matuto” foi compartilhado entre os colegas da escola por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* nos formatos pdf e imagem jpg. É importante esclarecer que uma reprodução em papel deste mesmo produto integra o capítulo final de uma coletânea impressa nomeada “Almanaquirino”, contendo diversos materiais (fotos, textos escritos, desenhos e pinturas) que foram utilizados pelos professores de outras disciplinas no Projeto da escola. O tomo não foi disponibilizado publicamente, quer para acesso pela internet, quer como publicação impressa, e tem somente quatro exemplares, sendo um deles presenteado ao escritor Jessier Quirino, outro fazendo parte da biblioteca da escola e os dois últimos tendo sido enviados à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, para registro.

No decorrer da pesquisa, ao instigarmos os estudantes quanto à questão da identidade local (como ponto de partida para se pensar, mais adiante, na perspectiva sociolinguística regional), percebemos que eles não têm uma relação clara de pertença à comunidade onde residem, ou seja, ainda precisam amadurecer no que diz respeito à identificação com essa comunidade local. Nesse contexto, vivem em uma das localidades que, mesmo fazendo parte da capital paraibana, ainda está relegada a segundo plano pelo poder público, padecendo de problemas infraestruturais, de acesso à cultura, e de inovações pedagógicas e tecnológicas, o que vem ocasionando nesses locais uma certa apatia para o entorno em que vivem, resultando

em alunos desmotivados e que apenas repetem os ciclos de desenvolvimento precário que acompanham seus pais e avós desde os mais antigos tempos.

Entendemos que é preciso, portanto, sensibilizar os alunos da escola e das cercanias para a tomada de consciência de que a responsabilidade para a melhoria de seu local de moradia é dele mesmo, e que sua própria geração tem esse dever sagrado de zelar por sua terra e aumentar o seu valor. Afinal, o objetivo da escolarização do aluno da Educação Básica, como defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é a formação da cidadania. Logo, não se pode deixar de investir em todos os aspectos desse processo, inserindo a discussão de temas fundamentais para o exercício da cidadania em nossas salas de aula, dentre os quais a superação dos preconceitos envolvendo a linguagem, nesse caso, o conhecimento e valorização da cultura e das variedades linguísticas locais se coloca como primordial.

Uma reflexão adicional que trazemos nesta conclusão tem a ver com o valor agregado que pesquisas como esta podem proporcionar para a educação básica, no momento em que transpõem os bancos da academia para chegar à sala de aula e provocar melhorias pontuais, embora significativas. Afinal, avanços educacionais em um país não se fazem em curto prazo, mas demandam tempo, investimento coletivo e pessoal e paciência.

Em geral, trazer a Sociolinguística para o ambiente escolar, tratando-a de uma forma ampla e aplicada, permitiu ganhos sem medida para todos os envolvidos. Ao professor-pesquisador, foi dada a oportunidade de mudar sua rotina de aulas, de ousar mais, de experimentar os conceitos aprendidos teoricamente em vários ângulos no âmbito da pesquisa, mas que nem sempre se pode colocar em prática (mormente por conta de um currículo engessado e estático), de variar seu conteúdo e perceber até onde ele é capaz de chegar profissionalmente.

Embora ainda não seja possível vislumbrar a perfeição, diante da incapacidade humana de atingir esse ideal, ao menos podemos compreender que os nossos esforços e o de todos aqueles que “compraram” a ideia do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – encabeçado por milhares de profissionais da educação em todo o território nacional – estão sendo bem direcionados, apesar dos entraves naturais que fazem parte do processo de construção de conhecimento pelo aluno, em qualquer lugar do mundo e em qualquer tempo.

Para nós, o mais importante ator do processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Por um lado, ele se beneficia sobremaneira dessa flutuação da academia para a escola, da teoria para a prática, pois se torna capaz de se concentrar em um tema que faz parte de suas vidas diárias, muito embora quase todos estejam alheios a essa temática, em razão dos interesses mais

próprios de suas idades, mas também devido à enorme carga de disciplinas e conteúdo que lhe são impostos todos os dias. Contudo, esses mesmos alunos de hoje, mais cedo ou mais tarde, deverão se posicionar de maneira ampla, crítica e coerente sobre a sociedade e sua cidadania linguística, e quanto a isso entendemos que o melhor é que isso aconteça o quanto antes.

A escola pública, por concentrar o maior percentual de estudantes da Educação Básica, com índices de cerca de 70% em média, nos níveis Fundamental e Médio, detém a responsabilidade sem igual de proporcionar ao aluno a possibilidade de entender o mundo e as coisas que o cercam de forma a aumentar sua capacidade de participação e ação em todas as esferas da vida, não importa de qual área do conhecimento se trata. Quando nos referimos à variação linguística, heterogeneidade do português e políticas linguísticas, damos um passo à frente, pois estamos tratando, especificamente, da primeira muralha simbólica a ser derrubada pela educação em direção à cidadania de fato: a muralha do preconceito social, transvestida em gargalhadas diante das diferentes normas de concordância verbo-nominal e da pronúncia das consoantes líquidas e dos róticos de falantes menos escolarizados.

Nesse processo, cabe a nós, professores, estarmos dispostos a investir nos aspectos didático-metodológicos pertinentes, adequando o conteúdo das aulas de gramática e análise linguística para atender às novas demandas de formação de nossos jovens, de maneira a tornar o aprendizado uma atividade prazerosa e ao qual eles possam atribuir significado. É preciso buscar o aumento do conhecimento não apenas para realizar uma avaliação valendo nota, mas objetivando que eles aumentem seu saber em relação às diferenças existentes nos vários registros da língua portuguesa no Brasil, conhecendo e respeitando a diversidade linguística e social na sua própria comunidade e tendo uma capacidade ampliada de conviver junto a outras pessoas em meio à heterogeneidade peculiar da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tania Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AKIOH GRÁFICA. **Panfleto, folheto, flyers e folder**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.akiohgrafica.com.br/panfletos/>>. Acesso em: 23 dez. 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003 (Série Aula, 1).
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 29. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **A Língua de Eulália: novela sociolinguística**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007. (Educação Linguística, 1.)
- _____. **Não é errado falar assim: Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2009. (Educação Linguística, 3.)
- _____. Língua Materna, Língua Paterna. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Blog Preconceito Linguístico**. Brasília: MEC; e-ProInfo, 2013. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/lingua-materna-lingua-paterna.html>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. In: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (Org.). **Licenciatura em Letras - Língua Inglesa a Distância** v. 2. João Pessoa: Editora Universitária, 2015. v. 1.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?: Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005. (Linguagem, 11.)
- _____. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009. (Lingua[gem], 4.)
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de ensino, 8)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, de 28 de Dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, Seção 1, p. 20, 29 dez. 2009. Disponível em: <http://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Elaboração: Egon Rangel. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CASTILHO, Ataliba de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 27-36. (Humanística, 6.)

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

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, MG, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2º sem. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>>. Acesso em: 12 out. 2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. Brasília: MEC/Capes, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CRYSTAL, David. Mudança Lingüística. Trad. Marcos Bagno. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, pp. 4-5.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-61.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008 (Lingua[gem], 25).

FERNANDES, Nohad Mouhanna. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. **Interletras**, Dourados, MS, v. 1. n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de Sociolingüística y sociología del language.** Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo C. et al. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/extensaocidadada/article/view/1349/1022>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREITAG, Raquel Meister K. et al. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In: FREITAG, Raquel Meister K.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. (Orgs.). **Sociolingüística e Política Linguística: olhares contemporâneos.** São Paulo: Blucher, 2016. p. 139-159.

GARCÍA, Javier Sánchez. Sociolingüística y sociología del lenguaje. Niveles de análisis sociolingüístico. Nivel macrolingüístico y microlingüístico. In: PROMOTORA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA. **Sociolingüística.** Madri: PROEL, 2004. Disponível em: <<http://www.proel.org/articulos/sociolin.htm>>. Acesso em: 11 set. 2016.

GARMADI, Juliette. **Introdução à Socio-Lingüística.** Coleção Universidade Moderna, nº. 78. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 39-56.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e Ensino de gramática. **Work. pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>>. Acesso em: 20 out. 2016.

GUIMARÃES, Camila; SEMIS, Laís. 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, 02 mar. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

GUY, Gregory R. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., Fortaleza, 2001. **Anais...** Fortaleza: Abralín, 2001.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. **Sociolingüística Quantitativa: Instrumental de Análise.** São Paulo: Parábola, 2007. (Coleção Linguagem, 23)

HORA, Dermeval da (Org.). **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade.** João Pessoa: Pallotti, 2004.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KAMAKURA, Wagner A.; MAZZON, José Afonso. **Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil.** São Paulo: Blucher, 2013.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOELLING, Sandra Beatriz. **A concordância nominal em Porto Alegre (RS): Análise variacionista.** Santa Cruz do Sul – RS: Edunisc, 2005.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History**, Aarhus, DN, v. 7, Iss. 1-4, p. 395-415, 1997.

_____. **Padrões Sociolinguísticos** [1972]. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta P. Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 12, p. 17-28, 1994.

_____. O tempo aparente e as variáveis sociais. **Boletim da ABRALIN**, Curitiba, v. 26, número especial, p. 135-137, 2001.

_____. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2002, p. 97-130.

_____. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004a. p. 63-92 (Humanística, 6).

_____. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

- LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. A Sociolinguística Variacionista: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. In: **Projeto Vertentes**. Salvador: UFBA/Projeto Vertentes, 2006. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/socio.htm>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves da. A concordância verbal. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009. p. 322-364.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). 5. ed. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MATTA, Sozângela Schemim. **Português: Linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.
- MINIKOVSKY, Cléverson Israel. A linguagem. In: _____. **Em todas as direções: Oito Ensaíos**. São Paulo: Clube de Autores, 2011. p. 322-364.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2000.
- MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; RONCARATI, Cláudia Nívia. Questões teórico-descritivas em Sociolinguística e em Sociolinguística aplicada e uma proposta de agenda de trabalho. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.17, n.spe, p.45-55, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6710.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno I: Ensino Médio e formação humana integral**. Brasília: MEC/SEB; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- MORETE, Aline. As concepções de leitura e suas práticas em sala de aula: um conflito de vozes. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ – SÃO GONÇALO, 3., São Gonçalo, RJ, 2006. **Anais...**, São Gonçalo, RJ, v. único, ano 3, nº. 02, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/rxV3EW>>. Acesso em: 03 set. 2016.
- NARO, Anthony. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-50.
- NARRADORES de Javé, Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani e Bananeiras filmes. Roteiro: Luís Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa. Rio de Janeiro: Lumière e Riofilme, 2003. 01 DVD., 150 min., son., color.
- NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA, 10., Porto Alegre, 2009. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: AGB, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2017.

NAVARRO, Ana Maria Mattos. **Contribuições da sociolinguística para o tratamento didático da variação linguística na escola**. Brasília: PDE, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/t3WNWC>>. Acesso em: 12 out. 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?: Norma e uso na língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAIVA, Maria da Conceição A. de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Quarenta anos depois: A herança de um programa na Sociolinguística brasileira. In: LABOV, W.; WEINREICH, U.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. p. 131-151.

PEREIRA, Bruno; SILVA, Jennifer Silva e; SILVA, Jéssica Bruna Menezes. Como trabalhar variação linguística e gramática em sala de aula: uma reflexão. **Ribanceira: Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém. v. 1. n. 1., jul-dez. 2013. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/258/223>>. Acesso em: 23 maio 2016.

PEREIRA, María Liliana Inés Emparan Martins. Limites e (im)possibilidades de atravessar as fronteiras entre a língua de origem (materna) e a estrangeira (paterna). In: PÓVOA NETO, Helion. **Caminhos da migração: memória, integração e conflito**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 266-276.

PRESSANTO, Isabel Maria Paese; MORÉ, Marisa Mathilde. A postura reflexivo-funcionalista no ensino de língua portuguesa como língua materna: uma revisão teórica aplicada. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert (Org.). **Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012. p. 131-140.

PROJETO VERTENTES. **O Paradoxo do Observador e a Técnica da Entrevista Sociolinguística**. Salvador: ILUFBA, [2006]. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/paradoxo.htm>>. Acesso em: 11 set. 2016.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIRINO, Jessier. **Paisagem de interior II**. Recife: Bagaço, 1996. 01 CD. Encarte.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa ação?** João Pessoa, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/SD8asx>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

ROBERTO, Roseane de Faria; NASCIMENTO, Juciene. Método sociolinguístico: uma ferramenta pedagógica para a (re)significação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 5, n. 1, p. 33-48, Jan./Dez. 2012.

SALLA, Fernanda. O que são fractais? **Mundo Estranho**, São Paulo, 11 mar 2011. Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/ciencia/o-que-sao-fractais/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Maria Benedita dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuição da Teoria da Variação Lingüística ao ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, Maria Denilda; MORAIS, Giselda (Orgs.). **Ler e escrever para quê?**. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000. p. 56-70.

SCHERRE, Marta Maria Pereira. **Reanálise da concordância nominal em português**. 1988. 555 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 12, p. 37-49, dez. 1994.

_____. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O preconceito linguístico deveria ser crime. **Galileu**. Novas ideias: língua, São Paulo, 14 dez. 2009. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SEVERO, Cristine Gorski. Entre a Sociolinguística e os Estudos Discursivos: O Problema da Avaliação. **Interdisciplinar**, São Paulo, Ano VI, v.14, p. 07-15, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1057/897>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 267-283, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/yQqTik>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto; Salvador: EDUFBA, 1995. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **“O Português são dois...”**: Novas fronteiras, velhos Problemas. São Paulo: Parábola, 2004 (Língua[gem], 6).

SILVEIRA, Alexandre Cohn da et al. Em terreno minado: incoerências e conflitos ideológicos nos dizeres científicos e midiáticos sobre a norma do português brasileiro. In: FREITAG, Raquel Meister K.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. (Orgs.). **Sociolinguística e Política Linguística**: olhares contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016. p. 205-222.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São. Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177 (Humanística, 6).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS, 1., Uberlândia-MG, 2009. **Anais...** Uberlândia-MG: EDUFU, 2009. 01 CD-Rom.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. (1968). Tradução: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos A. Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientação para Alunos e seus responsáveis legais)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientação para Alunos e seus responsáveis legais)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, cujo tema é o *Ensino de Variação e Mudança na Educação Fundamental*, está sendo desenvolvida pelo pesquisador *Prof. Cleber Tourinho de Santana* com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental desta Escola Municipal, sob a orientação do Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB-Mamanguape, PB).

O objetivo principal do estudo é *contribuir para o reconhecimento, pelos próprios estudantes, da heterogeneidade do Português Brasileiro por meio de atividades que envolvam os princípios da sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar*. Além disso, *será produzido material didático obtido por meio dos resultados das ações pedagógicas, pelos próprios alunos, com posterior divulgação na rede mundial de computadores (internet)*, por meio de um blog específico para isso, sem, contudo, serem identificados nominalmente os participantes da pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração, autorizando a participação do estudante sob sua responsabilidade nas atividades desta pesquisa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (*se for o caso*). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o do aluno que está sob sua responsabilidade serão mantidos em sigilo.

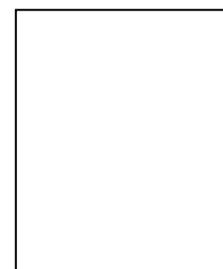
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, nem o(a) senhor(a), nem o estudante são obrigados(as) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Além disso, não haverá nenhum tipo de cobrança financeira para o aluno nem pagamento da parte do pesquisador pela participação do estudante. Caso decida não participar do estudo, ou resolva, em qualquer momento, desistir de sua

participação, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, por oportuno, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico educacional, que não oferece riscos, previsíveis, para a saúde do aluno, que todas as ações serão conduzidas dentro do ambiente escolar, na própria unidade de ensino, que não haverá necessidade de saída do aluno da escola para realização de eventos ou aulas extraclasse, em nenhum momento, e que o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
datiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Cleber Tourinho de Santana

Endereço (Setor de Trabalho): EMEF XXXXXXXXX – Bairro XXXXX, S/N, João Pessoa, PB.

Telefone: (83) 98738-0632 / (83) 99627-9504

E-mail: clebertourinho@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice B – Declaração de Anuência para realização da pesquisa – Direção Escolar**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E
FUNDAMENTAL XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX****DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA À PESQUISA**

Pelo presente consentimento, na qualidade de gestor responsável por esta unidade de ensino, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, da realização do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é *“desenvolver oficinas que levem estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a se conscientizar sobre os fundamentos da variação e heterogeneidade do Português Brasileiro, tendo por base os princípios da sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar”*.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, de que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconfortos aos participantes.

Concordo em autorizar a utilização das dependências da unidade escolar, tais como sala de vídeo, biblioteca, auditório e outras que se fizerem úteis para o pesquisador, desde que previamente agendado e de acordo com a dinâmica de horários desta instituição. Autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados para divulgação científica em encontros acadêmicos ou revistas especializadas na área. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelo pesquisador e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Como benefícios previstos estão o incremento do conhecimento por parte dos alunos em relação às diferenças existentes nos vários registros da língua portuguesa no Brasil; aumento do respeito à diversidade linguística e social na sua própria comunidade e capacidade ampliada de conviver junto a outras pessoas em meio à heterogeneidade peculiar da vida em sociedade.

Os riscos previstos são mínimos, por exemplo, em face da necessidade de reflexão e discussão sobre preconceito linguístico, fala popular e variantes regionais e urbanas estigmatizadas podem ocorrer algumas animosidades temporárias entre os estudantes por conta das diferenças linguísticas e sociais percebidas por eles, situação que poderá ser contornada pelo domínio do pesquisador quanto ao assunto.

O período de aplicação do projeto, desde a situação inicial até a culminância abrangerá o período de 14/08/2017 a 18/09/2017.

Não haverá nenhum tipo de ônus financeiro ou legal, nem solicitação de gastos e despesas para a instituição de ensino ou para outros professores, alunos ou seus responsáveis, cabendo ao pesquisador os encargos totais decorrentes da aplicação do projeto.

Os responsáveis por este projeto são: *Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau* (UFPB - Campus IV) e o aluno de pós-graduação *stricto sensu*, *Prof. Esp. Cleber Tourinho de Santana*, docente concursado lotado nesta mesma escola, sob a matrícula 85.069-1.

(Em anexo, segue cópia simplificada do Projeto de Pesquisa)

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2017.

Gestor (carimbo e assinatura)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS AVALIATIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção “Xaxado chiado”, de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por quê?

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Que nota você daria para essa aula? _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: “Narradores de Javé”, responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito com as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que você vive?

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Que nota você daria para essa aula? _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um “Glossário Matuto”, além da confecção de pequenos banners e de vídeos. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Que nota você daria para essa atividade? _____

Apêndice D – Formulários respondidos pelos alunos

1



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseane Batista Fereira Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Em escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

A minha opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xado", de Gabriel, o Pensador, é que aprendi muitas coisas sobre a história da Paraíba e que isso é importante para nós, pois aqui nós vivemos em uma região que tem uma história muito rica e importante.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, gostei, porque foi uma aula diferente, que ajudou a entender melhor o conteúdo.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Positivo, pois sei reconhecer que existe vários dialetos de falar, mas que é o mesmo português.

Que nota você daria para essa aula? 10

2



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseane Batista Fereira Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Em escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Muito bom, aprendi muitas coisas sobre a história da Paraíba e que isso é importante para nós, pois aqui nós vivemos em uma região que tem uma história muito rica e importante.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

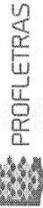
Sim, gostei, porque foi uma aula diferente, que ajudou a entender melhor o conteúdo.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Positivo, pois sei reconhecer que existem vários dialetos de falar, mas que é o mesmo português.

Que nota você daria para essa aula? 10

90A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS(UFPB))
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS(UFPB))
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Sim, muito. Foi muito interessante. Aprendi a escrever melhor.

Sim, muito. Foi muito interessante. Aprendi a escrever melhor.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, muito. Foi muito interessante. Aprendi a escrever melhor.

Sim, muito. Foi muito interessante. Aprendi a escrever melhor.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Sim, sim. Não entendi nada.

Sim, sim. Não entendi nada.

Que nota você daria para essa aula? 9

Que nota você daria para essa aula? 8,0

931



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?
foi muito boa, eu acho que aprendi bastante coisa útil e essa atividade também serviu para complementar a atividade anterior, foi sendo serviu para complementar o mundo inteiro de palavras desconhecidas que eu julgava serem incorretas mas que agora eu sei que essas palavras estão corretas.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?
sim. A escola na minha opinião ainda é uma coisa muito antiga e cheia de preconceitos quando se trata de tecnologia, mas alguns professores fazem a máxima possível para incluir essa nossa realidade tecnológica no nosso dia-a-dia.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.
Diferenças positivas, mas também o novo vai se adaptando, porque assim a gente entende algumas coisas por causa da mídia que unifica o nosso vocabulário, mas mesmo assim, ainda existe as suas diferenças.

Que nota você daria para essa aula? 10,0

5



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?
sim, aprendi as palavras que vou falar com o Gabriel.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?
sim, sim, foi bem legal, uma aula diferente, muito bom.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.
Cada pessoa tem seus pontos de falar por causa da região ou idade etc. com isso, surge mais palavras e que e algo bom.

Que nota você daria para essa aula? 10,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Sim, de uma forma muito boa, pois aprendi a escrever com o teclado e a digitar, além de aprender a usar o computador.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, porque foi uma aula muito interessante e divertida, pois aprendi a digitar e a usar o computador, além de aprender a usar o celular para escrever e digitar.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Sim, porque aprendi a falar de uma forma mais correta e a entender as diferenças entre os sotaques.

Que nota você daria para essa aula? 10,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xiado", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Sim, de uma forma muito boa, pois aprendi a escrever com o teclado e a digitar, além de aprender a usar o computador.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, porque foi uma aula muito interessante e divertida, pois aprendi a digitar e a usar o computador, além de aprender a usar o celular para escrever e digitar.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Sim, porque aprendi a falar de uma forma mais correta e a entender as diferenças entre os sotaques.

Que nota você daria para essa aula? 10

9 = A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xido", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Sim, aprendi a escrever e a ler. Também aprendi a escrever e a ler. Aprendi a escrever e a ler. Aprendi a escrever e a ler.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, sim para como do aprendizado.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Não, pois não, pois como de variedade.

Que nota você daria para essa aula? AA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Eu escrevo como escuto?

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

1) Qual sua opinião geral sobre a atividade desenvolvida na sala de vídeo em relação à canção "Xaxado Xido", de Gabriel, o Pensador? Você acha que aprendeu alguma coisa?

Sim, aprendi a escrever e a ler. Também aprendi a escrever e a ler. Aprendi a escrever e a ler.

2) Em sua opinião, o uso dos aparelhos celulares na nossa aula contribuiu para você entender o conteúdo? Você gostou de como a aula foi realizada? Por que?

Sim, sim para como do aprendizado.

3) Nesta aula, discutimos a forma como os brasileiros de várias regiões falam o português. Você compreendeu essas diferenças como sendo positivas ou negativas? Explique com suas palavras o que entendeu.

Positivo. Acho que como variedade.

Que nota você daria para essa aula? 10,0

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:
1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?
Eu entendi a cidade que conta a história de Javé, sobre a cidade de Javé.

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:
1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?
Eu entendi o significado do filme, sobre a cidade de Javé, sobre a história de Javé.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?
Sim, o sotaque de Javé.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?
Percebemos em Javé que as pessoas se preocupam com as palavras, com o sotaque de Javé.

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?
Teria he, por que ele podia falar que era tal uma das histórias de Javé.

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?
Teria escolhido o meu pai, por que ele tem o conhecimento sobre Javé e as histórias de Javé.

Que nota você daria para essa aula? 10

Que nota você daria para essa aula? 10,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

Acabo que sim, fala sobre uma cidade pequena imediata a qual não sabe desenvolver em preservação por um povo simples.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

Sim, sempre preocupam com linguagem para saber.

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Uma pessoa que escreva bem um professor de português, a história que o bairro tem certos.

Que nota você daria para essa aula? 10,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

Sim, um grupo de pessoas tenta salvar a cidade de uma situação fazendo um pedido para a prefeitura.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

Sim, uma linguagem informal.

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Uma pessoa que escreva bem um professor de português, a história que o bairro tem os industriais.

Que nota você daria para essa aula? 10,0

90A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

entendi o tema central do filme. Sobre o que ele fala? fala sobre a vida de uma criança em uma favela.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

sim, percebi que as pessoas se preocupam muito com as palavras.

3. Se a reprise fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

escolheria o redator e as histórias seriam escolhidas para registro oficial.

Que nota você daria para essa aula? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseane Batista Feltosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

Sim, entendi o tema central do filme. Sobre o que ele fala? fala sobre a vida de uma criança em uma favela.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

sim, percebi que as pessoas se preocupam muito com as palavras.

3. Se a reprise fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

escolheria o redator e as histórias seriam escolhidas para registro oficial.

Que nota você daria para essa aula? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Ferosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?
Acho que não entendi o tema central, que se trata de pessoas que vivem em uma comunidade e precisam se adaptar para sobreviver no mundo de hoje.

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?
Sim

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Seu Don Vicente, a história do Bairro das Indústrias.

Que nota você daria para essa aula? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Ferosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, às questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?
Fala dos linguagens e cultura de Javé

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Seu Pedreiro e minha mãe do bairro - Na Casa Histórica

Que nota você daria para essa aula? 8,0

9ª



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UPPB)
Prof. Dra Roseane Batista Fereira Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Palavras e Identidade

Responda, com suas impressões pessoais, as questões a seguir. Não se acanhe! Queremos saber sua opinião sincera sobre nossas aulas!

Sobre a Sessão de Cinema: "Narradores de Javé", responda:

1. Você entendeu o tema central do filme? Sobre o que ele fala?

sim, pois não dá para misturar o código para
compartilhar uma experiência única
que não se vive apenas no mundo
do código

2. No filme, percebemos que as pessoas se preocupam muito as palavras. Você identificou alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vive?

sim

3. Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

eu não tenho ideia, mas se eu tivesse
teria que pensar em algo que não fosse
só

Que nota você daria para essa aula? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Mergulhando nas palavras - Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não sim. porque o Brasil é uma grande mistura não existe uma maneira correta de se falar o português pois cada povo dentro do nosso grande país tem a sua própria cultura por isso muitas pessoas acham que o Brasil há verdade são vários países juntos pois cada região é diferente.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

O objetivo dele é mostrar as outras riquezas do vocabulário brasileiro, principalmente do povo do interior do Nordeste.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Esse trabalho foi muito importante e eu pude aprender que não existe uma maneira correta de se falar, porque dependendo de onde essa pessoa veio a maneira correta de se falar pra ela, deve ser outra e isso foi importante principalmente para mim porque eu tenho muita dificuldade sempre corrigir as pessoas mas para ela aquela palavra pode estar certa.

Que nota você daria para essa atividade? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feitosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Mergulhando nas palavras - Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não pois variações de linguagem existem em todo o Brasil cada pessoa tem seu jeito de falar o idioma.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

para ser uma diversão para os leitores e mostrar a riqueza de palavras do interior.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Foi bom aprendi varias palavras com seus significados e aprendi a catalogar as palavras do vocabulário.

Que nota você daria para essa atividade? 10,00



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Fereira Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não, pois existem muitas variações de acordo com o lugar onde se fala. Ex: no Nordeste, as palavras são diferentes das do Sul e do Sudeste. Ex: "falar" no Nordeste é "falar", no Sul é "parlar".

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Ele queria mostrar ao leitor o dia a dia das pessoas que vivem no interior da Paraíba.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Essa atividade me ajudou muito a aprender e a criar o meu glossário matuto. Também aprendi a catalogar palavras e a fazer banners.

Que nota você daria para essa atividade? 10

9=A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Fereira Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL

Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não, pois existem muitas variações de acordo com o lugar onde se fala. Ex: no Nordeste, as palavras são diferentes das do Sul e do Sudeste. Ex: "falar" no Nordeste é "falar", no Sul é "parlar".

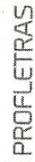
2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Ele queria mostrar ao leitor o dia a dia das pessoas que vivem no interior da Paraíba.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Essa atividade me ajudou muito a aprender e a criar o meu glossário matuto. Também aprendi a catalogar palavras e a fazer banners.

Que nota você daria para essa atividade? 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseme Batista Fentosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Sim, pois a pronúncia e a grafia são diferentes em cada região. Por exemplo, no Nordeste, a palavra "pão" é pronunciada com o som de "pã", enquanto no Sul, é pronunciado com o som de "põ". Além disso, há diferenças na gramática e no vocabulário.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Ele quer mostrar a riqueza da língua portuguesa do interior da Paraíba e fazer com que as pessoas se identifiquem com o que ele escreve, mostrando que mesmo sendo de diferentes lugares, todos falam a mesma língua.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário maturo", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Muito legal porque conseguimos aprender com o professor e com os colegas, além de fazer um trabalho prático. Aprendi a importância de pesquisar o significado das palavras e de usar a linguagem de forma correta e adequada ao contexto.

Que nota você daria para essa atividade? 10,0

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra. Roseme Batista Fentosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Sim, pois a pronúncia e a grafia são diferentes em cada região. Por exemplo, no Nordeste, a palavra "pão" é pronunciada com o som de "pã", enquanto no Sul, é pronunciado com o som de "põ". Além disso, há diferenças na gramática e no vocabulário.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Ele quer mostrar a riqueza da língua portuguesa do interior da Paraíba e fazer com que as pessoas se identifiquem com o que ele escreve, mostrando que mesmo sendo de diferentes lugares, todos falam a mesma língua.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário maturo", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

Muito legal pois aprendi a importância de pesquisar o significado das palavras e de usar a linguagem de forma correta e adequada ao contexto.

Que nota você daria para essa atividade? 10,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não, porque existe várias formas de falar a língua portuguesa, cada país e uma forma de falar.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Para que as pessoas se identifiquem com os personagens e que as pessoas possam se conectar.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

A gente aprendeu a buscar as palavras e a criar o glossário matuto. Também aprendemos a fazer banners e a explicar as palavras para os outros.

Que nota você daria para essa atividade? 9,0



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Feteosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

Não, porque existem várias formas de falar a língua portuguesa, cada país e uma forma de falar.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

Para que as pessoas se identifiquem com os personagens e que as pessoas possam se conectar.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

A gente aprendeu a buscar as palavras e a criar o glossário matuto. Também aprendemos a fazer banners e a explicar as palavras para os outros.

Que nota você daria para essa atividade? 10,0

q=2

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Fetoosa Nicolau (Orientadora)

Cleber Tourinho de Santana (Mestrando do PROFLETRAS/UFPB)
Prof. Dra Roseane Batista Fetoosa Nicolau (Orientadora)

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL
Oficina: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer.

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

Durante várias semanas, aprendemos sobre as palavras e as várias possibilidades de significado que elas podem ter. Assistimos a alguns vídeos sobre a variação da língua portuguesa e debatemos essas diferenças em nossas aulas. Com base nisso, responda, com suas próprias palavras:

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

1. É possível dizer que existe uma só maneira de se falar a língua portuguesa no Brasil? Você se lembra das formas de variação que assume o nosso idioma? Por que você responde assim?

nao, porque paulista e gaucha
nordestino, baiano, sulista, mineiro
por que ta varias formas de
falda portuguesa

nao.
De mostrar que existe outro tipo de lingua-
quem.

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

2. Jessier Quirino, autor das obras que estudamos ao longo do bimestre, escolheu usar em seus poemas, contos e causos diversas palavras comuns a habitantes do interior da Paraíba. Pelo que você aprendeu, qual é o objetivo dele ao fazer isso?

objetivo ele tenta mostrar outros
diversas e palavras de outros estados
e mostrar o povo que vive todo por-
tugal e igual.

De mostrar que existe outro tipo de lingua-
quem.

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

3. Realizamos uma atividade de catalogação de palavras, busca de seus significado e criação de um "glossário matuto", além da confecção de pequenos banners. Qual a sua opinião sobre esse nosso trabalho? O que você conseguiu aprender? Essa atividade te ajudou em que sentido nas aulas de língua portuguesa?

muito legal porque o pessoal
aprendeu a importância de quem fala
palavras no sentido de quem
significado, para o significado
de cada palavra.

aprendemos significados das palavras
conhecemos novas palavras

Que nota você daria para essa atividade? 4,0

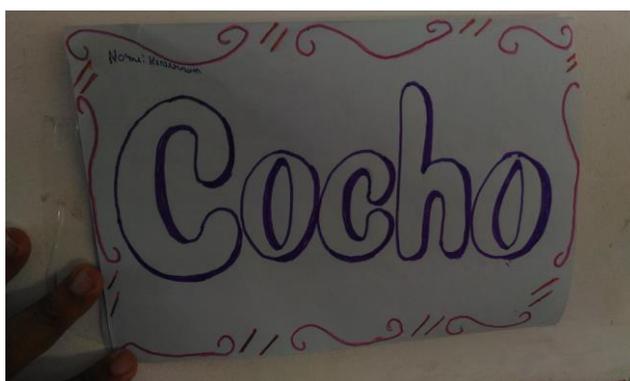
Que nota você daria para essa atividade? 8,0

APÊNDICE E – Exemplos de *Folders* da Exposição

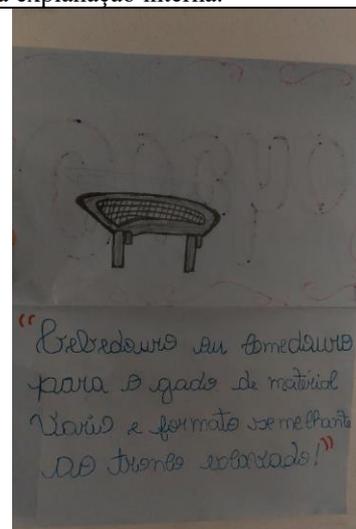
Figura D1: Alguns *folders* expostos ao longo do corredor da biblioteca



Figura D2 (a) e (b): Item lexical “Cocho”, seguido da explanação interna.



(a) *Folder* fechado

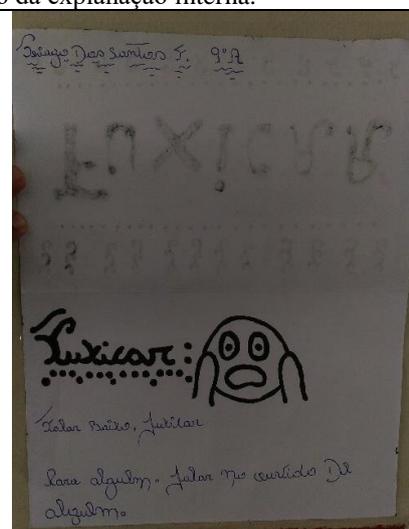


(b) *Folder* aberto

Figura D3 (a) e (b): Item lexical “Fuxicar”, seguido da explanação interna.



(a) *Folder* fechado

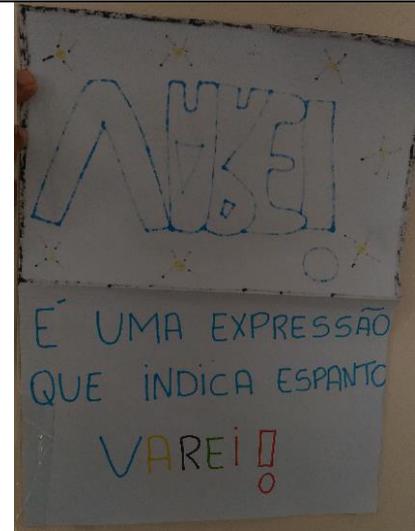


(b) *Folder* aberto

Figura D4 (a) e (b): Item lexical “Varei”, seguido da explanação interna.



(a) Folder fechado

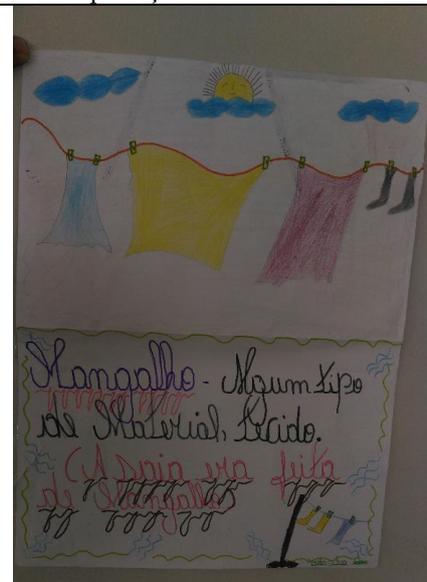


(b) Folder aberto

Figura D5 (a) e (b): Item lexical "Mangalho", seguido da explanação interna.



(a) Folder fechado



(b) Folder aberto



Glossário Matuto



A

Aboiador. S.

m. Cantar plangente e monotamente, guiando a boiada: *Era hora de o boiadeiro vir aboiando (a manada) pelos morros.*

Aboio. S. m. Canto do vaqueiro que guia a boiada.

Acambraiado. Adj. Que se tornou semelhante, pela aparência, à textura fina da cambraia (tecido).

Acunhar. V. andar depressa, se apressar: *Os carro acunharo.*

Alguidar. S. m. Vaso em forma de cone invertido, usado para várias atividades domésticas.

Alpercata. S. f. Sandália baixa, presa ao pé por tiras de couro ou pano.

Anafabeto. Var. Analfabeto. ¹. Que não sabe ler nem escrever. ². Ignorante. Inculto, iletrado.

Anágua. S. f. Peça da indumentária feminina utilizada por baixo da roupa (vestidos ou

saías) com o objetivo de inibir a transparência ou gerar volume.

Aprumar. V. Consertar algo, colocar no lugar certo; ajeita.

Aquarador. V. Quaradouro. Lugar ao sol onde se espalha roupa ensaboada para quorar (alvejar e desinfetar no calor do sol).

Araldite. Espécie de resina epóxi, usada para remendar itens como furos em bacias, baldes, etc.

Arataca. S. f. Ave barulhenta.

Arear. V. Limpar esfregando com areia ou pó de qualquer substância: *arear panelas*

Arenga. S. f. ¹. Discurso prolixo, fastidioso. ². Mexerico, intriga. ³. Discursão, alternância. – arengar.

Arengueiro. Adj. Pessoa que arenga. Que discute a respeito de qualquer coisa

Armador. S. m. Indivíduo que equipa e explora navios de pescas ou de comércio

Atista. var. Artista.

B

Bagaçó. S.m. fig. Muito cansado; abatido; sem energia

Balinheira. Var. de baleeira. S. f. Barco para pesca de baleia

Bangalô. S. m. Casa, geralmente de madeira, circundada de varandas. Ex.: “O bangalô do meu peito / se enfeitou feito um pavão”.

Banguela. Adj. ¹. Pessoa sem dentes. ². V. Descer veículo automotor em ladeira com o motor desligado, para economizar combustível.

Barateiro. Adj. Pessoa que vende a preço baixo.

Barbicha. S. f. ¹ Barba pequena e rala. ² Pequena barba em ponta.

Beiju. S. m. Iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena e descoberta em Pernambuco, feita com a tapioca, que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca ou crepe seco.

Besta-fera. Adj. Indivíduo excessivamente cruel, selvagem.

Bisaco. S. m. Saco feito de couro, espécie de alforje; bernal; mochila.

Bizu. S. m. Dica. Comunicar, passar uma informação.

Bodega. S. f. Taberna pouco asseada; tosca.

Boiça. S. f. V. bolsa.

Borbuletar. V. Borboletear; Andar à toa, ir de um a outro lugar, de uma pessoa a outra, como as borboletas. Vadiar.

Brenha. S. f. Bosque, floresta, mata, selva. Situação confusa. Coisa muito complicada. Cabelo grande emaranhado.

Brilhantina. S. f. Cosmético brilhante para fixar o penteado.

Bruguelim. S. m. o mesmo que bruguelo. Filhote de passarinho, criança recém nascida, bebê.

Brutar. Var. botar. V. Colocar.

Buchada. S.F. Comida típica do nordeste feita do bucho do porco ou bode.

Bundeira. Adj. (Nordeste). Diz-se de mulher que praticamente sexo anal com muita frequência.



Caba. S. m. Dependendo do contexto, o mesmo que homem, pessoa. Ex.: “caba da peste”.

Cabaço. S. m. Regador de cabo longo, feito de casca de fruto da cabaceira.

Cabresto. S. m. Espécie de arreio feito de corda ou couro, mas que, no entanto, não possui freio ou embocadura, servindo para controlar a marcha de animais.

Cacareco. S. m. Coisa velha ou muito usada e de pouco valor; caco.

Cadeeiro. S. m. Utensílio de formas variadas contendo óleo ou outro líquido combustível.

Caibro. Madeira que fica em cima da casa.

Caipora. Var. Caapora, pessoa que mora no mato.

Califon. S. m. Antigo modelo de sutiã, feito com armação de plástico, madeira ou metal para sustentar o corpo da peça.

Campanário. S. m. Torre sineira, uma torre desenhada para conter sinos ("campanas").

Cangalha. S. f. ^{1.} Artefato feito de madeira ou ferro, normalmente acolchoado, que se coloca no lombo de mulas, cavalos, jumentos e outras bestas para pendurar carga. ^{2.} Coisa velha, imprestável, armadilha para pescar. ^{3.} Traição (“Levar cangalha”).

Cangueiro. Adj. Pessoa traidora (que “coloca cangalha” em seu parceiro amoroso).

Capado. Adj. Castrado, retirado os testículos, órgãos genitais cortados.

Chibatada. S. f. Pancada com vara fina e comprida; tira de couro usado para bater.

Choriço. S. m. O mesmo que chouriço. Embutido de carne de porco.

Chumbregar. V. ^{1.} Ingerir bebidas alcoólicas em demasia; embriagar-se. ^{2.} Portar-se indecentemente no namoro.

Cloaca. S. f. Cano ou cova destinada a receber as dejeções. Órgão por onde aves e alguns outros animais excretam seus resíduos orgânicos: fezes e urina.

Cocho. S. m. Local para dar de comer ou beber ao gado.

Cocorote. S. m. Biscoito pequeno feito com farinha de trigo e coco.

Coiada. Var. Coalhada.

Corcovear. V. ^{1.} Dar corcovos, pinotes (diz-se de cavalgadura); corcovar, espinotear, pinotear. ^{2.}

Arquear o corpo (diz-se de pessoa); corcovar.

Cortinado. S. m. ^{1.} Conjunto de cortinas de uma casa. ^{2.}

Mosqueteiros colocados em berços.

Cumpade. S. m. Var. de compadre.

D

Desancar. V. Esquartejar, remover os membros do corpo pelas ancas.

Desnatadeira. S. f. Máquina que separa do leite a nata, usada na fabricação da manteiga.

Doidiça. S. m. Ato ou comportamento insensato, inconsequente, louco.

E

Embicar. V. Ato de fazer bico, especialmente para beber líquidos.

Embilocar. V. Descer, pegar velocidade. “Quando o carro na banguela embiloca na ladeira”.

Enfezado. Adj. Que esta zangada; com raiva; irritado; aborrecido.

Enjambrado. Adj. Rústico, algo não trabalhando.

Enjeitado. Adj. Que se enjeitou, que foi rejeitado.

Entrempar. V. Pendurar.

Enxadeco. S. m. Enxada pequena.

Escancarado. Adj. Totalmente aberto.

Escora. S. m. Peça para apoiar ou sustentar.

Escrivão. S. m. Var. Escritor; Pessoa responsável em repartição pública pela escrita dos documentos.

F

Faceiro. Adj. 1. Que tem por hábito enfeitar-se; garboso, garrido, elegante. 2. Que demonstra satisfação; contente.

Fechecler. S. m. Var. Fecho eclér. Zíper.

Fole. S. m. Utensílio ou instrumento usado para soprar ao a fim de ativar combustão, produzir som, ventilar cavidades.

Frieto. Adj. ¹condição daquilo que é frio. ²falta de entusiasmo ou de simpatia.

Friviar. V. Var. Fervilhar. Relativo a coceira. Sensação de choque leve na região do cotovelo.

Fuxiqueiro. Adj. Que ou quem faz fuxicos.

G

Gafieira. S. f. Festa muito animada, em geral que se desenrola noite adentro.

Gaitada. S. f. Uma risada muito escandalosa, muito alta.

Gambiarra. S. f. ¹ Extensão de fios elétricos feito de maneira artesanal e precária. ² Trabalho feito com improviso, com peças alternativas.

Garapa. S. f. ¹ Caldo da cana-de-açúcar, do qual, após a fermentação, se produz a cachaça, o açúcar e o etanol (álcool). ² Suco de fruta ralo, de baixa qualidade.

Gibão. S. m. Vestimenta de couro usada pelos vaqueiros.

Gota serena. Interj. e Adj. (ou gota-serena) Expressão popular da região Nordeste do Brasil, cujo significado se refere a impaciência, nervosismo ou exaltação. Quando se diz que alguém está “com a gota serena” ou a “dar a gota serena”, significa o mesmo que estar furioso, bravo, irritado e danado com algo ou alguém.

I

Invernada. S. f. ¹ Inverno muito frio. ² Posto cercado onde o gado descansa ou engorda.

L

Landuá. S. m. Pequena rede presa a uma armação de madeira, geralmente triangular, usada para recolher siris apanhados em pescarias feitas em margens de rios ou praias afastadas.

Latada. S. f. Grande armação feita de varas ou caniços para sustentar plantas trepadeiras.

M

Mangalho. S. m. O mesmo que retalho. Ex.: colcha de mangalhos.

Môco. Adj. Var. Mouco. Surdo, pessoa que não ouve ou tem dificuldade de audição.

Morcegar. V. ¹. Pendurar-se do lado externo de veículo em movimento. ². Ato de não trabalhar, enrolar, ficar fazendo nada, fingir que tá trabalhando mas não tá fazendo nada.

Muganga. S. f. gestos e comportamentos engraçados, insólitos, ou de muito

expressividade. Ex.: “O palhaço faz mugangas, mas ninguém ri”.

N

Niquelado. Adj. Coberto de níquel, brilhante, decorado.

Novenário. S. m. Livro composto de novenas, orações.

O

Oxente. Interj. Expressão de surpresa ou espanto.

P

Pinqueira. Adj. Mulher de baixo poder aquisitivo e geralmente feia; empregada doméstica, baranga.

Piola. S. f. Pontas de cigarro atiradas ao chão, restos de cigarros fumados.

Pitoco. S. m. ¹. Pedaco de algum objeto quebrado; ². Indivíduo de baixa estatura. ³. Adj. De rabo curto; que tem o

rabo pequeno ou cortado;
rabicó.

Pitomba. S. f. Também conhecida pelo nome de olho-de-boi ou caruiri. É o fruto da pitombeira (*Talisia esculenta*), árvore presente desde a Região Amazônica até a Mata Atlântica, no Nordeste do Brasil.

Plissado. Adj. Objeto que possui pregas, dobras. “Saia plissada”.

Pujança. S. f. ¹. grande força; vigor, robustez. ². Direito ou poder de agir, de se fazer obedecer; poderio, domínio, grandeza.

Q

Quenga. S. f. ¹. Vasilha feita de metade de um coco-da-baía da qual se retira a carne. ². Mulher que exerce a prostituição; meretriz. ³. Coisa imprestável, inútil.

Quengo. s.m. Bras. (N). O mesmo que quenga, vasilha. Fig. e Pop. Cabeça; talento, inteligência.

Querença: s. f. Ação ou efeito de querer alguém ou alguma coisa. Desejo, vontade. Afeto.

Quipá. S. m. (ou palmatória), ¹. Nome popular de uma planta da família das Cactáceas, comum na caatinga nordestina. ². Coceira, alergia intensa, especialmente na região pélvica.

R

Relicário. S. m. Objeto para guardar relíquias de um santo, hóstias ou imagens religiosas.

Riba. S. f. e Adv. O mesmo que cima, na parte superior. Ex.: Por riba de minha cabeça, só o céu.

S

Sabença. S. m. Sabedoria, conhecimento.

Sertão. S. m. ¹. Região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas. ². Terreno coberto de mato, afastado do litoral.



Taliquá. Pron. O mesmo que “tal e qual”.

Timbungão. Var. tibungo. Adj. Desajeitado, Preguiçoso, inconveniente, Imprestável, uma pessoa que tem vários defeitos de caráter.

Tirinete. S. m. Confusão, Bagunça, desordem.

Trinchete. S. m. Faca de ponta fina e relativamente curva, usada por sapateiro.

Trupizupe: adj m+f Reg (Norte). Amalucado, pateta; desajeitado.

Tutubiá. V. Var. Titubear, cambalear; não conseguir se manter em pé. Ficar em estado de irresolução, incerteza, perplexidade; hesitar, vacilar.



Vincado. Adj. ^{1.} Que tem vinco(s) ou ruga(s). Ex.: de rosto muito vincado”. ^{2.} Que é bem marcado, saliente, acentuado.

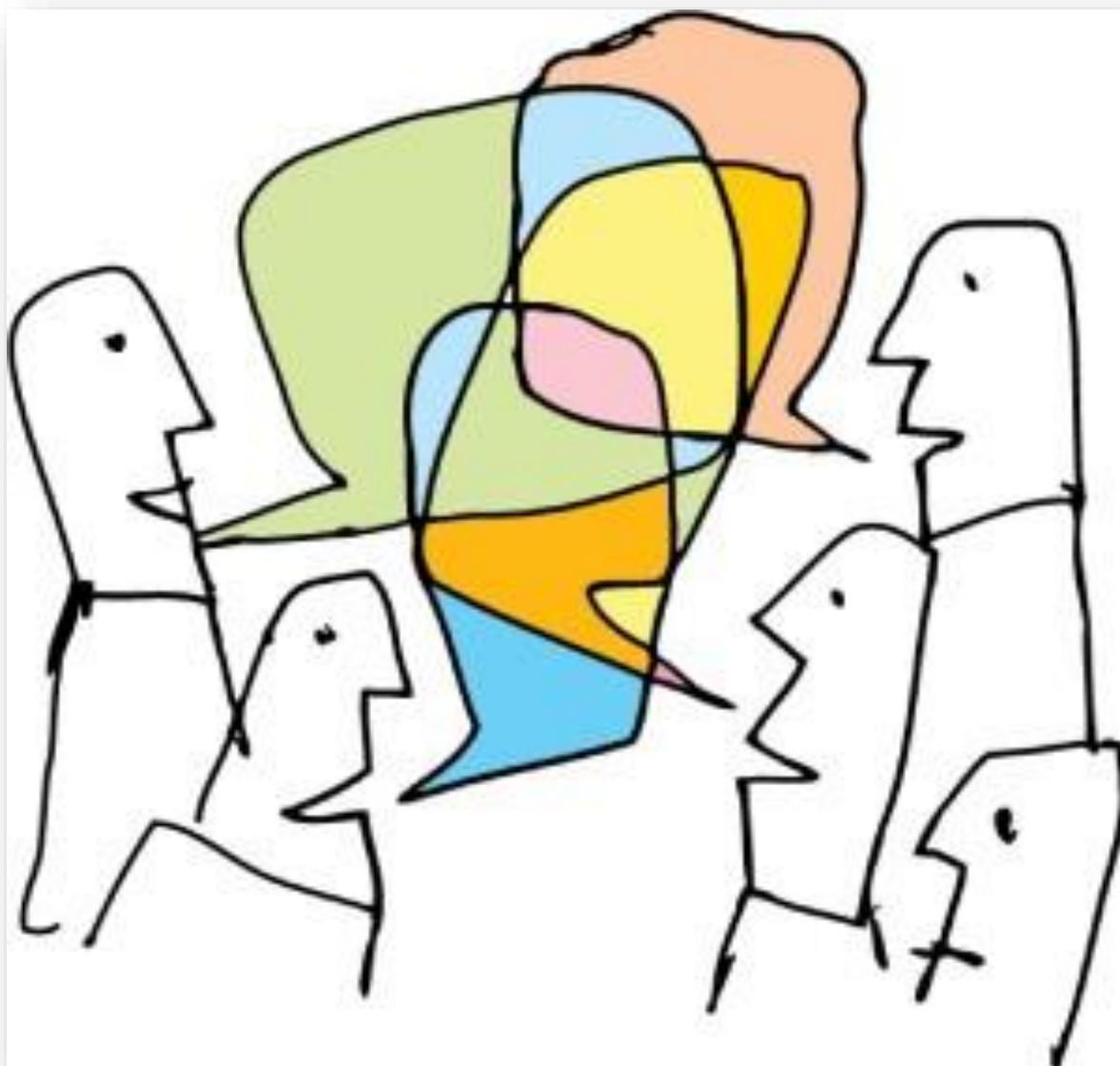


Xaxado. S. m. Dança pernambucana originalmente restrita ao sexo masculino, que se expandiu pelo Nordeste levada por cangaceiros [Sem acompanhamento instrumental para o canto, pode apresentar a marcação rítmica de pancadas de rifles no chão.].

Xodó. ^{1.} S. m., envolvimento amoroso; namoro, paixão. indivíduo com quem se estabelece um vínculo amoroso; namorado, amante. ^{2.} sentimento de afeto; estima, apreço, afeição. ardil com finalidade de malquistar ou enredar; mexerico, intriga.

Xote. S. m. Ritmo musical dançante executado por diversos cantores e conjuntos de forró, muito tocado nas festas juninas em diversos estados do Nordeste brasileiro. O xote gaúcho é uma variação do ritmo, tocado no extremo sul do Brasil.

APÊNDICE G – Cartilha-Proposta de Projeto



**Reconhecendo e respeitando a
heterogeneidade da língua portuguesa:
uma proposta de trabalho com a sociolinguística na sala de
aula**

Cleber Tourinho

Roseane Batista Nicolau

Introdução

Esta cartilha tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho em língua portuguesa tomando como parâmetro os estudos sociolinguísticos, visando à sensibilização de estudantes do ensino fundamental em qualquer série a respeito da heterogeneidade da língua portuguesa, superação do preconceito linguístico e reflexão sobre o valor das variedades regionais, populares e estigmatizadas. Para isso, devemos desenvolver oficinas que levem estudantes do Ensino Fundamental a se conscientizar sobre os fundamentos da variação e heterogeneidade do Português Brasileiro, tendo por base os princípios da sociolinguística, aplicadas na própria comunidade escolar.

A iniciativa parte da urgência em se considerar de maneira adequada o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental tendo como propósito a superação do panorama ainda tão atual de simples transmissão de conhecimento. Ao focar a variação e heterogeneidade linguística no contexto da Educação Básica, busca-se realizar uma valorização das questões sobre a variação linguística do Português Brasileiro (doravante: PB), subutilizada tanto nos livros didáticos quanto, em geral, nas aulas de português, e até mesmo estando formalmente ausente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da maioria das escolas (inclusive da que será o foco desta pesquisa). Isso se dá em virtude do importante papel dessa disciplina em colaborar com a construção da cidadania do educando, ao incentivar o reconhecimento da heterogeneidade intrínseca à sociedade brasileira.

Dentre os princípios da sociolinguística, lembramos as palavras de Tarallo (2001, p. 5, 8), para quem variantes linguísticas são “duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa”, ou, mais especificamente, “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Variável linguística, por seu turno, é o nome que se dá a um conjunto de variantes na mesma língua.

Vernáculo, que é a língua falada em situação natural de comunicação, estando especialmente presente nas narrativas de experiência pessoal. É a língua falada no dia a dia, nas rodas de amigos, na família, em parques e clubes, nos pátios das escolas, bem longe da monitoração dos professores e outros agentes “reguladores”.

Labov (2008), ao se referir à avaliação social das variedades, propõe uma taxonomia a fim de encaminhar uma análise desse fator nas variedades linguísticas, composto pelo trinômio indicadores, marcadores e estereótipos²⁴.

Indicadores: são as variáveis linguísticas nas quais é possível observar variação social, mas não variação estilística, estando a avaliação “abaixo do nível da consciência” (LUCCHESI, 2015, p. 80). Em outras palavras, os indicadores são aquelas variedades que têm pouca força avaliativa na comunidade de fala (SEVERO, 2011). Um exemplo no contexto brasileiro atual é o fenômeno da monotongação dos

²⁴ É preciso ressaltar que essas definições são passíveis de diferenciação a depender de fatores extralinguísticos, como região de origem ou moradia do falante, sexo, idade, profissão, etc. Uma variante pode ser interpretada tanto como marcador quanto como estereótipo, em função de um ou mais desses fatores. Por exemplo: no Rio Grande do Sul, as formas “tu foi” e “vou ir” são consideradas marcadores, não sendo estigmatizadas, muitas vezes até tomadas como marca identitária sulista, diferentemente de outras regiões do país, que as avaliam como estereótipos.

ditongos /ey/ e /ow/ no português falado, facilmente perceptível nos pares caixa/caxa; peixe/**pexe**; feijão/**fejão**; houve/hove; couro/**coro**, os quais não têm, grosso modo, valor social e estilístico para maioria dos falantes. Igualmente, o acento das vogais /e/ e /o/, em contexto átono final de palavra: bolo/**bolu**; tomate/**tomati**; leite/**leiti**.

Marcadores: Para Labov (2006, p. 360), os marcadores “exibem estratificação estilística, tanto quanto estratificação social”. São aqueles traços linguísticos que recebem avaliação social e estilística estratificada, em geral apontados como o ideal de fala/escrita, e cujo uso causa nos interlocutores uma avaliação positiva ou de determinação de origem social / educacional mais próxima de um padrão esperado para as “elites” linguísticas.

Exemplo disso é a utilização, no Brasil, dos pronomes “tu” e “você”, indicando a segunda pessoa singular do discurso, além do “nós” e a “a gente” como indicativo de primeira pessoa do plural. De acordo com Severo (2011), o primeiro, em certas regiões do país, é usado intercambiavelmente, porém, desperta nos falantes algumas avaliações em relação ao grau de intimidade, ao registro formal, ou mesmo à ascendência social de quem fala. Quanto ao segundo exemplo, notadamente percebemos que o “a gente” é mais usado em situações de informalidade, sendo evitado nos momentos de monitoramento linguístico ou avaliado como de uso por pessoas mais escolarizadas.

Estereótipos: Conforme Labov (2008, p. 360), esse item representa as “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade”, assumindo, no Brasil, avaliações quase sempre negativas. Trata-se do mais elevado índice de consciência axiológica da língua, ocorrendo quando os interlocutores, de maneira patente, indicam o conhecimento da variante em evidência. Eis o porquê de sua exploração tão recorrente, e até com algum exagero, em anedotas, no discurso fundamentalista preconceituoso e xenofóbico, bem como na composição de personagens de filmes e novelas em que se busca apresentar alguma característica regional (bairros, gaúchos, cariocas, entre outros) ou mesmo social e educacional (polarização entre ricos/pobres; analfabetos/escolarizados, etc.).

Tomemos como exemplo o processo de variação da flexão de número no interior do sintagma nominal (SN) e verbal (SV). Apesar de a norma padrão estabelecer como regra geral que os elementos flexionáveis de um SN devem concordar em gênero e número com o núcleo desse sintagma, que é, normalmente, um substantivo ou palavra com valor de substantivo, a realidade da língua falada difere dessa “ordenança”.

A regra da absoluta redundância, usada principalmente na escrita, constitui a variante de maior prestígio, e o que se distancia dela é, em princípio, estigmatizado. Entretanto, os trabalhos científicos das últimas décadas voltados para a língua falada evidenciam que a marcação de plural na fala é variável. Do que se observa, a tendência que mais se sobressai na língua portuguesa, independentemente da origem geográfica ou status social do falante, é a de marcar formalmente o plural apenas no primeiro elemento do sintagma, especialmente em situações de menor monitoramento. Ainda assim, conforme Scherre (2005, p. 133):

Há muito nossa sociedade, especialmente representada pela escola, busca eliminar definitivamente as estruturas sem concordância tanto da fala quanto da escrita, mas em vão [...]. As escolas, muitas vezes, eliminam, pela punição com nota baixa, pela reprovação e pela eventual ou consequente evasão escolar, **os alunos que não dominam formas de prestígio**, entre as quais se destaca a concordância de número. A variação da concordância é parte inerente de nosso sistema linguístico (ou de

qualquer outro país), mas a quantidade de variação, no Brasil, é **marca de classe social** (grifo nosso).

Percebemos atualmente a presença de um ambiente desafiador para o falante das normas não padrão, ou, como chama Lucchesi (2002), “norma popular”, em evidência à bipolarização da realidade linguística brasileira. O professor de português, no meio desse fogo cruzado, deve buscar conhecimento teórico que permita criar condições de aprendizagem capazes de emancipar seus estudantes para o reconhecimento de tais diferenças como sendo legítimas e totalmente aceitáveis, em face da mais do que comprovada heterogeneidade do português brasileiro.

Temos, assim, um espaço ideológico fértil para a gênese, reprodução e manutenção do que se chama “preconceito linguístico”, que é subproduto direto da intensa ação da língua paterna²⁵ sobre a sociedade. A ideia de existência de uma variedade da língua portuguesa que representa o “certo”, “adequado”, o modelo para a fala e escrita pautado em descrições de usos congelados nos manuais, distantes da realidade atual da maioria da população, apenas permanece como um ranço que fomenta a exclusão da riqueza cultural e humana dos usuários de variedades populares, geralmente estigmatizadas, da nossa língua. O combate ao preconceito linguístico dentro das escolas não deve prescindir de uma excelente noção da parte do professor a respeito dos papéis educacionais por trás das concepções de língua materna e língua paterna.

Assim, um adequado trabalho com a língua portuguesa em sala de aula no Ensino Fundamental demanda do professor, obrigatoriamente, um conhecimento mais aprofundado dos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística, de tal maneira que ele seja capaz de acionar sua sensibilidade docente para tratar de temas como norma (padrão e não padrão, culta, popular etc.), vernáculo, variação de todos os tipos (regional, etária, social, diacrônica, diatópica, etc.), diferenciação entre textos escritos e textos orais, entre outros aspectos relativos à análise linguística, os quais, tradicionalmente, apenas se reduzem à nomenclatura gramatical, fria e estanque.

Plano de ação

O trabalho toma como referência a pesquisa-ação, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação, portanto, é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (THIOLLENT, 1997). Richardson (2003) ressalta que a pesquisa-ação tem como objetivo “produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)”, podendo ser utilizada principalmente por professores,

²⁵ A expressão “língua paterna” foi cunhada pelo linguista francês Bernard Cerquiglini, e tem como intenção contrapor-se à noção de “língua materna”. Enquanto esta é a língua “de berço”, que as pessoas aprendem em casa, no seio familiar, que se liga aos primeiros vínculos afetivos comunicacionais da criança, sendo apenas e simplesmente falada e ouvida — ou, no caso das línguas de sinais, percebida pelos gestos — natural, espontânea e, em certa medida, livre, a outra, dita “paterna”, seria a língua das imposições, das regras, fruto das políticas tácitas ou explícitas de normatização observáveis nas sociedades grafocêntricas (BAGNO, 2013).

não importa se estão em uma pequena escola rural ou num grande centro urbano, movimentando uma grande equipe ou realizando suas atividades sozinho.

Dessa maneira, o professor deverá ter em mente que esta atividade visa à mudança para melhor na prática dos participantes, na sua compreensão dessa prática e na própria situação em que se produz a prática, assegurando a participação dos integrantes do processo, além de asseverar a organização democrática da ação e, por fim, propiciar compromisso dos participantes com a mudança.

Sujeitos da pesquisa: Deve escolher uma ou mais turmas de estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), independentemente da faixa etária.

Local de aplicação: Todos os ambientes deverão estar na própria escola. Não são previstas saídas para ambiente externo à escola, salvo adaptações que o professor queira realizar.

As Oficinas Pedagógicas: A principal estratégia metodológica, a aplicação de oficinas pedagógicas, tem como escopo a apreensão do conhecimento tomando-se como ponto de partida as vivências do dia a dia do educando, aliando-se teoria e prática para o alcance dos objetivos pedagógicos. Nesse sentido, as oficinas aplicadas à educação buscam a construção do saber em conjunto, em que o professor não mais assume um papel de simples transmissor de conhecimento, mas de condutor na reflexão a respeito do tema central trabalhado.

De fato, Candau et al. (1995) assumem que o trabalho com oficinas pedagógicas subentende a construção coletiva do conhecimento, a análise do entorno real, da vida e das experiências do participante, na busca pela reflexão sobre a realidade e as inter-relações que esta tem quando se levam em consideração os grupos humanos nos quais os indivíduos estão inseridos.

De acordo com as orientações de Figueirêdo et al. (2006), as oficinas precisam seguir uma organização lógica, com momentos como uma dinâmica de acolhida e entrosamento, que venham a facilitar a interação entre os participantes. Em seguida, apresenta-se a reflexão a respeito do tema específico, consoante os objetivos pretendidos, e que seja de interesse do grupo.

Entre as atividades que podem ser utilizadas numa oficina, encontram-se músicas, poesias, relatos de vida, desenhos, dramatizações, gravuras, contos, cartazes, fotografias, que falem da vida cotidiana das crianças e adolescentes, que facilitem a aprendizagem, a troca de saberes e que articule conteúdo, embasamento teórico e metodológico (FIGUEIRÊDO et al., 2006, p. 4).

Os participantes das oficinas têm a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida com o grupo, socializando sua palavra individual, seja por meio oral ou escrito, ou mesmo por meio de propostas de construções coletivas nas quais seus conhecimentos são partilhados com uma comunidade maior.

As Rodas de Conversa: De acordo com Nascimento e Silva (2009, p. 1), o objetivo primário de uma roda de conversa é “motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação”, e por isso envolve “[...] um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia”.

Nessa proposta, a roda de conversa será um momento no qual os participantes compartilham, por exemplo, seus conhecimentos a respeito de variação e mudança linguística, ou sobre a maneira como fazem avaliações linguísticas quanto aos “erros” (desvios à norma padrão gramatical) e aos

falares de sua comunidade, em harmonia com um dos cinco problemas da mudança linguística, a avaliação social sobre a variação.

Assim, a estratégia de rodas de conversa, que iniciará cada uma das oficinas, auxilia a convocar positivamente uma participação coletiva dialógica em debates sobre temas sociais, nos quais os sujeitos consigam se expressar, ouvir os demais sujeitos e, especialmente, refletir sobre sua voz e a voz coletiva a respeito do assunto.

Os trabalhos de cada uma das oficinas sempre serão concluídos com algum tipo de avaliação, grupal ou individual, ou com um produto desse momento pedagógico, quer uma exposição oral, quer escrita, quer em forma de atividade manual, finalizada ou parcialmente finalizada. Com isso, as oficinas serão unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la.

Execução da proposta

O professor deverá executar um projeto de título a sua escolha, de acordo com a realidade de sua escola. São previstas, no mínimo, 18 aulas de 45 minutos cada, em 7 encontros, além de eventuais atividades extraclasse de pesquisa ou produção textual. Após adaptações ocorridas a partir das ressignificações promovidas ao longo da prática das oficinas, o projeto, incluindo a culminância e a aula de avaliação final, pode perfazer até 23 aulas.

A proposta de trabalho se articula em sete oficinas, mais uma extra, a critério do professor, além da culminância do projeto e da avaliação, conforme detalhado a seguir.

Quadro 2 - Organização das etapas do projeto sociolinguístico em sala de aula

ETAPAS E EVENTOS
Etapa 1: A variação ao alcance dos ouvidos
Oficina 1: Eu escrevo como escuto? Sensibilização inicial para o Projeto. Escuta da canção de Gabriel o Pensador “Xaxado Chiado”. Variação fonética – diferenças regionais. Tempo: 3 aulas de 45 minutos.
Etapa 2: Desabilitando o Preconceito Linguístico (Reflexão sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita)
Oficina 2: Sotaques do Meu Brasil. Exposição de vídeo; Roda de conversa e debate sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita. Leitura compartilhada do Mito nº. 1 do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” e debate. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.
Etapa 3: A variação semântica-lexical
Oficina 3: Assistência ao filme <i>Narradores de Javé</i> e roda de conversa sobre o valor do registro das variedades linguísticas regionais. Tempo: 4 aulas de 45 minutos.
Oficina 4: Leitura e debate do Mito nº 4 do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”. Relatos de experiências dos alunos sobre preconceitos vividos.

Tempo: 2 aulas de 45 minutos
Oficina 5: Mergulhando nas palavras. Roda de conversa sobre o valor das palavras. Dicionário: modo de fazer. Conhecendo o gênero “Verbete de dicionário”. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.
Oficina 6: Conhecendo o autor. Leitura, escuta e impressões dos alunos sobre o autor e a obra. Coletando as primeiras palavras “regionais”. Início da digitação do glossário com orientações e divisão de tarefas. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.
Oficina 7: Preparação da exposição dos <i>folders</i> . Discussão das palavras significativas e confecção do material. Tempo: 3 aulas de 45 minutos.
Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros. Gravação de vídeos. Tempo: 2 aulas de 45 minutos.
Culminância do Projeto: Lançamento do “Glossário Regional” confeccionado pelos estudantes. Exposição dos <i>folders</i> com itens lexicais. Tempo: 2 aulas de 45 minutos
Avaliação da turma (aplicação de questionários avaliativos) Tempo: 1 aula de 45 minutos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Oficinas

Oficina 1: Eu escrevo como escuto? Nesta Oficina, o objetivo é sensibilizar os estudantes para as diferenças regionais de pronúncia e escolha lexical que indicam a origem das pessoas da comunidade. Além disso, busca-se conduzir à reflexão sobre as diferenças entre o texto escrito (ortografia) e a fala cotidiana; esta, espontânea, livre e pouco monitorada; aquele, expressão visível da norma de prestígio e sob constante vigilância.

Roda de conversa: Inicia-se a oficina por meio de uma roda de conversa, perguntando sobre as origens das famílias dos alunos. Eram todos nascidos ali, naquele bairro, naquela cidade ou estado? De onde vieram? Quais histórias sobre suas origens conheciam? Para aqueles cuja origem seja outra, já haviam visitado a cidade ou região de onde suas famílias se originaram? Conseguem perceber diferenças na forma de falar de seus colegas de outras origens?

A próxima ação nesta oficina é a escuta da canção *Xaxado Chiado*, do rapper e poeta Gabriel o Pensador (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RM4yk75CMYw>>). Após isso, pedir aos estudantes que se expressassem sobre o enredo presente na letra. Em seguida, focar nas variantes regionais dos personagens, as diferenças de pronúncia de palavras e o léxico, ressaltando a prevalência na letra da canção de palavras com o fonema fricativo pós-alveolar (palatal) /j/.

Atividade de produção e avaliação. O arquivo em mp3 da canção deve ser distribuído via *bluetooth* para todos que têm smartphones ou tablets, a fim de que possam escutar, pelo fone de ouvido, e realizar a transcrição da letra em seus cadernos, em equipes de quatro a seis estudantes (20 minutos). Ao terminarem, as equipes podem comparar sua produção com a dos demais colegas. Daí,

o professor projeta a letra da canção ouvida anteriormente, para conferência dos próprios alunos, seguida de uma breve discussão sobre a ortografia padrão da língua portuguesa para uso do X/CH (usando conteúdo do livro didático), discutindo a existência de uma diferença real entre o escrito e o falado.

A atividade termina com abertura da oportunidade para que os alunos se expressassem sobre o que aprenderam na aula, de maneira oralizada.

Oficina 2: Sotaques do meu Brasil. O objetivo desta oficina é apresentar a noção de “norma padrão”, “língua materna” e “língua paterna” aos estudantes, conduzindo-os a uma reflexão sobre as “imposições” feitas abertamente pela sociedade, ou pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001) em relação à fala popular, o que dá origem ao preconceito linguístico.

Roda de conversa: Retomar o que foi aprendido no encontro anterior. Em seguida, provocar os estudantes com a questão: “qual o sotaque mais engraçado do Brasil”?, usando a expressão “sotaque” (não utilizada pela Sociolinguística) e o adjetivo “engraçado” propositadamente, como maneira de ativar as avaliações sociais do senso comum, causando um debate entre os presentes.

Projetar o vídeo “SOTAQUES DO BRASIL - Jornal Hoje - desvenda as diferentes formas de falar do brasileiro”, com 40 minutos (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vI45hI>>).

Ao final da apresentação, dividir os estudantes em quatro grupos de nove pessoas e solicitar que cada equipe faça uma breve apresentação oral sobre um dos seguintes itens apresentados no vídeo:

1. Por que o português, no Brasil, é falado de maneiras diferentes dependendo do lugar onde a pessoa mora?
2. As diferenças na pronúncia das palavras impedem a compreensão entre falantes do português de regiões diferentes do Brasil?
3. Existe uma forma correta de se falar as palavras em português?
4. Quando um falante usa “tu” ao invés de “você” ou “macaxeira” ao invés de “aipim/mandioca”, ele está mais correto ou mais errado? Por quê?

Após a apresentação oral das equipes, elogiar a percepção dos estudantes e intervir comentando que cada cidade do Brasil tem suas origens, sua cultura, seus costumes, e que grande parte dessa variação geográfica se dá por conta disso.

Atividade de produção e avaliação: Em seguida, distribuir cópias xerografadas do capítulo 1 do livro *Preconceito Linguístico – Mito nº 1* (“A língua portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”) (BAGNO, 2004) e realizar uma leitura compartilhada do texto. Em seguida, solicitar um fichamento simplificado realizado no caderno dos alunos, orientando-os a apenas colocarem os pontos mais importantes da leitura, tendo como pergunta norteadora para a tarefa: “A língua portuguesa no Brasil é apenas aquela falada pelos mais escolarizados e ricos?”.

Oficina 3: Minhas palavras, minha identidade. Esta oficina tem como objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a importância da heterogeneidade linguística na construção da identidade pessoal, escolar, local e nacional, trazendo subsídios que o ajudem a compreender o valor das

variedades regionais para a mudança linguística, por meio de debate aberto e exposição de suas impressões ao conteúdo apresentado.

Roda de Conversa: discutir a atividade da aula seguinte, relativa ao fichamento do texto *Preconceito Linguístico – Mito 1* (BAGNO, 2004). Em seguida, projetar no quadro as seguintes perguntas norteadoras:

- ✓ Imagine que o bairro onde vocês moram estivesse para ser destruído por causa da construção de uma represa. Vocês acham que haveria alguma coisa aqui que deveria ser preservada para o futuro?
- ✓ Que coisas, de sua comunidade, vocês creem que deveriam ser lembradas?
- ✓ E você, que contribuição daria para isso?

O passo seguinte nesta oficina será a assistência integral ao filme *Narradores de Javé*, com 150 minutos de duração, dirigido por Eliane Caffé. Dentre os elementos importantes para que os estudantes percebam na narrativa fílmica estão: a riqueza cultural que existe em qualquer agrupamento humano, por menor e menos visualizado que seja; a possibilidade de uso da linguagem oral como repositório de saberes, em contraste com o império da escrita, mas sem desprezar nem uma nem outra desses tipos de registro cultural; a diversidade linguística presente em itens lexicais peculiares, ditos populares, modos de se expressar, entonações, construções morfossintáticas, os quais, mesmo sem estarem “dicionarizados”, isto é, sem fazerem parte dos lugares socialmente privilegiados como “língua paterna”, detêm um valor comunicativo legítimo dentro da comunidade de fala mais aproximada das pessoas simples, com pouca ou nenhuma escolarização – situação muito presente na comunidade do entorno da escola e mesmo ocorrendo dentro das casas da maioria dos alunos.

Atividade de produção e avaliação: Após a exibição do filme, realizar uma pausa para o lanche, de 20 minutos, após o que se retomam as questões lançadas no início da aula, em mais uma seção de 30 minutos, discutindo o valor do registro das variedades linguísticas regionais.

- Qual o tema central do filme?
- Como o uso da linguagem aparece nesse filme?
- Vocês identificam alguma relação entre as pessoas da cidade de Javé e a comunidade em que vivem?
- Se a represa fosse feita aqui no bairro, quem vocês escolheriam como o redator e quais histórias seriam escolhidas para registro oficial?

Solicitar a formação de quatro equipes, as quais devem responder às perguntas no caderno, e, em seguida, expor oralmente suas respostas.

Oficina 4: Será que alguém fala mesmo errado? Esta oficina pode ser considerada uma continuação da oficina anterior. Tem como objetivo discutir a realidade do preconceito linguístico, desde suas raízes, visando a uma tomada de consciência pelos alunos.

Roda de conversa: Distribuir cópias xerografadas do capítulo 4 do livro *Preconceito Linguístico – Mito nº 4* (“As pessoas sem instrução falam tudo errado”) (BAGNO, 2004) e realizar uma leitura compartilhada e pausada: ir parando em alguns trechos e comentando aspectos do que está sendo lido, dando exemplos, convidando os alunos para se expressar diante das informações.

Atividade de produção e avaliação: Aliar a leitura reflexiva desse texto com o debate do filme *Narradores de Javé* (2003). Lançar então a pergunta: “na opinião de vocês, o tratamento que a mídia dá à fala do nordestino e da pessoa pobre é um preconceito linguístico ou social?”. “Que provas vocês dão disso?”, deixando o ambiente livre para o debate.

Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer. O objetivo desta oficina é iniciar a apresentação de conceitos básicos para o trabalho prático a ser desenvolvido posteriormente na produção de um glossário com palavras que levem em consideração a realidade multifacetada da língua portuguesa, em especial aquelas próximas ao dia a dia do estudante.

Roda de Conversa: Iniciar a oficina com uma roda de conversa retomando o que fora discutido no encontro anterior, debatendo com os alunos as ideias sobre preconceito linguístico e o valor das normas linguísticas oriundas das classes socialmente consideradas de baixa renda e de áreas geográficas estigmatizadas, como os nordestinos. Perguntar se, ultimamente, os alunos têm visto esse preconceito no seu dia a dia, e como reagiu a isso.

Apresentar mais duas reportagens em vídeo para os alunos. A primeira delas, produzida pela TV Senado, “Sotaques e diferenças do português brasileiro” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GqEbcH9GXBY>>), com 8 minutos e 40 segundos. Ao término deste vídeo, perguntar aos alunos se eles têm alguma novidade em relação ao que já foi discutido antes. Apresentar em seguida o segundo vídeo, de título “Crescimento da língua portuguesa”, também produzido pela TV Senado (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HpoiHMKI7Gg>>), com 4 minutos e 50 segundos de duração.

Ao final dessa aula, distribuir aos alunos diversos dicionários, que façam parte do acervo da escola, para que eles possam tocar, analisar, sentir o livro nas mãos. Perguntar se os estudantes têm o hábito de usar o dicionário, se têm um deles em sua casa, se conhecem o seu modo de usar.

Atividade de produção e avaliação: Iniciar a proposição de criação de um pequeno “glossário” que contemple palavras e expressões características da realidade dos alunos. Procurar seguir, de maneira simplificada, as orientações sobre o trabalho com o gênero “verbetes de dicionário” e introdução à lexicografia, que podem ser encontradas na obra *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL, 2012). Utilizar o capítulo IV - *Conhecendo e usando dicionários de Tipo 4*, adaptando-se as propostas 2.1 *Colecionadores de palavras*, cujo objetivo é “levar os alunos a coletar o maior número possível de palavras de seu interesse; levá-los a descobrir quais, entre elas, não estão dicionarizadas; ensiná-los a pesquisar informações lexicográficas a seu respeito e organizá-las em fichas” e a proposta 2.2 *Lexicógrafo aprendiz*, que tem por escopo “organizar palavras e informações a elas associadas nos moldes de um dicionário” (BRASIL, 2012, p. 76, 77).

Os estudantes deverão recolher e catalogar, nos dias seguintes, o máximo de palavras que conseguissem entre gírias, expressões idiomáticas, regionalismos, que fossem características na comunidade, no bairro, na cidade e no estado. Para isso, podem realizar abordagens a outros colegas, a funcionários da escola, professores, ou seja, toda a comunidade escolar, os quais se constituiriam como fontes primárias para formação do *corpus*. Sugere-se inicialmente um limite de 100 (cem) palavras, mas com elasticidade para mais ou menos verbetes, conforme os dados sejam sendo levantados. Os próprios estudantes devem escolher o título do glossário.

Oficina 6: Conhecendo a poesia do autor. Esta oficina tem como objetivo apresentar a obra de algum escritor regional, discutindo alguns de seus alcances literários e discursivos, preparando os estudantes para a realização de coleta de material vocabular para posterior criação de um glossário baseado em termos regionais do estado ou cidade. Caso o professor e a turma decidam não realizar a atividade de pesquisa junto à comunidade, podem optar pela escolha de um autor cuja linguagem seja reconhecidamente representativa da variante local. Devem escolher uma ou mais obras desse autor e garimpar, catalogar as palavras que precisam de um “novo trato”, registrá-las, buscar seu significado e fazê-las conhecidas ou reconhecidas pela comunidade escolar. Como resultado, os alunos devem construir um pequeno glossário, constando de verbetes comuns presentes nas obras desse autor.

Roda de Conversa: Distribuir aos alunos cópias de textos do autor escolhido e realizar a leitura deles (poemas ou outros gêneros), discutindo em seguida a habilidade lexical presente, especialmente a riqueza de possibilidades de compreensão do mundo ao seu redor, os termos e expressões peculiares, bem como modificações na forma de pronunciar certas palavras de conhecimento geral. Em seguida, saber as impressões dos alunos sobre o autor e a obra, perguntando, dentre os textos lidos, quais palavras mais chamaram sua atenção?

Atividade de produção e avaliação: Escolher a equipe de redatores do glossário e outros para coordenarem as equipes. Escolher os “catadores”, responsáveis pela busca das palavras de significado não conhecido; “pesquisadores”, que se incumbiam de buscar os significados dos termos e cruzar a informação com o trecho da obra, buscando ver se o significado realmente condizia com o contexto; “redatores”, responsáveis pela digitação e formatação final do glossário; e “revisores”, que acompanharão os redatores, garantindo que os verbetes estejam escritos conforme os critérios estabelecidos para a atividade.

Os critérios para a construção dos verbetes podem ser negociados, mas a base deve ser: primeiramente, consultar no mínimo três dicionários e criar uma definição que mais se aproxime do contexto da obra do poeta; caso não se encontre o verbete nos dicionários à mão, podem recorrer a mecanismos de busca na internet, à exceção da definição inicial encontrada no site Google assim que se digita uma palavra única, salvo se esta se adequa ao contexto do poema; os casos omissos, em que não se encontre nenhuma definição, nem nos dicionários, nem na internet, ou cuja explicação encontrada não combine com os textos do autor escolhido, deverão ser anotados para posterior consulta a pessoas de conhecimento dos alunos e que tivessem origem regional.

Oficina 7: Confecção dos folders e redação do Glossário Regional. Essa oficina tem como objetivo direcionar orientações para a digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet a fim de se construíram os verbetes do Glossário Regional.

Esta oficina é mais prática, visando às orientações, digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet, a fim de se construírem os verbetes do glossário. Portanto, não há Roda de conversa aqui.

Atividade de produção e avaliação: Aqui, o professor deve lançar para a turma a ideia de que sua produção deverá ser exposta à comunidade. Isso pode ser feito por meio da criação de um blog na

internet, porém, a realidade mais prática conduz à exposição de algumas das palavras pesquisadas para toda a comunidade escolar, de preferência nos corredores da escola.

Uma sugestão interessante é a de utilizar o formato de *folder* (uma espécie de cartaz em formato dobrável)²⁶, ideia aceita alegremente pelos alunos. Trata-se de uma cartolina dividida e recortada em quatro partes, cada uma das quais tem o tamanho de uma folha A4. Essa folha será dobrada ao meio, em sua seção latitudinal, de maneira que, à frente, é possível ver a palavra escolhida com destaque em toda a folha. Ao se abrir a cartolina, a parte de dentro deve ter a definição da palavra, conforme conste no glossário. O adorno das palavras, ou seja, a concepção artística, fica ao critério de cada aluno.

Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros e gravando vídeos. Nesta oficina, de caráter extra, o objetivo é elaborar o roteiro proceder a gravação de vídeos.

Os alunos com a mediação do professor, podem realizar a gravação e edição de um vídeo. A redação dos roteiros fica totalmente a cargo dos alunos, que deliberam entre si as falas, os cenários e os itens lexicais a serem utilizados. Deve-se organizar a equipe com direção geral, redatores e assistentes, e que nada seja decidido de maneira monocrática, mas que em tudo haja a participação da coletividade, a fim até mesmo de evitar atritos posteriores.

Culminância do projeto: Assim que o glossário estiver pronto e formatado, deve-se proceder a seu “lançamento” perante a comunidade escolar. Podem ser impressos alguns exemplares e distribuídos aos presentes na ocasião. Sugerimos que o arquivo digitalizado seja também distribuído em formato pdf e imagem de extensão jpg para aqueles que tenham aparelhos celulares.

Os alunos podem espalhar os *folders* ao redor das paredes da biblioteca, num abraço simbólico àquele local.

A exposição pode ser realizada em algum momento nas proximidades do horário do lanche, de forma que mais alunos possam aproveitar o momento, convidando colegas de outras turmas para a exposição e explanação.

Resultados esperados

- ✓ A aplicação das oficinas deve render discussões positivas e bem direcionadas em todos os ambientes escolares nas quais forem aplicadas, levando os estudantes participantes a perceberem a realidade da variação linguística em sua comunidade, ampliando essas fronteiras para seu estado, sua região e Brasil.
- ✓ Criação de material pelos próprios alunos como resultados das ações pedagógicas, a exemplo de um “Glossário Regional” e de folders ilustrativos, além de, adicionalmente, material

²⁶ O termo *folder* vem do inglês “*fold*”, que significa dobrar. Em resumo, o *folder* é um panfleto com dobras. [...] Um *folder* pode ter apenas uma dobra, considerado como quatro páginas, dobra sanfona, carteira, entre outras variações, o que o permite comunicar uma quantidade maior de informações. É excelente para apresentações corporativas, lançamentos e descrições detalhadas de produtos (AKIOH, 2016).

audiovisual (vídeos), conforme indicações realizadas nas oficinas, devidamente divulgado para a comunidade escolar.

- ✓ Discussão e tomada de consciência da parte dos alunos em questões relativas à identidade local (como ponto de partida para se pensar, mais adiante, na perspectiva sociolinguística regional), motivação para conhecer e valorizar suas origens e sua comunidade e a superação dos preconceitos envolvendo a linguagem, nesse caso, o conhecimento e valorização da cultura e das variedades linguísticas locais como primordiais para o exercício da cidadania.

Referências

BAGNO, Marcos. Língua Materna, Língua Paterna. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Blog Preconceito Linguístico**. Brasília: MEC; e-ProInfo, 2013. Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/lingua-materna-lingua-paterna.html>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

CANAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo C. et al. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/extensaocidada/article/view/1349/1022>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

LABOV, Willian. **Padrões Sociolinguísticos** [1972]. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta P. Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2002, p. 97-130.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa ação?** João Pessoa, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/SD8asx>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SEVERO, Cristine Gorski. Entre a Sociolinguística e os Estudos Discursivos: O Problema da Avaliação. **Interdisciplinar**, São Paulo, Ano VI, v.14, p. 07-15, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1057/897>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

APÊNDICE H – PLANOS DE AULA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS	
Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXXXX	Disciplina: Língua Portuguesa Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 03/08/2017	Etapa 1: A variação ao alcance dos ouvidos	Oficina 1: Eu escrevo como escuto?	Aulas nº. 1 a 3
-------------------------	---	---	------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 2h15min.
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os estudantes para as diferenças regionais de pronúncia e escolha lexical que indicam a origem das pessoas da comunidade. • Conduzir à reflexão sobre as diferenças entre o texto escrito (ortografia) e a fala cotidiana; • Apresentar conceitos iniciais sobre a heterogeneidade da língua portuguesa no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de integração da turma. • Introdução à variação regional na pronúncia do português. • Diferença entre a fala e a escrita. • Ortografia – uso do ch/x. 	<p>Parte I – (30 min). Dinâmica de grupo – Integração da turma: Roda de conversa: qual a origem regional dos alunos da turma? Discussão sobre o reconhecimento dessa origem de acordo com o modo de falar.</p> <p>Parte II (30 min). Escuta da canção <i>Xaxado Chiado</i>. Discussão sobre o texto escutado.</p> <p>Parte III (55 min). Atividade de produção textual e avaliação. Distribuição do arquivo em áudio da canção escuta em equipes. Transcrição da letra escutada. Projeção e correção e discussão em relação às diferenças encontradas nas produções escritas.</p> <p>Parte IV (20 min). Roda de conversa final. Avaliação dos alunos em relação à aula.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: Projetor Datashow, canção em mp3, caixa de som amplificada, smartphones e cadernos dos alunos.	Processual, ao longo da aula.	CASTILHO, A. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa (2004). LEITE, Y; CALLOU, D. Como falam os brasileiros (2005). SANTOS, M.B.; CAVALCANTE, M. A. S. Contribuição da Teoria da Variação Lingüística ao ensino de Língua Portuguesa. (2000).	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS	
Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXX	Disciplina: Língua Portuguesa Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 10/08/2017	Etapa 2: Desabilitando o Preconceito Linguístico	Oficina 2: Sotaques do meu Brasil	Aulas nº. 4 e 5
-------------------------	---	--	------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita usada pelo aluno e por sua comunidade; • Discutir noções como “língua materna”; “erro na língua”, “preconceito linguístico” entre outros. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sotaques e regionalismos. • Variação do português brasileiro. • Introdução à noção de “Norma Padrão” e “erro” na língua. 	<p>Parte I – (10 min). Roda de conversa: Sotaques do Brasil. Discussão sobre a variação regional e percepção de erro ou estereótipos linguísticos.</p> <p>Parte II (10 min). Assistência ao vídeo “Sotaques do Brasil”.</p> <p>Parte III (35 min). Atividade de produção oral e avaliação sobre o vídeo. Questões propostas. Discussão em equipes e apresentação.</p> <p>Parte IV (30 min.) Leitura compartilhada do texto Preconceito Linguístico – Mito nº 1 e discussão.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: Projetor Datashow, vídeos “Sotaques do Brasil”, caixa de som amplificada. Cópia xerografada de texto.	Processual, ao longo da aula.	BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa (2001); Preconceito linguístico (2004). LEITE, Y; CALLOU, D. Como falam os brasileiros (2005). LABOV, W. Padrões Sociolinguísticos. (2000).	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa
 Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 14/08/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 3: Minhas palavras, minha identidade	Aulas nº. 6, 7, 8 e 9
-------------------------	--	---	------------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 3h.
<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o aluno a refletir sobre a importância da heterogeneidade linguística na construção da identidade pessoal, escolar, local e nacional; • Compreender o valor das variedades regionais para a mudança linguística, por meio de debate aberto e exposição de suas impressões ao conteúdo apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variedades regionais; • Identidade linguística; • Valorização da cultura e linguagens das camadas populares. 	<p>Parte I – (10 min). Roda de conversa: Brainstorming sobre o valor da comunidade em que se vive. Respostas orais e discussão.</p> <p>Parte II (150 min). Assistência ao filme “Narradores de Javé”.</p> <p>Parte III (30 min). Atividade de produção oral e avaliação sobre o filme. Questões propostas. Discussão em equipes e apresentação oral.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
<p>Materiais: Projetor Datashow, Filme “Narradores de Javé”, caixa de som amplificada. Cópia xerografada de texto.</p>	<p>Processual, ao longo da aula.</p>	<p>BAGNO, M. Preconceito linguístico (2004). NARRADORES de Javé. Filme (2003).</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa
 Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 15/08/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 4: Será que alguém fala mesmo errado?	Aulas nº. 10 e 11
-------------------------	--	--	--------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o preconceito linguístico e social; • Refletir a respeito dos valores sociais atribuídos a pessoas de baixa renda e a nordestinos pela grande mídia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da cultura e linguagens das camadas populares; • O preconceito social e linguístico. 	<p>Parte I – (10 min). Roda de conversa: retomada sobre o filme assistido. Considerações dos alunos.</p> <p>Parte II (45 minutos). Leitura compartilhada do texto Preconceito Linguístico – Mito nº 4 e discussão.</p> <p>Parte III (35 min). Atividade de produção oral e avaliação sobre o texto lido. Questões propostas. Discussão em equipes e apresentação.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: Cópia xerografada de texto.	Processual, ao longo da aula.	BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa (2001); Preconceito linguístico (2004).	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa
 Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 16/08/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer	Aulas nº. 12 e 13
-------------------------	--	--	--------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a realidade multifacetada da língua portuguesa, em especial aquelas próximas ao dia a dia do estudante. • Apresentar conceitos básicos sobre lexicografia e construção de glossário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação semântica e lexical do português. • Lexicografia. 	<p>Parte I – (10 min). Roda de conversa: retomada sobre o tema e considerações dos alunos.</p> <p>Parte II (20 minutos). Assistência ao vídeo “Sotaques e diferenças do português brasileiro” e discussão.</p> <p>Parte III (10 minutos). Assistência ao vídeo “Crescimento da língua portuguesa” e discussão.</p> <p>Parte IV (45 min). Atividade de conhecimento a respeito do dicionário. Explanação sobre a proposta de atividade do glossário.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
<p>Materiais: Projetor Datashow, vídeos “Sotaques e diferenças do português brasileiro” e “Crescimento da língua portuguesa”; caixa de som amplificada.</p>	<p>Processual, ao longo da aula.</p>	<p>BRASIL. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. Elaboração: Egon Rangel (2012).</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXXXX	Disciplina: Língua Portuguesa Docente: Cleber Tourinho
--	---

Plano de Aula

Data: 22/08/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 6: Conhecendo a poesia de Jessier Quirino	Aulas nº. 14 e 15
-------------------------	--	--	--------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a poesia do autor Jessier Quirino, estabelecendo ligação com a temática variacionista; • Organizar a sistemática para produção de um glossário com palavras regionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia matuta; • Variação semântica e lexical do português; • Lexicografia. 	<p>Parte I – (30 min). Roda de conversa: leitura de poemas de Jessier Quirino e discussão sobre o léxico presente neles.</p> <p>Parte II (40 minutos). Organização das atividades relativas ao Glossário Matuto.</p> <p>Parte III (20 min). Atividade inicial de pesquisa e catalogação de palavras para o glossário.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: Cópias de poemas “Agruras de uma lata d’água” e “Paisagem do interior” (Jessier Quirino).	Processual, ao longo da aula.	BRASIL. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. Elaboração: Egon Rangel (2012). QUIRINO, J. Paisagem de interior II (1996).	

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXX	Disciplina: Língua Portuguesa Docente: Cleber Tourinho
--	---

Plano de Aula

Data: 06/09/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 7: Confecção dos <i>folders</i> e redação do Glossário Matuto	Aulas nº. 16, 17 e 18
-------------------------	--	--	------------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 2h15min.
<ul style="list-style-type: none"> • Operacionalizar a atividade com o glossário matuto; • Desenvolver atividade criativa artística com palavras regionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia matuta; • Variação semântica e lexical do português; • Lexicografia. 	<p>Parte I – (70 min). Orientações, digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet.</p> <p>Parte II (65 minutos). Redação de verbetes do glossário e criação de <i>folders</i> artísticos com palavras do glossário matuto.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
<p>Materiais: Cópias de poemas “Agruras de uma lata d’água” e “Paisagem do interior” (Jessier Quirino); Notebook; cartolina; imagens impressas; lápis de cor e tintas.</p>	<p>Processual, ao longo da aula.</p>	<p>BRASIL. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. Elaboração: Egon Rangel (2012).</p> <p>QUIRINO, J. Paisagem de interior II (1996).</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa
 Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 13/09/2017	Etapa 3: A variação semântica-lexical	Oficina 8: Atividade extra - Criando roteiros e gravando vídeos	Aulas nº. 19 e 20
-------------------------	--	--	--------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar a competência criativa de texto em vídeos; • Aplicar o conhecimento sobre variação lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação semântica e lexical do português; • Lexicografia. 	<p>Parte I – (50 min). Orientações, organização dos esquetes a serem filmadas, preparação das cenas.</p> <p>Parte II (55 minutos). Filmagem dos esquetes.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
<p>Materiais: Smartphone; tela verde; material cênico.</p>	<p>Processual, ao longo da aula.</p>	<p>QUIRINO, J. Paisagem de interior II (1996).</p>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS

Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa
 Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 03/10/2017	Culminância do Projeto	Aula nº. 21 e 22
-------------------------	-------------------------------	-------------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 1h30min.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os resultados do projeto à comunidade escolar. • Expor os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade do português brasileiro; • Variação semântica e lexical do português. 	<p>Parte I – (15 min). Finalização dos <i>folders</i> e orientações para a apresentação à comunidade escolar.</p> <p>Parte II (15 minutos). Colagem de <i>folders</i> na parede da biblioteca.</p> <p>Parte III (60 minutos). Exposição à comunidade, pelos alunos, e explanação das palavras apresentadas.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: <i>Folders</i> confeccionados; fita adesiva.	Processual, ao longo da aula.	QUIRINO, J. Paisagem de interior II (1996).	

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS IV Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS	
Projeto: “Falares de onde eu vivo” – Escola Municipal XXXXXXXXXX	Disciplina: Língua Portuguesa Docente: Cleber Tourinho

Plano de Aula

Data: 04/10/2017	Avaliação geral do projeto	Aula nº. 23
-------------------------	-----------------------------------	--------------------

1. Objetivos	2. Conteúdo Programático	3. Método (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) Tempo: 45 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Apreender a percepção dos estudantes a respeito dos conhecimentos adquiridos com o projeto; • Permitir a avaliação geral (pessoal e em relação ao professor). 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo o conteúdo estudado. 	<p>Parte I – (20 min). Roda de conversa avaliativa sobre o projeto.</p> <p>Parte II (25 minutos). Resposta dos estudantes aos questionários avaliativos.</p>

4- Recursos	5 - Avaliação	6 - Referências	7- Observações
Materiais: Questionários avaliativos.	Mediante interpretação dos questionários.		

**Anexo B – Excertos do livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”
(BAGNO, 2004, p. 15-19; 40-45)**

Mito nº 1

**“A língua portuguesa falada no Brasil
apresenta uma unidade surpreendente”**

Este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele. É o caso, por exemplo, de Darcy Ribeiro, que em seu último grande estudo sobre o povo brasileiro escreveu:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. *Falam uma mesma língua, sem dialetos* [grifo meu, *Folha de S. Paulo*, 5/2/95].

Existe também toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da “unidade linguística do Brasil”.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, 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 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. [pg. 15]

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só

por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de *status* social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, [pg. 16] alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal — por isso podemos chamá-los de *sem-língua*.

O que muitos estudos empreendidos por diversos pesquisadores têm mostrado é que os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as

mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. Como diz Maurizio Gnerre¹ em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, a Constituição afirma que todos os indivíduos são iguais perante a lei, mas essa mesma lei é redigida numa língua que só uma parcela pequena de brasileiros consegue entender. A discriminação social começa, portanto, já no texto da Constituição. É claro que Gnerre não está querendo dizer que a Constituição deveria ser escrita em língua não-padrão, mas sim que todos os brasileiros a que ela se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior.

Muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. Um estudo bastante revelador dessa situação foi empreendido por Stella Maris Bortoni-Ricardo na periferia de Brasília e publicado no [pg. 17] artigo “Problemas de comunicação interdialetoal”. Diante do que descobriu, a autora pode afirmar:

A idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de consequências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los.

A mesma autora alerta para que não se confunda a idéia de “monolingüismo” com a de “homogeneidade linguística”. O fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população

não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de *português* é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a *verdadeira diversidade linguística de nosso país* para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da [pg. 18] existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão.

Felizmente, essa realidade linguística marcada pela *diversidade* já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil. Assim, nos *Parâmetros curriculares nacionais*, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, podemos ler que

¹ As referências bibliográficas completas de todas as obras citadas ao longo deste livro se encontram no final do volume.

Mito nº 4

“As pessoas sem instrução falam tudo errado”

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.²

São, de fato, boas novas! Espero que elas desçam das altas esferas governamentais e se propaguem pelas salas de aula de todo o país! [pg. 19]

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no Mito nº 1, *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Um exemplo. Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de I em R nos encontros consonantais como em *Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do “atraso mental” das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um *fenômeno fonético* que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão.

Basta olharmos para o seguinte quadro: [pg. 40]

PORTUGUÊS PADRÃO	ETIMOLOGIA	ORIGEM
branco	> blank	germânico
brando	> blandu	latim
cravo	> clavu	latim

dobro	>	dúplu	latim
escravo	>	sclavu	latim
fraco	>	flaccu	latim
frouxo	>	fluxu	latim
grude	>	gluten	latim
obrigar	>	obligare	latim
praga	>	plaga	latim
prata	>	plata	provençal
prega	>	plica	latim

Como é fácil notar, todas as palavras do português-padrão listadas acima tinham, na sua origem, um I bem nítido que se transformou em R. E agora? Se fôssemos pensar que as pessoas que dizem *Cráudia*, *chicrete* e *pranta* têm algum “defeito” ou “atraso mental”, seríamos forçados a admitir que toda a população da província romana da Lusitânia também tinha esse mesmo problema na época em que a língua portuguesa estava se formando. E que o grande Luís de Camões também sofria desse mesmo mal, já que ele escreveu *ingrês*, *pubricar*, *pranta*, *frauta*, *frecha* na obra que é considerada até hoje o maior monumento literário do português clássico, o poema *Os Lusíadas*. E isso, é “crao”, seria no mínimo absurdo.

Existem, evidentemente, falantes da norma culta urbana, pessoas escolarizadas, que têm problemas para [pg. 41] pronunciar os encontros consonantais com L. Nesses casos, sim, trata-se realmente de uma dificuldade física que pode ser resolvida com uma terapia fonoaudiológica. Não é dessas pessoas que estamos tratando aqui, mas dos brasileiros falantes das variedades não-padrão, em cujo sistema fonético simplesmente não existe encontro consonantal

com L, independentemente de terem ou não dificuldades articulatórias. Quando, na escola, se depararem com os encontros consonantais com L, é preciso que o professor tenha consciência de que se trata de um aspecto fonético “estrangeiro” para eles, do mesmo tipo dos que encontramos, por exemplo, nos cursos de inglês, quando nos esforçamos para pronunciar bem o TH de *throw* ou o I de *live*. É preciso separar bem os dois aspectos do fenômeno.

Se dizer *Cráudia*, *praca*, *pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo*, *escravo*, *branco*, *praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas social e política — as pessoas que dizem *Cráudia*, *praca*, *pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola.

Ora, do ponto de vista exclusivamente lingüístico, o fenômeno que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do português-padrão, e [pg. 42] tem até um nome técnico: *rotacismo*. O rotacismo participou da formação da língua portuguesa padrão, como já vimos em *branco*, *escravo*, *praga*, *fraco* etc., mas ele continua vivo e atuante no português não-padrão, como em *broco*, *chicrete*, *pranta*, *Cráudia*, porque essa variedade não-padrão deixa que as tendências normais e inerentes à língua se manifestem livremente. Assim, o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social. Este tipo específico de preconceito é o que abordei em meu livro *A língua de Eulália*.

Minha heroína literária predileta, a boneca Emília, de Monteiro Lobato, não quis saber desse tipo de preconceito. Ao visitar, no País da Gramática, a prisão onde Dona Sintaxe mantinha enjaulados os “vícios de linguagem”, revoltou-se ao ver atrás das grades o “Provincianismo”, isto é, os “vícios” da fala rural, do “caipira” (p. 120):

Emília não achou que fosse caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

— Vá passear, seu Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o VOCÊ em vez de TU, e só isso quanto não vale? Estamos livres da complicação antiga do Tuturututu.

Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada [pg. 43] nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano lingüístico, atores não-nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum do Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte! Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão.

Para mostrar que a fala nordestina nada tem de “engraçada” ou “ridícula”, vamos fazer uma pequena comparação. Na pronúncia normal do Sudeste, a consoante que escrevemos T é pronunciada [tʃ]

(como em *tcheço*) toda vez que é seguida de um [i]. Esse fenômeno fonético se chama *palatalização*. Por causa dele, nós, sudestinos, pronunciamos [tʃitsia] a palavra escrita TITIA. E todo mundo acha isso perfeitamente normal, ninguém tem vontade de rir quando um carioca, mineiro ou capixaba fala assim.

Quando, porém, um falante do Sudeste ouve um falante da zona rural nordestina pronunciar a palavra escrita OITO como [oytʃu], ele acha isso “muito engraçado”, “ridículo” ou “errado”. Ora, do ponto de vista meramente lingüístico, o fenômeno é o mesmo — *palatalização* —, só que o elemento provocador dessa palatalização, o [y], está antes do [t] e não depois dele.

Então, se o fenômeno é o mesmo, por que na boca de um ele é “normal” e na boca de outro ele é “engraçado”, [pg. 44] “feio” ou “errado”? Porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a *pessoa* que fala essa língua e a *região geográfica* onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim...

Ora, faça-me o favor, Rede Globo! [pg. 45]

Anexo C – Poemas selecionados de Jessier Quirino

Paisagem de Interior

Jessier Quirino

Matuto no meio da pista
 menino chorando nu
 rolo de fumo e beiju
 colchão de palha listrado
 um par de bêbo agarrado
 preto véo rezador
 jumento, jipe e trator
 lençol voando estendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 três moleque fedorento
 morcegando um caminhão
 chapéu de couro, gibão
 bodega com sortimento
 poeira no pé do vento
 tabuleiro de cocada
 banguela dando risada
 das prosa dum cantador
 buchuda sentindo dor
 com o filho quase parido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Bêbo lascano a canela
 escorregando na fruta
 num batente, uma matuta
 areando uma panela
 cachorro numa cadela
 se livrando das pedrada
 ciscador, corda e enxada
 na mão do agricultor
 no jardim, um beija-flor
 num pé de planta florido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Mastruz e erva cidreira
 debaixo de jatobá
 menino quereno olhar
 as calça da lavadeira
 um chiado de porteira
 um fole de oito baixo
 pitomba boa no cacho
 um canário cantador
 caminhão de eleitor
 com os voto tudo vendido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Um motorista cangueiro
 e um jipe chêi de batata
 um balai de alpercata

porca gorda no chiqueiro
 um camelô trambiqueiro
 aveloz, lagartixa
 bode véio de barbicha
 bisaco de caçador
 um vaqueiro aboiador
 um bodegueiro adormecido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Meninas na cirandinha
 um pula corda e um toca
 varredeira na fofoca
 uma saca de farinha
 cacarejo da galinha
 novena no mês de maio
 vira-lata e papagaio
 carroça de amolador
 fachada de toda cor
 um bruguelim desnutrido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Uma jumenta viçando
 jumento correndo atrás
 um candeeiro de gás
 véi na cadeira bufando
 rádio de pilha tocando
 um choriço, um manguzá
 um galho de trapíá
 carregado de fulô
 fogareiro, abanador
 um matador destemido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior
 Um soldador de panela
 debaixo da gameleira
 sovaqueira, balinheira
 uma maleta amarela
 rapariga na janela
 casa de taipa e latada
 nuvilha dando mijada
 na calçada do doutor
 toalha no aquarador
 um terreiro bem varrido
 isso é cagado e cuspidado
 paisagem de interior

Um forró pé de serra
 fogueira, milho e balão
 um tum-tum-tum de pilão
 um cabritinho que berra
 uma manteiga da terra
 zoadada no mei da feira

facada na gafeira
matuto respeitador
padre prefeito e doutor
os home mais entendido
isso é cagado e cuspidio
paisagem de interior

Voltando Pro Nordeste

Jessier Quirino

Seu motorista, siga pro nordeste
Que eu sou cabra da peste, quero ver o meu
xodó
Mas na carreira, não passe de uma centena,
Ligue o rádio, puxe a antena,
Sintonize num forró

Daqui pra frente são três dias de viagem,
Eu já to vendo miragem
É a saudade matadeira
Sinto o balanço da minha rede amarela,
Quando o carro na banguela embiloca na ladeira
Nesse balanço eu sinto cheiro de cachaça,
De rolinha com fumaça, cheiro quente de beiju
Ouço o ciscado do frango de capoeira,
Dos pinto na piadeira,
Mugido de boi-zebu

Eu tô sentindo cheiro azedo de "coaiada",
Cheiro bom de tripa assada subindo do
fogareiro
Escuto o berro da "oveia" desgarrada,
Chocaiado da boiada,
Aboio do boiadeiro,
Escuto o choro dos meninos arengando,
Só tem doze se criando e a tudim eu quero bem
Não vejo a hora de chegar naquela sala
De abrir a minha mala, distribuir os terém

Seu motorista, lá no fim desse asfalto
O senhor pare que eu salto
Que minha goela deu um nó
Tá vendo aquela dentro daquela rede amarela?
Adivinhe quem é ela
Ela é o meu xodó

Parafuso de cabo de serrote

Jessier Quirino

Tem uma placa de Fanta encardida
A bodega da rua enladeirada
Meia dúzia de portas arqueadas
E uma grande ingazeira na esquina
A ladeira pra frente se declina
E a calçada vai reta nivelada

Forma palmos de altura de calçada
Que nos dias de feira o bodegueiro
Faz comércio rasteiro e barateiro
Num assoalho de lona amarelada.

Se espalha uma colcha de mangalho:
É cabestro, é cangalha e é peixeira
Urupema, pilão, desnatadeira
Candeeiro, cabaço e armador
Enxadeco, fueiro, e amolador
Alpercata, chicote e landuá
Arataca, bisaco e alguidar
Pé de cabra, chocalho e dobradiça
Se olhar duma vez dá uma doidiça
Que é capaz do matuto se endoidar.

É bodega pequena cor de gis
Sortimento surtindo grande efeito
Meia dúzia de frascos de confeito
Carrossel de açúcar dos guris
Querosene se encontra nos barris
Onde a gata amamenta a gataiada
Sacaria de boca arregaçada
Gargarejo de milhos e farelos
Dois ou três tamboretas em flagelo
Pro conforto de toda freguesada.

No balcão de madeira descascada
Duas torres de vidro são vitrines
A de cá mais parece um magazine
Com perfume e cartelas de Gillete
Brilhantina safada, canivete
Sabonete, batom... tudo entremgado
Filizolla balança bem ao lado
Seus dois pratos com pesos reluzentes
Dá justeza de peso a toda gente
Convencendo o freguês desconfiado.

A Segunda vitrine é de pão doce
É tareco, siquilho e cocorote
Broa, solda, bolacha de pacote
Bolo fofo e já esfrofado
Um porrete serrado e lapidado
Faz o peso prum março de papel
Se embrulha de tudo a granel
E por dentro se encontra uma gaveta
Donde desembainha-se a caderneta
Do freguês pagador e mais fiel.

Prateleiras são tábuas enjanbradas
Com um caibro servindo de escora
Tem também não sei qual Nossa Senhora
Com um jarrinho de louça bem do lado
Um trapézio de flandres areados
Um jirau com manteiga de latão

Encostado ao lado do balcão
Um caneiro embicando uma lapada
Passa as costas da mão pelas beíçadas
Se apruma e sai dando trupicão.

Tem cabides de copos pendurados
E um curral de cachaça e de conhaque
Logo ao lado se vê carne de charque
Tira gosto dos goles caneados
Pelotões de garrafas bem fardados
Nas paredes e dentro dos caixotes
Uma rodilha de fumo dando um bote
E um trinchete enfiado num sabão
E o bodegueiro despacha ao artesão
Um parafuso de cabo de serrote.

Conversa de Manicure

Jessier Quirino

Nesse sertão de vaqueiro,
Chapéu de couro e gibão
Uma tá de manicure
Ou pintadeira de mão
Cum seu trabaio pustiço
Deu o maió ribuliço
Nas matuta do sertão.

Esse salão de beleza
Incaicô com liberdade
O botão da safadeza
Junto com o da vaidade.

Gente de cabelo duro
Saiu feito poico ispim
Mulé do cabelo bom
Saiu cum o cabelo rim.

Vi nega de capacete
Cum os dedos dento dum môi
Vi pintamento de beijo
De cabelo e até de oio.

Guaribação de bochecha
Pra limpar cara de jaca
Aparamento de unha
Tiramento de inhaca
Baibeadô de suvaco
Vi tapadô de buraco
Disfaçadô de ressaca.

Vaqueiro fazendo unha
Foi minha grande surpresa!
Sentou-se no mei das feme
Deixou de lado a macheza.

Viúva do mermo dia
Se alegrou da tristeza
E pra fugir do enpêro
Logo depois do enterro
Foi pro salão de beleza.

A fama da manicure
Desceu de sertão a fora
Matuta que conhecia
Só brilhantina glostora
Pintou-se que nem paiço
E pra quem era um bagaço
Inté que teve uma miora.

Mais o que mais atraia
As damas pra maquilagem
Era a mitida de pau
No mundo da fofocagem.

A manicure seu moço
Paricia uma navaia
Cortou do alto sertão
Inté a beira da praia
Botou defeito nos santo
Matou Neném de quebranto
Jogou freguês na gandaia.

Na base da fofocagem
Lucrava com garantia
O salão era pequeno
Pra festa da freguesia
Quando o trabai começava
A freguesia escutava
E a manicure dizia:

?Gerome de Zé Lotero
Aquilo é que ser safado
Além de falso e xexeiro
É mentiroso e tarado
E pelo que me dissero
Sendo fi de Zé Lotero
Tem tudo pra ser viado!?

?Guilora de Ataíde
Tão engraçada que era
Hoje depois de parida
Virou uma besta-fera
Também o cão do marido
É mago, fei e cumprido
Que nem a rosa pantera.?

?O finado Rubiná
Que Deus tape as suas oiça
Armuçava nas panelas
Mode não sujá as loiça

Ah! sujeitim miserave,
Fuxiqueiro e imprestave
Pro ele não ha quem toíça.?

?O seu Manel Hostaliço
Todo metido a ricão
Passou a vida porpando
Mode comprar uma mansão
Hoje vei, chei de dinheiro
Tem uma casa cum dez banheiro
E o peste mija no chão.?

?Aquela Li varredeira
Só veve de fuxicar
Dá conta da vida aléia
De tudo quanto é lugar
Em casa farta cumida
Tem quatro pia intupida
Três redes pra custurar!?

?A fia de Zé Botinha
Oi! Eu não gosto de falá
Mas pra mim ela é chifreira
E ninguém pode negá
Casou-se com Chico Bento
Mas já saiu cum o sargento
E quatorze oficiá.?

?Minha cumade Honorina
Já que os freguês foro embora
Já qui nós tamo sozinha
Vou lhe contá uma estora.?
Sei que vós não advinha.

Esse magote de feme
Que saiu quage agora
São tudo quenga, chifreira,
Veaca e caipora
De todas aqui presente
As única mulé decente
Só era eu e a senhora.