



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

LEANDRO SANTOS LUCENA

CAMPINA GRANDE - PB

2021

LEANDRO SANTOS LUCENA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE - PB

2021

L935v

Lucena, Leandro Santos.

Variação linguística como objeto de ensino na educação básica /
Leandro Santos Lucena. – Campina Grande, 2021.

145 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael”.

Referências.

1. Variação Linguística. 2. Didatização. 3. Saberes. 4. Norma.
5. Ensino. 6. Sociolinguística. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 81'27 (043)

LEANDRO SANTOS LUCENA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

APROVADA EM: 11/02/2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG
(Orientador)

Prof^a Dr^a Maria Angélica de Oliveira - UFCG
(Examinador Interno)

Prof. Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa - UFPB
(Examinador Externo)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **279** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Leandro Santos Lucena**.

1. Aos 11 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Edmilson Luiz Rafael, UFCG, orientador, e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Angélica de Oliveira, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Leandro Santos Lucena, intitulada: “**Variação Linguística como Objeto de Ensino na Educação Básica**”.
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 9,0 (nove) correspondente ao conceito APROVADO.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 11/02/2021, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Santos Lucena, Usuário Externo**, em 12/02/2021, às 07:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDMILSON LUIZ RAFAEL, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/02/2021, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ANGELICA DE OLIVEIRA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/03/2021, às 04:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1256586** e o código CRC **9B539B7E**.

Dedico este trabalho aos professores e alunos da educação básica que em suas práticas cotidianas e adversas tornam viva a nossa língua.

*“Uma ciência que se divorciou da vida perdeu sua legitimação”
(Rubem Alves)*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um ato de reconhecimento que vem do íntimo de nós. Aqui abro o coração para externar meu agradecimento a todos que nesta caminhada se fizeram presentes das mais variadas formas e gestos.

Agradeço inicialmente a Deus, pelo fôlego de vida, pois em tempos em que a respiração se tornou difícil, foi Ele quem me deu a calma, firmeza e coragem. Foi a sua ajuda, dando equilíbrio e espiritualidade para tempos tão difíceis permitiram que eu chegasse em pé até aqui.

À minha família, minha primeira estrutura social, alicerce em todos os momentos. Seio aonde posso segredar e compartilhar sonhos e conquistas, desabafos e alegrias. Obrigado! Os valores humanos que carrego também são o motivo da minha constante vontade de prosseguir e ajudar às pessoas.

Aos professores das disciplinas, especialmente ao Prof^o Dr. Washigton Farias, e colegas da Linha 4 de pesquisa. Saibam que a caminhada foi mais agradável rica e inesquecível, certamente, pelas reflexões e contribuições de todos vocês em casa encontro.

À Dr^a Adenize Queiroz de Farias, minha incentivadora primeira desde o planejamento inicial do projeto de pesquisa e à Dr^a Camila Rodrigues que nos dias finais dessa apresentação esteve presente de forma dadivosa. Gratidão e admiração por tamanha generosidade.

Ao Prof^o e orientador Dr. Edmilson Luiz Rafael, pelos momentos de suporte, sugestões teóricas e metodológicas, desenhos e redesenhos desta pesquisa. Grato também, pela confiança no período do estágio docência realizado e por cada orientação com aprendizados em vista dessa dissertação.

Agradeço às examinadoras e doutoras, Maria Angélica de Oliveira e Socorro Cláudia Tavares, pelas sugestões, alertas e sabedoria em vista de desenvolver novos olhares para esse objeto de ensino ainda menosprezado, mas que tem ganhado novos olhares nos últimos anos e dado voz às minorias invisibilizadas. Suas contribuições foram salutares! Meu muito obrigado!

Agradeço à coordenação do curso, nominalmente à Dr^a Denise Lino, pelas palavras de apoio e encorajamento diante dos meses mais difíceis para o programa. Elas me fizeram perceber que toda tempestade vem para sacudir a nossa vida, mas serve para deixarmos cair as folhas secas que vamos acumulando, e depois voltarmos mais fortes e vivos. Assim estamos!

Aos que formam a escola pesquisada, dirijo também meu profundo agradecimento. Sou grato pela acolhida e coragem da coordenação pedagógica e professora em dispor o espaço escolar para essa pesquisa. Em seu cotidiano pude

perceber as dificuldades vividas e como procuram meios criativos para enfrentá-las e superá-las.

Pelo fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa concedida a qual permitiu que eu me dedicasse integralmente à pesquisa no último ano do mestrado.

Por fim, e não menos importante, aos amigos e amigas, aos quais não cito nominalmente para não cometer a injustiça de esquecer alguém, mas não poderia deixar de lembrá-los aqui. Agradeço pela parceria, risos e desabafos, afinal, numa situação pandêmica que nos afetou de várias formas, vocês quebraram as barreiras que puderam e estiveram presentes, mesmo que virtualmente e me renovaram a esperança. Enfrentamos muitos desafios.

Venceremos. Novamente!

RESUMO

O ensino sobre a Variação Linguística, doravante VL, como conteúdo curricular se concretiza num importante instrumento para a compreensão de como a língua se manifesta, um conjunto de variedades que evidenciam a essência da natureza da linguagem. Camacho (2001) caracteriza que o papel da Sociolinguística é justamente enfocá-la como objeto de estudo, em suas determinações linguísticas e não linguísticas, mas é na escola, sobretudo, pela articulação dos saberes docentes e didatização do conteúdo que despontam as importantes ações a fim de ressignificá-la como parte de nossa construção social, não a subjugando simplesmente pelo viés da norma padrão, mas trazendo-a para a prática cotidiana e real dos seus alunos. Desse modo, demarcamos que esta pesquisa parte da observação do ensino da VL, tendo por questão de pesquisa *como ocorre a didatização do conteúdo VL em aulas de LP na educação básica?* esse questionamento nos levou a relacionar como objetivo geral: *investigar como é realizada a construção e a didatização dos saberes sobre a VL no contexto escolar de ensino de LP.* Para alcançar o objetivo e respondermos tal pergunta, elencamos os objetivos específicos que buscam a) identificar quais atividades e recursos didáticos utilizados em sala de aula para o ensino da VL; b) analisar os saberes mobilizados na prática de ensino para a construção do conhecimento sobre VL e c) caracterizar o processo de didatização da variação linguística do ponto de vista da representação social. Os principais eixos teóricos que nortearam este trabalho dizem respeito às concepções de VL (LABOV, 2008, 2007, BAGNO, 2007, CAMACHO, 2001), cultura e norma, (NEVES, 2006, FARACO, 2008, 2015), Políticas Linguísticas (SHOHAMY, 2006). Também faz parte de nosso escopo teórico aspectos relacionais ao ensino e didática (LIBÂNEO, 2006, PIMENTA 2006, TARDIF, 2017) dentro da reflexão sobre os paradigmas de ensino (GADOTTI, 2000, BEHRENS e FLACH, 2008). Para geração e coleta de dados, observamos as aulas de uma professora do ensino de língua portuguesa da educação básica, que atua em escola da rede estadual de ensino no interior do Estado da Paraíba. Para registrar as aulas, fizemos gravações em áudio e relatos em diário de pesquisa sobre o fenômeno investigado. A leitura prévia desse material em função da questão dos objetivos de pesquisa nos permitiu visualizar duas categorias de análise: as atividades e os recursos didáticos utilizados em sala de aula e os saberes mobilizados na construção das atividades. Dentre os resultados, constatamos avanços tocantes à metodologia de ensino, didatização do conteúdo e mobilização dos saberes, entretanto, consideramos necessário que as atividades estimulem os discentes a problematizarem em torno de questões sócio, histórica e culturais da língua, tornando-a significativa sem reduzir esse objeto de ensino a uma simples classificação, mas considerando os efeitos e representações que o circunda.

Palavras-chave: Variação Linguística. Didatização. Saberes. Norma. Ensino.

ABSTRACT

The teaching of Linguistic Variation (VL), as curricular content materializes in an important instrument for the understanding of how the language manifests itself, a set of varieties that show the essence of the nature of language. Camacho (2001) characterizes that the role of Sociolinguistics is precisely to focus it as an object of study, in its linguistic and non-linguistic determinations, but it is at school, above all, for the articulation of the teaching knowledge and the didatization of the content that the important actions emerge, to re-signify it as part of our social construction, not simply subjugating it by the standard norm bias, as before, but bringing it to the daily and real practice of its students. Thus, we demarcate that this research starts from the observation of the teaching of VL, having as a guiding question which knowledge permeates the (re) construction of this teaching object and how does this content take place in Portuguese language (LP) classes? his questioning led us to relate as a general objective: to investigate how the construction and didatization of knowledge about VL is carried out in the school context of teaching LP. To achieve this objective and answer that question, we list the specific objectives that seek to a) identify which activities and didactic resources were used for teaching VL; b) to analyze the knowledge mobilized by the teacher in the classroom knowledge and c) to characterize the didactic process from the point of view of the relationship between the object of teaching and social representation. The main theoretical axes that guided this work are related to the concepts of VL (LABOV, 2008, 2007, BAGNO, 2007, CAMACHO, 2001), culture and norm, (NEVES, 2006, FARACO, 2008, 2015), Linguistic Policies (SHOHAMY, 2006). Also part of our theoretical scope are aspects related to teaching and didactics (LIBÂNEO, 2006, PIMENTA 2006, TARDIF, 2017) within the reflection on teaching paradigms (GADOTTI, 2000, BEHRENS and FLACH, 2008). For the generation and collection of data, we observed the classes of a teacher of the Portuguese language teaching of basic education, who works in a state school in the interior of the State of Paraíba. To record the classes, we made audio recordings and reports in a research diary about the phenomenon investigated. The previous reading of this material due to the question of the research objectives allowed us to visualize two categories of analysis: the activities and didactic resources used in the classroom and the knowledge mobilized in the construction of the activities. Among the results, we found advances regarding the teaching methodology, content didatization and mobilization of knowledge, however, we consider it necessary that the activities stimulate students to problematize around the socio, historical and cultural issues of the language, making it significant without reducing this. teaching object to a simple classification, but the effects and representations surround it.

Keywords: Linguistic variation. Didatization. Knowledge. Standard. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Definições de gramática em diferentes instrumentos de gramaticalização do português.....	37
Quadro II: Gramáticas do Português Brasileiro.....	43
Quadro III: Colaboradores Envolvidos.....	63
Quadro IV: Etapas das Visitas.....	64
Quadro V: Percurso das aulas Observadas.....	65
Quadro VI: Convenções de transcrições das entrevistas.....	68
Quadro VII: Comparativo de Classificações.....	90

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Ideia Central da Fundamentação Teórica.....	24
FIGURA 02: Classificação Científica da Variação Linguística.....	29
FIGURA 03: Geração, Processamento e Análise dos Dados.....	67
FIGURA 04: Gráfico I – Atividades em Sala de Aula.....	70
FIGURA 05: Slide Elaborado pela Professora.....	73
FIGURA 06: Divisão em Grupos em Aula.....	76
FIGURA 07: Texto “Assalto em Localidades do País”	80
FIGURA 08: Abordagem da VL: Adequação / Inadequação.....	83
FIGURA 09: Classificação da Variação Linguística pela Professora.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIDATIZAÇÃO EM SALA DE AULA	24
1.1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO FENÔMENO DE ESTUDO	25
1.2. NORMA E REGULAÇÃO POLÍTICA E LINGUÍSTICA	32
1.3. DIDATIZAÇÃO E ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	48
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	59
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	61
2.3 COLABORADORES ENVOLVIDOS	63
2.4 ETAPAS DA PESQUISA	64
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	66
2.6 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	66
3. A CONSTRUÇÃO DO SABER EM TORNO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA....	69
3.1 AS ATIVIDADES E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA	70
3.2 OS SABERES MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	107
ANEXO	143

INTRODUÇÃO

Presenciamos nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI o quanto temos avançado sobre defesa dos aspectos da diversidade brasileira, seja por gênero, credo, cultura, segmentos sociais, dentre outras formas, e como essas discussões têm ampliado a nossa percepção acerca de uma sociedade plural em seus diversos aspectos formativos, de modo que dar visibilidade a essas questões nos leva à compreensão de como somos constituídos sócio, histórico e culturalmente e nos ajuda a respeitar as diferenças singulares existentes de cada povo ou grupo.

Essa diversidade também é intrínseca a realidade natural de qualquer língua. No entanto, se por um lado percebemos a importância dessas frentes, por outro, e especialmente se tratando da linguagem, reconhecemos como ainda são resistentes e tímidos os avanços nas questões em torno do respeito e valorização à diversidade linguística, suas crenças e ideologias sobre a VL na sociedade.

Como sabemos, é fato inconteste que pela linguagem qualquer sociedade se comunica, interage e constrói o conhecimento e o entendimento de si própria. Isso a torna o meio privilegiado pelo qual sentidos e significados são produzidos para manutenção, transformação ou renovação de crenças e valores atribuídos aos seres, objetos e fenômenos que constituem os grupos sociais. Por isso, entre esses fenômenos, talvez um dos mais importantes, o uso da língua e de linguagem continuam merecendo atenção especial, uma vez que é por meio do que se diz (falando ou escrevendo, gesticulando), que uma sociedade guarda seu conjunto de valores e significados, mas também produz efeitos de ordem ideológica (dizer o que pensa quando fala/escreve, gesticula), com implicações na construção da representação social dos sujeitos e dos grupos sociais.

Esse fator nos leva a refletir sobre o entendimento de como a língua é constituída: um sistema vivo, complexo, dinâmico, multifacetado e adaptável. Por isso, a partir dessa realidade, esta pesquisa considera a produção da língua do ponto de vista de sua diversidade, como produto das transformações por que passam todas as línguas ao longo do tempo. Do ponto de vista linguístico, podemos dizer que estaríamos diante de um fenômeno sociolinguístico, conforme orientação teórica consolidada no campo da Linguística a que se denomina de Sociolinguística, como a Variacionista de cunho laboviano (LABOV, [1972] 2008), amplamente difundida no Brasil.

Assim, enxerga-se que a língua passa por diversos processos de transformações para atender às necessidades de interação social que exige, se apresentando em constante movimento por meio das VLS e que por variar pode mudar ao longo do tempo, escapando de regras rígidas, não se tornando estática. Todavia, os falantes normalmente não têm consciência clara de que a língua esteja em constante movimento por meio das variedades linguísticas e que estejamos inevitavelmente imersos nelas.

Prova disso é que em Lucena (2020), apresentamos à luz da variação e mudança fonética por meio do fenômeno dos metaplasmos¹, as possibilidades de transformação pela qual a língua passa, especialmente dos fonemas /l/ por /r/. Nela, foram exemplificadas palavras em que do latim para o português sofreram mudança fonética com perda do fonema /l/ para o /r/ no português brasileiro, tais como (*colōnello* > *corōnel*; *blāndu* > *brāndo*; *līliu* > *lírīo*, dentre outras). Essa mesma ocorrência se faz presente atualmente em outros idiomas, como no italiano (*plaza* > *praça*); espanhol (*plata* > *prata*, *playa* > *praia*, *peligro* > *perigo*); inglês (*plate* > *prato*) etc. Dessa problematização, selecionamos palavras tidas pela norma padrão, junto delas, as variações mais usadas e ouvidas com o rotacionismo desse mesmo fonema /l/ para o /r/, tais como, (planta/p_ranta; pílula/pí_rula; flagra/fr_raga, estalo/estr_ralo etc.).

Assim, evidenciamos o *estranhamento* ou *reconhecimento* dessas efetivações por parte dos cidadãos campinenses e os usos em diferentes estratos sociais de sexo, faixa etária e escolaridade dos sujeitos participantes. Naquela pesquisa realizada, reforçamos que a língua não é uma estrutura pronta e imutável, mas que é um conjunto de variações e que estas são apresentadas nos diversos grupos sociais, afinal as variantes da pesquisa estiveram presentes em todos esses estratos, tornando-se mais discretas nos participantes com nível de escolaridade mais próximo do superior completo. Ainda assim, as VLS podem ser identificadas não apenas nesses aspectos. Para Coelho (2015) ela atinge diversos níveis, dentro e fora da língua, tais como, lexicais, fonológicos, sintáticos e discursivos para o nível interno e, de forma regional ou geográfica, social, estilística, na fala e na escrita, para o nível externo e de forma mais visível.

¹ Metaplasmos: fenômeno que estuda as modificações fonéticas no processo histórico de uma língua.

Ao configurar a Sociolinguística como uma área que estuda a relação entre a língua e a sociedade, passamos a entender que a língua varia decorrente de fatores que estão presentes na sociedade. Por isso, passou-se a afirmar que língua e sociedade estão imbricadas. Essa nova postura tem impactado nos modos de se ensinar por parte dos professores, favorecendo em novas práticas didáticas e mobilizações de saberes.

Para além de uma visão sociolinguística classificatória, ao entender que a formação linguística do sujeito passa por diversos fatores sociais, mas também históricos e culturais, ao direcionarmos o olhar para a escola, entendemos que estes fatores desempenham um papel indispensável ao ensino, especialmente no ensino de língua portuguesa, e no que diz respeito à construção do conceito de língua pela sociedade. Outras influências também podem ser consideradas, como os instrumentos de padronização e políticas linguísticas, fazendo com que recaia sobre a instituição escolar a responsabilidade de transmitir *uma* norma linguística padrão designada culturalmente como a “melhor”, “mais correta”. E mais, faz com que se reforce a insuficiência do enfoque da VL como variedades populares, de forma classificatória ou reducionista, ancorada em prescrições dicotômicas como “certo/errado”, “padrão/não padrão”.

Milroy (2012) alerta que a língua, por sua própria natureza, não se torna igual, mas variável, constituindo a padronização numa imposição de uniformidade a uma classe de objetos. Por outro lado, cita que a “variedade padrão” às vezes chega a ser equiparada à “variedade de maior prestígio” e não a variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade. Isso não implica que o prestígio elevado seja definidor do que constitui um “padrão”. Dito de outro modo, em uma variedade dita por “padrão” pode haver prestígio atribuído, mas mesmo assim, não ser uniforme e concreta nos usos de seus falantes, afinal as relações humanas ligadas à língua(gem), sociedade, cultura e representações não são limítrofes.

Não obstante, para a escola muitas vezes a concepção de língua herdada da tradição gramatical é a que garante a aceitação do usuário na sociedade e, por isso, o ensino de língua portuguesa por muito tempo tem se pautado no prescritivismo, tendo o uso e ensino das gramáticas normativas indispensáveis para a legitimação da norma padrão. No entanto, entendemos que essa concepção de ensino de língua tradicional exclui, por vezes, os usos linguísticos que não se encontram dentro de um ideal padronizador e que esses instrumentos normativos

são heranças de uma tradição baseada numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam. Nessa conjuntura de uma língua e seu funcionamento como um código puro e simplesmente racional é que Bagno (2013) afirma que, no último século e meio, as ciências das linguagens vêm precisamente se detendo a mostrar as incoerências, insuficiências e contradições da gramática tradicional, como constructo teórico, para a análise das línguas. Ainda, faz desvelar a sua ideologia autoritária, racista, preconceituosa e excludente, como conjunto de ideias sobre a linguagem e seu funcionamento na sociedade.

Com esse pensamento, nas últimas décadas a variação/diversidade linguística tem ganhado espaço em debates e reflexões diante da necessidade de estudos em que possam considerar aspectos sociais, históricos, políticos e culturais das línguas. Nessa seara, seja na sala de aula, por meio dos PCN' e BNCC novos manuais, seja no campo acadêmico, muitas discussões têm sido realizadas em eventos, debates e congressos, na necessidade de preenchimento de lacunas anteriormente existentes e, felizmente, propostas concretas desse campo têm colaborado para uma melhor percepção e respeito às variedades linguísticas, tais como: a promoção de uma pedagogia da variação linguística (FARACO e ZILLES, 2015); entendimento da formação da nossa língua pela influência do aspecto social (CAMACHO, 2013); a diluição de mitos que reforçam preconceitos linguísticos (BAGNO; 1999, 2007); a busca por uma Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), a deslegitimação da fala e escuta populares (PIOVEZANI, 2020), dentre outros. Estudos como esses têm colaborado para compreender a complexidade do fenômeno da VL, propondo outras formas de análise que tomam a língua como sistema vivo, diverso e pulsante e, também, as sutilezas em que o objeto é tido por uma relação de hierarquização e de regulação social.

Por esse motivo, não poderíamos deixar de citar os avanços relacionados à política linguística educacional para demandas emergentes, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), presentes desde o ano de 1998, e posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação, em que sinaliza uma concepção de língua variável. Embora essa concepção pareça simples, entendemos que ela pode modificar a postura do ensino de língua portuguesa em sala de aula, fazendo sair de uma dinâmica de um trabalho

mecânico e cumpridor de conteúdo cristalizado para o desenvolvimento de competências comunicativas reais dos alunos, seja pela fala ou pela escrita.

Perante tantos esforços, se faz necessário olhar para a VL como um fenômeno de linguagem que ocorre, no caso do Brasil, em situações multiculturais e linguísticas sob certas condições políticas e ideológicas. Por isso, requer que avancemos para além desse objeto numa visão classificatória e contemplemos aspectos de ordem sociocultural, política e histórica, os quais, no seu conjunto, concorrem para uma melhor percepção das representações que nos cercam, bem como da regulação e valoração de usos. Para o ensino de língua na Educação Básica, o estudo da VL se desdobra em questões que dizem respeito a como transformar o conhecimento sobre a variação linguística em objeto de ensino, de forma que não se limite a uma visão sociolinguística de atribuir determinados modos de fala e determinados vocabulários a grupos sociais, sem que se considerem as implicações dos usos e dos seus efeitos para a construção da identidade dos seus falantes e na desconstrução de mitos sobre a língua portuguesa.

Por esse motivo, há necessidade de mais pesquisas que investiguem os modos de construção do conhecimento sobre esse objeto nas práticas escolares. Surge-nos, assim, a inquietação em relação do quanto se dá abertura a esse objeto de ensino no fazer docente, nas práticas escolares diversas, ou se ainda há perpetuação de um ensino de língua cultivado pela tradição gramatical. Ou seja, a manutenção de um viés padronizador detido em ocorrências de exclusão das variedades linguísticas, rotulando-as como deficiências, erros e/ou desvios a serem extirpados.

Dessa problemática surge o presente estudo investigativo dentro do espaço escolar, responsável por transmitir o ensino da norma padrão, mas que também é por si só, um espaço construído diversificadamente pela formação identitária dos seus sujeitos. Assim, se torna um terreno profícuo para observar como a VL ocorre no cotidiano e como é ensinada, tanto pela dinâmica social e plural dos sujeitos que a compõem, quanto por se tratar de um espaço de construção e conhecimento sobre a LP. Por ser a VL um componente curricular de ensino e objeto de discussões em diversos segmentos sociais, a importância dessa pesquisa repousa no entendimento de como esse objeto de ensino tem sido (re)significado pelos professores. Por isso, buscando entender como tem sido

ensinada, tivemos como pergunta de pesquisa: *como ocorre a didatização do conteúdo VL em aulas de LP, na educação básica?*

O que justifica essa pesquisa é a disseminação da compreensão da VL além de um fenômeno inerente da língua, mas também de envolvimento social, histórico e cultural, que está contraposto em barreiras existentes entre norma, regulação. Ainda, de forma mais detida, o anseio de descobrir como a relação de ensino se dá no contexto escolar, ou seja, como tem sido didatizada e quais saberes são construídos em torno desse objeto.

Ao considerar que esta pesquisa pode subsidiar novas discussões e reflexões acerca dos estudos sobre a linguagem como prática social, histórica e cultural nas vivências escolares de ensino de língua portuguesa, espera-se que o estudo em foco nos possibilite entender como a VL é ensinada e possa contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento e melhor aceitação da VL como uma realidade a ser encarada e valorizada no âmbito de ensino. Dentro da linha de pesquisa a qual estamos vinculados², esse estudo fortalece os aspectos linguísticos como *práticas* dos seus falantes. Dessa forma, dentro das diversas manifestações da vida diária, nossa pesquisa focaliza a manifestação da linguagem em uso e fins pedagógicos.

Para tal, nossa pesquisa alinha-se aos estudos da Linguística Aplicada (LA), considerando que ela é interdisciplinar por sua natureza e dialoga com outras ciências para melhor analisar nosso objeto de ensino, como a Sociolinguística. Por isso, volta-se à problematização da linguagem às questões de ordem política, social, histórica e cultural. Concordamos com Silva (2014) quando afirma que a LA é um campo transdisciplinar ou, até mesmo, indisciplinar de investigação científica” com objetos de investigação complexos que envolvem questões de pesquisa que focalizam a linguagem em algumas das diversas manifestações da vida diária. De forma complementar, partimos da Sociolinguística, que focaliza a relação entre a língua que falamos e a sociedade e que vivemos, tendo a VL como propriedade significativa de objeto de estudo e que nos faz refleti-la como uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos (CAMACHO, 2001).

A partir das reflexões feitas até aqui, por meio de um estudo de caso numa turma de educação básica do ensino médio em rede pública estadual, o **objetivo**

² Práticas Sociais, Histórias e Culturais de Linguagem.

geral da pesquisa foi *investigar as formas de didatização do conteúdo VL no contexto escolar de ensino de LP*. Para isso, os **objetivos específicos** eram: *i) identificar quais atividades e recursos didáticos foram utilizados para o ensino da VL em sala de aula; ii) analisar os saberes mobilizados na prática de ensino para a construção do conhecimento sobre VL; iii) caracterizar o processo de didatização da VL do ponto de vista da relação da representação.*

Para a geração e coleta de dados, observamos seis aulas de uma professora do ensino médio, que atua em uma escola de modalidade de ensino Escola Cidadã Integral da rede estadual na cidade de Campina Grande no interior do estado da Paraíba. Para registrar tais aulas, fizemos gravações de áudio, e relatos num diário de pesquisa. Essas aulas ministradas pela docente, as observações, anotações e gravações, constituem o corpus de análise da pesquisa. O tempo de gravação de cada aula observada varia em razão da realidade escolar e das condições e disponibilidade destes sujeitos.

O presente texto de dissertação está dividido em três capítulos, além desta introdução na qual apresenta uma breve contextualização da pesquisa, os objetivos geral, específicos e as razões que motivaram a sua realização. O primeiro capítulo está organizado em três partes, sendo a primeira, a “VL como fenômeno de estudo”, em que apresentamos os conceitos de cultura e representação para definirmos VL dependente das relações em práticas sociais. Na segunda parte, “Norma e regulação política e linguística” debatemos o enraizamento da postura normativa e como pode atingir o ensino. A terceira, “Didatização e Ensino da VL” trazemos como a VL se traduz os saberes na prática escolar.

No segundo capítulo, trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa, como apresentação do cenário, geração dos dados, os sujeitos envolvidos e o processo de análise. Trata-se de uma pesquisa de base etnográfica, ancorada na Linguística Aplicada, baseada em autores como, André (1995), Yin (2001), Gerhardt (2009) e Moreira (2008).

No terceiro capítulo, apresentamos a seção analítica da pesquisa, a qual expõe os resultados das observações das aulas com atividades desenvolvidas, a didatização e saberes articulados em torno do objeto VL. A organização dele se dá em torno de duas categorias de análise, tendo por primeira: as *atividades e os recursos didáticos utilizados em sala de aula*. Nela apresentamos os processos aplicados por meio das atividades na mobilização desse conhecimento. A segunda

categoria: *os saberes mobilizados na construção das atividades*, em que apresentamos a mobilização tida sobre o objeto. Para ambas as categorias, utilizamos os instrumentos de verificação pela observação, gravação das aulas e entrevista.

Por conseguinte, nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões a respeito dos resultados obtidos durante a análise de dados, relacionando tais resultados aos objetivos da pesquisa. Além de evidenciarmos a relevância e as contribuições desse trabalho para os estudos sobre ensino da variação linguística nas aulas de LP, apontamos também para futuros e possíveis estudos depois deste trabalho, que não se esgota nesta pesquisa.

1. CULTURA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIDATIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo discorremos a respeito da VL e sua didatização em sala de aula. Inicialmente acreditamos ser necessário ter como ponto de partida as reflexões ligadas à VL como fenômeno de estudo. Para tal, partindo do viés sociolinguístico, para sua elaboração à elucidação deste tema, recorreremos também aos estudos contemporâneos que discutem Cultura e Representação (LARAIA, 2008; HALL, 2016). Isso se dá para definirmos VL dependente das relações em práticas sociais, históricas e culturais vividas (CAMACHO, 2013; PAGOTTO, 2004; 2015). Na segunda parte, nos apoiamos em Shohamy (2006) e Calvet (2007) para revelar como contraponto os mecanismos de políticas linguísticas que se voltam para regulação e perpetuação da norma padrão. Assim, retomamos os conceitos de norma (COSERIU, 1979, NEVES, 2006, FARACO 2015;) e exemplificamos os sentidos que circundam esse termo, que reforçam apreciações valorativas, contrária ao que defendemos: uma norma baseada nos usos. Na terceira parte, finalizamos mostrando a importância do papel do professor enquanto articulador didático, que interfere nas situações de ensino a partir dos seus saberes constituídos e que, assim, colaboram para a (re)construção e atualização do conhecimento (LIBÂNEO, 2006; TARDIF, 2017).

Para melhor visualização do percurso que seguimos, ilustramos esse caminho teórico sintetizando as ideias centrais do capítulo na figura abaixo:

FIGURA 01: ideia central da fundamentação teórica



Fonte: Elaborado pelo autor

1.1. Variação Linguística como fenômeno de estudo

Como a língua é um produto cultural, um artefato social, resultado de um longo percurso histórico, tendo em vista a explicação a ser construída, nesta pesquisa, para o fenômeno em análise, propomos um caminho que perceba a relação entre sujeito e variação linguística como dependentes da cultura e da representação social com suas relações. Por isso, inicialmente, é necessário precisarmos o conceito de cultura que nos guia nesse trabalho.

Definir Cultura é ao mesmo tempo concluir que ela é ampla e restrita demais, pois ela passa por práticas de significação nas quais dependente a humanidade. Conforme, Eagleton (2011), pode ser ampla, porque é proporcional à área de disseminação de uma linguagem e, restrita, porque pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes e crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.

Em uma perspectiva antropológica, Laraia (2008) nos mostra que o desenvolvimento do conceito nos coloca diante da importância da cultura na constituição dos seres humanos tal qual os conhecemos (e somos) em sociedade. Interessa-nos destacar dois pontos da construção desse conceito. Primeiro, que ao se conceituar “cultura”, está se destacando a aprendizagem e a ação humana para reagir diante de conhecimentos ou saberes já dados. Por isso, conforme o referido autor, a constituição do conceito passou desde a consideração do comportamento humano como herança genética até a compreensão da existência de mecanismos de controle, planos, regras, instruções para governar o comportamento. Depois que, seguindo essa última compreensão, os seres humanos seriam geneticamente aptos a receberem esse conjunto de mecanismos como uma espécie de programa a que se pode chamar de cultura. Como resultado empírico mais concreto, podemos dizer que temos acesso ao que se denomina de herança cultural ou bens culturais, o modo de ver o mundo, apreciações morais e valorativas, comportamentos e posturas. Essa herança materializa-se em características como formas de agir, vestir-se, comer e expressar-se por meio de uma língua natural ou de linguagens.

Aqui, vale destacar a importante relação entre VL, cultura e representação. Como bem nos lembra Laraia (*op. cit.*), toda experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, em um processo interminável de acumulação. Assim, a

linguagem humana é também parte de uma herança cultural e, ao mesmo tempo, o instrumento, como um sistema articulado de produção oral, que possibilita a transmissão e a acumulação de conhecimentos. É exatamente em função dessa relação de dependência entre cultura e linguagem que esse processo não se faz de forma linear porque a compreensão do que se apreende como significativo poderá ser aceito, negado ou reformulado.

Concordamos tanto com a perspectiva antropológica, quando nos esclarece que não existe cultura melhor que outra, ou seja, uma superior e outra inferior, como pode se pensar, pois cada uma reflete os traços sociais do seu povo, quanto à sociolinguística, quando nos esclarece que não existe língua melhor que outra ou superior, pois todas são sistemas organizados que cumprem o seu papel social e que todos os sistemas sociais são envoltos de significação. No entanto, o olhar no qual centramos este estudo está no sentido mais restrito do termo cultura, em que tem sido comumente usado para legitimar poder e que, por isso, traz consigo uma carga ideológica. Conforme Hall (2016), isso de algum modo sempre foi assim e favorece para que nesse sentido haja uma fragmentação do que se entende por cultura, como é o caso da chamada “cultura alta” e “cultura baixa”.

Assim, de um lado a cultura pode ser vista como algo que engloba “o que de melhor foi pensado e dito” numa sociedade, como pode ser representada em obras clássicas, recebendo o termo de “alta cultura”. Por outro, pode ser vista num sentido mais moderno e ao cotidiano das “pessoas comuns” a chamada “cultura de massa” ou “cultura popular”. Essa efetivação favoreceu para que fossem perpetuados por muito tempo, debates entre essas duas visões de cultura: uma passou a ter uma carga de valor em que a “alta” estaria voltada para o bom e o popular para o degradado, fazendo com que apenas mais recentemente o termo passasse a ser referido a tudo que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo (HALL, 2016, p.19). Como exemplo dessa fragmentação valorativa, discorreremos mais adiante, sobre a cultura da norma padrão como pretexto para emergir na cultura a concepção de VL como formas do mal, ruim, do erro etc.

Neste caminho, Hall (2016) propõe uma concepção de cultura como práticas vividas ou ideologias práticas que capacitam uma sociedade, grupo, ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência. Segundo o autor, “os significados culturais não estão somente na nossa cabeça - eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e

consequentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p.20), mas conforme esclarece também, depende da interpretação dos seus participantes, do modo que eles dão sentidos semelhantes para tudo àquilo que lhes cercam. Por esse motivo, a cultura se mostra diversa em nosso vasto território e nos faz afirmar que no país não existe uma cultura apenas, mas um pluriculturalismo³, não sendo pronta, acabada, mas aberta a possibilidades.

Ao encontro dessa concepção de cultura, o conceito de representação passou a ocupar um relevante lugar, pois é quem conecta o sentido e a linguagem e funciona como parte essencial no processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados. Por isso, precisamos do conceito de representação, advindo dos Estudos Culturais a partir desse autor. Para Hall (*op. cit.*), representar envolve o uso da linguagem, de signos, e imagens que significam ou representam objetos, mas isso não ocorre de forma simples. Significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. Para tal, em sua teoria, o autor apresenta três diferentes abordagens para explicar como a representação do sentido pela linguagem funciona: de forma *reflexiva*, *intencional* e *construtivista*.

Na abordagem *reflexiva*, o sentido repousa no objeto, pessoa ideia ou evento no mundo real e a linguagem reflete o sentido dele como existe no mundo. Considera-se, assim, a linguagem como espelho que reflete o sentido verdadeiro. Contudo, conforme alude o autor, consideramos que a imagem de um espelho apenas reflete verdadeiramente um objeto, mas não faz ser o que o objeto é realmente. A abordagem *intencional* vem tratar de uma perspectiva oposta. Para esta, é o autor/interlocutor que dá sentido único no mundo, pela linguagem. Esta abordagem também se mostra válida, em parte, porque usamos a linguagem para convencer de acordo com nosso modo de ver o mundo, mas também se mostra limitada, pois nós não somos, ou não podemos ser, a única fonte de significados na linguagem. Conforme autor, “nossos sentidos particulares, intencionados, ainda que pessoais, tem de entrar nas regras, códigos, e convenções da linguagem para serem compartilhados e entendidos” (HALL, 2016 p.48). Porém, neste trabalho, concentramo-nos na terceira abordagem porque nos fornece a aparato teórico mais

³ Franz Boas em sua obra “*A mente do ser humano primitivo*”, nos lança as bases dos estudos sobre “as culturas”, termo no plural, para destacar as particularidades existentes de suas práticas e as transformações dinâmicas que delas fazem parte.

adequado ao estudo pretendido, que é o caráter público e social da linguagem e suas práticas.

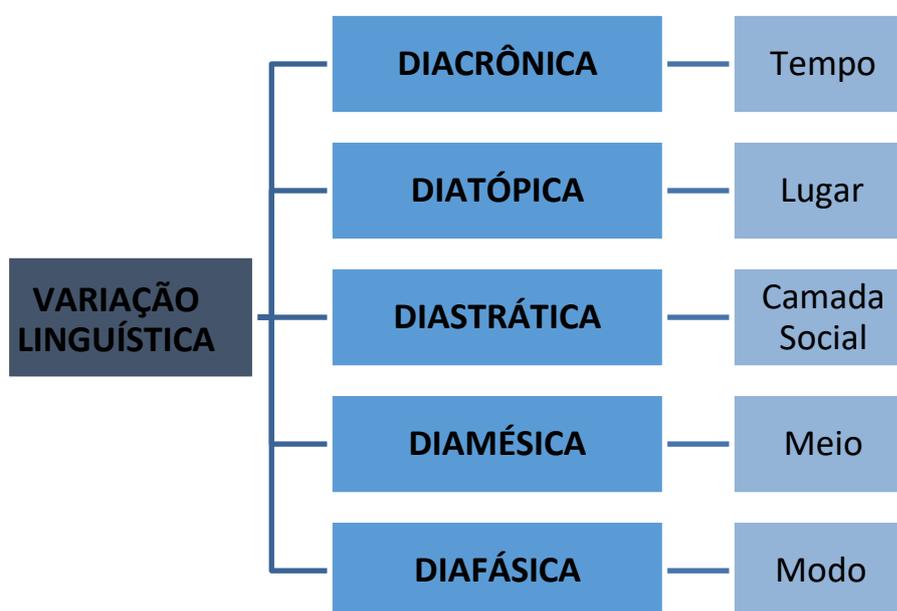
Segundo Hall (*op. cit.*), a abordagem *construtivista* não nega a existência do mundo material, mas discorda do pensamento reflexivo, segundo o qual o sentido está no objeto do mundo real, cabendo à linguagem funcionar como espelho desse sentido. Na perspectiva construtivista, é o sistema de linguagem(ens) que nos permitem construir sentidos, para tornar o mundo comunicável e inteligível. Assim, os sistemas de representação são constituídos de signos com uma dimensão material que se manifesta como sons ou imagens. A representação é, por fim, uma prática de utilização desse material e seus efeitos com função simbólica. Sons, palavras indicam, simbolizam ou representam conceitos e, desse modo, transportam sentidos. Para o caso do estudo e do ensino da variação linguística, estamos compreendendo como um fenômeno que se materializa por meio da língua, predominantemente oral, sobre o qual há representações historicamente construídas, as quais são acionadas quando atores sociais (no dizer de Hall) são postos em contato com sua realização material e os seus significados.

Nesse ponto, podemos dizer que, no âmbito deste trabalho, pelo menos, dois conjuntos de significados sobre variação linguística precisam ser considerados. Primeiro, o que é originário da tradição gramatical e seu impacto na constituição de um saber leigo ou o conhecimento do falante sobre sua língua nativa (RAJAGOPALAN, 2008). Segundo, o que é construído pela ciência linguística. Deste último, o principal conhecimento de impacto na prática escolar de ensino formal sobre variação linguística tem sido o de origem sociolinguística variacionista, cuja percepção de social está limitada à ordem do linguístico, como nos diz Pagotto (2004), embora a descrição das formas opere de modo a relacionar a variação a fatores externos ao linguístico, classificada em idade, etnia, lugar geográfico, entre outros.

Nessa esteira, Ilari e Basso (2007) esclarecem que esses fatores externos ao linguístico obedecem a uma classificação que pode ser identificada por relações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diamésica. Bagno (2007) explica essa classificação, partindo da etimologia dos termos científicos: *variação diatópica* (do grego ΔΙΑ “através de”, ΤÓΠΟΣ “lugar”), pela comparação dos modos de falar de lugares diferentes; *variação diastrática* (do latim STRATUM “camada”) para a comparação entre modos de falar das diferentes classes sociais; *variação*

diamésica (do grego MÉSOS “meio) para a comparação entre a língua falada e a língua escrita; *variação diafásica* (do grego PHÁSIS, “expressão, modo de falar”), pelo uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento; e a *variação diacrônica* (do grego KHRÓNOS “tempo”) para a comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. Apenas para fins ilustrativos, apresentamos na figura 02 o resumo desses fatores extralinguísticos considerados pelo saber científico sobre a VL:

Figura 02: Classificação científica das Variações Linguísticas



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar dessa classificação, neste trabalho, em atendimento ao objetivo de pesquisa pretendido, compreendemos o fenômeno da variação linguística não apenas do ponto de vista sociolinguístico classificatório. Aqui, nosso entendimento, e que reforçamos, é como um fenômeno social e cultural próprio da realização de qualquer língua. Por isso, partimos de um postulado básico, com apoio em Camacho (2013) sobre a realização linguística. Lembra-nos o autor que toda língua ou variedade é um sistema estruturado plenamente possível como instrumento para transmissão lógica e coerente dos conteúdos a respeito da realidade social. As variedades, embora diferentes quanto a mecanismos formais, são igualmente funcionais do ponto de vista da comunicação e da interação social.

Do ponto de vista do funcionamento, é preciso considerar também, conforme defende Pagotto (2004), que o significado das formas variantes é resultante do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua, em práticas sociais diversas. Ainda, em Pagotto (2015), cabe o questionamento levantado pelo autor sobre o lugar do sujeito na variação linguística e sobre que teoria do sentido permitiria vincular o funcionamento das formas variantes ao funcionamento social, pois para ele, essas duas questões ainda permanecem insuficientes. Primeiro porque, ao falar sobre o lugar do sujeito, para além de pensarmos no efeito que se dá quando uma ou outra forma variante é enunciada, no processo de implementação e propagação das formas linguísticas se questiona se o sujeito tem lugar na teoria. Segundo, porque nesta, as variantes aparecem em rótulos no funcionamento social, como vimos acima, tais como, de idade, sexo, escolaridade, classe social etc., como costumamos conceber, mas que estes não dão conta de fatores como, por exemplo, se o sujeito se enquadrar em mais de uma dessas categorias.

Nesse ponto, é importante destacar, com apoio de Camacho (2013), um pouco da história da consolidação do conceito de variação no âmbito dos estudos linguísticos. Segundo o autor, foi com os paradigmas estrutural (saussuriano) e gerativo (chomskyano) que se consolida na Linguística o procedimento epistemológico segundo o qual os dados de base para a análise linguística deveriam ser regularizados de modo a eliminar a variabilidade de fato existente na linguagem enquanto fenômeno real. A ruptura ocorrerá com os sociolinguistas e a instauração do modelo variacionista que não só fornece evidência da heterogeneidade inerente à linguagem, mas também considera a variável como unidade estrutural. A questão problematizadora, daí decorrente, principalmente para o ensino de língua, é que a prática científica e acadêmica desse modelo tende a ver as variantes (por exemplo: *as coisa passa/as coisas passam; ele fala macaxeira/ele fala aipim*) como pertencentes a dois sistemas diferentes, sendo a alternância uma situação de mistura dialetal ou de alternância de código (CAMACHO, 2013).

Como principal resultado a ser mobilizado, tanto no âmbito da formação do professor quanto no da educação básica, por meio dos textos de introdução ou de divulgação da ciência linguística e dos livros didáticos que circulam nas escolas, é, predominantemente, essa categorização polarizada entre dois sistemas, o que se

constitui como espaço profícuo para favorecer a padronização, importante questão para a política linguística e, em consequência, para a determinação de que variedade deverá ser ensinada. Esse fato vai se desdobrar em inúmeros outros aspectos importantes, mas, para este trabalho, entendemos ser suficiente destacar o que nos lembra Signorini (2001) ao tratar das relações entre língua e usos falados e escritos. A autora também nos lembra da mudança provocada pela sociolinguística variacionista, com foco na homogeneidade e estabilidade do sistema da língua (o que estaria para a mudança paradigmática, conforme Camacho (2013), para a instabilidade desse sistema quando visto no espaço e no tempo. Desse modo de descrever a língua resulta o conceito de variedade linguística como as realizações de origem histórica, geográfica, social e estilística, além das noções de estilo formal e informal. No entanto, é esse conjunto homogêneo classificatório que predominará para determinar que forma linguística estará mais ou menos próxima de uma forma ideal de língua.

Então, para o ensino de língua, é preciso considerar, que do estudo científico da linguagem, as principais contribuições para o fenômeno da variação, dizem respeito à inegável constatação de que a diversidade linguística está relacionada a fatores externos, reflexo da diversidade social de seus falantes. Se temos uma sociedade que se apresenta culturalmente de múltiplas formas, na linguagem não seria diferente, tendo de dar conta dessas diversas manifestações humanas, muito embora a representação de língua herdada da tradição e que faz parte do senso comum é de que a língua é um bloco homogêneo.

Essa concepção muito se deve também a força da tradição cultural da escrita e a construção histórica escolar de uma língua tida como modelo, *uma* norma padrão, pronta e acabada. Nesse caso, a língua representa um produto cultural, mas é também símbolo de prestígio e instrumento de segregação e exclusão. Conforme nos relembra Miroy (2011), as variedades da língua não têm prestígio em si mesmas, mas tais variedades adquirem prestígio quando seus falantes têm prestígio elevado. Desse modo, pelo que representam, simbolicamente, o prestígio é atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais e objetos inanimados ou abstratos. Ou, ainda, como afirma Camacho (2013), como a variação é fenômeno típico da pronúncia de fonemas (nível fonético), na codificação morfosintática e na organização lexical (níveis lexical e morfosintático), as forças de uniformização se materializam em princípios de padronização. Assim, o modelo

de língua ideal seria, supostamente, a que é considerada apropriada para publicações oficiais, ensino escolar formal, usos midiáticos e instituições públicas.

Por considerarmos que a língua é mais do que um produto, mas um processo da realidade sociocultural, de natureza diversa e mutável, requer dela mobilização de saberes de como tratá-la pedagogicamente, de modo que se amplie e se estimule na escola reflexões sobre as questões que envolvam também a VL, sobretudo aos fatores socialmente predominantes no que concerne à língua. Para tal, a ciência linguística ensina a considerar o social no uso da linguagem e observar que nem sempre os padrões se impõem ao uso cotidiano de seus usuários, mas que o contrário também pode ocorrer. Por isso, Neves (2006) alerta que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso e a existência de registros não-padrão constitui garantia de eficiência e uso da linguagem. Desse modo, a heterogeneidade linguística é, no nosso entendimento, a força vital da língua e está relacionada à heterogeneidade social.

Dessa relação de dependência entre a linguagem como prática social e historicamente construída, da cultura não apenas como todas as manifestações humanas, mas sob o modo de ver o mundo com apreciações valorativas, comportamentos e posturas e da representação, com seus efeitos de função simbólica passamos, a seguir, a discutir sobre os conceitos de norma, os sentidos que circundam esse termo e a regulação existente por meio de políticas linguísticas.

1.2. Norma e Regulação Política e Linguística

Vimos até aqui que dentre os diversos aspectos relacionais pelos quais passam a língua e as variações, podemos canalizar como fatores principais os de ordem sociocultural, pois vivemos num país multicultural que se expressa de formas diversas; também os fatores de representação simbólica, como a parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.

Adentrando na discussão, precisamos considerar também como o fenômeno da VL se manifesta com às acepções de norma e regulação social, que se ancora numa relação de poder por meio de políticas linguísticas. Aqui, entendemos regulação como um efeito da norma, que parte de imposição um comportamento a fim de alguém *regule-se a uma forma* tida como “correta”. Por isso, inicialmente

fazemos uma breve revisão da teoria sobre Política Linguística (PL), pois ela é tida como poderosa ferramenta de regulação por instrumentos padronizadores, que por vezes valora determinada norma em detrimento, inclusive, das variedades e usos linguísticos. Essa questão, inevitavelmente, vai interferir na forma de didatização da VL em sala de aula.

Como sabemos, as PLs se destacam como principal mecanismo de organizar, gerenciar, manipular e impor comportamentos de linguagem, uma vez que consiste em decisões tomadas sobre idiomas e seus usos na sociedade. Elas se tornam importantes não apenas como um conjunto de ações ordenadas, elaboradas e levadas adiante pelo Estado, mas também como ferramentas no entremeio de ideologias e práticas sociais da linguagem, efetivadas por mecanismos normativos (SHOHAMY, 2006).

Segundo Shohamy (2006), a PL é uma ferramenta manipuladora na batalha contínua entre diferentes ideologias, na direção de dar legitimidade do uso e da aprendizagem de uma língua e se traduz por meio de documentos, leis, regulamentos, dentre outras formas, que pretendem influenciar comportamentos de linguagem. Podemos considerar que as PLs podem se aproximar de um viés padronizador, pois se apega a uma uniformização linguística por parte de quem as elabora, sendo estabelecida de forma limitada, obediente a uma norma, que serve para manutenção de um repertório linguístico. É o que a autora nos aponta quando explica que

A linguagem é comumente vista pelos formuladores de políticas como um sistema fechado e finito, pois é frequentemente usada como uma ferramenta simbólica para a manipulação de agendas políticas, sociais, educacionais e econômicas, especialmente no contexto de entidades políticas como o Estado-nação. (SHOHAMY, 2006, p. 22, tradução nossa).⁴

Embora possamos reconhecer a importância dessa perspectiva para as agendas políticas, por outro lado, sabemos que ver a linguagem como um sistema finito, fechado e imposto, obediente a uma norma inflexível e independente, não faz com que ela seja construída numa forma democrática às práticas vividas de seus falantes. Por isso, aqui, cabe destacar como o apego a uma norma ganha força na

⁴ Doravante, todas as traduções serão nossas e, por isso, não indicaremos mais essa informação textualmente.

PL, pois ela é que vai validar e perpetuar suas práticas reguladoras por uma cultura de padronização da língua e que alcança o ensino.

Em se tratando de “norma”, gostaríamos de apresentar as principais acepções no que se entende por ela. Em princípio, o termo advém do latim (*norma.ae*) e carrega em si, segundo o dicionário Houaiss (2008), o significado daquilo que 1- regula atos ou procedimentos; regra; padrão; ou 2- o que se usa como base para avaliação ou realização de algo; modelo. No plano linguístico, Bechara (2009) descreve que na norma

Contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. (BECHARA. 2009 p.42)

Nessa perspectiva, *norma* está voltada a uma tradição reguladora que serve de molde, perto das concretizações constantes e comuns. Por isso, ela representa uma convenção à disposição dos seus usuários, mas também, como percebemos, não obedece a um caráter funcional e essa parece ser a gênese da confusão sobre as acepções desse termo, afinal, por estar numa relação de dependência com a cultura, certos deslocamentos da norma, constantes e repetidos, podem com o tempo serem aceitos, negados ou reformulados. Isso se dá porque a história de uma língua é também a de seus falantes junto de suas complexidades, inclusive, sobre o aspecto de que não há norma sem o falante que a use. Porém, algumas PLs se voltam sobre atos ou procedimentos de regulação, tida como regra, padrão, que embasa uma cultura de norma padronizadora.

Dessa complexidade, cabe destacar que a noção de norma linguística surgiu da reflexão sobre o sistema saussuriano (*langue/parole*) como insuficiente para caracterizar a língua. Inclusive Coseriu (1979), já destacava a necessidade de uma noção que pudesse dar conta de outras perspectivas. Por isso, propôs um acréscimo a essa dicotomia, num movimento que vai do mais concreto ao mais abstrato, sendo, no primeiro caso, o a fala como o uso individual da norma. No segundo, a língua como sistema funcional. O acréscimo se dá no grau intermediário, tendo a norma como uso coletivo da língua. Para o autor, é nela que nos prendemos de forma imediata, conforme o grupo social de que fazemos parte e a região onde vivemos com realizações consagradas pelo uso e que, portanto,

são normais em determinadas circunstâncias linguísticas, previstas pelo sistema funcional, concreto e de caráter coletivo.

Nesse sentido, consideramos que há uma aproximação entre norma e cultura, pois segundo Coseriu (*op. cit.*) a norma se aproxima de uma realização coletiva, tradição, repetição de modelos anteriores, estabelecendo códigos e subcódigos para diferentes grupos de uma mesma sociedade. Para o autor, apesar de a norma ser convencional e opcional, torna-se uma opção dentro de um grupo a que pertence o falante em que nela se preserva os aspectos comuns e elimina tudo o que, na fala, é inédito, individual (COSERIU, 1979).

Por sua vez, Neves (2006), nos ajuda esclarecendo que o termo “norma” possui principalmente duas acepções básicas. A primeira, chamada de “norma normal”, é a modalidade linguística tida como norma recorrente ou comum, corriqueira numa comunidade de fala. Nessa concepção, poderíamos identificá-la pela frequência de uso e se perguntar se ela contempla, realmente, o *uso* linguístico dos falantes. Nesta perspectiva de norma, não haveria, portanto, valoração de que uma é superior à outra e se reparte por estratos sociais (variação de uso diastrática), por períodos de tempo (variação diacrônica), por regiões (variação de uso diatópica). A segunda definição do termo trazida à tona pela autora é a concepção de norma tida como padrão. Trata-se do viés regrado, a modalidade “sabida” por alguns, mas não por outros. Neste caso, se contempla a real inserção de tal modalidade “padrão” no uso linguístico. A noção de norma, neste caso, também se reparte de formas, diastrática, diacrônica e diatopicamente, mas agora com juízo de valor sobre as modalidades em cada zona de variação, ou seja, umas são mais prestigiadas que outras. Nesta, se atenta apenas uma modalidade estabelecida como representação de um padrão desejável, a concepção é arbitrária, e sempre se sustenta por autoridade, Neves (*op.cit.*). É como podemos por vezes enxergar a PL traduzida, quando se efetiva de forma fechada, finita e manipuladora. Mais ainda, usada para categorizar pessoas, criando associações de grupos, identidades, hierarquias e uma variedade de outras formas de imposição (SHOHAMY, 2006).

Como podemos perceber, inevitavelmente, na sociedade, podem se efetivar as duas concepções: a norma “normal” e “padrão”. Na primeira, o que está em questão é o uso, mas cabe um ponto de atenção para não se gerar a idealização de *uma* língua como “normal”, “comum” para a noção de uma única modalidade,

aquela concebida e tida como usual, “média dos falares”, abstraindo-se a frequência e a modalidade de uso, Neves (*op. cit.*), e favorece para uma relação com a sociedade e respeito desses usos nos contextos sociais. A outra, no entanto, se trata de “bom uso”. Sua relação com a sociedade aponta, por vezes, para a discriminação, criando-se, estigmas e exclusões por uma relação de poder, como é o caso de algumas PLs.

Em se tratando dessa relação de poder, conforme esclarece Shohamy (*op. cit.*), nas PLs há uma abrangência de mecanismos que se apresentam de formas explícitas e implícitas e são usados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas. No contexto em que se manifesta de forma declarada (explícita) ela se concretiza, dentre outras formas, por meio de documentos, leis e declarações. Acrescentamos também as gramáticas normativas como uma forma explícita dessa regulação. São, portanto, mecanismos mais evidentes e usados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas. Por outro lado, os mecanismos de PL de formas não declaradas (implícita), as pessoas não estão cientes do seu poder e capacidade de manipulação de afetar políticas de fato. Estas, segundo a autora, são ignoradas, quando na verdade deveriam ser estudadas por serem parte integrantes da cultura. Por isso, Shohamy (2006, p.51) afirma que além das PLs como manifestações de intenções, “se faz necessário dar atenção também à implementação das políticas na prática, pois apenas a primeira (explícita) não é suficiente para que os usos se efetivem”. Para ela, a verdadeira política é executada através de uma variedade de mecanismos que determinam práticas de fato.

Gostaríamos de reforçar como no caminho inverso, historicamente percebemos o quanto os mecanismos explícitos incitaram a visão de uma norma padronizadora que se distancia da realidade vivida dos seus usuários. Isso se dá porque como afirma Faraco (2015) há mais de um século estamos perdidos numa grande confusão de reconhecimento das nossas características linguísticas pelo posicionamento normativo (ou normativista, como prefere chamar). Para ele, o exercício recorrente de uma norma padrão exógena (lusitana) imposta como sendo a nossa norma padrão pouco tem refletido a nossa identidade linguística, mas essa postura tem ganhado força nos últimos séculos. Segundo ele, de peso coercitivo, esperava-se que a fala e a escrita formais fossem ao encontro do que estava estipulado, fortalecendo aquela visão de norma normativa, e não norma normal e

favorecendo com que o nosso padrão de língua passe por um caráter artificial e, em grande parte, distante da realidade linguística de seus falantes⁵. Para ele, colocá-la como primordial, num pedestal inatingível, seria ir de encontro com a diversidade sócio, cultural e linguística existente, na utopia de homogeneizá-la.

Nesse ponto, vale destacar o que cita Calvet 2007, mesmo que de forma menos abrangente, sobre as atuações de PLs ao se referir às ações planejadas sobre a língua. Para ele, existem as políticas linguísticas chamadas *in vivo* e as *in vitro*. Conforme esclarece, as *in vivo* são aquelas que partem da própria comunidade, suas práticas sociais, numa tentativa de regular o uso da língua. Assim, a regulação emerge da sociedade. As *in vitro*, por sua vez, aquelas planejadas nos gabinetes, pelo governo, na intervenção sobre essas práticas sociais. A diferença entre norma normal e norma-padrão seriam modos de diferenciar essas efetivações. No entanto, aqui, destacamos como a norma normal e a norma normativa podem ganhar valorações de acordo com a escolha a ser feita por quem elabora essas PLs e, como dessas valorações, nasceram diversas tentativas explícitas de uniformização linguística, por meio de instrumentos de normatização. Prova dessa visão, é que no quadro I a seguir de Vieira (2016), demonstramos como ao passar do tempo, foram sendo inseridas em nossa tradição instrumentos, especialmente gramáticas, com posicionamentos sustentados na ideologia de uniformização linguística:

Quadro I: Definições de gramática em diferentes instrumentos de gramaticalização do português

Ano	Obra	Autor	Definição
1536	<i>Grammatica da linguagem portuguesa</i>	Fernão de Oliveira	Arte que ensina a <u>bem</u> ler e falar.
1540	<i>Grammatica da língua portuguesa</i>	João de Barros	Um modo <u>certo</u> e <u>justo</u> de falar e escrever colhido do uso e autoridade dos barões e doutos.

⁵ O autor defende um novo termo: *norma de referência*, em substituição dos termos que conhecemos. Para ele está opção poderia ser uma saída e servir de exemplo aos guias normativos acabando com a confusão entre “norma culta/norma padrão”.

1770	<i>Arte da grammatica da língua portuguesa</i>	Antônio José dos Reis Lobato	Arte que ensina a fazer <u>sem erros</u> a oração portuguesa.
1817-1819	<i>Breve Compêndio da Grammatica Portuguesa</i>	Frei Joaquim do Amor Divino e Caneca	Arte que ensina a falar, ler e escrever <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1822	<i>Grammatica Philosófica da Língua Portuguesa</i>	Jerônimo Soares Barbosa	Arte de falar e escrever <u>corretamente</u> a própria língua.
1868	<i>Gramática Nacional</i>	Vicente R. da Costa Soares	Arte de exprimir nosso pensamento d'uma maneira conforme as <u>regras</u> estabelecidas pela <u>razão</u> e pelo <u>bom uso</u> .
1888	<i>Gramática Analítica da Língua Portuguesa</i>	José de Noronha N. Massa	Arte que nos ensina as <u>regras</u> adaptadas à <u>perfeição</u> da dicção de qualquer língua, quer escrita, quer falada.
1888	<i>Grammatica Portuegza – Curso Médio</i>	João Ribeiro	Conjunto das <u>regras</u> segundo as quais se fala ou escreve <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1890	<i>Serões Grammaticaes</i>	Ernesto Carneiro Ribeiro	Disciplina ou arte de ler, falar e escrever, <u>corretamente</u> , a língua portuguesa.
1907	<i>Gramática Expositiva</i>	Eduardo Carlos Pereira	Estudo das <u>regras</u> para se falar e escrever <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1923	<i>Gramática Elementar da Língua Portuguesa</i>	M. Said Ali	Exposição metódica das <u>regras</u> que ensinam a falar e escrever <u>corretamente</u> .

1937	<i>Gramática Expositiva</i>	Mário Pereira de Sousa Lima	Exposição dos fatos atuais da língua literária portuguesa e das <u>regras</u> embasadas na velha arte de falar e escrever <u>corretamente</u> .
1957	<i>Gramática Normativa da Língua Portuguesa</i>	Carlos Henrique da Rocha Lima	Disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as <u>normas</u> que, em determinada época, representam o <u>ideal</u> de <u>expressão correta</u> .

Fonte: VIEIRA (2016, p.24)

Como percebemos, os instrumentos acima de padronização, além de constituírem uma PL no recorte do seu tempo, partiram de uma idealização pautada nas regras do “bem”, do “correto”, do “bom uso”, da “razão”, do “justo”. Embora seja próprio desses instrumentos linguísticos fazer um recorte da língua que será descrita ou prescrita, a definição deles revela como se as variações pudessem ser eliminadas e representassem algo, do “mal”, “errôneas” “incorretas”, “irracionais” etc., e favoreceram para uma visão negativa da nossa identidade linguística que alcança os dias atuais, como é o caso da VL, muitas vezes vista como um problema ou crise da língua. Sobre essa regulação por meio da norma, consideramos que normatizar deveria ser a criação de uma norma para o uso da língua em situações específicas, mas normalizá-la é fazer com que ela seja de uso normal. Por isso, não deveria bastar normatizar e dar um caráter formal à língua por meio de PLs, mas também considerar os meios com que ela se difunda na vida social, sendo de fato normalizada nas instâncias da esfera social. Concordamos com Leite (1999), sobre o pensamento da língua em crise. A autora escreve que

o problema todo, como se pode concluir, decorre do descompasso existente entre língua em uso, dinâmica, da qual se extrai a norma objetiva, implícita, e a língua descrita na gramática normativa, em que há a norma prescritiva, estática, por um período de tempo. Como esta é a única norma explícita, sem dúvida, tem maior prestígio, e é a que oferece ao usuário o parâmetro do “bom uso”, quer falado quer escrito. (LEITE, 1999, p.204)

Por outro ângulo, sabemos que, evidentemente, as escolhas de padronização não acontecem de forma neutra, afinal as PLs são carregadas de

intenções e ideologias. Essas definições dos instrumentos linguísticos apresentados no quadro 01 acima desvelam como no passar dos séculos parece haver um abafamento ou recusa da cara linguística brasileira numa idealização do português padrão (modelar) e não normal (funcional). Essa postura gera em nossa sociedade o que Faraco (2015, p. 63), chama de “a síndrome do colonizado”, para a importação de uma norma de referência, como é no caso da língua portuguesa, e o trato dela pela cultura do erro e não por um viés positivo, produzindo entre nós, em suas palavras, um discurso exacerbadamente normativo⁶. Para ele, essa escolha de preceitos categóricos e dogmáticos faz distanciar-se da norma normal, ou seja, da realidade social dos seus falantes.

Esse fato se comprova quando no próprio discurso histórico, dirigido à Academia Brasileira de Letras, na ocasião do seu aniversário, pelo Joaquim Nabuco (*apud* Pinto, 1978), este expõe que:

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência guarda assim melhor o seu idioma [...]; Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagram em Portugal à pureza do nosso idioma. Joaquim Nabuco *apud* Pinto (1978, p. 197).

A citação acima aponta como essa “síndrome” desvela o desejo normativo que, segundo Faraco (2015), é resquício de uma população branca e minoritária que no passado quis construir uma sociedade europeizada diante da dificuldade de superar a condição de colônia. Para o autor, esse ato se constituiu numa verdadeira virada de costas para um país com fatores sócio, histórico e culturalmente latentes, como as línguas autóctones⁷. Ainda, os mais de 300 anos de escravidão e tentativa de silenciamento da cultura afrodescendente e seu linguajar nomeadamente estigmatizado por *pretoguês*⁸ tratados de forma subalternizada. Sem adentrarmos no fator de contato desse povos com as sucessivas imigrações e emigrações atuais

⁶ Para essa postura, o autor não chama de norma culta, mas prefere chamar norma curta, para apontar a dificuldade em superarmos criticamente nossa condição de colônia.

⁷ De acordo com o último Censo do IBGE realizado em 2010 estima-se que exista cerca de 274 línguas indígenas faladas no Brasil.

⁸ Araripe Júnior se referia o “*pretoguês*” ao “falar atravessado dos africanos e outros fenômenos dessa ordem” *apud* Faraco (2015 p. 66).

e as novas e disfarçadas formas de violência simbólicas aos quais passaram e passam essas pessoas por causa da língua.

Nesse interim, podemos perceber como pelo apoio de instrumentos de PLs, como é o caso das gramáticas, em nossa cultura, o enraizamento da postura de regulação normativa se fez presente desde cedo e ainda se apresenta com nuances que, mesmo implícitas, afetam o nosso sistema educacional. Para Faraco (2015), é essa norma *curta* que infelizmente tem predominado e tem servido como referência no nosso sistema escolar, não somente na escola, mas em outras instâncias sociais e absorvidas pelo senso comum. Isso favorece para que a gramática da língua materna seja subjugada a uma norma-padrão bem distante de nossos usos linguísticos efetivos, inclusive em contextos mais monitorados de escrita (*op. cit*), minguando às possibilidades da língua enquanto sistema vivo, adaptável e suscetível a mudanças.

Do ponto de vista da PL, se faz necessário que haja um ponto de equilíbrio entre essas posturas de norma padronizadora e novos olhares para as práticas reais dos usos linguísticos. Na tentativa de entendimento dessas normas surgem desdobramentos outros termos, como dimensões que buscam sustentar as diferenças do que se chama de padrão e norma culta. É o caso da norma chamada de comum ou *standard*. Esta surge como uma das muitas normas normais, voltada à população urbana com determinada escolaridade e em uso monitorado na fala ou escrita. Segundo, Faraco (2008), nela, é atribuído um valor social positivo, como “uma capa de prestígio social”, criando no imaginário dos falantes uma norma tida como superior ou melhor que as outras. Para ele, norma culta

Deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2008, p.54).

O termo, embora aponte para a recorrência, normalidade, modo costumeiro da língua, pode gerar a confusão de que a norma monitorada seja “a língua”, subjugando outras formas ou colocando-as como defeituosas e se ancorando na “cultura do erro”. Aliás, como a sociedade é heterogênea, cabe a observância sobre singularizar este termo, quando há inúmeras comunidades de fala e, portanto,

diversas normas cultas que as caracterizam⁹. Não obstante, sugere que o uso do termo “norma culta” não deva ser entendido no sentido geral, pleno, pois faz inferir a existência de “formas incultas”, quando na verdade não há sociedade sem cultura. Ao refletir sobre quem se trata quando se fala desse falante “culto” percebe-se que o direcionamento aponta para as práticas sociais históricas e culturais voltadas tipicamente para o falar comum da cultura urbana, letrada e monitorada.

No entanto, conforme Leite (1999) já sinalizava, apenas a variável nível de escolaridade não é condição necessariamente suficiente para a definição de falante culto. Para ela, é preciso considerar que “a língua falada está em evolução constante e a norma prescritiva retrata sempre um estado de língua anterior ao da descrição. Portanto, há sempre um intervalo de tempo bastante grande entre as duas” (LEITE, 1999, p.210). Por isso, questiona sobre o uso dessa norma culta e sobre o tipo de norma obedecida.

Nessa pesquisa, damos ênfase à norma normal, pois é dela que emerge a necessidade de reconhecer as variedades linguísticas como práticas sociais, históricas e culturais situadas com diferentes usos e situações e nos faz perceber que nem sempre são os padrões que se impõem ao uso cotidiano de seus usuários, mas que o contrário também ocorre, quando os usos sociais concretos da língua estabelecem novos padrões.

Nesse sentido, consideramos que se faz necessária a visão estendida de PL, afinal só do ponto de vista da norma padrão, como esclarece Faraco (2008, p. 73), esta “não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”. Essa norma se trata de uma codificação abstrata para servir de referência para projetos políticos de uniformização linguística.

Nesse caminho, Shohamy (2006) defende que a PL deve ser vista de maneira ampliada, para além de declarações sobre política, mas por meio de uma variedade de mecanismos que criam políticas e práticas de linguagem *de fato*. Ela esclarece que essa visão ampliada “requer também uma visão mais ampla da própria linguagem, de um sistema fechado e finito a um organismo vivo, pessoal, dinâmico, aberto, enérgico e criativo, que se estende além dos limites fixos em

⁹ Faraco (2015) critica o uso do termo no singular. Para ele a variação culta muda substancialmente no Brasil. Por isso, sugere o uso do termo no plural para dar margem à diversidade normal do termo nas variadas comunidades de fala.

direção à liberdade de expressão” (SHOHAMY, 2006, p. 26). Como exemplo dessa visão mais ampla, podemos citar a própria BNCC, como um documento de política linguística que além da sua parte comum contempla uma parte diversificada que enriquece o documento, respeitando características regionais e locais da sociedade¹⁰. Também as gramáticas contemporâneas que lançam novos olhares e fazem com que a visão sobre linguagem se diferencie das mais tradicionais, pois considera também as práticas cotidianas de língua(gem) e seus usos.

Em busca de uma manutenção de repertório linguístico, os instrumentos gramaticais das últimas décadas se organizam em outra perspectiva, parte delas considerando que diferentes usos da linguagem não de ser adequados a diferentes situações de uso. Assim, a existência de registros não-padrão pode constituir garantia de eficiência e uso da linguagem a depender da situação comunicativa. Isso faz com que o papel da linguística na atualidade possa considerar que a heterogeneidade não é resultado da linguagem, mas o contrário, e que isso é fator de adequação e eficiência, de solução, e não um problema. Nesse esforço, gramáticas brasileiras do português contemporâneo vêm sendo construídas na preocupação com os fenômenos ligados aos usos da língua. No quadro II abaixo, Vieira (2016) apresenta algumas dessas inserções:

Quadro II: Gramáticas do português contemporâneo

Obra	Autor(es)	Ano da 1ª edição
<i>Gramáticas do português falado (série)</i>	Ataliba Teixeira de Castilho	1991-2002
<i>Gramática descritiva do português</i>	Mário A. Perini	1995
<i>Gramática dos usos do português</i>	Maria Helena de Moura Neves	2000
<i>Gramática Houaiss da língua portuguesa</i>	José Carlos de Azeredo	2008
<i>Gramática do brasileiro</i>	Celso Ferrarezi Junior & Iara M. Teles	2008

¹⁰ A BNCC cita como direito da aprendizagem e desenvolvimento infantil a convivência delas em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

<i>Gramática do português brasileiro</i>	Mário A. Perini	2010
<i>Nova gramática do português brasileiro</i>	Ataliba Teixeira de Catilho	2010
<i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i>	Marcos Bagno	2012
<i>Gramática da língua portuguesa padrão</i>	Amini Hauy	2014

Fonte: VIEIRA (2016, p.37)

Como percebemos, essas novas possibilidades das últimas décadas sugerem apontar para a necessidade de novos olhares e instrumentos que considerem a VL como manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, pois se, por um lado, podemos reconhecer que há um padrão valorizado, por outro, o uso desse padrão não constitui, em si, excepcionalmente o uso de “boa” linguagem¹¹, mas que essa avaliação ocorre, muitas vezes pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico dos seus falantes.

Nesse caminho, Faraco (2015), se faz necessário construir guias normativos realistas e honestos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende e que neles possamos reconhecer que não existe *uma* norma culta, uniforme e homogênea, mas a compreensão de muitas normas cultas e que ela varia também. Ainda, a cautela com os juízos de correção em que para o senso comum só exista o certo e o errado, os novos guias normativos devem acolher a variabilidade da expressão culta em suas efetivações reais, sem que transformem diferença em erro e nem obrigação com o que seja estilístico. Conforme afirma Neves (2006), felizmente, a ciência linguística ensinou a negar valoração a toda e qualquer modalidade de língua, afinal, a busca de adequação se estende às diferentes escolhas, de língua falada ou de língua escrita, de um tipo textual ou de outro de um gênero discursivo ou de outro, lições que, segundo ela, os verdadeiros gramáticos sabem e obviamente se pautam.

Em se tratando de uma visão ampliada da PL, ela não se limita a concretizações de exames, documentos e declarações oficiais, mas se concretiza por meio de uma variedade de mecanismos que determinam práticas de fato. Por

¹¹ Trata-se de um dos mitos em torno da linguagem que Bagno (1999) já apresentava no seu livro “Preconceito Linguístico”.

esse motivo, se faz necessário examinar o uso deles, a forma de criação, manifestação e as consequências e efeitos que geram. Entretanto, devemos ponderar como nos adverte Shohamy (2006) que assim como a linguagem não é neutra esses mecanismos também não os são. Aliás, eles são usados nos grupos da sociedade e servem como veículos para promover e perpetuar agendas políticas, ideológicas e econômicas. Ainda que, seus mecanismos são envoltos em uma mistura de crenças, ideologias e práticas de língua(gem), para criação, a reprodução e a modificação da política linguística, refletindo o fato de as línguas expressarem posturas embutidas na história e nas culturas compartilhadas, como vimos na seção anterior.

Ao saber que a PL funciona como uma ferramenta reguladora do comportamento linguístico de formas declaradas ou ocultas e de que é necessário um olhar amplo sobre o assunto, surge-nos a observação de como essas intenções políticas se manifestam no campo educacional. Por isso, dentro da variedade de mecanismos que afetam direta e indiretamente o comportamento da linguagem e ensino das suas variações, destacamos as políticas de ensino de língua, especialmente nos sistemas educacionais.

Enquanto a PL está voltada com as decisões das pessoas sobre línguas e seus usos na sociedade, “a política linguística educacional (PLE) se refere a afetar essas decisões em contextos específicos de educação, tais como, em escolas e universidades” (SHOHAMY 2016, p.77). No entanto, conforme esclarece a autora, a PLE não deixa de ser considerada também uma forma de imposição e manipulação da política de linguagem, usada por quem tem autoridade para transformar ideologia em prática através da educação formal. Para a autora, esse caminho não se faz sem intencionalidade, pois assim como política de linguagem não é neutra, mas participante de um conjunto de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, da mesma forma, as PLE estão inseridas nesse meio e servem como veículo para promover e perpetuar suas agendas.

Assim, a PLE também é considerada uma ferramenta poderosa, pois pode criar e impor comportamentos de linguagem num sistema em que é obrigatório que os estudantes participem. Essas políticas ganham força no cotidiano por vários agentes, bem como, por materiais, currículos e testes, dentre outras formas. Entretanto, conforme esclarece Shohamy (2006), na maioria dos sistemas educacionais, a PLE é introduzida de maneira não democrática, ou seja, de maneira

arbitrária de cima para baixo, em muitos níveis: nacional, estadual, municipal, muitas vezes sem nenhuma contribuição dos agentes que atuam com o ensino de línguas. Isto, portanto, representa maneiras autoritárias de fazer políticas, devido a falta de representação, especialmente dos professores, como agentes fortemente afetados nessa forma de planejar e implementar esse processos de políticas linguísticas¹². É o que nos diz a autora quando explica que

Na maioria dos casos, equipe educacional e pessoal, incluindo professores, diretores e inspetores são responsáveis pela execução das políticas de ensino de idiomas nos sistemas educacionais, classes, escolas e distritos, conforme eles veem como parte de seu trabalho realizar essas PLEs. Estes são frequentemente implementados sem perguntas sobre sua qualidade, adequação e relevância, especialmente sua validade em termos de aprendizado bem-sucedido para os alunos nas escolas. (SHOHAMY, 2016, p.78).

Dessa maneira, percebemos como PLEs podem ser introjetadas pelas autoridades de formas impostas, cabendo às instituições educacionais o papel de funcionar como veículos para o repasse delas e garantir o gerenciamento e controle de um repertório linguístico. O que parece justificar tal postura é o motivo de que as negociações sobre PLEs partem de uma percepção de língua relacionadas à identidade de uma nação como um modo homogêneo, bem como, a intenção de controlar e padronizar a linguagem para promover/perpetuar agendas políticas, sociais, econômicas e pessoais. Neste último caso, percebemos que o repertório escolhido se distancia das práticas cotidianas das normas normais, pois “na medida em que o conhecimento, experiência de vida, linguagem e discurso da classe dominante são valorizados nas instituições de ensino, é o poder deles que se perpetua” numa forma arbitrária (SHOHAMY, 2006, p. 179), criando uma batalha de repertório linguístico manifestado em políticas de linguagem, como em binômios de uniformidade e diversidade, linguagem 'correta/exata e incorreta'; gramatical vs. não gramatical; puro/limpo vs. 'poluído', dentre outras, destoando de uma visão de linguagem como aberta, criativa, dinâmica, em constante evolução.

Por isso, Shohamy (*op. cit.*) nos aponta que se argumenta, frequentemente, que há pouca conexão entre políticas educacionais declaradas e as práticas reais. Justamente porque aqueles que tomam decisões políticas para as nações

¹² Guéspin et Marcellesi já apontavam em 1984 a importância das ações glotopolíticas no gerir a língua em determinados ambientes. Para eles o termo PL é muito atrelado às ações estatais, governamentais que vem de cima pra baixo, mas que a gestão das línguas também se dá nos mais diferentes âmbitos da sociedade que atuam com agentes.

geralmente são políticos e legisladores, e, raramente, essas decisões são tomadas por outros interessados, como é o caso dos professores. Nesse sentido, ela descreve que

qualquer política precisa ser vista como um ato comunicativo, negociável e democrático de expansão da participação de múltiplos interessados, neste caso professores e outros agentes educacionais. Isso se refere não apenas à inclusão de um constituinte mais amplo de agentes, mas também ao ato de negociar e negociar políticas e a necessidade de incorporar pesquisa e prática daqueles que têm conhecimento sobre ela. O risco de não fazê-lo é que a elaboração de políticas termina como um conjunto de dispositivos opressivos, onde estudantes e professores pagam o preço. (SHOHAMY, 2009 p.50)

Nesse sentido, concordamos que configurar as PLEs como uma peça política, removendo as contribuições e ações, em especial os professores, destinando a eles apenas a execução das políticas por meio de suas práticas de ensino nas salas de aula, é o mesmo que reduzi-los a cumpridores de tarefas governamentais sem ter voz nem vez na articulação e devolutiva de tais políticas. Dessa maneira, as PLs precisariam estar relacionadas e conectadas a esses colaboradores, afinal, eles podem ter muito a dizer sobre as práticas vividas e é sobre eles que recai a responsabilidade em relação aos indicadores que estão aquém das necessidades das políticas educacionais. Sem essa percepção, no dizer de Shohamy, esses profissionais passam a atuar como

“soldados” do sistema que executam ordens internalizando a ideologia política e suas agendas como expressa no currículo, em livros didáticos e outros materiais e na própria percepções da linguagem. São eles que tomam decisões não apenas em termos de quais idiomas serão ensinados, mas o que será considerado linguagem “apropriada” e “correta” em termos de qualidade. (SHOHAMY, 2006 p.78)

Dessa forma, quando PLE são determinadas por fatores políticos e não pedagógicos, tornando os agentes que atuam no ensino de língua como meros cumpridores delas, percebemos que as contribuições relevantes desses profissionais ficam sufocadas, tirando deles o direito de participação ativa como cidadãos nas decisões dessas políticas. Entendemos que o professor, inevitavelmente, desempenha um papel crucial como elo articulador das políticas linguísticas educacionais no ensino, pois é o docente que por meio de sua prática cotidiana em sala de aula pode mobilizar saberes, didatizar e (re)construir conteúdos, como é o caso da VL. Por esse motivo, ele tem papel especial para

contribuir e desempenhar essas políticas. Portanto, cercear a sua participação é o mesmo que suprimir sua experiência e conhecimento, favorecendo para que as políticas se apresentem como suas intenções e ideologias, mas com chances limitadas de que os objetivos educacionais sejam bem-sucedidos, pois não contemplam os saberes que esse docente mobiliza a fim de didatizar os conteúdos que ensina.

Até aqui, vemos que os efeitos das PLE podem reforçar representações culturais de língua e de seu ensino com base em normas que serão consideradas legítimas representantes de formas “corretas” e aceitas socialmente, com implicações para o processo de didatização dos conteúdos escolares em sala de aula. Por isso, no próximo item, buscamos discutir sobre o aspecto didático da VL e a relação com o saber em torno do conhecimento desse objeto.

1.3. Didatização e Ensino da Variação Linguística

Nesta parte, buscamos fazer as necessárias relações que permeiam a VL e a sua didatização, a partir dos paradigmas voltados à prática de ensino. Essa discussão se faz presente porque a didatização ocorre por meio de atividades e recursos que favorecem nos conhecimentos, bem como conteúdos escolares de ensino.

Inicialmente, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem com os saberes articulados, numa perspectiva antropológica, Charlot (2000) afirma que o homem é essencialmente em sua origem um ser incompleto. Ao nascer, está submetido à obrigação de aprender e é esta condição que difere o homem dos animais, pois enquanto os animais nascem completos e formados por instintos para a sua sobrevivência, a essência humana não se completa por si mesma, mas se dá na construção de um conjunto de relações sociais. Sendo assim, o homem necessita ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial. Ele sobrevive por nascer em um mundo humano pré-existente, que já é estruturado. Por esse motivo, se inscreve como membro de uma comunidade que partilha valores e crenças, como ser social, que a partir de suas relações dizem quem ele é, quem é o mundo e quem são os outros, num sistema de sentidos.

Segundo esclarece o autor, o ser humano carece de ser educado e essa construção humana se dá de forma social e singular. Social porque quando nasce já se torna um ser, já é social, uma vez que o mundo e a sociedade já estão presentes à sua chegada. Singular, porque ela só ocorre quando o sujeito consente a si que haja uma troca com os outros e com o mundo iniciando um movimento o qual o sujeito se constrói e se deixa construir pelos outros. Dentro dessa dinâmica, o sujeito e sua atividade evoluem diante do confronto com os outros e com o mundo. Nessa esteira, Libâneo (2006) nos esclarece sobre o fenômeno educativo, dizendo que

O desenvolvimento humano ocorre em meio à atividade prática mediadora da relação ativa indivíduo-meio [...] em outras palavras, por intermédio dos pais, adultos, dos professores, de variados grupos sociais, a educação mobiliza a atividade consciente e produtiva, tornando possível a realização das “possibilidades naturais” do ser humano. Nesse sentido, a educação opera uma mediação entre teoria e prática, entre o sujeito e sua interação com o meio ambiente. (LIBÂNEO, 2006, p.112)

Como defendido acima, o desenvolvimento do homem depende da interação e da ação mediadora do indivíduo e o meio que vive. Em outras palavras, o homem se desenvolve porque interage com o meio que vive e esta aprendizagem pode ser mediada. Essa percepção é a mesma anteriormente defendida pelo Vygotsky que fundou e desenvolveu estudos dentro da Psicologia Histórico Cultural, Psicologia Interativista Sociocultural, Psicologia Sociointeracionista ou conhecida como Teoria Histórico Social. Esta concepção influenciou não só a educação, mas diversas áreas do conhecimento porque foi a partir dela que ficou clara a compreensão de que as pessoas são dependentes de interações para crescer, aprender, construir conhecimento, interagir, trocar, partilhar, ou seja, de que precisamos um dos outros. Na tradução de sua obra, o teórico nos esclarece que:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1982-1984, p. 281)

Para todas as atividades interacionais, cabe pontuar que a linguagem desponta como ferramenta social de contato imprescindível, auxiliando as necessidades de cada pessoa, pois é por ela que se torna o animal homem verdadeiramente humano. Indubitavelmente, é também na escola que acontece a

transformação e humanização do homem, fazendo com que ela seja uma instituição indispensável e desempenhe um papel social relevante na vida das pessoas, haja vista, que é pela escola que acontece o processo de socialização dos alunos para a formação de cidadãos na/para a vida pública e exigências de preparação para o mundo do trabalho. Em todas as funções que a escola desempenhe, os aspectos interacionais e linguísticos despontam, afinal é nela que temos o ensino de língua portuguesa, bem como no que diz respeito à construção da visão sobre língua. De fato, nessa instituição, recaem grandes responsabilidades, dentre as quais destacamos a de perpetuação de políticas linguísticas educacionais e de transmitir a norma linguística designada culturalmente como a “melhor”, “mais correta”, como é chamada: a norma padrão, numa modalidade de língua herdada da tradição em que tal concepção é a que garantiria a aceitação do usuário na sociedade.

Ademais, o cotidiano escolar também se configura num cenário vivo, marcado de contradições, interesses como qualquer instituição ou grupo social. Neste lugar, é importante que haja a transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem, seletivas e excludentes de outrora, agora com práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares “as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural, e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização das escolas”. (PIMENTA, 2006, p 24).

Assim, as demandas de transformações tocantes ao ensino e aprendizagem se fazem necessárias porque o ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo da tradição escolar sempre esteve associado às crenças de purismo linguístico que ainda hoje podem influenciar algumas das práticas docentes. Trata-se da procedência de um paradigma educacional muitas vezes classificatório, ligado à segmentação de conteúdos e à construção do conhecimento dicotômico, em que o processo de aprendizagem é, na verdade, considerado como um produto pronto e finito. Por esse motivo, o ensino de língua a partir de situações reais do uso de seus falantes, que se concretizam através das variedades linguísticas, pareceu sempre estar ausente, razão pela qual nos faz refletir sobre os saberes, sejam eles efetivamente ensinados ou mobilizados ou não pelos professores.

Como objeto de ensino escolar, a VL precisaria ser tomada como um conteúdo de natureza crítica e não meramente classificatório dos falares de uma língua. Dito de outro modo, do ponto de vista dos estudos sobre ensino (Pedagogia

e Didática), precisa ser ensinado para ampliar a visão do aluno sobre a consciência dos efeitos dos usos linguísticos para a sua atuação na sociedade e também para desconstrução de mitos sobre a LP. Essa perspectiva adota uma concepção de ensino como prática social, ou seja, como conjunto de ações articuladas entre sujeitos (professores e alunos) que têm em vista atender a necessidades e funções mais amplas, determinadas social e pedagogicamente (LIBÂNEO, 2011). No entanto, esse caráter geral precisa ser transformado em ação concreta em situação de ensino-aprendizagem (em aula, presencial ou não), o que conduzirá a ação para o didático, para o intencional, guiada por dada direção. Nesse ponto, encontramos o caráter imediato da ação que se manifestará no ensino dos conteúdos escolares, com implicações para uma aprendizagem formativa. Esse é o lugar, então, dos conteúdos ditos curriculares.

Destacamos também como os paradigmas são relevantes para ancoragem de como pode se dar para a prática no ensino. Kuhn (1997) reconhece que a emergência e a convergência de paradigmas velhos e novos refletem o amadurecimento científico pelo qual os grupos e sujeitos pesquisadores passam e faz guiar suas ações, refletindo modos, crenças e práticas. Exemplo dessa relação entre o velho e novo pode ser considerada nas duas correntes paradigmáticas, do ensino tradicional e a educação nova em que o primeiro paradigma de ensino, para Behrens e Flach (2008), se caracteriza pela simplificação e fragmentação do conhecimento para obter maior êxito como é o caso em que usualmente percebemos a divisão de nossas disciplinas. Sobre esse paradigma de ensino tradicional, as autoras apontam que essa concepção volta-se para uma perspectiva em que

o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar enquanto que o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se na aula expositiva apenas. O conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e repetitivo. A ênfase é “escute, leia, decore e repita”. A avaliação é feita por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica. (BEHRENS; FLACH, 2008, p. 10121).

Nessa perspectiva mecânica, os alunos são meros receptores e não participantes ativos nas aulas. Também, nela não se contempla as singularidades existentes na vida deles, mas homogeneiza as relações e o modo de aprender um

novo conteúdo, tornando o ensino e aprendizagem da linguagem humana no contexto escolar distante da vida real e pulsante dos alunos.

Para Libâneo (2013), quando assinala para os conteúdos de ensino, há sempre três elementos, sendo eles, a matéria, o professor e o aluno e que nesse conjunto nem sempre os professores entendem os movimentos de ida e volta entre eles, gerando um ensino mecânico em que o professor passa matéria, aos alunos cabe a função de escutar, repetir ou decorar o que se é transmitido e, por fim, a resolução de exercícios de casa ou da sala de aula com finalidade a uma prova. Esse ciclo gera um movimento repetitivo, insuficiente, mecânico e sem espaço à reciprocidade entre os elementos. Ainda, por estar ausente da vida prática dos alunos, faz com que o conteúdo seja pouco significativo e consciente.

Por isso, para além dessa concepção, citamos um novo paradigma emergente, o da educação nova. Nele, as crenças se voltam numa maior consideração dos aspectos sociais e humanizado em que seus atores, a saber: professor e aluno, deixam de serem reprodutores e receptores para ocupar uma postura atuante e colaborativa, embora devemos considerar que se por um lado sabemos que o novo paradigma traz consigo numerosas contribuições, sobretudo no campo da educação e das metodologias de ensino, por outro, devemos ponderar que o velho não é, de todo, eliminável.

Nesse sentido, Gadotti (2000, p.4) afirma que “tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro”, mas também reconhecemos que essa relação do velho com o novo pode não se dar de forma harmônica, pois entre as duas concepções educacionais pode ocorrer um conflito em que a escola se posiciona no entremeio, mediante os sujeitos que executam as ações escolares. Por isso, nos arriscamos em afirmar que diante de um posicionamento de um ensino inflexível em alguns contextos escolares e abordagens em que a aprendizagem se apresenta numa relação de processo-produto, como é o caso do paradigma tradicional, pode haver resistência a mudanças e ir de encontro a novos conhecimentos e novas teorias, mesmo que já tenham ampla aceitação acadêmica e pelos professores.

Dessa forma, é possível que profissionais na educação carreguem, às vezes, algumas crenças contrárias às teorias, permanecendo resistentes a mudanças mesmo diante de novos paradigmas. Essa postura de resistência a novas possibilidades, muitas vezes favorece para que se gere uma ação docente

destoante de práticas quando o docente estuda e qualifica determinada teoria, mas na prática age contrariamente a ela. Consoante, Basso (2010) adverte que:

Isso faz com que, muitas vezes, nossa prática destoe do que falamos, teorizamos, conceituamos, qualificamos como bom e adequado ao nosso ensino, já que no recôndito de nossas salas de aulas, perpetuamos fazeres mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada (BASSO, 2010, p. 66)

Assim, a prática docente pode até qualificar algumas teorias, mas continuar nas salas de aulas promovendo posturas antigas para o ensino e aprendizagem dos seus alunos. Neste quesito, concordamos com Rafael (2012), quando defende que algumas das práticas chamadas inovadoras se concretizam na interface do novo e do velho, em que o inovador é na verdade o velho adaptado, fazendo com que o professor adapte ou mascare suas ações na busca de demonstrar a existência de novas problematizações da sua prática, mas perpetuando, às vezes, implicitamente, fazeres contrários.

Dessa maneira, a reflexão sobre esses paradigmas suscitam reflexão e a ponderação na busca de uma convivência crítico reflexiva entre o novo e o velho, entre as práticas que estão no contexto escolar há tempos e as que chegam e se reconfiguram na própria instituição, sem que uma tente se sobrepor ou se esconder na face da outra, com destaque para que professor e aluno passem de sujeitos reprodutores e receptores a protagonistas, produtores ativos e colaborativos na construção/mobilização do saber.

Dentro das definições do princípio com o saber, Charlot (2000) adota três pontos principais na sua relação. O primeiro, é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. O segundo, é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber”. O terceiro, mas não de forma estanque, que é um conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto para aprendê-lo, seja numa atividade, numa situação, numa ocasião. Neste, o aprender e o saber também têm uma relação com a linguagem, tempo, relação no mundo, consigo e com os outros.

Ao focar especialmente a atuação docente, sabemos que esta se efetiva a partir de vários conhecimentos articulados. Eles podem ser explicados pelos saberes docentes, que são divididos principalmente em quatro partes: os saberes

de formação profissional, os disciplinares, os curriculares e também os experienciais, que se dá durante a ação de ensino (TARDIF, 2017). Os *saberes da formação profissional* são aqueles que fazem parte dos saberes transmitidos pelas instituições de formação, como o saber pedagógico. Os *saberes disciplinares* são aqueles dos campos do conhecimento que são transmitidos nos cursos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os *saberes curriculares* são os que estão atrelados aos programas escolares e correspondem, dentre outros, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos da instituição escolar. Por fim, os *saberes experienciais*, são aqueles específicos da prática cotidiana do professor. Segundo Tardif (*op. cit.*), o professor deve possuir a capacidade de articular conhecimentos de ordem disciplinar, material e curricular, relacionando-os sempre aos saberes de natureza social e das ciências da educação. Também, os saberes experienciais devem incorporar-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2017). A articulação entre esses saberes favorece para uma atuação docente, que se caracteriza por uma prática didática significativa. Assim, a didática se faz indispensável nas relações sociais estabelecidas em sala de aula e se concretiza na inter-relação estabelecida entre o professor, o saber científico e também o saber docente e pedagógico, conforme TARDIF (2017).

Aqui, citamos, mesmo que brevemente a teoria heurística do saber, que denota uma postura de simplificação dos conteúdos em que enfatiza a importância da transformação de significados com processos de aprendizagem a favor do(a) aluno(a). Para além dos dilemas do conhecimento acadêmico essa teoria defende que

[...] a vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” tendo por processos de aprendizagem a criação e significação de significados. Ainda que nesse conceito, “conscientes da importância da criação e transformação de significados como finalidade educativa, o dilema entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do aluno/a como ponto de partida para os processos de aprendizagem, é resolvido a favor deste último” (GOMEZ, 1998, p.85).

Arriscamos relacionar a teoria acima com a “didática”, cujo termo sugere uma atitude teórica e prática de abordagem das questões do ensinar e/ou aprender, conforme Pimenta (2006). Didatizar é antes de tudo facilitar e transformar o conhecimento, tornando-o acessível para o público alvo e tem no ensino seu objeto

de investigação e o ensino de VL, bem como a articulação de outras aprendizagens, passam por um processo de didatização. Para que isso aconteça, uma relevante direção é de conceber o ensino como uma prática educacional em situações historicamente situadas, de modo que o conhecimento seja significativo na vida dos alunos. Para Pimenta (2006) significa examiná-lo (o ensino) nos contextos sociais nos quais se efetiva, e os nexos existentes entre eles, surgindo daí as novas possibilidades investigativas da didática sobre o ensino enquanto prática social viva.

De modo associado, o objeto de estudo, neste trabalho, requer uma concepção de ensino que apoie de forma mais adequada a investigação da VL como conteúdo escolar em sala de aula. Por isso, o ponto de partida é considerar ensino como uma prática social (LIBÂNEO, 2011). Assim, defendemos um currículo de língua portuguesa que vá além de regras distantes dos usos efetivos dos alunos, mas que favoreça um ensino desta língua como um ato produtivo, sobre o qual advoga Travaglia:

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de tal modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (TRAVAGLIA, 2009, p.40)

Consideramos, portanto, que apenas transmitir ao aluno o domínio da norma padrão da língua numa perspectiva meramente prescritiva ou restringir seu ensino ao conhecimento de sua estrutura e funcionamento pela adoção de metodologias descritivas, não é satisfatório. Outrossim, ratificamos a necessidade também de investir no fortalecimento de competências comunicativas que estimulem o desenvolvimento de novas habilidades na perspectiva de um ensino produtivo da língua que situe e inscreva o aluno nas diversas situações em que necessita.

Com isso, estamos compreendendo ensino como um conjunto de ações desenvolvidas por sujeitos específicos que tem em vista atender a determinadas necessidades e expectativas. Entre muitas características de prática social, destacamos, para os fins dessa investigação, em diálogo com esse conceito da Didática, a sua dimensão processual, conforme afirmações de Signorini (2007), entre outros autores representantes dessa visão da Linguística Aplicada. O ensino escolar é uma prática social, não só por se constituir como conjunto de ações, mas

também por ser um processo dinâmico, múltiplo e contingente. Entre as contingências, seguramente, a de maior impacto é a emergência por se constituir sempre como um vetor de transformação social, tendo, geralmente, para os professores, como instrumento a didatização ou transformação dos conhecimentos científicos ou acadêmicos em saberes a serem ensinados, pela via de orientações oficiais e materiais didáticos.

Voltando à concepção de ensino do ponto de vista pedagógico e didático, teremos como principais categorias, que enfocam a prática, os objetivos e os conteúdos, a partir dos quais são elaborados métodos, definidos procedimentos, atividades, selecionados materiais e instrumentos de avaliação. O ponto de contato é, no caso de nosso trabalho, o conteúdo, como macro categoria que superordena as atividades. Explicando melhor, tomemos Sacristán (1998). Para o autor, o termo conteúdo, quando referido a ensino, pode vir carregado de uma significação intelectualista que remete a resumo do saber acadêmico ou de uma significação mais ampla que engloba comportamentos, valores, atitudes, habilidades de pensamento e conhecimentos.

Partindo de distinção semelhante, Zabala (1998) também chama atenção para os sentidos do termo. Para ele, conteúdos, normalmente, foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, em relação quase exclusiva para se referir aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e àqueles que se expressam por meio de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Nesse sentido, conteúdo de ensino é compreendido de forma restrita ao aspecto cognitivo porque a perspectiva é a de conhecimento como de apreensão de algo exposto como objeto cognoscível. Para o autor, é importante pensar na questão *o que se deve aprender?* Por isso, além das contribuições dos objetos de conhecimentos ditos disciplinares, acumulados pelo conhecimento científico ou pela tradição escolar, é necessário aprender conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, de relação interpessoal e de inserção social.

Dada a impossibilidade, neste trabalho, de desmembramento dessa discussão em seus muitos e múltiplos tópicos, destacamos a relação entre conteúdo de ensino e conhecimento, o qual, nesse caso, refere-se a conhecimento linguístico, de forma mais ampla, e, de forma restrita a VL. Como afirma Fichtner (2012), considerando que o conhecimento está preestabelecido no currículo, nos

planos de ensino, nos livros didáticos, parece obviedade dizer que sabemos o que seja conhecimento. A partir desse questionamento, o autor nos apresenta dois importantes processos de relação com o conhecimento que se realizam em situações que podem ser consideradas de aprendizagem e, por isso, com implicações para a prática de ensino e para a didatização dos próprios conhecimentos. São os processos de apropriação e de objetivação, em diálogo com as ideias de Leontiev (1978). O que é importante destacar, nesse caso, é o sentido de apropriação em relação a conhecimento como um processo de aprendizagem das experiências históricas e sociais, materializadas de alguma forma. A essa materialização denomina-se objetivação. Para o autor, seguindo essa perspectiva, as formas objetivas de conhecimento, que, para nós, seriam, de forma aproximada, as que podem se referir a VL, são resultado das atividades dos sujeitos e têm sua materialidade, mas são inseparáveis deles.

Em vista de um encaminhamento para caracterizar variação linguística como objeto escolar de ensino, temos, então, um objeto de uma prática social, correspondente a um dos componentes dessa prática, construído sob condições específicas; de forma predeterminada, historicamente, e, também, reconstruído de acordo com as contingências sócio políticas às quais o sistema de ensino está submetido.

Como conteúdo de ensino, voltando à questão didática, temos, desse modo, duas grandes formas ensináveis de conteúdo: as formas objetivas e as formas subjetivas (FICHTNER, 2012). Trazendo para o escopo de nossa investigação, podemos associar o conhecimento classificatório dos falares regionais, por exemplo, a uma objetivação do conhecimento e os valores, sentimentos, opiniões, crenças e atitudes gerados(as) a partir das percepções desse objeto como formas subjetivas. Entretanto, essas formas se tornam objetos reais de ensino em situações didáticas que como tal precisam ser definidas como espaços sociais onde se asseguram os meios para que ocorra a “mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da assimilação consciente de conhecimentos” (LIBÂNEO, 2011, p. 132-133), envolvendo, de modo articulado fins imediatos (*saber o que é variação linguística*) e mediatos (*saber quais são as implicações de uso de determinadas expressões/palavras por determinados falantes*).

A VL, desse modo, é, por sua natureza complexa e reflexiva, um conteúdo curricular que reclama uma exploração muito mais formativa, uma vez que permite

mobilizar o conhecimento científico sobre língua e linguagem, suas propriedades, contradições e conexões sociais. Podemos defini-lo como um conteúdo situado, conforme proposto por Libâneo (2011) em sua abordagem crítico-social dos conteúdos. Do ponto de vista metodológico, nessa perspectiva, a VL é um conteúdo a ser posto em estudo ativo por meio de atividades de assimilação, análise e síntese. A assimilação permitirá o contato com o conhecimento científico e este ser experimentado por meio da análise de fatos concretos dos usos linguísticos e adaptado por meio da síntese para a construção de novo conhecimento, ao desenvolver capacidade crítica e formar convicções.

Em suma, o que se espera é uma compreensão de VL para além de sua classificação formal, contemplando um conhecimento de seu uso em função de quem, onde, por que, para quem e dos efeitos para a constituição da representação social de grupos e das pessoas que os compõem. Do ponto de vista do ensino, espera-se um direcionamento didático por meio de atividades que não se limitem ao ensino classificatório de base apenas variacionista.

Até aqui vimos como o tripé de como VL se volta às práticas funcionais vividas, a norma como contraponto de regulações das políticas linguísticas declaradas ou não e o relevante papel do professor e a didatização para reconstrução de conteúdos. No capítulo adiante, apresentaremos o caminho metodológico seguido para realização desta pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico seguido para a realização desta pesquisa. Ele está organizado em cinco partes: natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, colaboradores envolvidos, etapas da pesquisa e a geração e sistematização dos dados da análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Como se sabe, a pesquisa é um procedimento racional e metódico, desenvolvido com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas apresentados pela sociedade. Além de sistemática, ela deve ser “crítica, pois os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende” (MOREIRA, 2008, p. 28). Além disso, a pesquisa de caráter científico tem o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento, que, no contexto particular deste projeto, relaciona-se à investigação de como se dá o ensino da VL na educação básica.

Assim, a partir da premissa de que a língua é mais que um instrumento de comunicação, mas o meio de inserção do usuário em seu contexto social, histórico e cultural e da importância do papel da escola como um espaço construído por diferentes sujeitos, de formações sociais diversas, nos encaminhamos para um procedimento de um estudo de caso em que escolhemos observar, durante as aulas de VL e nos momentos de geração e coleta dos dados, como esse objeto é ensinado.

Conforme exposto, nossa pesquisa tem um procedimento técnico de estudo de caso. Yin (2001) classifica-o como um procedimento usado em muitas situações para contribuir no conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos dentre outros e, por isso, o procedimento permite o uso de várias técnicas. Segundo o autor, o estudo de caso surge do interesse de entender fenômenos sociais complexos, que no caso em questão, busca uma investigação na área educacional cujo foco é o ensino da VL nas aulas de língua portuguesa.

Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, abordagem que vem sendo fortemente empregada com a finalidade de responder aos desafios sociais emergentes em cada realidade, sobretudo, no campo das Ciências Humanas e Sociais. Neste sentido, segundo Fonseca (2002, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) trata-se de uma abordagem metodológica que se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica e complexidade das relações sociais. Ou ainda, que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, por isso, necessitam de uma abordagem qualitativa.

Na pesquisa será adotada a abordagem metodológica de caráter descritivo dentro do paradigma interpretativo, pois contempla os pontos de atenção da Linguística Aplicada e da pesquisa de campo. Para pesquisadores interpretativistas, o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros a partir de seus *insights* particulares, gerando um compromisso da pesquisa para lidar com os mundos naturais e sociais em que as pessoas habitam. (MOREIRA 2008, p.61). Ainda, esse paradigma aceita as peculiaridades encontradas em sala de aula, assim como a pluralidade de sujeitos e contextos sócio-históricos-culturais.

Por essa razão, a pesquisa em questão também tem caráter etnográfico, pois, como sabemos, esse caráter tem a principal preocupação com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, sendo alguns desses significados diretamente expressos pela linguagem, outros transmitidos indiretamente por meio das ações. Assim, a etnografia é uma grande aliada dos pesquisadores da educação linguística na busca pelas sutilezas e pelas diferenças de cada contexto investigado com vistas a compreender o que ocorre nesses espaços peculiares e de significativa interação social.

Com isso, esse tipo de pesquisa permite que haja a “aproximação da escola para tentar entender como operam no cotidiano os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p.41). Dessa forma, essa pesquisa no contexto educacional faz emergir as singularidades encontradas em sala de aula, assim como a pluralidade de sujeitos e contextos sócio-históricos-culturais, nos

seus entendimentos, atitudes, crenças e modos de ver e sentir a VL nas suas práticas como objeto de ensino e aprendizagem.

2.2 Contexto da pesquisa

Para investigar quais atividades e recursos didáticos foram utilizados para o ensino da VL em sala de aula e os saberes mobilizados na prática de ensino para a construção do conhecimento sobre VL, nos direcionamos para o *lócus* da pesquisa, uma escola de ensino regular da educação básica da modalidade Escola Cidadã Integrada- ECI, localizada na zona urbana de Campina Grande-Pb. A unidade escolar escolhida passou a ser do sistema integral de ensino há dois anos e soma 20 anos de existência no bairro em que se localiza. No período pesquisado, ela contava com 216 alunos, distribuídos em 07 salas das mais variadas séries de ensino fundamental e médio no turno diurno, mais EJA no noturno e 18 professores para o sistema integral na modalidade Escola Cidadã.

Geograficamente, a escola está situada à margem do centro urbano da cidade de Campina Grande-PB, sendo esta a última escola estadual da zona sul, com realidades distintas quanto à formação dos alunos, pois atende diversos bairros periféricos, principalmente dos 09 últimos da zona que circunda a escola, com realidades socioeconômicas e faixas etárias variadas.

A escola é bem servida de indicadores e ferramentas de gestão, sendo acompanhados diariamente, tais como, ciclo PDCA¹³, organogramas, fluxogramas, agenda semanal, atividades de alunos, dentre outros. Ainda dispõe de murais destinados à participação coletiva e direta dos alunos, tais como, quadro de boas práticas, mural da autoestima, contrato de boa convivência, horta solidária, disciplinas eletivas etc.

Por outro lado, a unidade escolar passa por um constante processo de reforma predial desde setembro de 2018, alterando a rotina dos sujeitos observados e exigindo (re)adaptações constantes, como por exemplo, mudanças de sala. Com isso, há ausência de um lugar aprazível para a permanência dos

¹³ Ciclo PDCA é um método utilizado em empresas e que tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente escolar. Visa a acompanhar a melhoria contínua das ações por meio de planejamento e execução e checagem de ações.

estudantes durante o dia e também para planejamento e organização das aulas por parte dos professores, que se adaptam em salas de 15m², ou seja, menos de 1m² por professor o que caracteriza um desafio da prática docente na organização e planejamento de suas aulas no ambiente escolar.

O aspecto visual das salas de aula não dispõe de uma boa aparência, pois há salas sem vidraças, paredes sujas com cimento das obras, carteira com pó, salas com fiação elétrica exposta à manutenção, dentre outros. A escola não dispõe de laboratórios como de informática, projetores, aparelho DVD ou notebook para uso dos professores. A escola dispõe de TV's, mas estas não são instaladas nas salas de aula, mas para montagem, o que acaba demandando tempo e certo esforço físico para alocação e montagem de tais equipamentos.

Iniciamos a observação de seis aulas de língua portuguesa em que o conteúdo foi trabalhado. No tempo da observação, a biblioteca esteve constantemente interditada por motivos da reforma. Nem os alunos fizeram uso do livro didático nas aulas. Segundo a docente explicou, ela escolheu tomar essa decisão porque não participou da escolha do material que estava desatualizado e pouco refletia a realidade dos seus alunos.

Para o registro dessas observações, optamos pela gravação de áudio, fotos e pelo diário do pesquisador, que garantia documentar de forma escrita as situações vivenciadas em sala de aula. Esse estudo a partir da própria realidade observada nos garantiu relatar, gravar e documentar as diferentes situações de ensino sobre a VL. Sendo assim, os instrumentos de geração e coleta de dados a partir das observações das aulas foram o diário de campo, audiogravações de aulas, atividades e textos aplicados pela professora em sala de aula e entrevista com a docente.

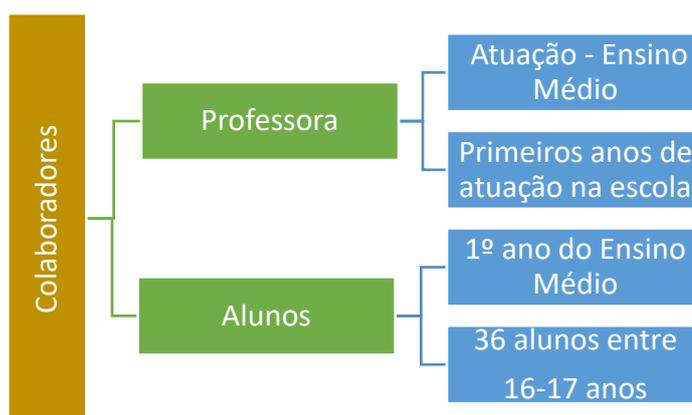
Quanto à organização da sala, a disposição de mesas e cadeiras estavam de modo tradicional, com cinco fileiras voltadas para o quadro. Os estudantes se mostravam inquietos em alguns momentos e outras vezes pouco solícitos, mas participantes aos chamamentos da professora. Por motivos da reforma, a poluição sonora atrapalhou muitas vezes as aulas, devido a ruídos que vinham em sua maioria dos corredores da própria instituição.

2.3 Colaboradores envolvidos

Os colaboradores observados foram a professora, uma profissional formada em Letras e os respectivos alunos do 1^a ano do ensino médio. Estes faziam parte de uma turma composta de 36 alunos no total, com faixa etária de 16 a 17 anos. Embora na trajetória do ensino básico seja possível o assunto da VL ser contemplado de outras formas, a escolha pelo Ensino Médio e, especialmente, o 1^o ano se deu estrategicamente porque o assunto é oficialmente um conteúdo curricular desse ano.

A professora, com idade de 26 anos, é uma profissional que leciona desde o ano de 2011, tendo concluído seu curso de formação inicial em 2013 pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na mesma cidade. Ela, faz parte do corpo docente há dois anos e é a única profissional de Língua Portuguesa dedicada ao Ensino Médio daquela escola. Por estar laborando no ensino integral, tem diferentes horários de ensino nas diversas turmas. Na turma observada, dá aulas três vezes na semana, sendo nas terças e quintas-feiras pela manhã e na quarta-feira no período da tarde. Para melhor sintetizar tais informações, apresentamos o quadro III abaixo:

Quadro III: Colaboradores Envolvidos



(Fonte: Elaborado pelo autor)

2.4 Etapas da pesquisa

As visitas à escola foram divididas em três etapas, sendo a primeira de aproximação do campo de pesquisa, em que foram feitas visitas preliminares, em busca de garantir uma maior familiaridade com o ambiente escolar escolhido, com os alunos e a professora. Conversamos com a diretora que nos deu autorização para realizarmos as entrevistas e com a professora para explicação. Nessa primeira etapa, buscou-se familiarizar com o ambiente escolar, os profissionais e estudantes.

Depois, na segunda etapa, partimos para as observações das aulas ministradas pela professora sobre VL. Nelas também foram feitas a observação direta dos sujeitos envolvidos, professora e alunos, e feitas as gravações em sala de aula. Nessa etapa, vimos que o assunto de VL foi trabalhado em 04 encontros, sendo na visita 02, 03, 04 e 05, que totalizaram 06 aulas.

Por fim, passamos à parte da entrevista gravada em áudio por meio de aparelho eletrônico celular, com roteiro previamente elaborado, com perguntas dirigidas à professora da escola. A seguir temos o quadro IV que organiza os dias de visita e ações observadas.

Quadro IV: Etapas das Visitas

ETAPAS	VISITA	DATA	AÇÃO
Etapa I - Preparação	VISITA 01	16/04	Conversa com a direção da escola, conhecimento do espaço, explicação do projeto da pesquisa.
Etapa II - Observação	VISITA 02	25/04	Observação da aula 01 sobre VL; Aplicação de texto impresso pela professora.
	VISITA 03	30/04	Observação da aula 02 sobre VL; Apresentação de um vídeo pela professora e direcionamento de atividade para a próxima aula.
	VISITA 04	02/05	Observação da aula 03 e 04 sobre VL; Dramatizações sobre exercício passado na aula anterior pelos alunos; Apresentação de Power Point explicativo pela professora.

	VISITA 05	07/05	Observação da aula 05 e 06 sobre VL; Retomada de Power Point pela professora e encerramento do assunto com mais dramatizações por parte dos alunos.
Etapa III - Entrevista	VISITA 06	16/08	Entrevista com a professora.

Fonte: Elaborado pelo autor

Do conjunto de dados que constitui o *corpus* de análise, nas seis aulas que foram observadas o conteúdo geral da VL se deu por meio de tópicos, sendo eles: regionalismo, estrangeirismo, gíria, neologismo e *internetês*, classificação utilizada pela professora para o ensino do conteúdo. Estes tópicos estiveram permeados das atividades descritas: exposição oral, leitura e produção textual. Abaixo, resumimos no quadro V o percurso das seis aulas observadas e a recorrência de atividades, sendo 1 de leitura, 4 de produção textual e 6 de exposição.

Quadro V – Percurso das aulas observadas

OCORRÊNCIA	ATIVIDADES OBSERVADAS
Aula 1: início do assunto de VL	1. Exposição oral; 2. Leitura de um texto humorístico; 3. Produção de apresentação
Aula 2: apresentação de vídeo	1. Retomada da aula anterior e apresentação de vídeo; 2. Exposição oral; 3. Produção de apresentação
Aula 3: apresentações	1. Apresentação de encenação pelos alunos; 2. Exposição oral da professora
Aula 4: Classificação da VL	1. Exposição oral da professora auxiliada de slides sobre conceito e classificações da VL
Aula 5: Classificação da VL	1. Exposição oral da professora auxiliada de slides sobre conceito e classificações da VL
Aula 6: finalização do conteúdo de VL	1. Produção de apresentação pelos alunos; 2. Exposição oral da professora

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Na primeira aula, ocorreu a leitura de um texto humorístico apresentado pela professora, sem adaptações, do livro didático “Nossa Língua: Códigos, Linguagens

e suas Tecnologias”. Na segunda aula, houve a exposição de um vídeo que reunia reportagens e entrevistas, facilmente localizado no canal Youtube sob o título “Variações Linguísticas Regionais”. Na terceira aula, ocorreram, por parte dos alunos, apresentações que envolvessem variações linguísticas. Seguindo, na quarta e quinta aulas observadas, concentraram-se o conceito e classificações das VLS. Por fim, o assunto se encerra na sexta aula, novamente com apresentação dos alunos e ponderações da professora.

2.5 Procedimentos de geração de dados

Para a coleta e geração dos dados advindos da turma, foram observadas as seis aulas de língua portuguesa, ministradas por uma professora, cada uma com quarenta e cinco minutos de duração. Elas foram audiogravadas, seguindo-se de sua transcrição, contabilizando quatro horas e trinta minutos. Além disso, fizemos uso do diário de campo para registrar os acontecimentos relevantes sobre o ensino da VL. Também recolhemos exercícios escritos dos alunos da turma e o material didático utilizado pela professora.

O período da coleta de dados se deu no primeiro semestre do ano letivo de 2019 e nele foram observados, aspectos como, fontes bibliográficas, metodologias utilizadas, concepção sobre VL, materiais didáticos que foram utilizados pela professora. A análise dos dados se deu por meio da discussão do material coletado, das transcrições da entrevista e aulas, bem como dos dados gerados no diário de campo, em conexão com os referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa.

2.6 Sistematização da análise dos dados

Posteriormente ao período das visitas e geração de dados por meio das gravações de aulas e entrevistas com a professora, demos sequência ao passo seguinte, que foi a transcrição das aulas observadas. Para melhor ilustrar o caminho que percorremos, trazemos na figura 03 o fluxo que seguimos:

Figura 03: Geração, processamento e análise dos dados.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira parte, coleta e geração de dados, buscamos observar a abordagem didática pela professora no processo de ensino da VL tornando a participação dos alunos efetiva, sejam por meio de discussões em grupos menores, exercícios para casa ou outros recursos. A entrevista, com duração de vinte e dois minutos, realizada presencialmente nas instalações da própria escola, buscou saber sobre as escolhas da professora, das atividades realizadas e como ela mobilizou o conhecimento para (re)construção do conteúdo VL. A seguir, se deu a transcrição das aulas e entrevista¹⁴, de acordo com a metodologia de análise da conversação proposta por Marcuschi (2010), com adaptações. Seguem no quadro VI as convenções utilizadas para as transcrições:

¹⁴ Transcrição das aulas e entrevistas dispostas no Apêndice.

Quadro VI: Convenções de transcrições das entrevistas

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Alongamento de vogal	:podendo aumentar a depender da duração ::
Comentário do transcritor	(())
Truncamento de fala	/
Ênfase	maiÚscula em destaque
Interrupção	[...]
Pausa	.podendo aumentar a depender da duração...
Tomada de turno	[
Relato de discurso	“”

Fonte: Elaborado pelo autor

A leitura prévia desse material em função dos objetivos de pesquisa nos permitiu visualizar duas categorias de análise: as atividades e os recursos didáticos utilizados em sala de aula, corresponde à primeira categoria de análise e abrange o primeiro objetivo desta dissertação. Nela apresentamos os processos aplicados por meio das atividades na construção desse conhecimento. Depois, os saberes mobilizados na construção das atividades para o ensino da VL, a segunda categoria de análise, correspondente ao segundo objetivo.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise do conteúdo temático em que analisamos como o fenômeno da VL é ensinado em sala de aula, seja pelas atividades e saberes, seja pelas representações em torno desse objeto de ensino.

3. A CONSTRUÇÃO DO SABER DIDÁTICO EM TORNO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados e coletados em sala de aula, para isso trazemos recorte das transcrições das aulas observadas, do diário de campo do pesquisador, além de registros de atividades aplicadas. Esses dados são a base de análise para as ocorrências apresentadas, e ilustram da melhor maneira possível a situação da didatização, os saberes e as representações em torno da VL.

A realização deste trabalho partiu do pressuposto da VL enquanto objeto de ensino de Língua Portuguesa e antes de adentrarmos na análise é necessário lembrar nossa questão de pesquisa: *como se caracteriza a didatização desse conteúdo nas aulas de LP na educação básica*. Esse questionamento nos levou a elencar como objetivo geral, *investigar como é realizada a construção da didatização dos saberes sobre a VL no contexto escolar de ensino da LP*. Para alcançar esse objetivo e respondermos tal pergunta elencamos objetivos específicos que buscam: a) identificar quais atividades e recursos didáticos foram utilizados para o ensino da VL; b) analisar os saberes mobilizados na prática de ensino em sala de aula; c) caracterizar o processo de didatização do ponto de vista da relação entre o objeto de ensino e representação social.

Desse modo, o capítulo está organizado a partir de dois tópicos, que correspondem às duas categorias de análise elencadas por nós. O tópico **3.1** “As atividades e os recursos didáticos utilizados em sala de aula”, corresponde à primeira categoria de análise e abrange o primeiro objetivo desta dissertação. Nela, apresentamos processos aplicados por meio das atividades na construção desse conhecimento. O tópico **3.2** intitulado “Os saberes mobilizados na construção das atividades” é a segunda categoria de análise, correspondente ao segundo objetivo e, nesta, apresentamos os saberes mobilizados para o ensino da VL. O terceiro objetivo, por sua vez, transita entre ambas as categorias elaboradas.

3.1 As atividades e os recursos didáticos utilizados em sala de aula

Consideramos nesta categoria os processos aplicados por meio das atividades na didatização do objeto de ensino VL. Para demonstrar os resultados referentes ao tópico exposto, iniciamos este item de análise apresentando uma visão quantitativa dos tipos de atividades que foram realizadas durante as aulas observadas. Para isso, considere-se a figura 04 que ilustramos abaixo:

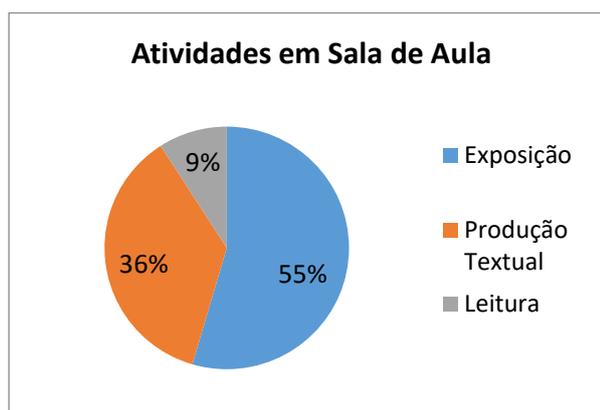


Figura 04: Gráfico das atividades em sala de aula.

Como vemos, as atividades de ensino foram realizadas dentro de três eixos: exposição oral, produção textual e leitura. As de exposição oral foram as realizadas pela professora para explanação e explicação de conteúdo. As atividades de produção textual se dedicavam à pesquisa, elaboração e apresentações realizadas pelos alunos. Por fim, as de leitura se destinavam aos alunos para estudo do conteúdo, pela interpretação e análise de um texto. No gráfico, percebemos que a primeira variável, tida por *exposição*, ocupa maior parte, sendo responsável por 55% de todas as aulas, em sequência, a *produção textual* com 36% e por último e em menor recorrência, *leitura*, com 9%.

No que concerne às atividades que demandaram maior concentração, as de exposição, as maiores ocorrências estiveram concentradas na oralidade por meio das explicações que a docente realizou, como a apresentação de conceitos. Observamos também, que após a participação dos alunos, a professora recupera, oralmente, informações principais sobre o conteúdo, como podemos observar no fragmento (1) que demonstramos abaixo:

- (1) **Professora:** *isso..olha só..cada região do Brasil cada pedacinho de extensão territorial do Brasil tem seu modo peculiar de falar. Foi o que vocês acabaram de fazer aqui né? a diferença de quem é do nordeste para quem é do Rio de Janeiro né? de quem é da região sudeste né? o “mó” “coé” o “tio”... aqui o “oxe” “oxente”.. então cada grupo tem seu modo peculiar de se comunicar certo? isso vai depender muito vai mudar de região para região. Aí voltan::do pra aula passada eu fiz um questionamento.. Será que muda também de cidade para cidade? [...]*
(Aula 4)

No exemplo do fragmento (1) verificamos as atividades de exposição em que a professora intermedia o conhecimento, retomando e reafirmando (*isso..olha só..*) um conceito sociolinguístico variacionista (*cada pedacinho de extensão territorial do Brasil tem seu modo peculiar de falar*) e apresentando exemplos. Como vemos, também, nessa exposição, o conhecimento sobre VL foi motivado pelos alunos em uma atividade realizada anteriormente (*Foi o que vocês acabaram de fazer aqui né?*). Isso parece comprovar o foco do estudo nessa perspectiva sociolinguística, pela classificação regional. Prova desse foco, é que adiante ela continua em sua exposição corroborando esse saber, reformulando sua fala, orientada pelo mesmo conceito (*cada grupo tem seu modo peculiar de se comunicar... vai depender muito vai mudar de região para região*). Também vale destacar a proposta da professora quando apresenta, como sugestão de atividade para os alunos, um questionamento (*Aí voltan::do pra aula passada eu fiz um questionamento..*). Esse movimento revela um esforço dela em propor atividades para além da mera exposição de conteúdo, como a que é sugerida na questão: *Será que muda também de cidade para cidade?* No entanto, a questão parece manter o foco no conhecimento da variação regional, no nível diatópico.

Embora o exemplo acima pudesse permitir o estudo do conteúdo pelos aspectos sociais, para além da forma linguística, mas como culturais, ideológicas e históricas, as atividades pouco exploram e sistematizaram o assunto como conhecimento ou saber a ser aprendido, ou seja, não são refletidos sob a forma de *atividades*. Entretanto, os exemplos (2) e (3), a seguir, nos ajudam a perceber como a professora busca ampliar o conteúdo para esses aspectos:

- (2) **Professora:** *então.. depende muito da história.dos costumes..daquela sociedade num é? daquela região.. lembram quando eu falei “o Brasil é um país muito grande em extensão territorial”? isso também influencia né? e os povos que aqui habitam que aqui chegaram DEs::de o início quando TUdo começou. Então com eles vêm também seus costumes as suas características. Lembram também quando eu dei um exemplo dos*

norte-coreanos e dos chineses que estão tomando conta de Campina Grande?

Aluno 7: *sim*

(Aula 4)

(3) **Professora:** *eles tem o modo peculiar deles. Nós temos o nosso. atÉ porque:: João Pessoa ela é uma cidade mais velha*

Aluna 4: *[é a capital*

Professora: *além de ser a capital ela é mais velha em relação a Campina Grande..então Campina Grande é uma cidade mais nova que João Pessoa.. então quem é de João Pessoa vai falar provavelmente de um modo arrastado.. de quem é de Campina Grande. “professora como é que eu percebo isso?” Conversando. DIÁLOGo. Vocês vão perceber que eles tem um modo de falar diferente do seu. Talvez o sotaque seja diferente. [...]*

(Aula 4)

Os fragmentos (2) e (3) exemplificam como a professora busca relacionar o conteúdo aos aspectos históricos e culturais. Para isso, explica sobre a formação histórica do povo brasileiro, e mais uma vez situa a discussão ao aspecto geográfico, considerando a proximidade municipal dos seus alunos. Isso pode ser comprovado nos fragmentos, quando fala: *...depende muito da história...os povos que aqui habitam que aqui chegaram, ou ainda, além de ser a capital ela é mais velha em relação a Campina Grande.* O esforço se constata em (2), quando são apresentadas referências a costumes e características que podem ser associadas aos conceitos de cultura e representação. Isso se verifica nos fragmentos quando diz *“...com eles vêm também seus costumes as suas características...depende muito da história..dos costumes”.* Dessa maneira, essas falas da professora recolocam o conteúdo em relação com a importância da cultura na constituição da sociedade, como uma herança cultural. Essa perspectiva poderia oportunizar uma problematização que fizesse os alunos perceber como no mundo há apreciações valorativas, comportamentos e posturas que estamos envolvidos, pois são os costumes e características que colaboram para a construção da representação social, em que os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.

Reconhecemos que ao fazer essa relação da VL e cultura, a professora enriquece a apresentação do conteúdo saindo da lógica da tradição escolar meramente centrada na sociolinguístico variacionista. De fato, ela busca aproximar o conteúdo com a realidade local dos seus alunos (*lembram também quando eu dei um exemplo dos norte-coreanos e dos chineses que estão tomando conta de*

Campina Grande?) fazendo com que o conteúdo abordado esteja situado também na atualidade e favorecendo na ampliação da experiência cotidiana dos alunos.

Ainda nas atividades de exposição oral, verificamos que a docente lança mão de outras estratégias, como é o caso da passagem de turno de fala para a os alunos. Os exemplos a seguir demonstram como a professora pede auxílio dos alunos para que eles participem com ela, conforme os exemplos (4) e (5) que são fragmento e slide utilizado em aula:

(4) **Professora:** *então eu quero que alguém leia pra mim.*

Aluna 4: [EU

Professora: *qual é o conceito geral de variações? lê aí.*

Aluna 4: *variedades linguísticas. fenômeno de alterações na língua oficial de um país por intermédio de variações históricas sociais e regionais.*

(Aula 4)

(5)



Fenômeno de alterações na língua oficial de um país por intermédio de variações históricas, sociais e regionais.

(Figura 5: slide elaborado pela professora)

Conforme observamos, a professora faz uso de uma ação didática que dá aos alunos possibilidades de participação (*então eu quero que alguém leia pra mim* ou *qual é o conceito geral de variações? lê aí*). Consideramos que essa postura favorece para que haja dinamização das aulas e faz com que não apenas o professor detenha a palavra no ato da exposição, de forma centralizadora, mas que pela participação dos alunos, estes se tornem colaborativos. Do ponto de vista conceitual, percebemos também nessa exposição que o conceito de VL é abrangente, simplificado e se ancora numa abordagem sociolinguística variacionista (intermédio histórico, social ou regional). Também que a VL não é um fenômeno apenas de *uma* língua (*fenômeno de alterações na língua oficial de um país*), mas um fenômeno vital de todas as línguas, seja ela oficial ou não. Com isso, mesmo diante de todas as atividades em sala de aula e envolvimento dos alunos com questionamentos, que parecem que ampliariam o conhecimento para

os aspectos culturais e de representação, os fechamentos para sistematização do conteúdo se mantêm no conhecimento na visão da linguística formal.

Partimos agora para o segundo eixo de atividades desenvolvidas, as que foram referentes à produção textual. Para análise delas, nesta pesquisa tomaremos para exemplificação uma tarefa sugerida pela professora. Trazemos para exemplificar o caso da produção de um glossário por parte dos alunos. O fragmento (6) e (7) expõem essa atividade desenvolvida em sala de aula:

(6) **Professora:** eu queria que pelo menos uma pessoa que ficou responsável pelo glossário viesse até aqui..fazer/.. dar algumas palavras. apresentar algumas palavras. E aí? [...] Vem Kelly?

Aluna 1: eu fiz isso aqui. aí eu não sei se vale

Professora: então venha pra cá [...] vamos lá ((palmas pedindo silêncio)) vamos ouvir algumas palavrinhas que a nossa colega Kelly pesquisou a respeito tá? Vamos lá? Vamos lá? Vamos ouvir? Vamos lá. Primeira

Aluno 3: “Truta”. “mano”

Professora: [“truta”. o que é “truta”?

Aluna 1: truta é uma pessoa.

Aluno 3: “mano”.

Aluna 1: é:: mano. parceiro

Aluno 3: mano. parceiro tal..

Aluno 10: [é brow.

Professora: “Mano” “parceiro”

Aluno 3: “uai”

Professora: “UAI” da aula passada? “uai”?

Aluna 1: é mineiro [...]

(Aula 3)

(7) **Aluno 1:** a gente ficou com algumas expressões.. algumas vocês vão conhecer num é?

Aluna 4: é

Aluno 1: quando a gente se agonia diz “oxente”

Aluna 4: “eita:: danosse”

Aluno 1: botão de ()

Aluna 3: hã?

Professora: como?

Aluno 1: botão de som é “pitoco”

Professora: botão de som é pitoco

Aluna 4: “vixe Maria..vôte”.

Aluno 1: confusão é “vôte”

Aluna 4: rir dos outros é “mangar”

Aluno 1: a moça nova é “boyzinha”

Aluna 3: tudo que é bom é “massa”

Aluno 1: apertar é “arrochar” [...]

(Aula 5)

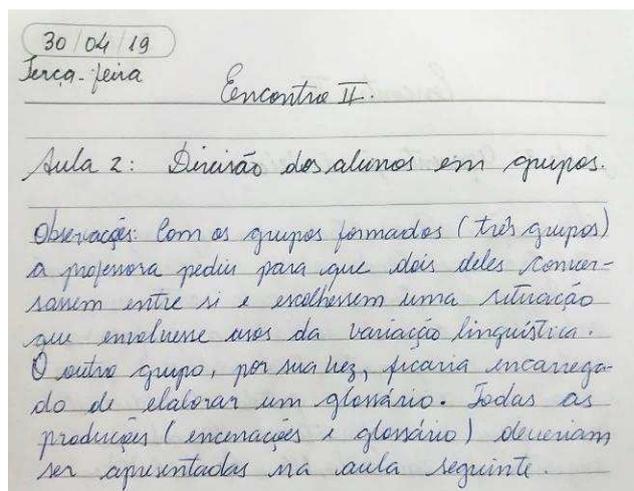
Como podemos perceber, a atividade mobilizou a produção textual de um glossário. Essa opção permite que seja elencado um pequeno dicionário que esclarece sobre termos usados, especialmente numa determinada área ou região. Isso se verifica em (6) quando a professora diz: *vamos ouvir algumas palavrinhas*

que a nossa colega Kelly pesquisou a respeito tá?... Vamos lá. Primeira. Ou ainda, quando o aluno introduz seu argumento dizendo em (7): *a gente ficou com algumas expressões... algumas vocês vão conhecer num é?*. E segue-se a lista. Compreendemos que essa forma de produção textual favorece em paralelismos, como se uma palavra significasse “isso” ou “aquilo”, como exemplifica o fragmento (6), em que temos: *truta é uma pessoa (...) mano. parceiro* e em (7) *botão de som é “pitoco” (...) apertar é “arrochar*. Todas essas palavras constroem uma lista formal e estanques de sentidos. Por isso, consideramos que mais do que uma lista de palavras, cujos fragmentos exemplificam uma ordem classificatória e sequencial, seria relevante refletir que essas variantes são construções sociais e históricas, mas também culturais da língua e que uma palavra carrega diferentes sentidos pelo valor ou prestígio que os falantes lhes atribuem.

Percebemos que se a proposta não gerar essa reflexão, pode se aproximar de uma reprodução do ensino da variação e da língua que por muito tempo enfocou os falares nos modelos de variantes populares, classificadas em glossários regionais e atlas linguísticos dos Estados brasileiros. Essa proposta do glossário, inclusive, é descrita no manual da professora. Essa consequência sugere que determinada variante possa apenas pertencer a um determinado grupo ou região e não resultado de uma construção cultural. É o caso de quando a professora questiona no fragmento (6): *“UAI” da aula passada?* e a aluna responde: *é mineiro [...]*, sem levar em consideração a possibilidade do termo ser advindo do “why”, ou ainda em quando o aluno expõe para os colegas em (7): *quando a gente se agonia diz “oxente”, para a evolução do “ó gente”*. Em suma, embora aconteça uma atividade que demanda envolvimento dos alunos, pesquisa e análise, o resultado é uma lista fria e estanque que conforma num conhecimento: de que a linguagem do nordestino é assim, do mineiro de outro modo, sem gerar as implicações do uso como sentido, que estão dentro de uma cultura e representação dos seus usuários.

Outra atividade referente à produção textual que trazemos para o destaque foi a de produção de esquetes por parte dos alunos. Trata-se de uma encenação teatral rápida, geralmente humorística que também foi motivada pela professora e se fez presente em várias aulas após explicação do conteúdo. Tomamos como exemplos os fragmentos (8) e (9) abaixo, retirados do diário de campo e transcrição das aulas. Eles demonstram como esses esquetes eram formados:

(8)



(Figura 6: divisão dos grupos em aula 2. Fonte: diário de campo)

(9) **Professora:** pronto...eu quero agora.. que vocês formem os quatro grupos. vamos lá. eu quero um grupo para regionalismo. um grupo para gírias. estrangeirismo...e um para neologismo.
(Aula 5)

No exemplo (8), a divisão em grupos ocorria para que anteriormente aos esquetes os alunos pudessem, por meio de sorteio do tema, conversar entre si sobre o que seria apresentado (*conversassem entre si... situação que envolvesse usos da variação linguística*). Dessa forma, não se tratava de uma encenação pronta, mas que partisse da reflexão e produção do próprio grupo. O exemplo (9) mostra que esses grupos detinham apenas o tema (*um grupo para regionalismo. um grupo para gírias. estrangeirismo...e um para neologismo*) para que entre eles elaborassem o que seria apresentado. Nesse sentido, consideramos que mais do que alunos colaborativos com as aulas, a atividade proposta pode favorecer para que haja uma participação dos alunos pelo estudo ativo do conteúdo. Essa estratégia de atividade se mostra relevante porque pode levar a desenvolver a capacidade crítica e formar convicções numa perspectiva crítico-social dos conteúdos.

Outra observação sobre os esquetes é que essas atividades motivadas pela professora demandavam esforço na articulação dos momentos oportunos por parte dela para que fossem apresentadas, conforme demonstra o fragmento (10) e (11) abaixo:

(10) **Professora:** *antes que eu passe para estrangeirismo: para não haver uma quebra que falamos de regionalismo..das gírias.. os meninos vão apresentar... os meninos vão apresentar...prestem atenção...em seguida eu vou dar continuidade... já vão pensando nos grupos::: tá bom?*
(Aula 5)

(11) **Professora:** *vamos lá grupo dois...vamos ver o que esse grupo aprontou.. enquanto os meninos apresentam os demais olham.. em silêncio.. bora lá? um ((palmas pedindo atenção)) dois:::um.dois.três. shi:::*
(Aula 6)

O fragmento (10) exemplifica, além da tentativa de minimizar os ruídos, como no instante de preparação para o esquete, um momento que merece especial observação. Por isso, a professora chama, bate palmas e pede silêncio para que a turma acompanhe o que será apresentado. É o que vemos quando a professora diz: *Os meninos vão apresentar. prestem atenção* ou em *enquanto os meninos apresentam os demais olham*. Ainda em (11), a professora ajuda os grupos, quando sincroniza o ato de início de cada esquete (*bora lá? um... dois:::um.dois.três*) para que o grupo se sintonize entre si e comece o momento da apresentação.

Esse momento merece atenção especial não apenas pelo que será apresentado em si, nos esquetes, mas porque será principalmente nele em que se poderá perceber como o conteúdo da VL é interpretado pelos alunos a partir de suas vivências. Dessa forma, nesse momento ficam reveladas as representações simbólicas construídas por eles em torno do que significa a VL. A seguir, os exemplos (12) e (13) apresentam dois desses esquetes de dois grupos diferentes, mas que escolheram a mesma representação, o futebol:

(12) **Aluno 8:** *bom, passa a bola aê tio, tá moscando, mano?*
Aluno 8: *bom: passa a bola aê tio.. tá moscando mano*
Aluna 5: *qual é menor. passa a bola*
Aluno 8: *caraca mano: faz o gol tio*
Aluna 5: *ô goleiro agarra a bola/caraca cara perdeu a bola: De NOvo::*
[...]
(Aula 3)

(13) **Aluno 8:** *Ê .. qual é menor? vamos bater uma bolinha hoje tio?*
Aluna 5: *Aonde? O foot vai ser aonde?*
Aluno 8: *bora. vamos pra quadrinha lá e tomar uma pô?*
Aluna 5: *No Hubs?*
Aluno 8: *é... pode ser também pô... a gente quando terminar no final pode tomar uma cervejinha também*
Aluna 5: *aí a gente vai junto?*
Aluno 8: *é:::pode ser*
Aluna 5: *aí:: a gente tem que ensinar ela a bater um foot..porque ela é mó ruim*

Aluno 8: *qual é menor: é só chegar aqui::chegar aqui ó:: aqui tá a trave e pegar a ((palavrão)) da bola::[...]*
Aula 3)

Como podemos perceber, os esquetes dos fragmentos acima retratam questões voltadas à temática da prática esportiva, sendo no primeiro um ato de um jogo de futebol em (12) (*passa a bola...faz o gol..agarra a bola*) e no outro marcando encontro para jogar futebol em (13) (*vamos bater uma bolinha hoje...O foot vai ser aonde? aí a gente vai junto?*). Damos destaque às linguagens típicas do futebol (*passa a bola aê tio..tá moscando...agarra a bola/caraca cara*) e que geralmente está permeada de usos informais e que demonstram ânimos mais exaltados, quem podem se apresentar no meio esportivo, com uso de gírias e até palavrões (*pô...bater um foot...mó ruim...pegar a ((palavrão)) da bola*). Destacamos que ambos os grupos escolheram a mesma temática com a representação do futebol carioca.

Vale ressaltar que o esquete reúne em si, pela escolha, os aspectos classificatórios de variação (regionalismo, gírias e neologismo) estudados em sala de aula que traremos na segunda categoria de análise. Por hora, aqui questionamos mais do que a escolha do Rio de Janeiro como exemplo a ser mostrado nessas classificações, mas como não se gerou problematização das representações que permearam essa escolha. Para citar apenas algumas provocações poderíamos refletir: a) o que significa escolher o futebol como representação social de VLS? b) as gírias e neologismos não ultrapassariam os grupos populares e de rendas econômicas diferentes se fazendo também presentes em grupos mais abastados? c) qual a implicação de escolher o Rio de Janeiro, protagonista nacional de grandes clubes de futebol nesses esquetes? d) como a carga cultural criada há décadas de que “O Brasil é o país do futebol” se torna latente na sociedade, sobretudo na linguagem?

Por outro lado, na perspectiva de que o aluno não é um mero receptor de conteúdos, mas participante ativo do processo, reconhecemos que essas atividades de produção textual, em especial os esquetes, abriram possibilidades para que os alunos, a partir da sua forma de se expressar, tivessem espaço nas aulas para inserir suas próprias vivências culturais, podendo expressar seu pensamento, compreensão do mundo e da realidade a sua volta e dos conteúdos que estão estudando também. Nesse sentido, a aprendizagem se torna significativa

para a vida do educando. Por isso, ponderamos ao reconhecer que as atividades permitem reflexão, mas que também permitem o resultado de manutenção de uma mesma forma linguística relativa a “um grupo que fala assim” sem levar em consideração como essa representação é vista socialmente e como a própria linguagem se constrói: num conjunto de variedades.

Nesse caminho, dentro deste eixo de atividades, gostaríamos de destacar o fragmento (14) abaixo, ocorrido entre os momentos de exposição oral e produção textual na classificação de regionalismo. Nele, ao se focar as variedades nordestinas, a professora provoca os alunos para que identifiquem de qual variedade se tratava:

- (14) **Professora:** *essa é a linguagem do::?*
Todos: *nordeste::*
Aluna 3: *é a melhor de todas*
Professora: *é a melhor?*
Todos: *é:::*
Professora: *por que é a melhor?*
Todos: *porque é a nossa.*
Professora: *é a nossa::porque é a no::ssa:*
((alunos citando exemplos entre si))
Professora: *vamos lá, podemos? passar? Tem mais algum exemplo?...*
estrANGElrismo:: estamos entrando agora em estrangeirismo.. e vem de
[...]
(Aula 5)

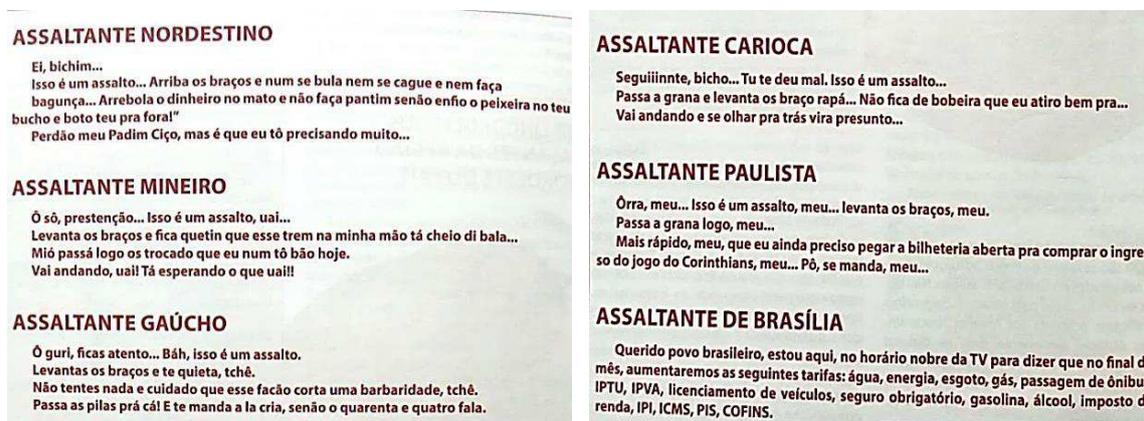
Podemos perceber no exemplo acima o comentário acerca da linguagem nordestina. No fragmento, destaca-se Aluna 3 que ao perceber esse tipo de variedade como parte do conteúdo da aula faz com que externar seu sentimento (*é a melhor de todas*) como se, por ser nordestina, devesse-lhe a reafirmação cultural das variedades linguísticas que lhe representam. Isso também se evidencia e ganha força com a professora, quando pergunta: *é a melhor?* e na resposta positiva de todos há uma reafirmação (*sim*), como parte de suas identidades (*porque é a nossa*). Essa mesma resposta dada pelos alunos é reutilizada pela professora (*é a nossa. porque é a nossa*). Nesse excerto, enxergamos como relevante esclarecer e refletir o que representa social e linguisticamente “ser nordestino”, os juízos sociais de valor que permeiam usar tais variedades. Contudo, gerando uma ruptura da possibilidade de discussão, a professora busca avançar no conteúdo (*podemos? passar? Tem mais algum exemplo?*) certamente por questões de tempo, e introduz o novo tópico (*estamos entrando agora em estrangeirismo.. e vem de...*)

comprometendo uma síntese para a construção de novo conhecimento e desenvolver capacidade crítica dos alunos de formarem convicções.

Essa ocorrência acende um alerta sobre o perigo de se fomentar posturas que excitam a questão de superioridade linguística, gênese de preconceitos linguísticos que os próprios alunos podem sofrer. Se pelos critérios linguísticos temos que a língua é um conjunto de variedades e que não há nenhuma superior à outra, por outro lado, externo aos critérios linguísticos, verifica-se que nas práticas sociais, históricas e culturais, a língua passa por relações de poder e hierarquizações danosas que podem (e devem), ser questionadas e (re)(des)construídas, tendo nas representações um caminho para tais discussões. Isso só será possível se o professor buscar promover atividades e reflexões críticas em suas aulas, acerca dos diversos usos da língua e seus efeitos.

O terceiro eixo de atividades observadas e que agora destacamos foram as centradas na leitura. Elas obtiveram a menor proporção, menos de 10%, e se centraram nos aspectos diatópicos da sociolinguística variacionista. Entretanto, sobre essa atividade, gostaríamos de destacar a ocorrência que se deu por meio de um texto impresso, retirado do livro da professora. O texto, facilmente encontrado na internet, retrata situações de assaltos em diferentes regiões do país com diferentes personagens: nordestino, mineiro, gaúcho, carioca, paulista e brasileiro, expondo como tais pessoas reagem/reagiriam ao caso de um assalto. Abaixo ilustramos imagens desse texto extraído do manual da professora:

(15)



(Figura 7: Texto assaltos em localidades do país. Aula 1

Fonte: Nossa Língua: códigos, linguagens e suas tecnologias, p.260

Depois de uma leitura individual por parte dos alunos, a professora perguntou se alguns deles se dispunham a, voluntariamente, ir à frente de todos e ler as situações em voz alta para a turma. As situações do texto, como podemos ver, são carregadas de variantes regionais como o “*bichim*” para exemplificar o falar nordestino, o “*sô*” para o falar mineiro, o “*bah*” para o gaúcho, o “*rapá*” para citar o carioca, e “*ôrra, meu*” apontando para o paulista. Questões vocabulares que já sinalizamos anteriormente. No entanto, ao considerar o assaltante em Brasília no texto há uma quebra de expectativa, como é próprio do nicho humorístico, remontando uma personagem que nos infere ser um representante da política (*Querido povo brasileiro...*). Essa personagem revela-se como um assaltante de outra natureza, que aparece nos veículos midiáticos (*estou aqui, no horário nobre da TV*) sem subtrair claramente um objeto, mas para ditar um imposto (*aumentaremos as seguintes tarifas...*) numa relação de força.

Por um lado, nessa atividade vemos que além da “piada” proposta, poderiam emergir discussões em torno de como o poder pode se revelar disfarçadamente, como numa violência simbólica de uma relação contrária que nos chama de “querido povo”, aparece em horário “nobre” e se manifesta com a intenção de apresentar novos tributos como “presentes”. Por outro lado, dentro da questão linguística, a proposta de atividade deixa de considerar como um discurso que intencionalmente se aparenta “neutro”, “sem variantes” como poderiam pensar, também deixa embutida VLS, como os de cunho diastrático e estilístico (diafásicos), mas destacamos mais uma vez, a ocorrência da reprodução do saber variacionista, quando adota fortemente as variedades linguísticas no âmbito regional (diatópico).

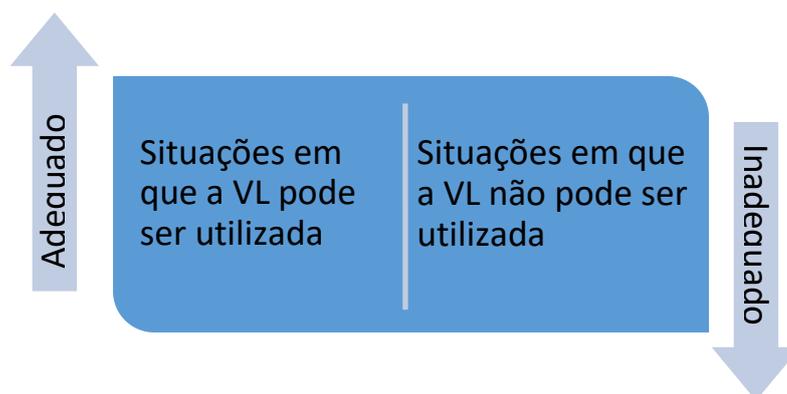
Ao considerar essa reprodução, expressa no texto, vemos que a proposta desconsidera a abrangência das múltiplas culturas e representações que tecem os múltiplos falares dentro de uma mesma região. Também, como deixa escapar a forma desigual da representatividade dos Estados da federação, uma vez que apresenta: na região do Sul um exemplo: o falar gaúcho; no Sudeste três exemplos: o paulista, carioca e mineiro; no Centro-Oeste: um político de Brasília, mas nenhum dos nove Estados do Nordeste contemplados nominalmente, se resumindo a nomear todo o bloco linguístico em apenas um único tipo: o “nordestino”, como se fossem homogêneas as variedades linguísticas da região. Não obstante a simplificação da maior região em número de Estados, o texto ainda causa o apagamento da maior região territorial do país, o Norte, pois sequer é citado algum

exemplo, como se ele não nos pertencesse também com uma importante região de variedades substanciais.

Nesse sentido, dentre as possibilidades para essas ocorrências de aparecimentos, que passam por fatores políticos e econômicos, o texto poderia nos permitiria questionar sobre os efeitos e funções simbólicas das representações exemplificadas na atividade, devendo os fragmentos ser considerados como efetivações historicamente construídas e tornando a VL um conteúdo de natureza crítica e não meramente classificatório e vazio dos falares de uma língua. Citamos também, como esse texto humorístico reforça o rótulo de que a VL seja algo “engraçado”, “cômico”, como se as regiões fossem determinadas a se comportarem de uma definida maneira. Noutra caminho, consideramos que as representações sociais de cada exemplo do texto poderiam oportunizar discussões com possibilidades de problematização do conteúdo, sem que atividade recaia na visão de VL como motivo de graça, piada, mas antes, um fator de identidade e representação social dos seus falantes, afinal o significado das formas variantes é resultante do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua, em práticas sociais diversas. Compreendemos que sem essas considerações, o conteúdo e atividades em torno da VL podem se resumir numa classificação, reprodutora de motivo jocoso ou como de desregramento para a vida dos educandos.

Por essa razão, para encerrar essa categoria de análise, gostaríamos de destacar também como na observação das aulas e atividades o uso da VL esteve fortemente alicerçado na dicotomia adequação/inadequação. Damos ciência dessa ocorrência porque ao sabermos que a língua se constitui num conjunto de variedades sem superioridades entre si e que, embora não haja nos critérios linguísticos uma hierarquia entre essas variedades, a mesma ocorrência não se pode afirmar nas práticas sociais, históricas e culturais. Assim, as atividades estiveram voltadas às escolhas em que a VL devesse ou não participar da vida dos seus falantes, fazendo com que a VL fosse colocada sob o atributo de adequação ou inadequação quanto a sua efetivação. A figura a seguir ilustra melhor o que discorreremos:

Figura 08: Abordagem da VL: Adequação / Inadequação



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa observação nos levou a refletir sobre como esse objeto de ensino pode ser utilizado em diversos contextos situacionais em que o aluno possa fazer parte e nos aponta, aparentemente, para um ensino produtivo da língua (TRAVAGLIA, 2009) em que ajuda o aluno a selecionar as habilidades linguísticas adequadas nas diversas situações em que tem necessidade de uso. É o que podemos perceber no trecho:

(16) **Professora:** *Então aqui nas gírias você precisa entender o seguinte, quem faz parte dessas gírias [...] todos podem fazer uso dessas gírias.. porém eu tenho que ter o momento adequado para utiliza-las. né? Lá na comunicação dos meninos que era um momento de jogo.. de diversão, eles podem fazer uso?*

Aluna 1: *Pode.*

Professora: *po:::de né? eles estão entre amigos. Eles podem fazer uso naquele momento. Já no momento de apresentar um trabalho?*

Aluna: *tem que ser ou formal ou padrão*

Professora: *no mínimo uma linguagem o que? Padronizado. Então tem que ter um certo cuidado certo? Onde mais eu encontro esse grupo aqui de gírias? Entre os::: a.do.les.centes::: principalmente entre os adolescentes né? nas redes sociais.. [...]Mas isso impede que o meu tio use gírias?*

Alunos: *Não*

(Aula 4)

Acima, verificamos como a postura da docente está articulada com a ciência linguística, quando busca desenvolver e ampliar as competências linguísticas dos alunos de quando e como usar as VLs (*Lá na comunicação dos meninos que era um momento de jogo, de diversão, eles podem fazer uso?*) de acordo com o enquadramento social que se encontra (*porém eu tenho que ter o momento adequado*). Essa postura, no nosso entender, aprimora os usos da VL sem delimitação arbitrária de barreiras (*Mas isso impede que o meu tio use gírias?*), mas

que podem ajudar o aluno para que seja capaz de dominar também as variedades ditas de prestígio.

Embora inicialmente aconteça essa tentativa, por outro lado, notamos que o conteúdo tendeu, por diversas vezes, a ser colocado numa posição contrária, de inapropriação. É o que apresentamos nos exemplos (17), (18) e (19) a seguir, que nos apontam as representações desfavoráveis em torno desse objeto e como na prática de ensino as atividades se voltaram mais para às inadequações de usos:

(17) (citando as gírias)

Professora: *então, aquele diálogo foi próprio para aquele momento, o jogo, naquele campo de futebol, aquele público. Caso eles tivessem uma entrevista de emprego eles poderiam utilizar aquele mesmo linguajar?*

Aluno: Não

Professora: *Por que não?*

Aluno: *Porque eles precisam falar bem para conseguir a vaga*

(Aula 3)

(18) (citando as gírias)

Professora: *vai depender de que?.. do contexto.. do local onde ele está inserido né? e com quem ele fala*

Aluna 3: *Marcos disse que as gírias é palavreado de vagabundo*

Professora: *Por que Marcos?*

Aluno 1: *até tu usa::: gírias véi*

Aluna 4: *apois tu é vagabundo também*

Aluno 1: *ê:::*

Professora: *é um grupo diferenciado..[...]vai depender do contexto, vai depender das pessoas que utilizam. Eu posso utilizar isso durante entrevista de emprego?*

Aluno: Não.

Professora: *Não, não serve para aquele contexto. O caso da moça que perdeu a vaga de emprego né?*

(Aula 5)

(19) (falando sobre internetês e linguagem informal)

Professora: *E aí trabalhando aquele texto referente às redes sociais, as novas tecnologias, nós vimos que internetês sempre está ali presente né? Então são aquelas linguagens utilizadas apenas no meio da internet eu posso fazer uso daquele tipo de linguagem não é? Fora dela posso?*

Aluno: Não.

Professora: *Eu tenho que ter um certo cuidado ao utilizá-los e quando utilizá-los, tá? Na internet. [...] tem que ter cuidado para não colocar nenhuma dessas variações linguísticas no nosso processo de redação. Porque aí nós vamos ter aqueles probleminhas que eu relatei pra vocês [...]Então na redação oficial eu posso coloCAR?*

Aluna 4: ((desanimada)) não

(Aula 5)

Nos trechos acima, inicialmente, vemos que a relação sobre a VL que a professora estabelece parece consistente, pois como a teoria já reflete, língua deve ser adequada ao seu contexto de uso, como em (17) *então, aquele diálogo foi*

próprio para aquele momento e (18) Vai depender de que?.. do contexto.. do local onde ele está inserido né?. No entanto, cabe-nos refletir sob que ponto ou “régua” se alcança essa adequação, ou seja, qual o limite dado essa avaliação? Ou então, o que permitiria acolher a VL, mas não deixá-la avançar em todas as relações sociais que o aluno estabelece. Afinal, a VL não ocuparia todos os grupos sociais? Com isso, os trechos nos fazem perceber uma relação da VL mais como ocorrência de inadequação do que propriamente de adequação nos espaços que os alunos possam ocupar. Isso se verifica claramente em (17) *eles poderiam utilizar aquele mesmo linguajar?* (18) *posso utilizar isso durante entrevista de emprego?* e (19) *posso fazer uso daquele tipo de linguagem? na redação oficial eu posso colocar?*, tendo por (con)sequências as respostas negativas dadas dos alunos para a professora, fazendo com que se reproduza a visão da VL caracterizada como indevida, inapropriada ao uso, ou também, a forma subjugada ou mal interpretada, como é o caso quando vem à tona a questão em (17) “*Marcos disse que gírias é palavreado de vagabundo*”, sem problematizar como essas afirmações, embora façam parte da nossa cultura, são rotuladas como “não cultas” e passíveis de rejeição.

Dessa forma, ao invés de reforçar os usos distintos da língua sem reproduzir crenças, a abordagem da VL está voltada para uma relação dividida entre adequação/inadequação aos usos, com ênfase nesta última, fazendo-nos esbarrar num problema enfrentado há tempos, de que existe um falar “bem”, em oposição a um falar “mal”, reforçando a cultura da padronização linguística e deturpação do que seja VL. Prova disso está na intencionalidade em suprimir essas variações (*Porque não? / Porque eles precisam falar bem para conseguir a vaga*). Esse caminho faz reforçar como a cultura da norma padrão se faz presente e é forte nas práticas sociais, e como no imaginário das pessoas se reproduz a representação social de que existe, de um lado, uma norma padrão, como nível superior, com uma capa de prestígio e, do outro, a VL, tida como um problema, inadequada, inferior e insuficiente, que deve ser diminuída ou sufocada nas práticas cotidianas das pessoas e instâncias sociais que participam.

3.2 Os Saberes Mobilizados na Construção das Atividades

Na secção anterior, percebermos como por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula o objeto de ensino da VL foi didatizado com atividades de produção textual, exposição oral e leitura. Apresentamos a necessidade do estudo do conteúdo considerar aspectos sociais de sua prática, para além da forma linguística, mas como culturais, ideológicos e históricos, ou seja, suas relações e representações, acima da égide de inadequação ou problema. Nesta subsecção, a partir de uma entrevista com a professora procuramos direcionar perguntas para essa questão: os saberes mobilizados no ensino da VL, com o intuito de analisar essa construção, de onde partem as escolhas e como elas atingem os alunos.

Inicialmente, considerando a atividade sobre exposição oral do conteúdo pela professora, procuramos compreender qual foi o caminho percorrido para que ela chegasse à problematização do conteúdo. Para esse questionamento a docente esclarece:

(20) **Professora:** *bom.. primeiramente eu informei a diversidade da nossa linguagem da língua brasileira..eu expliquei que há uma diferença da língua portuguesa do Brasil para a língua portuguesa de Portugal.. principalmente devido a grande extensão também territorial... expliquei que o Brasil por ser dividido em várias regiões..tem grande variedade na língua. variedade essa que é referente ao contexto social. a cultura:: a história... eu dei uma breve explanação a respeito e citei alguns exemplos do nosso próprio estado. a Paraíba.. não é? citei alguns dialetos nossos.. e aí virou aquela discussão em sala de aula porque cada um queria citar um exemplo do que é pronunciado na própria casa na própria família... (Entrevista)*

Como podemos perceber, o saber docente sobre a VL parte especialmente da diferença regional (*expliquei que o Brasil por ser dividido em várias regiões..tem grande variedade na língua...*), mas também sob outros aspectos que favorecem a diversidade linguística (*variedade essa que é referente ao contexto social. a cultura:: a história.*), mesmo que de forma sucinta (*eu dei uma breve explanação a respeito*). Reconhecemos como fator importante o ato de situar o conteúdo à realidade local que o aluno faz parte (*citei alguns exemplos do nosso próprio estado. a Paraíba.. não é?*) e, embora tenha sido abordada de forma rápida, percebemos como o assunto estimula a participação dos alunos a partir dessa problematização (*e aí virou aquela discussão em sala de aula porque cada um*

queria citar um exemplo do que é pronunciado na própria casa na própria família...). Dessa forma, consideramos que essa opção, de tornar o conteúdo presente no contexto social dos alunos e mobilizar o conhecimento pelas experiências em que vivem e compartilham, pode resultar numa maior compreensão das representações que os cercam. Ao dar prosseguimento, a docente explica:

(21) **Professora:** *quando terminamos essa discussão, eu apresentei os ditados populares e as piadas de cada região do Brasil. primeiro eles leram e interagiram entre eles e para finalizar a aula, que foi desenvolvida uma aula apenas né [...] eles realizaram um tipo de momento interativo ali à frente de todos né.. como um diálogo. e cada um ia apresentando um estado ou região. foi muito engraçado. foi bem participativo. foi todo o período de uma aula. Esse foi o momento da problematização. (Entrevista)*

O excerto acima demonstra como ainda depois da discussão os alunos se engajam e participam da aula. Assim, percebemos como a problematização do conteúdo participa do contato deles (*eles leram e interagiram... realizaram um tipo de momento interativo... cada um ia apresentando um estado ou região*) e como a forma de mobilizar os saberes flui (*como um diálogo... foi muito engraçado... foi bem participativo*) mesmo que em tão pouco tempo (*foi todo o período de uma aula*).

Dentro da questão de como a problematização aconteceu no avançar na observação das aulas, também perguntamos sobre a classificação que a docente fez uso. Ressaltamos que, embora a classificação científica esteja presente em diversos manuais que teorizam sobre a VL, inclusive a mesma classificação encontrada no livro didático que a turma tinha à disposição para uso¹⁵, ela não foi explicitamente utilizada. Em outro movimento, a professora elaborou, para fins didáticos, os saberes sobre VL numa classificação própria a qual apresentamos a seguir:

¹⁵ Cereja, Willian Roberto: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, v.1 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

Figura 09: Classificação da VL construída pela professora



Fonte: Elaborado pelo autor

A figura 09 ilustra que a VL pôde ser classificada em cinco categorias. Por essa razão, a docente não seguiu de forma fidedigna a teoria científica que muitos livros trazem. Ao pesquisarmos também o manual que ela fez uso¹⁶, descobrimos de igual modo, que essa classificação não se fez presente. Por isso, questionamos em entrevista sobre como a professora chegou nesse saber das cinco classificações apresentadas em sala de aula. Para essa indagação ela responde:

(22) **Professora:** *foi pela minha própria experiência, num é? é...na universidade eu tive a oportunidade de trabalhar com essa classificação e sempre tive professores que diziam “vai muito além disso.. vai muito além do que nós estamos vendo aqui”. Então eu pesquisava, eu observava e aí eu cheguei nessa classificação e eu achei como também uma forma mais interativa, mais lúdica e fácil de repassar esse conteúdo para eles.. num é? Diferente do que a gente só vê no livro didático que eles veem muito é... como é que eu posso explicar... eles não entendem. Então eu procurei uma forma de deixar mais simples para que eles tenham mais facilidade de entender. Eu procurei explicar o mesmo conteúdo mas de um modo diferente.. que eles absorvam com mais facilidade. (Entrevista)*

Como percebemos no discurso da professora, ela reconhece que o saber em torno da VL vai além de uma mera classificação “fria”. Por isso, a docente mobiliza um saber experiencial de ensino, da vida cotidiana, quando revela “foi pela

¹⁶ Manual “Nossa Língua: linguagens, códigos e suas tecnologias”, editora DCL (2010).

minha própria experiência, num é [...] eu observava e aí eu cheguei nessa classificação". No entanto, conseguimos perceber, de um lado, como ela se vê também cobrada pelos saberes da sua formação profissional pela universidade, que representa o saber científico (*tive professores que diziam "vai muito além disso, vai muito além do que nós estamos vendo aqui*), fazendo com que sua prática deva considerar também essa formação (*Então eu pesquisava, eu observava e aí eu cheguei nessa classificação*). Por outro lado, podemos identificar, também, como ela tenta se desprender dos saberes disciplinares e curriculares quando confessa que o conteúdo da VL "*diferente do que a gente só vê no livro didático, que eles veem muito é... como é que eu posso explicar... eles não entendem*", fazendo com que sua prática possa favorecer numa quebra da reprodução cultural desse conteúdo, limitada apenas em livros didáticos. Mais que isso, essa postura parece também romper com as diretrizes atreladas às políticas linguísticas direcionada aos programas escolares às quais mencionaremos adiante.

Aqui, citamos, ainda, que o saber em torno da VL se constrói numa perspectiva de facilitação/simplificação desse objeto, a fim de que os alunos compreendam o conteúdo (*Então eu procurei uma forma de deixar mais simples para que eles tenham mais facilidade de entender [...] eles absorvam com mais facilidade*). Essa tradução do saber científico parece direcionar para a teoria heurística do saber, que enfatiza a importância da transformação de significados com processos de aprendizagem a favor do aluno(a), para além dos dilemas do conhecimento acadêmico

De fato, ao compararmos a classificação científica, normalmente encontrada nos manuais acadêmicos, com a classificação adotada pela professora, a partir de seus saberes experienciais, se concretiza o que a docente afirmou (*Eu procurei explicar o mesmo conteúdo, mas de um modo diferente*). Assim, ela traduz o conteúdo para a vida do aluno sem que deixe totalmente de lado o saber científico. Não satisfeitos, para provar essa construção do saber, resolvemos fazer o cruzamento das classificações (científica e da professora) e chegamos ao quadro a seguir, que nos desvenda quais saberes em torno da VL foram articulados por ela:

Quadro VII: Comparativo de classificações

Teoria Prof ^a	Diacrônica (tempo)	Diatópica (lugar)	Diastrática (estrato)	Diamésica (meio)	Diafásica (modo)
Regionalismo		X			
Estrangeirismo		X			
Gíria			X	X	X
Neologismo				X	X
Internetês				X	X

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro acima, reconhecemos que ao compararmos a coluna vertical, que se trata da classificação da docente, com a coluna horizontal, a classificação científica, percebemos que, de alguma forma, a construção do saber pela professora atende à teoria científica e provoca um ponto de encontro entre o saber experiencial da prática docente e os saberes da sua formação profissional. Embora não tenhamos identificado satisfatoriamente nas aulas o nível diacrônico, em nosso entendimento, é de fundamental importância que os estudantes do século XXI compreendam também esse saber da classificação linguística, compreensão esta que implica não apenas na identificação de termos linguísticos utilizados no passado. Trata-se, sobretudo, de possibilitar aos estudantes, um olhar mais amplo acerca das formas linguísticas das gerações que os precederam, identificando como tais elementos podem estar presentes ou influenciar culturalmente a geração atual.

Do ponto de vista da didatização, o planejamento das atividades é o momento em que se assegura um caminho de exploração do conteúdo ou do objeto de ensino que poderá revelar certas concepções desse objeto. Por isso, o processo didático que se materializa nas escolhas de tipos de atividades e de materiais precisa ser mais bem investigado, nesses casos, para que se tenha uma visão mais adequada do fenômeno. Em vista disso, seguimos, então, nossa conversa com a professora, nos dirigindo para tópicos referentes às suas escolhas didáticas.

Ao adentrarmos na questão das atividades utilizadas em sala de aula, como foi o caso da produção dos esquetes, a professora explica como aconteceram e o que geraram, como veremos no exemplo seguinte:

(23) **Professora:** *A dramatização começou a partir da aula seguinte. após a explanação do conceito né? Eu dei a conceituação. dei exemplos. retomei o que eu havia iniciado na aula anterior. aí então a gente trabalhou mais. [...] na aula seguinte a gente dividiu em grupos de três ou quatro grupos. cada um apresentou uma dramatização referente a um tipo de linguagem...e saíram coisas inusitadas [...] e cada turma tem a sua marca né? em cada turma que eu apresento esse contexto esse conteúdo.. a resposta é diferente.. mas todas elas são positivas... não tem uma reação estática todas as turmas elas apresentam um tipo de reação diferente em relação a esse contexto.. mas sempre é positivo muito bom. [...] provoca muito e desperta a criatividade deles e quando foi chegando ao final das aulas eu percebi que eles estavam bem participativos.. mais criativos e eles apresentaram coisas que eu nem esperava [...] me surpreendeu porque eu não imaginava que fosse se desenvolver tudo aquilo.. é tanto que o resultado deles foi muito bom. Terminamos o bimestre com aquele conteúdo e nada melhor do que um conteúdo assim leve e interativo para finalizar o bimestre. (Entrevista)*

Como vemos, a professora parte de um saber profissional (pedagógico) para avançar na estratégia de produção dos esquetes. Isso se verifica quando afirma “*após a explanação do conceito né? Eu dei a conceituação. dei exemplos. retomei o que eu havia iniciado na aula anterior*”, para dizer que após ocorreu a separação dos alunos em pequenos grupos (*na aula seguinte a gente dividiu em grupos de três ou quatro*) para a discussão do conteúdo (*referente a um tipo de linguagem...*). Essa estratégia favorece para percebermos como o conteúdo de VL não é estanque, pois, com a participação dos alunos, os saberes são mobilizados fazendo com que a própria docente se surpreenda (*eles apresentaram coisas que eu nem esperava [...] me surpreendeu porque eu não imaginava que fosse se desenvolver tudo aquilo*). Nesse sentido, a professora possibilita a participação do aluno e ao fazer isso mobiliza o saber para trazê-lo para a sala de aula, tornando-os ativos e atualizando o conteúdo.

Essa possibilidade se faz importante, porque direcionar o ensino da VL apenas no saber disciplinar, que emerge da tradição cultural de uma classificação, poderia não atingir a participação ativa dos alunos. Por isso ela revela que “*cada turma tem a sua marca né? em cada turma que eu apresento esse contexto esse conteúdo.. a resposta é diferente.. mas todas elas são positivas*”, revelando como as relações em torno desse objeto podem ser (re)construídas (*não tem uma reação estática todas as turmas elas apresentam um tipo de reação diferente em relação a esse contexto.. mas sempre é positivo muito bom*) e, por isso se torna propulsora de novas mobilizações (*provoca muito e desperta a criatividade deles e quando foi chegando ao final das aulas eu percebi que eles estavam bem participativos*). Ou seja, esse fator facilita para a mobilização de diversos saberes, inclusive, de

representações diferentes, concepções diferentes do mesmo objeto de ensino. Nesse caso, a relação do objeto com a representação social pode se fazer de forma mais aberta pelas formas de abordagem.

Ao quisermos conhecer como foi que a professora fez esse planejamento da aula e de onde ela tirou os exemplos utilizados, ela revela o seguinte:

(24) **Professora:** *eu tiro do dia a dia mesmo [...] do assalto eu peguei do meu próprio livro didático... uma gramática escolar. os vídeos utilizados. os slides. foram criados por mim. eu mesma desenvolvi.. mas os vídeos eu peguei no Youtube¹⁷. peguei também uma entrevista. não sei se você chegou a ver. uma entrevista de pessoas populares. de várias regiões do Brasil. .peguei também no Youtube uma reportagem do Jornal Nacional. Também passei em sala de aula.. que tocou nesse assunto né? a respeito das várias línguas que o nosso Brasil apresenta.*
(Entrevista)

O excerto acima demonstra a escolha dos exemplos de onde a professora fez busca. Percebemos que o saber é mobilizado por uma diversidade de materiais, primeiramente pelo livro do professor (*peguei do meu próprio livro didático... uma gramática escolar*), mas também a não limitação de apenas utilizá-lo. Por isso, em seu discurso há uma quebra quando diz “*mas os vídeos peguei no Youtube...também uma entrevista... também uma reportagem...*”). Dessa forma, a professora faz escolhas que contribuem para um conhecimento que leva em conta as representações sociais que lhes cercam, afinal, as escolhas de exemplos não são ancoradas em um único lugar, na gramática escolar. Embora nessas escolhas não se contemple também o uso do livro didático da turma, isso nos fez perceber que na perspectiva da política linguística e seus mecanismos de padronização da língua, aparentemente, a docente parece romper com o ciclo de manutenção de um padrão em que o ensino e sua atuação seja cumpridora de obrigações políticas e hierárquicas, como no ciclo: parâmetros nacionais, livro didático e aula. Assim, ela não se faz mera cumpridora de tarefas impostas. Isso se verifica, em um dado momento, quando ela externa o motivo de não usar o livro didático:

(25) **Professora:** *eu não gostei do livro didático adotado pela escola.. porque quando ele foi escolhido eu não estava na escola. eu cheguei no ano passado. então nós estamos utilizando um livro que já está na escola há três quatro anos. Não foi feita a escolha de um novo livro didático. então eu não gostei não achei a cara dos nossos alunos. não adotei.*
(Entrevista)

¹⁷ Disponível em <https://youtu.be/iu4ra9tkFWM>.

O trecho mostra como, na mobilização do saber, a professora protagoniza o seu fazer docente, sem que seja apenas cumpridora de um repertório imposto (*quando ele foi escolhido eu não estava na escola... um livro que já está na escola a três quatro anos*) e gerenciado pela autoridade da instituição educacional em que está inserida. Também, reafirma-se, aqui, a importância das contribuições e ações dos professores, como agentes copartícipes e decisivos para o sucesso das políticas linguísticas educacionais (*eu não gostei do livro didático... não adotei*). Ainda que pareça uma opção de “gostar” ou “não gostar”, o excerto deixa claro que a voz da professora em sua prática deve ser considerada, porque muitas vezes tais políticas geram fatores de distanciamento da realidade cotidiana. É o que se verifica quando ela expõe o motivo de não utilizar o recurso na mobilização do saber (*eu não gostei não achei a cara dos nossos alunos*).

Adiante, sobre o gênero textual glossário, perguntamos se a ideia de utilizá-lo também foi da professora. Ela responde:

(26) **Professora:** *Eu gosto de produzir glossário porque eu quero ouvir o que eles sabem e qual o significado que eles têm daquelas palavras. Eu solicito sempre que eles tenham o cuidado para não pronunciar nada que venha a ofender alguém.. mas é:::: eu gosto de que em uma das equipes tenha sempre um glossário..POr incrível que pareça eles escolhem o glossário... porque eu dou alternativas né? Dou opções..”você podem fazer um glossário” “produzir uma breve explicação” “um diálogo rápido”.. o que importa é que tenha a comunicação voltada para aquele contexto...e sempre tem algum grupo que escolhe o glossário. (Entrevista)*

No exemplo, percebemos que na construção do glossário há um interesse (*quero ouvir o que eles sabem e qual o significado que eles têm daquelas palavras*). Consideramos que sob essa perspectiva, a construção do saber pode ser significativa, pois tem um ponto de partida motivado no conhecimento prévio que o aluno possui para atingir algum objetivo. Entretanto, como vimos anteriormente, embora a lista de palavras faça com que os alunos desenvolvam suas capacidades de pesquisar e refletir sobre a língua, no decorrer das apresentações os fechamentos não produziram síntese para a construção de um novo conhecimento, resultando numa lista fria e estanque da VL como *formas vocabulares*, sem abranger, outros aspectos como, por exemplo, a questão fonética, morfológica e sintática da VL e também a relação entre formas linguísticas e dimensão social.

Diante dessa lacuna, adiante quisemos saber acerca dos desafios que a professora enfrenta para o ensino da VL. Nesse ponto, a professora expõe:

(27) **Professora:** *eu gostaria de ter tido mais tempo. Como você sabe eu precisei encerrar o bimestre às pressas. realizar o simulado com urgência porque nós temos datas a seguir.. então eu precisei encerrar. mas o que eu gostaria de fazer? O que um dia eu já fiz numa escola.. de levar meus alunos a campo. Passear. visitarem ambientes que tenham esses variados sotaques.. eu gosto de levar o aluno na feira.. a feira central mesmo porque vamos ver muito regionalismo.. então eu gosto de levar os alunos a campo. eu poderia ter desenvolvido mais trabalhos e que esses trabalhos fossem também apresentados em toda a escola. não fosse apenas na sala de aula. que fosse possível apresentar às demais turmas do médio às demais turmas do fundamental.. que eles tivessem esse momento de expor para os professores o que eles realizaram em sala. (Entrevista)*

O excerto acima salienta como o gerenciamento do tempo em sala de aula é problemático (*eu gostaria de ter tido mais tempo*) e aponta outras questões do entorno da escola que acabam por limitar a mobilização dos saberes, como o tempo concorrido (*porque nós temos datas a seguir*) e necessidades, como encerramento de atividades, provas e outras demandas que exigem da professora essa restrição e o fato de ela se cobrar por isso (*precisei encerrar... realizar o simulado com urgência... então eu precisei encerrar*). No nosso entendimento, essa limitação favorece para que o ensino fique de forma superficial, como de uma classificação básica. Porém, conseguimos enxergar como ela externa o desejo de ter ido além, com outras oportunidades (*eu gostaria de fazer? O que um dia eu já fiz numa escola.. de levar meus alunos a campo. Passear. visitarem ambientes*) e aponta para uma possibilidade de mobilizar, de forma ampliada, os saberes sobre a língua(gem) que já desenvolveu em outras oportunidades (*eu gosto de levar o aluno na feira.. a feira central*).

Reconhecemos que, embora o saber não saia de uma classificação e do perímetro escolar, a professora busca formas de mobilizar saberes em torno da VL e que, ao fazer isso, estaria possibilitando o confronto com as representações sociais e que isso seria explorado em suas aulas (*levar meus alunos a campo... visitarem ambientes que tenham esses variados sotaques..*). Assim, a prática escolar da professora se localiza na tensão entre a classificação e as possibilidades de exploração de representações, mesmo que dentro da própria escola (*fossem também apresentados em toda a escola. não fosse apenas na sala de aula*). Também pela possibilidade de confronto de saberes de outros alunos e

professores, ou seja, outras formas de entendimento, compreensão, significado (*que fosse possível apresentar às demais turmas do médio às demais turmas do fundamental.. que eles tivessem esse momento de expor para os professores*). Entretanto, o fato não se concretiza também por fatores de outra ordem, conforme a seguir, a docente prossegue explicando que:

(28) **Professora:** *como você sabe eu utilizo que tenho em casa e o que temos na escola.. eu não teria condições a mais para fazer um trabalho grandioso. um trabalho que nos renda uma exposição mais bonita. não tenho..[...] nos recursos:: tempo. O recurso também vai para a questão da visita em campo porque nós precisamos de um transporte. Realizamos alguns eventos na escola que precisamos de transporte e desistimos por não ter. e no mais não vejo problema.. que eu sei que a gestão. a coordenação.dão apoio para que a gente interaja.. desenvolva os trabalhos com maestria precisão... eles querem que a turma desenvolva. porém falta esses recursos. (Entrevista)*

Embora o excerto acima não esteja diretamente ligado ao saber sobre a VL, avistamos as limitações diárias que a professora enfrenta para mobilizá-lo (*você sabe eu utilizo que tenho em casa e o que temos na escola.. eu não teria condições a mais para fazer um trabalho grandioso*). Assim, essas barreiras podem interferir na mobilização dos saberes pedagógicos pelas limitações cotidianas que enfrenta, bem como nos saberes que estão para além da academia, os saberes empíricos que precisam ser observados, como a própria teoria sociolinguística considera, de que os diversos falares devem ser levados para a sala de aula. Também, percebemos a apreensão em que, de um lado, há o desejo (e até apoio) por parte da coordenação pedagógica de um trabalho bem feito. Por outro, as condições de recursos se tornam insuficientes (*eles querem que a turma desenvolva. porém faltam esses recursos*), fazendo com que a professora mais uma vez aponte para as limitações de uma efetiva mobilização do saber. Ainda, há a questão da limitação do saber didático, pois se há uma tarefa que exige exercícios práticos de observação, como por exemplo, uma atividade que exija um olhar para além dos muros da escola (extraescolar), os alunos precisariam se locomover (*Realizamos alguns eventos na escola que precisamos de transporte e desistimos por não ter*) e a proposta de atividade não se concretiza.

Em suma, o que temos é uma tensão entre o poder classificatório da vida escolar e a visão variacionista da professora, procurando mobilizar, do ponto de vista metodológico e experiencial, possibilidades de exploração do conteúdo para além dessa classificação dentro da sala de aula. Prova dessa tentativa é que a

docente procura mobilizar, dentro dos princípios do saber, as relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo no conteúdo ensinado. É o que verificamos quando declara:

(29) **Professora:** *E para finalizar a aula eu utilizo o que eles têm para me oferecer, as experiências que eles trazem de casa do contexto social deles, exemplos da própria escola. Se você chegar algum dia aqui diferenciado vai ver que eu estou dando aula aqui no pátio. Então eu procuro meios de utilizar o que eles têm na escola, o que tem aqui mesmo [...]* (Entrevista)

Como percebemos, o saber em torno da VL enquanto objeto de ensino se dá numa relação em que o aluno mantém contato com um objeto para aprendê-lo, seja numa atividade, uma situação, uma ocasião (*eu utilizo o que eles têm para me oferecer*). Neste caso, consideramos que o aprender e o saber podem possibilitar uma relação significativa com a linguagem, tempo, relação no mundo, consigo e com os outros (*as experiências que eles trazem de casa do contexto social deles, exemplos da própria escola*), a partir da sua própria realidade (*eu procuro meios de utilizar o que eles têm na escola, o que tem aqui mesmo*). Dessa forma, o saber poderia se configurar para além de sua classificação formal, contemplando um conhecimento de seu uso em função de quem, onde, por que, para quem e dos efeitos para a constituição da representação social de grupos e das pessoas que os compõem. Por fim, ao perguntarmos como a professora considera o objeto VL, a resposta foi a seguinte:

(30) **Professora:** *as variações linguísticas não têm como parar, porque a nossa língua vai se desenvolvendo, então as variações vão surgindo. É o caso da internetês que é uma nova variação e é da vivência deles. E como será daqui a dois, três anos, esse caso de internetês, que novas variações vão surgir? Então eu acho que é um conteúdo que não se pode parar, estar estacionado. Todo professor de linguagem tem que desenvolver isso.* (Entrevista)

No trecho acima, percebemos como a professora mobiliza o conhecimento reconhecendo, novas formas de enxergar os usos da língua, como chave futura para compreendê-la (*É o caso da internetês que é uma nova variação e é da vivência deles.*), e o dinamismo ao ensiná-la (*como será daqui a dois, três anos... que novas variações vão surgir?*). Por isso, sabe que é de suma importância provocá-la em sala de aula (*é um conteúdo que não se pode parar, estar estacionado*) e de que outros professores a explorem (*Todo professor de linguagem*

tem que desenvolver isso), alinhando-se à própria BNCC que afirma “a variação sempre existirá, independente de qualquer ação normativa” (BRASIL, 1998) e, em consonância com suas palavras alude: “as variações linguísticas não têm como parar, porque a nossa língua vai se desenvolvendo, então as variações vão surgindo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa mantivemos o veio de estudo sobre a VL, lançando o olhar sobre como esse objeto é abordado em sala de aula. Nesse caminho, iniciamos nos perguntando *como ocorre a didatização do conteúdo VL em aulas de LP e* buscamos identificar, por meio das atividades desenvolvidas, e saberes mobilizados, como se dá a (re)construção desse conhecimento, juntamente com o ponto de vista da relação entre o objeto e representação social.

Enfatizamos que a pesquisa começou buscando olhar o didático, a sala de aula, com as atividades e recursos aplicados porque esses resultados, embora pareçam simples, são de fato relevantes. Afinal, é olhando para o aspecto didático que podemos perceber a diversidade de atividades aplicadas e como se mobilizam os diferentes saberes e, também, partir para observações futuras mais complexas.

Inicialmente, para além do viés sociolinguístico, recorreremos aos estudos contemporâneos que discutem Cultura e Representação para definirmos a VL dependente das relações em práticas sociais vividas. Da relação de dependência entre cultura e linguagem, mostramos como o que se apreende como significativo poderá ser aceito, negado ou reformulado pela carga ideológica que as representações carregam. Destacamos também que pelo menos dois conjuntos de significados sobre VL deveriam ser considerados. Primeiro, sobre o que advém da tradição gramatical e seu impacto na constituição de um saber leigo ou o conhecimento do falante sobre sua língua nativa. Segundo, sobre o que é construído pela ciência linguística, como o de origem sociolinguística variacionista, cuja percepção de social está limitada à ordem do linguístico.

Damos sequência enfatizando que o significado das formas variantes é resultante do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua, em práticas sociais diversas e que a diversidade linguística acompanha fatores externos, reflexo da diversidade social de seus falantes. Se temos uma sociedade que se apresenta culturalmente de múltiplas formas, na linguagem não seria diferente, tendo de dar conta dessas diversas manifestações humanas, muito embora a representação de língua herdada da tradição gramatical e que faz parte do senso comum é de que a língua é um bloco homogêneo.

Ao adentrarmos nas acepções de “norma prescritiva”, especialmente tida como ato de regulação, ou imposição de um comportamento linguístico, fizemos uma ponte na teoria de política linguística para revelar um contraponto como os

mecanismos de políticas linguísticas podem se voltar para essa regulação e manutenção de uma norma padronizadora. Nessa altura, reforçamos as apreciações morais e valorativas, contrária ao que defendemos: uma “norma normal” baseada nos usos e não “normativista” baseada em hierarquizações. Reforçamos também que as PLs se destacam nesse quesito como principal mecanismo de organizar, gerenciar, manipular e impor comportamentos de linguagem, uma vez que consiste em decisões às vezes impostas sobre idiomas, visando, à manutenção de um repertório e agendas políticas. Para superar essa visão, um caminho apontado foi o de uma PL ampliada, e políticas de educação linguística, tendo os professores não apenas como meros cumpridores de agendas de PL, mas tendo participação ativa como cidadãos nas decisões dessas políticas, pois eles desempenham um papel crucial para o sucesso das PLEs por meio de suas práticas cotidianas em sala de aula. Finalizamos o percurso teórico, destacando a importância do papel do professor enquanto articulador da didatização e como agente que atua na (re)construção de políticas linguísticas.

Na análise de dados, destacamos o esforço da professora na didatização do objeto para uma construção reflexiva pelo aluno do conteúdo da VL, estimulando-os, não apenas repassando o conteúdo, esbarrando em elementos como o limite de tempo, exames, final de bimestre e outros problemas escolares. No nosso entendimento, esses últimos fatores podem apontar para aspectos que, inevitavelmente, podem interferir e se revelar na forma de didatização desse conteúdo

Nos resultados obtidos, vimos como o estudo do conteúdo VL requer a consideração de aspectos que convirjam para percepção cultural e de representações sociais advindas de seu uso e a necessidade de investigação dos modos de construção do conhecimento sobre esse objeto nas práticas escolares.

Tendo em vista a nossa questão de pesquisa e focalizando as atividades desenvolvidas em sala de aula, reconhecemos que o assunto pôde favorecer numa dinamicidade na forma de trabalhá-la. Por isso, verificamos as variadas formas do seu tratamento, dentre as quais, destacamos as atividades de exposição, produção textual de glossários, esquetes e leitura. Por outro lado, o conteúdo voltado à VL, do ponto de vista teórico, necessita ir além das classificações comumente conhecidas, pois elas podem se mostrar insuficientes, como apresentamos. É o caso do conhecimento classificatório dos falares regionais, por exemplo, que

poderiam contemplar uma objetivação do conhecimento e os valores, sentimentos, opiniões, crenças e atitudes, geradas a partir das percepções desse objeto como formas subjetivas, permeadas por meio de representações.

Do ponto de vista metodológico, como um assunto merece ser posto em estudo ativo por meio de atividades de assimilação, análise e síntese, nesse quesito, percebemos que as atividades geram pontos de reflexão e parecem levar à construção do conhecimento, por meio de trabalhos em grupo, pesquisa etc., certamente por se tratar de uma turma do ensino médio que ensina mais reflexão e não reprodução do conhecimento. Todavia, por vezes, há a reprodução, dentro dos limites sociolinguísticos variacionistas, especialmente no nível diatópico, sem levar a uma reflexão aprofundada dos fatores culturais e representacionais que, dentre outras implicações, formam a nossa identidade linguística. Desse modo, pouco favorece a (re)construção de novos conhecimentos para desenvolver capacidade crítica e formar convicções.

Em suma, as atividades estiveram permeadas, em muitos instantes, de percepções de que mineiro, carioca, nordestino ou outro grupo regional falam de determinado modo, sem reforçar os fatores culturais e representacionais das variações sociais desses mesmos grupos, merecendo a atenção de que não existem formas tidas “melhores” ou “piores” do ponto de vista linguístico, mas que essas formas se curvam às relações de poder que prestigiam algumas variações e estigmatizam outras. Por isso, embora os exemplos pudessem permitir o estudo do conteúdo pelos aspectos sociais, para além da forma linguística, mas como culturais, ideológicos e históricos, as atividades poderiam explorar e sistematizar o assunto como conhecimento ou saber a ser aprendido nesses sentidos.

Sobre os saberes mobilizados, verificamos que nas aulas observadas é trazida a realidade local que o aluno faz parte, o conteúdo se situa no contexto social dos alunos. Essa evidência se faz relevante porque pode mobilizar o conhecimento da VL a partir das experiências em que vivem e compartilham. Isso pode ocorrer, porque a docente busca outras fontes além do seu manual didático, mesmo sendo tolhidos pela dinâmica escolar, ficando numa classificação. Entretanto, reconhecemos que no quesito de caracterizar o processo de didatização do ponto de vista entre o objeto de ensino e representação social, percebemos que as atividades facilitam a mobilização de diversos saberes, inclusive de representações diferentes que, embora não sejam exploradas ou

gerem síntese, a docente por meio de sua prática permite abertura para esse conhecimento.

Enfatizamos que por se tratar de um estudo de caso com poucas aulas registradas, reflexo também de uma política linguística em que esse objeto é considerado, discretamente no 1º ano do ensino médio, por outro lado, quando lançamos o olhar sobre a riqueza da sala de aula, percebemos como esse conteúdo passa por limitações no currículo para o ensino efetivo.

Por reconhecer a VL como um fenômeno relevante, consideramos que estudá-la favorece uma excelente oportunidade para desenvolver nos alunos a capacidade crítica e formar convicções. Em suma, o que se espera é uma compreensão de VL para além de sua classificação formal, contemplando um conhecimento de seu uso em função de quem, onde, por que, para quem e dos efeitos para a constituição da representação social de grupos e das pessoas que os compõem. Do ponto de vista do ensino, espera-se um direcionamento didático por meio de atividades que não se limitem ao ensino classificatório de base apenas variacionista.

Certamente, os caminhos para a didatização da VL não se esgotam nesta pesquisa. Como possíveis caminhos a serem explorados, sugerimos o desenvolvimento de duas outras pesquisas que problematizem, por exemplo, qual o lugar das minorias nas políticas linguísticas, entendendo política com ato comunicativo, negociável e democrático, mas que por vezes pode silenciar grupos que são atingidos por elas? como desenvolver *normas de referência* do português brasileiro a fim de desmistificar mitos e crenças em torno da língua?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 65-85, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

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

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 334-335, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. Parábola Ed., 2004.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 acessado em: 23 de novembro de 2019.

BOAS, F. A mente do ser humano primitivo e o progresso da cultura. **Franz Boas, A mente do ser humano**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**, vol.1. São Paulo: Cortez, p. 49-75, 2001.

_____. **Da Linguística formal à Linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**; Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p.51-86, 2000.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al] - São Paulo: Contexto, 2015. - (Coleção para conhecer linguística)

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979.

_____. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Presença/ EDUSP, 1979.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 1ª ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de educação*. Minho, 2003. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm91ZmFiY21vcvV0dGl8Z3g6NjNINTVIYmU5MDIyZDFkYg> Acesso em: 30/09/2018.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco; 2.Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de didática: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 2019-2026, 2012.

FIORIN, José Luiz. Os aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. In: Silva, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

FARACO, C. A., ZILLES, A. M. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Desde Quando Somos Normativos. In: André C. Valente (org.) **Unidade e Variação da Língua Portuguesa: suas representações**. 1ª Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gramáticas Brasileiras: com a palavra os leitores**. 1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, Stuart. O papel da representação. In: **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada#:~:text=Os%20resultados%20do%20Censo%202010,pertencentes%20a%20305%20etnias%20diferentes.>

ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. ed. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCENA, L. S. **A variação e mudança fonética na língua portuguesa**: a transformação do // por /r/ na fala de campinenses. In: celso gabatz; danielle ferreira medeiro da silva de aráujo; giovanni codeça da silva; walkyria chagas da silva santos. (org.). 1ed.rio de janeiro: pembroke collins, 2020, v. 2, p. 30-41.

DE BARROS LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

LEITE, Marli Quadros. **Metalinguagem e discurso: a confusão do purismo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 1999.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. In: **Didática**. Selma Garrido Pimenta (Org.). 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

IVIC, Iván; COELHO, Edgar Pereira. **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

LOPES, K. **Nossa Língua: códigos, linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: DCL, 2010.

MILROY, J. *Ideologias linguísticas e as consequências das padronizações*. In: LAGARES, X; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Luiz Gonzaga Caleffe. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Que Gramática Ensinar na Escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Variação e () identidade**. Ufal, 2004.

_____. As (re)(re)descobertas do Brasil: variação linguística, sujeito e discurso. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Nº 36, jul-dez 2015, p. 9-19. Disponível em: <http://revistalinguas.com/edicao36/edicao36.html>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

PIOVEZANI, C. **A voz do povo: uma longa história de discriminações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

PINTO, Edith Pimentel. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos**. In: fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro / São Paulo: Livros Técnicos e Científicos. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

SACRISTÁN, J. G. O que são conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A, I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 149-196, 1998.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a Serem Lembradas na Linguística Aplicada: Participante e Pesquisa-Ação. GÓIS, Marco Lúcio de Sousa (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Psychology Press, 2006.

_____. Language Teachers as Partners in Craft Educational Language policies? In: **Íkala, revista de language y cultura**. V. 14, n. 22, p. 45-67, mar-ago 2009.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem: o santo graal da linguística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a lingua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil**. v. 8, n. 2, p. 187-207. Florianópolis: Fórum Linguístico, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p187>. Acesso em: 22 de abril de 2016

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2009.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 97-134, 2001.

_____. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 211-228, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas. In: XOÁN Carlos Lagares et.al; FARACO, Carlos Alberto (Org). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROBERT, Y. I. N. et al. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Porto Alegre: Bookman**, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Transcrições

AULA 03 – quinta-feira 02 de maio

Contexto da gravação: os alunos se organizam para realizar as apresentações como parte da atividade passada na aula anterior. A professora pede atenção da turma para com o grupo que irá realizar a apresentação.

Obs.: Os nomes citados na transcrição são fictícios de modo a preservar os alunos envolvidos.

P = professor

AF = aluna

AM = aluno

T= todos

- 01 AM1 Quem é que tava tanto?
02 [...]
03 AF1 ARTUR VAI TAMBÉM
04 P A nota vai só pra vocês
05 AM1 Bora minino. bora
06 P Vamos lá? (palmas) Prestando atenção?
07 AM2 [ProfeSSO::RA ((aluno interrompe solicitando algo à professora))
08 P Posso agora não. Vamos lá? Expliquem o que é que vocês vão fazer
09 AM2 [Professora..professora ((aluno solicita novamente))
10 P Se der tempo
11 AM2 Se der não. você vai entregar
12 P [Senão eu..Não é assim não PedRO.
13 AM2 Por favor: por favor
14 P VIU? De forma educada.. se der tempo eu entrego. Senão na hora do intervalo eu peço para alguém distribuí-las. Tá?
15 AM1 Pode pode?
16 P Expliquem o que é que vocês vão apresentar
17 AM1 [Ó.. nós é tipo assim
18 P ((chamando à atenção dos alunos com palmas)) Bora Maria
19 AM1 É::
20 P prestigiar a apresentação
21 AM1 [eu vou citar

- 22 P [Mateus. Mateus. Prestigiar a apresentação
- 23 AM3 Tô prestigiando
- 24 AM1 Vai ser tipo assim. Eu vou fazer tipo umas perguntas. Vou citar algumas coisas relacionadas ao Rio. Eles vão comentar entre si entendeu? Mais ou menos isso.
- 25 P Não esqueçam das variações. Não esqueçam dos sotaques.
- 26 AM1 e aê:: bom dia::
- 27 AM4 Bom dia
- 28 AM1 o que vocês acham do clima do Rio?
- 29 AM4 uma porcaria
- 30 — E ai: bom dia. O que vocês acham do clima do Rio?
- 31 AF2 é quente ((dando ênfase no chiado do fonema /t/))
- 32 AM1 é quente?
- 33 AF2 é.
- 34 AM1 eai? E as praias. como é que são?
- 35 AF2 de boa
- 36 AM1 de boa? Na lagoa?
- 37 AF2 sim.
- 38 AM1 Certo. Vamos dizer assim::
- 39 P ((professora pedindo silêncio fazendo psiu))
- 40 AM1 ((grupo improvisando apresentação)) o que vocês podem me dizer sobre::: .. os esportes?
- 41 AM5 são legais
- 42 AM1 legais? Vocês praticam algum esporte?
- 43 AM5 ((balançando a cabeça em sinal positivo))
- 44 AM1 Praticam? Qual?
- 45 AM5 basquete.
- 46 AM1 basquete?
- 47 AF3 eu não pratico ((dando ênfase no chiado do fonema /t/))
- 48 AM1 não pratica? Não?
((chegada atrasada de aluno em sala que fazia parte do grupo de encenação))
- 49 AM1 Bora Paulo ((chamando para compor a equipe)) chega Paulo. Che:::ga danado pra cá.
- 50 AM6 Pra quê?
- 51 AM1 Venha.. participar
- 52 AM6 de quê ômi?
- 53 AM1 do negó::cio chega
- 54 P [da apresentação
- 55 AM6 ((faz gesto negativo com a cabeça))
- 56 AM1 va:::mos .. você também. Chegue
- 57 P vai continua ((palmas chamando atenção)) continua Nildo pra não quebrar
- 58 AM1 ((silêncio e risos))
- 59 P Ih::: não ensaiaram né?
- 60 AM1 é não professora é que a gente terminou terça aí não tem nem como ensaiar

- 61 AM7 [a gente num ensaiou não professora
- 62 AF4 aí o coisa não tá também. Aí era bom o grupo todo
- 63 P ok. ok. Então vamos aplaudir
- 64 AM1 Aplaudir o que? Não. Não. Aplaudir não pelo amor de Deus.
- 65 P Pelo que realizaram..
- 66 AM1 Não nada não...
- 67 P num é...dá próxima vez na próxima formação.. por favor.. apreSENTem
- 68 ((ruídos))
- 69 P um dois três.. pra ser um grupo.
- 70 ((ruídos do próximo grupo se organizando para apresentar))
- 71 P LembranDO que.. pra ser justo.. só dou a pontuação para quem realmente ajuda
- 72 AF5 ((aluna chamando um aluno)) ó aí. VE:::m me ajuda::r aqui:: na:::: a passar vergonha junto.
- 73 P Expliquem o que é que vocês vão fazer
- 74 AM8 ô professora a gente:::
- 75 P ((professora pedindo silêncio fazendo psiu)
- 76 AM8 tipo::::vai fazer meio que::: uma apresentação.. só que no futebol. Do::s cariocas.
- 77 P Carioca também.
- 78 ((início da apresentação))
- 79 AM8 ...Bom: passa a bola aê tio.. tá moscando mano
- 80 AF5 qual é menor. Passa a bola
- 81 AM8 Caraca mano: faz o gol tio
- 82 AF5 ô goleiro agarra a bola/caraca cara perdeu a bola: De NOvo::
- 83 AM8 Fazer o quê né tio? ((silêncio)) é mais ou menos isso ((término da apresentação))
- 84 AF4 Oxe. É só isso é?
- 85 P ((risos)) Aplausos. ((aplausos)). E aí? O que foi que eles utilizaram?
- 86 AM7 [eu esperava mais
- 87 T Gírias
- 88 AM1 linguagem informal
- 89 P linguagem informal::: e de onde é esse sotaque?
- 90 T Carioca. Rio de Janeiro.
- 91 P Rio de Janeiro::: e o que foi que vocês perceberam no sotaque carioca? Tanto no grupo um quanto no grupo dois?
- 92 AM8 Aquele “chi” (x) no final
- 93 P no final das palavras num é? Então é comum..é comum encontrarmos cariocas
- 94 AM7 [ô tio.. eles falam assim.
- 95 P pronunciando::
- 96 AM7 [CAraca
- 97 P [Presta atenção Alexandre.. pronunciando palavras com esse final num é? ...chiando. ok? isso é comum para os cariocas. Faz parte do sotaque deles.. ok? a OUtra coisa.. outra característica comum do dialeto carioca são essas

- gírias frequente::s né? E PRINncipalmente a depender do GRUpO social ao qual está naquela determinada região. Eles apresentaram que tipo de dialogo?
- 98 AF4 Informal
- 99 AF1 [Entre amigos
- 100 P é informal. Mas foi como? Em que situação?
- 101 AM1 [coloquial
- 102 AF6 [entre amigos
- 103 P Se não me engano era um... campo de...futeBOL::
- 104 AF5 [futebol
- 105 P então aquele diálogo foi próprio para aquele momento né? Aquele: jo::go no campo de futebol:: aquele público.. Caso eles estivessem numa entrevista de emprego eles poderiam utilizar aqueles mesmo nome?
- 106 T Nã::o
- 107 P Por que não?
- 108 AM7 Porque eles tavam falando em gíria e:: tipo::: é:: com palavrões.
- 109 AF5 Professora
- 110 AM8 mas pode ser que eles não conseguissem uma vaga né?
- 111 P hã? não entendi. Como?
- 112 AM8 Pra ter mais chance de conseguir uma vaga?
- 113 AF5 [professora:::
- 114 P Ter mais chance de conseguir uma vaga de emprego? Então não fazer uso dessas colocações né? Diga. Fale Ingrid
- 115 AF5 Maria tá perguntando se pode fazer de novo... ôta...com mais coisas
- 116 P É pra agora?
- 117 AF3 Sim
- 118 P Já tá pronto?
- 119 AF3 Sim
- 120 P Pode.
- 121 AF3 vai ser “da hora”
- 122 P Rápido que eu vou explanar aqui. SIM:: ainda falta o glossário
- 123 AF9 ProfessORA::: ProfessORA::: Posso ir no banheiro?
- 124 P Bem rápido... quer prestigiar logo?
- 125 AF9 ((faz final negativo com a cabeça))
- 126 P Vamos. Rápido. Rápido
- 127 T ((ruídos da turma e grupo se organizando para a próxima apresentação))
- 128 P Vamos lá?... Peraí.. Luiz e Davi...Sente-se direito Davi:: Guarde o celulaAR: Vamos lá? Sente-se direiro LuIZ:: LuIZ:: Sente-se direiro:: vire a cadeira:: guarde o celulaAR::
- 129 AM8 Professora
- 130 P Sente-se direito.. vire a cadeira... Vamos lá? Podem começar.
(reapresentação do grupo 1)
- 131 AM8 Ê .. qual é menor? Vamos bater uma bolinha hoje tio?
- 132 AF5 Aonde? O foot vai ser aonde?
- 133 AM8 Bora. Vamos pra quadrinha lá e tomar uma pô?

- 134 AF5 No Hubs?
- 135 AM8 é... pode ser também pô... a gente quando terminar no final pode tomar uma cervejinha também
- 136 AF5 Aí a gente vai junto?
- 137 AM8 é:::pode ser
- 138 AF5 aí a gente tem que ensinar ela a bater um foot..porque ela é mó ruim
- 139 AM8 Qual é menor: é só chegar aqui::chegar aqui ó::chega::r aqui tá a trave e pegar a porra da bola::
- 140 AF5 ê::: ((em sinal de reprovação) olha o palavrão
- 141 AM8 é pô... é tipo isso mano
- 142 AF5 ó.. você vai pegar a bola .. e vai ter o gol ali.. aí você tem que ir na manha..tá ligado? E chutar. É só isso mesmo.
- 143 AF7 é isso. Você tem que ir passando de um pra o outro
- 144 AM8 é pô:: a gente pode:: tipo:: ir jogando e qualquer coisinha uma falta: um escanteio::qualquer coisa você vai e chuta
- 145 AF5 ah::: a gente tem que falar com o Anthony. O treinador do time
- 146 AM8 Cadê o treinador:? Ô treinador: brota aqui
- 147 AF5 [brota aqui cara
- 148 T ((risos))
- 149 AF5 vem treinador ensinar a gente porque no final de semana vai ter competição
- 150 AM9 vai jogar aonde? Na favela aqui parceiro?
- 151 T ((risos))
- 152 AF5 tem que ser na / tem que ser na gaiola cara
- 153 AM9 tem que ser na gaiola não parceiro
- 154 AM7 chama a Lorena. ela vai jogar no meu time
- 155 AF8 [não::
- 156 AM10 [Chama a lorena ali
- 157 AF6 ô lívia cê vai..
- 158 AM10 [cara de pau velho
- 159 AM12 [que cara de pau é ali
- 160 T ((risos))
- 161 AF5 cê vai moscar com a gente uma hora dessa?
- 162 AM8 tá moscando tio? Bora pô?
- 163 AM3 tá moscando tio?
- ((alunos simulando um jogo))
- 164 AM7 Ei tio, vai chegando tio
- 165 AM9 vai chegando. Manda no contexto
- 166 AF5 a gente tem que chamar o cara do cabelão. Ele joga pra caraca
- 167 AM8 que parece com o Ronaldinho Gaúcho parceiro? Cadê? Ô Ronaldinho Gaúcho. Brota aqui pô
- 168 P Vem Ronaldinho
((ridos))
- 169 P Aplausos né?

- ((palmas))
- 170 P Gostei... Gostei do improviso... gostei. e aí?
 ((ruídos dos alunos desfazendo o grupo e voltando aos assentos))
- 171 P Algumas palavras retirando do (()) algumas palavras?
- 169 AM3 o sotaque
- 172 AM1 [o tio
- 173 AM8 [coé
- 174 P Tio::
- 175 AM1 [caraca
- 176 AM8 [tio..caraca
- 177 AM4 [coé
- 178 P CO::É. Coé é o que?
- 179 AM8 Qual é.
- 180 P Qual é:: questionamento:: que mais?
- 181 AM8 “mano::”
- 182 P mano. Quem é mano?
- 183 AM8 “mano doido”
- 184 P MA::no: também é usado::
- 185 AF4 [pra MÃO em espanhol::
- 186 P [lá São Paulo né?
- 187 AM8 é.
- 188 P que mais? Que mais?
- 189 AM9 “Caraca”. professora
- 190 AF6 “Caraca cara”
- 191 AM8 Mané.. Mané
- 192 P [seria o que? Qualquer pessoa?
- 193 AF6 “caraca cara” é tipo::
- 194 AM10 [apelido
- 195 P Apelido?
- 196 AF6 não. “caraca cara” é tipo::
- 197 P [algo bom::
- 198 AM8 [impressionado pra alguma coisa
- 199 P Impressi::: imprssioonado por algo bom
- 200 AM1 [Professora. Professora “tá moscando”
- 201 P Como é? Não entendi
- 202 AM1 “Tá moscando”
- 203 P moscANDO?
- 204 AF1 Sim::
- 205 P e aí? O que é isso?
- 206 AF6 tá de bobeira::
- ((aluno pede pra sair))
- 207 P então saia rapidinho
- 208 AM8 [tá viajando::
- 209 AF6 é tá de bobeira

- 210 P perdido. tá perdido. Num é? Que mais? Que mais?
- 211 AM8 teve a/ tamb/
- 212 P [uma palavrinha que foi com “perna”..que ele pronunciou... teve uma
palavrinha lá () que você pronunciou:: eu NUNca ouvi falar
- 213 AM10 “mó” .. “mó”
- 214 AM12 “Parceiro”?
- 215 P Como?
- 216AM12 [“Parceiro? Parceiro”?
- 217 AF1 “perna de pau”
- 218 P “Parceiro” eu já ouvi. Parceiro é::::
- 219 AF4 [amigo
- 220 P [amigo. Né?
- 221 AF1 “Perna de pau”?
- 222 P “perna de pau” Que é isso? “perna de pau”?
- 223 AF1 [não sabe jogar
- 224 AM1 joga ruim professora
- 225 P joga ruim:: né?: que mais? Ouviram mais alguma?
- 226 AM10 [“mó”
- 227 P “Mô”. “Mô”?
- 228 AM8 é “mó”
- 229 P é o que? Maior num é? Maior::::: que mais? Teve mais alguma?
(alunos conversando)
- 230 P e “tio”? não é o meu tio. Não é o tio dela. Por que “tio”?
- 231 AM7 É alguém que a gente não sabe o nome ou então prefere chamar por apelido
também
- 232 P ah:: ok. então eu não o nome aí é “tio” meu “tio”?
- 233 AM7 é. “ô tio, vem aqui”
- 234 P ah:: entendi
- 235 AM8 Se fosse paraibano é “ô paraíba”
- 236 AF7 é:: de rocha
- 237 P [aí qualquer pessoa pode ser “tio” ou “tia”?
- 238 AF1 [sim
- 239 P [ou vai depender da idade?
- 240 AF1 Não.
- 241 P qualquer pessoa?..Curiosidades do Rio de Janeiro né?
(professora chamando a atenção de dois alunos))
- 242 P Curiosidades do Rio de Janeiro. Bom. Eu queria que pelo menos uma pessoa
que ficou responsável pelo glossário viesse até aqui..fazer/.. dar algumas palavras.
apresentar algumas palavras. E aí?
- 243 AF6 ((falando baixinho)) o que glossário?
- 244 AF4 eu me esqueci de fazer
- 245 P Vem Kelly?
- 246 AF4 professora eu não participei não do glossário não
- 247 P não fez não? O glossário?

- 248 AF4 foi o povo que tava fazendo a recuperação
- 249 P Os meninos que estavam fazendo a recuperação
- 250 AF1 eu fiz isso aqui. aí eu não sei se vale
- 251 P então venha pra cá
- 252 AF1 eu vou () pra senhora pra ver vale
- 253 AF7 eu esqueci mulher:::
- 254 P se fez tá valendo.. venha cite algumas palavras porque eu preciso explicar o conteúdo
(ruídos))
- 255 P vamos lá ((palmas)) vamos ouvir algumas palavrinhas que a nossa colega Kelly pesquisou a respeito tá? Vamos lá? Vamos lá? Vamos ouvir?
(aluna chamando colega para ler pra ela))
- 256 AM3 [Eu vou ditar umas falar aqui que:::
- 257 AF1 [QUE KELLY fez
- 258 AM3 [que Kelly fez
- 259 P Ela pesquisou::
- 260 AF1 Nã::: eu fiz agora
- 261 P Vamos lá. Primeira
- 262 AM3 “Truta”. “mano”
- 263 P [“truta”. o que é “truta”?
- 264 AF1 Truta é uma pessoa.
- 265 AM3 “mano”.
- 266 AF1 é::: mano. Parceiro
- 267 AM3 Mano. Parceiro. Tal
- 268 AM10 é brow.
- 269 P “Mano” “parceiro”
- 270 AM3 “uai”
- 271 P “UAI” da aula passada? “uai”?
- 272 T miNEIRO::
- 273 AF1 é mineiro
- 274 AM3 “Oxe”: “oxe”
- 275 T nordestino. nordestino
- 276 AM3 “oxe”?
- 277 P de qual região?
- 278 T Nordeste::: nordeste.
- 279 P e o “oxente”
- 280 T nordeste
- 281 AM3 nordestino também
- 282 P é abreviação do “oxente”
- 283 AF4 “mar mininu”:::
- 284 P que mais?
- 285 AF1 “nã”
- 286 P como?
- 287 AM3 “nã”:::

- 288 AM1 é “não”. Negação
- 289 P o que é o “nã”
- 290 T é “não”
- 291 P é “não” “negação” “negação”
- 292 AM3 “descANSO”
- 293 P como?
- 294 AF1 descanso
- 295 AM [descanso
- 296 AF1 porque aqui o::
- 297 P [de “descansar”?
- 298 AF1 não. Esse negocim da moto:: num é macaco aqui? aí no:: em João Pessoa é descanso.
- 299 AM3 “TIA” “E AÍ TIA”
- 300 P “tia”::: acabo/ acabaram de explicar. Qualquer pessoa é “tio” ou “tia”
- 301 AM3 ((chiando)) é txia::
- 302 P Txia:::: que mais?
- 303 AM3 “Ticolé”?
- 304 P como?
- 305 AM3 “Ticolé”
- 306 P [ti:::?
- 307 AM8 [é picolé
- 308 P sacolé eu sei
- 309 AF5 [chup chup
- 310 AF6 [é porque em Recife
- 311 AM8 [chup chup é daqui
- 312 AM4 [sacolé
- 313 AF7 [é o mesmo que chup chup
- 314 P Calma. Calma. Um de cada vez. “chup chup” é a mesma coisa né?
- 315 AF5 é a mesma coisa só que muda de região
- 316 P certo.
- 317 AM3 “coÉ”
- 318 AM1 “qual é” meu irmão
- 319 AM3 “Coé” ((expicando))
- 320 AM1 qual é.
- 321 AM3 Co::é. COÉ
- 322 AM1 qual é:: então.
- 323 AF1 é “qual é” só que é o mesmo que::
- 324 P [“o que é” “o que é”.. que mais?
- 325 AM3 Era só isso mesmo. Tchau. Obrigado
(aplausos)
- 326 P valeu pela pesquisa. Eu queria que to::dos tivessem pesquisado
(ruídos)
- 327 P pronto.. a:::partir dessas pesquisas.. dessas apresentações de vocês.. ficaram muito boas..só que eu fiquei triste porque que grupo um num participou mais? Porque

o grupo um era o maior... mas eu quero pra terça-feira a apresentação concluída certo? Então vamos lá. Vamos ao detalhamento.

((preparação dos equipamentos para passagem dos slides))

328 AF7 professora eu posso apresentar ()

329 P terça-feira sem falta. Porque precisamos encerrar

AULA 04 – quinta-feira 02 de maio

Contexto da gravação: depois das apresentações dos grupos a professora pede atenção da turma para explicar detalhadamente o assunto da Variação Linguística por meio de sua classificação. A aula se dá por da leitura dos slides preparados pela docente e discussão de cada item da classificação.

Obs.: Os nomes citados na transcrição são fictícios de modo a preservar os alunos envolvidos.

P=professor

AF = aluna

AM = aluno

T= todos

- 01 AF3 ó:: “Zói” “zureia” e “zuvido”. “pé duvido”:::
- 02 P para terça-feira presta atenção. Terça feira o grupo que não conseguiu apresentar hoje pode apresentar terça-feira. Mas após a explanação aqui do conteúdo.. PRESta atenção Eliane:: ((palmas)) após a explanação do conteúdo aí eu já vou fazer uma nova solicitação.. pra atividade final desse conteúdo “variações” tá bom? Isso para terça feira porque na quarta já iniciamos com a sequência didática que é a disciplina o que? nivelamento
- 03 T [nivelamento
- 04 P certo Luiz? Podemos prestar atenção? Aguarde o celular
- 05 AM7 isso é pra copiar é professora?
- 06 P vamos lá.. quem quiser po:::de
- 07 AM7 [pode tirar foto?
- 08 P ..po:::de mas em casa de tato seja passado para o caderno tá bom?
- 09 AM3 quem quiser PO:::de::: certo? Vamos lá. Variedades linguísticas. Tudo isso tudo isso que vimos até aqui são variações da nossa língua. lembram que no primeiro dia de aula..((direcionada a dois alunos)) Luiz e Reinaldo eu não reclamo mais: no primeiro dia de aula eu disse “nada é estático”. A nossa língua muito menos. ela muda com o passar do tempo, não é? Lembram também quando o rapaz no vídeo falou? Começou de uma forma:: voc/ Vós micê::: num é João?
- 10 AM10 é.
- 11 P vós micê.. que mais? Vossa mercê
- 12 AM7 era antigamente né?
- 13 P isso::: a linguagem clássica foi se transformando com o tempo. Depois?
- 14 AM1 foi diminuindo
- 15 P [você, cê.
- 16 AM1 [ocê
- 17 P Vai ter um momento

- 18 AF1 [ter um momento que vai ser só o acento
- 19 P Tem um momento que será só o acento::
- 20 AF4 só o circunflexo
- 21 P e já tem pessoas que nem o acento utilizam mais.
- 22 AF1 no “você” não utiliza não quando abre/abrevia
- 23 P Principalmente
- 24 AF3 [não.. eu acho que vira um “v” e um “c”
- 25 P já vi um “v” e um “c”. Já vi um “d” e um “c” com chapeuzinho. E tem gente que nem eles utilizam mais. ou seja tem um determinando momento em que talvez nem isso seja mais utilizado. Talvez coloquem só um iconezinho.. uma imagem num é? uma foto uma fotografia
- 26 AF4 já tem
- 27 P já tem né? uma figurinha para chamar a atenção de algo, acontece né?. Você esta nas redes sociais, manda recado pra amiga “OI fulana: tá tudo bem com você?” Aí amiga responde ((fazendo um sinal de legal com a mão)) num é? “e aí tá tudo bem? você passou bem esta noite?”
- 28 AF3 mas professora mas hoje em dia tá assim mesmo
- 29 P [então::
- 30 AF3 você não tem mais aquela comunicação cara a cara..só na internet
- 31 P então é por ícones por figuras por abreviações.. e assim a nossa língua vai se transformando:: certo? todas essas palavras que vocês pronunciaram aqui. As meninas. Todas essas palavras que vocês pronunciaram no início da aula são variações da língua e elas mudam de região para região::né? de população para população::
- 32 AF3 de costumes
- 33 P de costume para costume.. então isso depende muito da cultura, da localidade.. das características daquele lugar. Certo? Então eu quero que alguém leia pra mim
- 34 AF4 [eu
- 35 P qual é o conceito geral de variações. Lê aí.
- 36 AF4 variedades linguísticas. fenômeno de alterações na língua oficial de um país por intermédio de variações históricas sociais e regionais
- 37 P então.. depende muito da história..dos costume..daquela sociedade.. num é? daquela região lembram quando eu falei o “Brasil é um país muito grande em extensão territorial”? Isso também influencia né? E os povos que aqui habitam que aqui chegaram DES::de o início quando TUdo começou. Então com eles vêm também seus costumes as suas características. Lembram também quando eu dei um exemplo dos norte-coreanos e dos chineses que estão tomando conta de Campina Grande?
- 38 AM7 sim
- 39 P então com eles também vêm seus costumes. por quê? Por que aqui eles se instalaram.. eles montam seus comércios.. suas empresas.. seus filhos passam a estudar nas mesmas escolas que habitantes campinenses.
- 40 AM1 [só CAD e Damas. Motiva.

- 41 P CAD, Motiva e tudo mais..e aí eles vão socializando com os campinenses e pronto. Ali já foi instalado o que? as variações na língua. os costumes características a cultu::ra um pouquinho da cultura deles também está aqui na nossa Paraíba.
- 42 AF4 por exemplo os restaurantes né? que eles estão investindo?
- 43 P [restaurantes, as comida
- 44 AF4 até lojas. Até lojas eles já tem
- 45 P [modos de falar.. exato.. então tudo isso influencia sim na nossa língua materna nossa língua portuguesa.. HOje já temos pessoas aí falando:: é::: se comunicando no dia a dia numa conversa com os amigos e sempre coloca uma palavrinha que pertence à outra língua. não é? Você vai a um restaurante, pede o menu, o que é que vem? Todas as palavras, a maioria são pertencentes a uma outra língua.
- 46 AM7 principalmente inglês
- 47 P isso. Você vai a um restaurante ou lanchonete pede um menu e o que é que vem? TODas as palavras a maioria são pertencentes a outra língua. e aí você nem sabe pronunciar mas pede o prato.. não é assim? Então tudo isso são influencias na nossa língua. ela não é estática mas varia de acordo com algumas características. certo? Para isso eu preciso entender que há algumas classificações tá? essas classificações se dão no modo regionalismo. gírias. estrangeirismos e neogismos.. e hoje em dia 2019 nós já temos também o novo modo de variação que é a famosa in.ter.ne.tes.. Já ouviram falar?
- 48 AF3 nã:
- 49 AF1 sim.
- 50 AF3 da internet?
- 51 P internetês. internet. é aquele tipo de linguagem usada na internet e também é uma modificação na nossa língua né? E hoje já faz parte do nosso dia a dia.
- 52 AM1 Professora.. estrangeirismo é::
- 53 AF4 [palavras de outros países
- 54 P isso. Nós vamos conhecer::copiaram?
- 55 AM3 pera ainda professora
- 56 P Posso passar?
- 57 AM7 pode
- 58 AM3 Eu estou em “gírias”
- 59 P gírias? Regionalismo. Gírias. Estrangeirismo. Neologismos.. nós vamos entender cada uma delas. Como elas se
- 60 AM3 é o que?
- 61 AM7 o que é estrangeirismo?
- 62 AM4 palavras de outros países
- 63 AM1 pick up. Todo mundo sabe o que é pick up
- 64 P vamos conhecer cada uma delas. Certo? E agora também o internetês. certo? posso passar?
- 65 AM1 pode
- 66 P posso? Vamos lá. Vamos a primeira delas. Pra mim ela é a especial de todas.. regionalismo. Vem de que regionalismo

- 67 AF4 região
- 68 P região.. ou seja. é aquele modo de falar aquele modo de se expressar que depende de regioao para região.. quem lê pra mim?:
- 69 AF4 deixa eu
- 70 P [Vai José. deixa José agora. Vai José.
- 71 AM10 regionalismo.. é na língua o emprego de palavras ou expressão em determinada região. Exemplo: Nordeste macaxeira. Sul aipim. Norte Uaipi. Sudeste mandioca
- 72 P Isso..olha só.. cada região do Brasil.. cada pedacinho de extensão territorial do Brasil tem seu modo peculiar de falar. Foi o que vocês acabaram de fazer aqui. Né? a diferença de quem é do nordeste para quem é do Rio de Janeiro né? de quem é da região sudeste né? o “mó” “coé” o “tio” aqui o “oxe” “oxente” então cada grupo tem seu modo peculiar de se comunicar. Certo? Isso vai depender muito vai mudar de região para região. Aí voltan:::do pra aula passada eu fiz um questionamento.. Será que muda também de cidade para cidade?
- 73 AM1 sim
- 74 P muda. Quem é/vamos pegar um exemplo bem próximo daqui.. será que nós de campina grande falamos igUAL igual a quem é de João Pessoa?
- 75 T não
- 76 P eles tem o modo peculiar dele. Nós temos o nosso. atÉ porque:: João Pessoa ela é uma cidade mais velha
- 77 AF4 [é a capital
- 78 P além de ser a capital ela é mais velha em relação a campina grande. então Campina Grande é uma cidade mais nova que João Pessoa.. então quem é de Joao Pessoa vai falar provavelmente de um modo arrastado.. de quem é de Campina Grande. professora como é que eu percebo isso? Conversando. DIÁLOGo. Vocês vão perceber que eles tem um modo de falar diferente do seu. Talvez o sotaque seja diferente. Talvez eles tenham algum vício na fala que seja diferente do seu. E aí vamos aos exemplos que José leu. Aqui nós conhecemos e adoramos a
- 79 AF4 macaxeira
- 80 P se você chegar na região sul.. essa mesma macaxeira recebe o nome de..
- 81 AF1 aipim
- 82 P se você for um pouquinho mais acima..que é na região sudeste o mesmo aipim chama-se.. mandioca
- 83 AF4 [uaipi
- 84 P na região sudeste. Mandioca. E aqui no nordeste mandioca já é outra coisa. Se você for mais distante ali pela região norte
- 85 AF4 [uaipi
- 86 P uaipi ou maniba. Então olha só.. o único elemento..alimento
- 87 AF4 [vários nomes
- 88 P uma única raíz com várias denominações.. isso porque varia conforme a
- 89 T região
- 90 P Região. Muito bem. Isso é o que nós tanto falamos “regionalismo da vida” e aí chegamos no que vocês fazem muito uso no dia a dia que é o que?

- ((passando para o próximo slide))
- 91 T gírias
- 92 P e o que são gírias mesmo?
- 93 AF3 é a palavra ou expressão em linguagem informal caracterizada pela utilização do vocabulário
- 94 AF4 ((completando a leitura)) pleno de palavras e expressões alteradas ou com uso diverso em relação à norma.
- 95 P ok. em relação à norma. Tem o uso diverso..também um modo peculiar de se comunicar.. um tipo de linguagem o que?
- 96 AM3 Informal
- 97 P informal num é? Então aqui nas gírias você precisa entender o seguinte.. quem faz parte dessas gírias
((alunos conversando))
- 98 P ((palmas)) presta atenção.. todos podem fazer uso de gírias..porém tem que ter um momento adequado para utilizá-las né? lá na comunicação dos meninos que era um momento de jogo..dentro da diversão.. eles podem fazer uso?
- 99 AF1 pode
- 100 P po:::de né? eles estão entre amigos. Eles podem fazer uso naquele momento. Já no momento de apresentar um trabalho?
- 101 AF1 tem que ser ou formal ou padrão
- 102 P no mínimo uma linguagem o que? Padronizado. Então tem que ter um certo cuidado certo? Onde mais eu encontro esse grupo aqui de gírias? Entre os::: a.do.les.centess::: principalmente entre os adolescentes né? nas redes sociais.. que mais?
- 103 AF4 depois meu pai quanto mais vê mais ele fala gírias
- 104 P isso impede que meu tio utilize de gírias?
- 105 AF1 não
- 106 P isso impede que minha vó também?
- 107 AF1 eles escutam a gente e fala também
- 108 P não::: eles podem fazer uso sim..agora o grupo que mais utiliza
- 109 AF1 é os adolescente
- 110 AF4 é os adolescentes
- 111 P desse variedade aqui são os adolescentes.. porque? porque é aSSIM ((palmas chamando atenção)) Davi que eles se comunicam com os amigos nas escolas:: é assim que eles se comunicam nas rodinhas de conversas::
- 112 AM2 professora
- 113 P e é assim eles espalham as suas gírias
- 114 AM2 [professora.. já é meio dia
- 115 P já é meio dia? Já?
- 116 AM cinco pra meio dia
- 117 P dá tempo. Então::: eXEMplo::: vamos lá
- 118 AM2 é meio dia
- 119 AM7 é meio dia

- 120 P então.. eu peguei... eu peguei.. alguns exemplos aqui... presta atenção:: presta atenção: dá tempo dá tempo.. esses exemplos aqui são referentes que:: digamos que :: a três quatro anos atrás.. ou então vocês vão ler o exemplo e traduzir para o hoje 2019 certo? Vamos lá. lê aí Marcos
- 121 AM12 “cafona”
- 122 P “cafona”. O que é cafona?
- 123 AF1 retrô
- 124 P e o que é “retrô”
- 125 AF1 tipo coisa antiga
- 126 P algo antigo num é?
- 127 AM12 “parada sinistra”
- 128 P o que é “parada sinistra”
- 129 AF4 terror
- 130 AM1 estranho
- 131 P estranho
- 132 AM12 “mó responsa”
- 133 P o que é “mó responsa”
- 134 AF4 uma pessoa com responsável
- 135 AF1 responsável
- 136 AM12 uma pessoa esforçada
- 137 P com muita responsabilidade. Será que o “mó” significa isso? Dá essa ideia de muita responsabilidade?
- 138 AM1 “joinha”
- 139 P “joinha” o que é “joinha”
- 140 AF1 beleza
- 141 AF4 legal
- 142 P é usada hoje “joinha”?
- 143 AF1 é
- 144 P quem tem mais gírias? Eu quero as de hoje
- 145 AM12 “tá on-line” é tá ligado
- 146 P “tá on-line”?
- 147 AM12 é “tá ligado”
- 148 AM7 “tá ligado”
- 149 AM12 “geral” “bote fé”
- 150 P Pera aí. Um de cada vez
- 151 AM7 “geral”
- 152 P como assim “geral”?
- 153 AM1 “de rocha”
- 154 AF4 geral
- 155 P Pera ainda. Geral é o que?
- 156 AF1 geral é tipo “beleza” “sim”
- 157 P vai entender::
- 158 AM1 “de rocha”

159 P marquem aí::memorizem onde paramos porque eu vou ter que continuar na próxima aula

160 AF4 eu tirei foto

161 P eu vou continuar na próxima aula. Porque na próxima aula assim que eu terminar de explanar o conteúdo vocês já vão apresentar certo? Então vão lá ((saída para o almoço e entrega de recuperações aplicadas na aula anterior))

AULA 05 – terça-feira 07 de maio

Contexto da gravação: continuação da aula anterior em que foi abordado por meio da classificação da professora o assunto da Variação Linguística. A docente retoma o que foi explicado na aula anterior e avança com as classificações que não foram explicadas.

Obs.: Os nomes citados na transcrição são fictícios de modo a preservar os alunos envolvidos.

P=professor

AF = aluna

AM = aluno

T= todos

- 01 P as denominações..os nome..mudam de acordo com cada região. No nordeste macaxeira.. no:: sul aipim. no su/sudeste?
- 02 AM7 o uaipi
- 03 P no sudeste?
- 04 AM1 mandioca
- 05 P mandioca
- 06 P e no norte?
- 07 AM7 uaipi
- 08 P uaipi ou:: maniva. Então veja só numa única região eles mudam também
- 09 AM10 uaipi ou maniva
- 10 P vimos também as gírias::: o que são gírias? O que são gírias?
- 11 AM4 “fala parceiro. Vai pegar a parada ali”
- 12 P deixa/como é Kelly?
- 13 AM7 [professora:: é palavras informais
- 14 P isso::exato.. então são palavras usadas no dia a dia em alguns determinados grupos:: em especial grupo de?
- 15 AF4 amigos
- 16 P [adolescentes: amigos
- 17 AM3 [os coroa
- 18 P eles são os que mais falam usando as gírias. Isso impe/ isso impede que um adulto também faça uso?
- 19 T não
- 20 P não. Qualquer pessoa pode fazer uso. Vai depender de que?.. do contexto.. do local onde ele está inserido né? e com quem ele fala
- 21 AF3 Marcos disse que as gírias é palavreado de vagabundo
- 22 Por que Marcos?
- 23 AM1 até tu usa::: gírias véi
- 24 AF4 depois tu é vagabundo também

- 25 AM1 ê:::
- 26 P é um grupo diferenciado..é um modo diferente de se comunicar...é lógico eu não sou a entender todas as gírias né? Outro dia conversando com meu irmão:meu irmão é o terceiro da família. e ele utiliza muitas gírias., então lá no Whatsapp conversando com ele eu fui pedir pra alguém fazer a tradução porque eu não consegui compreender porque ele utilizava muitas gírias e ninguém é obrigado a saber daquelas gírias não é? Vai depender daquele contexto com quem ele fala não é? Então aquele exemplo que foi realizado quando estávamos trabalhando linguagem informal
- 27 AM1 na prova teve
- 28 P eu lembro que eu coloquei uma propaganda de carro não foi? da Volkswagen e aí o rapaz o tempo todo utilizando de algumas gírias.. pra mim eram códigos que eu nunca nem ouvi falar
- 29 AM1 códigos ((riso))
- 30 P e foi uma agonia cada uma daquelas palavras num é? E teve “zika”, o que é “zika”? “zika” pra mim é uma doença.. né? aquela doença do mosquito lá né? a do mosquito Aedes Aegypti.. isso pra mim é zika. mas no contex:::to daque:::la situação: zika já era outra coisa né? Então vai depender do? Contex:::to. vai depender das pessoas que o utilizam. Eu posso utilizar isso durante entrevista de emprego?
- 31 T não.
- 32 P não. Não serve para aquele contexto.é o caso da moça que perdeu a vaga de emprego né?
- 33 AM1 “aê varêa”
- 34 P isso::: exatamente. Vamos lá.. eu lembro que eu coloquei umas gírias lá do início dos anos 2000. “cafona” então vocês foram traduzindo para o/para o ano de vocês não é? O que é “cafo:::na”?
- 35 AF3 brega
- 36 P algo o que?
- 37 AF3 brega
- 38 P e o que é brega?
- 39 AM1 ultrAPASSAdo.
- 40 P quê mais?
- 41 AF3 arcaico.
- 42 AM1 obsoleto
- 43 P arcaico. obsoleto.. “parada sinistra”? ..”parada sinistra”?
- 44 AM10 é um negócio muito do:::ido.
- 45 AM3 um negocim cabulo:::so.
- 46 P o que é “cabuloso”? fora do norma:::l
((Ruídos))
- 47 P Tem o joinha.
- 48 AM3 é lega:::l
- 49 P “Joinha” é algo “legal”. Joinha quer dizer uma coisa boa. Então vamos lá. a:::ntes a:::ntes que eu passe para as demais situações..os meninos querem apresentar?
((grupo meneia a cabeça em sinal positivo))

50 Antes que eu passe para estrangeirismo: para não haver uma quebra. que falamos de regionalismo, das gírias, os meninos vão apresentar. Os meninos vão apresentar. Prestem atenção. Em seguida eu vou dar continuidade. Já vão pensando nos grupos:: tá bom

((apresentação))

51 AM1 bom dia

52 T bom dia

53 AM1 a gente ficou com algumas expressões.. algumas vocês vão conhecer num é?

54 AF4 é

55 AM1 quando a gente se agonia diz “oxente”

56 AF4 “eita:: danosse”

57 AM1 botão de ()

58 AF3 hã?

59 P como?

60 AM1 Botão de som é “pitoco”

61 P botão de som é pitoco

62 AF4 “vixe Maria..vôte”.

63 AM1 confusão é “vôte”

64 AF4 rir dos outros é “mangar”

65 AM1 a moça nova é “boyzinha”

66 AF4 tudo que e bom é “massa”

67 AM1 apertar é “arrochar”

68 AF4 tudo que é ruim é “peba”

69 AM1 “mão de vaca” é “muquirana”

70 AF3 verdade

71 AF4 Cheia de “não me toque” é “frescura”

72 AM1 fofoca é “fuxico”

73 AF4 ()

74 AM1 se não paga as contas é “veaco”

75 AM7 caloteiro

76 AF4 quem tem perna fina tem “cambito”

77 AM1 nordestino não dá volta. Ele “arrudeia”

78 AF4 ()

79 AM1 quando fica bravo fica com “a gota serena” com a “febre do rato”

((risos))

80 AF4 homem é “cabra” nordestino não é homem é “macho” sem dinheiro é “liso” nordestino. Desarrumado é “malamanhado” catanga é “nhaca” mau cheiro é “suvaqueira”

81 AF3 catanga::: cc:::

82 AF4 quem tem sorte é “cagado”

83 ((risos))

84 AF4 quem entra sem licença “emburaca”. Se tem diarreia tem “caganeira”

85 AF3 verdade

- 86 AF4 acabou.
((palmas))
- 87 P essa é a linguagem do::?
- 88 T nordeste::
- 89 AF3 é a melhor de todas
- 90 P é a melhor?
- 91 T É:::
- 92 P Por que é a melhor?
- 93 T Porque é a nossa.
- 94 P é a nossa::porque é a no::ssa:
((alunos citando exemplos entre si))
- 95 P Vamos lá, podemos? passar? Tem mais algum exemplo?
((alunos conversando entre si))
- 96 P EstrANGEIrismo:: estamos entrando agora em estrangeirismo.. e vem de quê estrangeirismo?
- 97 AF1 de estrangeiro
- 98 AM4 dos gringos.
- 99 P Dos gringos né? então já nos remete a isso.. a algo de outro:: país algo que não é nosso não é? quem lê aí pra mim?
- 100 AF4 é a utilização da língua oral ou na escrita de palavra
- 101 P ((interrompendo a leitura)) pera aí. pera aí. para aí... de novo Luiz, Paulo, Anderson e Rui. São SEMpre::: os mesmos.. o grupinho aí das meninas também vamos prestar atenção? colaborar?.. leia aí pra mim por favor
- 102 AF4 estrangeirismo... é a utilização da língua oral ou na escrita de palavra ou expre/expressões de língua estrangeira. exemplo.. shopping. design. vinda do inglês.. vitrine.nuance vindo do francês.
- 103 P Ok, então tudo que pegamos emprestado de uma outra língua que não é a nossa língua materna ela torna-se um estrangeirismo.
- 104 AM1 E professora isso já tá natural.
- 105 P É já é normal.
- 106 AM1 [é. "ballet"]
- 107 P ((palmas)) presta atenção..hoje em dia não existe mais brasileiro que não faça uso do estrangeirismo.. já é normal como o colega falou.
- 108 AF4 professora mas lá também eles falam como a gente?
- 109 P eles fazem também uso de outras línguas dificilmente é da nossa, ok? Eles pegam aquelas línguas mais faladas.. geralmente o inglês
- 110 AF4 [espanhol
- 111 P e o espanhol.. ((palmas)) presta atenção. presta atenção.. o brasileiro adora pegar umas palavrinhas de outras línguas, principalmente do inglês. Então pegam emprestado, passam a fazer uso na sociedade desta forma e ela acaba sendo nossa também.. então acaba entrando no nosso vocabulário do dia a dia...e passa a ser algo comum certo? Até próprio comércio como eu já falei aqui pra vocês. Se você for dar uma volta no centro da cidade num shopping.. vocês vão perceber que as maiorias dos nomes de lojas são em inglês. Francês. né? Espanhol.. agora é o chinês... A

- maioria dos nomes são estrangeiros. Dificilmente vai ter uma loja com o nome em português... Por que? por que?
- 112 AF4 Pra chamar atenção?
- 113 P Para chamar atenção:: para atrair mais o publico:: porque acham que é mais moderno usar outra língua não é? Então colocar nomes em estrangeiro.. passam a ser mais modernos Ok? olhem os exemplos que eu trouxe aqui. Design. . vocês fazem uso dessa palavra?
- 114 AF3 Sim.
- 115 P Design refere-se a alguma imagem.. de roupa.. calçados.. de algum tipo de material.. vem do inglês... e shopping?
- 116 AF3 o que é o shopping?
- 117 AM10 é o comércio
- 118 P é um centro comercial né isso? com varias lojas.
- 119 AM7 é um conjunto de lojas
- 120 P Então vem do inglês. da língua inglesa. Vitrine.. o que é uma vitrine?
- 121 AM4 vidro
- 122 P Vem de vidro? Sempre ficam nas lojas num é? onde se localizam os manequins para mostrar e apreciar os produtos. E nuance? o que é nuance?
- 123 AM1 sei não o que é nao
- 124 AM7 é um filme de romance
- 125 P não.
- 126 AM7 é uma pessoa doente
- 127 P nua:::ce
- 128 AF4 eu nunca ouvi não
- 129 P por exemplo.. a escola está com uma nuance diferente...
- 130 AM7 é “um jeito”
- 131 P nuance tanto caracteriza quanto como está naquele momento.. o modo que se encontra como ela também se refere a tons tonalidade cor. E ela vem da língua francesa como abajur balé.. antigamente as próprias lojas do centro comercial de Campina muitos na língua francesa. hoje não.. hoje são mais voltadas para a língua inglesa né? então as vezes quando você vai num restaurante
- 132 AF1 as vezes é uma coisa que não tem nada a ver
- 133 Nada a ver num é? Ou as vezes simplesmente um::: nome de um objeto.. tem aquela próxima ao Motiva se não me engano que é uma loja que tem um estilo mais adolescente. Se não me engano o nome da loja muito bonita.. se não me engano o nome da loja é “dress”.
- 134 AM7 o que?
- 135 P dress
- 136 P o que significa isso?.. “vestido”..é chique. O nome da loja é vestido mas há várias outras peças. E o dono de lá resolveu colocar uma palavrinha em inglês... so:::mente pra chamar atenção do cliente né? Então tem uma loja com o nome em português? Vamo lá.. igamos que tem lá “Marisa” e do outro lado uma com um nome em inglês né?
- 137 AM3 Riachuelo

- atenção principalmente ali na região do oriente onde estão acontecendo a guerra.. na Síria, eles lutam por uma cultura, religião, é o fanatismo. Então xiitas são pessoas fanáticas que luta por cultura..seita.
- 161 AM7 que calor::
- 162 P “Laranja” o que é uma laranja?
- 163 T uma fruta
- 164 P é uma fruta cítrica brasileira
- 165 AM7 é uma cor
- 166 P mas ela também pode ser uma cor.. uma tonalidade num é? e pode ser também um falso proprietário.
- 167 AM7 aquele “laranja lá”
- 168 P exato..é
- 169 AM7 Lava Jato
- 170 P exato. QUAndo um GRAnde proprietário quer usar o nome politico tomar posse de algo mas não quer usar o nome dele.. ele pega um falso proprietário chamado laranja e aí aquela pessoa vai usar o nome dele sem saber assina lá um papelzinho toma posse de algo que ele nem sabe que tem. Então é um falso proprietário..quem mais faz isso de tudo isso também são os falsos políticos brasileiros então isso é um laranja.
- 171 AM7 LULA
- 172 P Lula.. um pseudônimo né?,você pega o nome de alguém e usa em vão.certo?..”GAto”.. o que é um “gato”
- 173 AF3 é um animal
- 174 AM7 é aquele negócio com a Energisa. O gato
- 175 P é.. eu cresci sabendo que gato era um animal doméstico. Porém gato também pode ser uma ligação clandestina::
- 176 AM1 ou então ou então uma pessoa
- 177 P ou também pode ser um elogio né? Comparando a um animal doméstico..então gato além de ser um animal doméstico pode receber essas outras denominações né? Quê mais? Tem agora até o “gato net”
- 178 AM1 da internet
- 179 P o uso clandestino de:: internet. Outros exemplos de neologismo::: deixa eu ver.. “logar” o que é “logar”?
- 180 AF9 é acessar..
- 181 P conectar a alguma coisa num é? É o mesmo que “login”... E “deletar”?
- 182 AM1 é apagar
- 183 P excluir algo né? é o mesmo que “delete”... e “linkar” o que é?
- 184 AF4 é você pegar o link pra acessar.
- 185 P de forma rápida né?
- 186 AM1 um atalho.
- 187 P é o mesmo que link né? Todos eles são exemplos de neologismos. Esses em especial vem da língua inglesa num é? Temos também verbetes da informática que são adaptados e aportuguesados.. então essas palavras que talvez já existem em outra língua trazemos para o nosso vocabulário e chegando aqui nós ainda damos um

- jeitinho e modifica-la.. certo? Isso são os neologismos da vida...entenderam agora o que são neologismos? são aquelas novas formas de falar.. são aquelas palavras ditas como Novas.. tá bom? E aí você pega até uma que já existe e dá uma nova roupagem ou modifica a escrita dela alterando através da derivação da palavra, ela pode se transformar em um neologismo. Essa semana eu trabalhei um texto com a turma do 9º ano que falava sobre a diferença de paixão e amor
- 188 AM7 qual a diferença entre paixão e amor?
- 189 P e aí tem uma grande diferença né? A paixão ela é o que? Passageira.. e o amor? O amor ele é mais intenso não é? E ele é mais duradouro também. Mas lá no texto tinha uma palavra que eu nunca ouvi falar... Paixonite.. alguém já ouviu falar nessa palavra?
- 190 AM7 JÁ
- 191 P então diz aí pra gente o que que é
- 192 EM7 eu já ouvi mas não sei falar
- 193 P paixonite vem de que? Paixão. Foi uma forma diferente que o autor achou de inovar essa palavra “paixão”. Ele quis dizer que paixonite pode ser se apaixonar mais.. algo além da paixão::: ainda não é amor mas é algo além da paixão.. então essa nova palavra “paixonite” é uma palavra inventada pelo autor..um neologismo. Se eu procurar no dicionário eu não vou encontrar.. não vai estar lá. mas para aquele contexto dele a palavra existe e tem sentido naquele texto. Aí eu tenho que ter cuidado se eu for para a escrita. Num é? Tem que ter cuidado para não colocar nenhuma dessas variações linguísticas no nosso processo de redação. Porque aí nós vamos ter aqueles probleminhas que eu relatei pra vocês. Então o uso da palavra adequada.. o uso da linguagem padrão... sem uso da linguagem informal ..por que todas essas variações que eu trabalhei aqui com vocês elas se encaixam em quais daqueles níveis formalidade? Na linguagem o que?
- 194 AF4 Informal.
- 195 P informal. todas elas são um modo de linguagem informal... então eu utilizo de acordo com o grupo. Eu utilizo de acordo com o contexto.. eu utilizo de acordo com::: aquele momento ao qual eu estou inserido certo? Então na redação oficial eu posso coloCAR?
- 196 AF4 ((desanimada)) não
- 197 P então terminando aqui o neologismo aí vem aquela outra.. o internetês. ((ruído)) então quinta classificação que nós estamos vivenciando no momento é a ((palmas)) internetês::: num é Luiz? Internetês vem de quê?
- 198 AF4 internet
- 199 AM4 internet.. redes sociais
- 200 P e aí como trabalhamos também no ano passado aquele texto referente a mídias sociais as:: novas tecnologia::as.. nós vimos que a intenetês está sempre ali presente num é? Então são aquelas linguagens utilizadas apenas no meio da internet:: então na internet eu posso fazer uso daquele tipo de linguagem num é? Posso dela posso?
- 201 AF3 não
- 202 P eu tenho que ter um certo cuidado ao modo de como utilizá-las e quando utilizá-las.. tá? Na internet sim. foram justamente aquelas abreviações / o quadro de

abreviações... o quadro de palavras que ocorrem apenas no meio da internet. Pronto.. eu quero agora que vocês formem os quatro grupos. vamos lá.. eu quero um grupo para regionalismo. Um grupo para gírias.

203 AF5 um grupo para estrangeirismo

204 P E um para neologismo

((separação da turma em quatro grupos. Discussão entre eles e posterior apresentação))

AULA 06 – terça-feira 07 de maio

Contexto da gravação: os alunos foram divididos em quatro grupos, sendo eles, regionalismo, gírias, estrangeirismo e neologismo. Após discussão entre eles, cada grupo apresenta o que entendeu da sua classificação com exemplos

Obs.: Os nomes citados na transcrição são fictícios de modo a preservar os alunos envolvidos.

P=professor

AF = aluna

AM = aluno

T= todos

((alunos do grupo estrangeirismol))

- 01 AM1 “Pick up”
- 02 AM8 carro. caminhonete
- 03 P modelo de carro. Né?
- 04 AM1 “pen drive”
- 05 P pen drive?
- 06 AM8 é um negócio que:::
- 07 P [pra que serve pen drive?
- 08 AF3 pra::
- 09 AM7 pra armazenar::
- 10 P pra armazenar::arquivo:: exato
- 11 AF4 “hambúrguer”
- 12 AM7 comida
- 13 P é a car:::ne
- 14 AF4 é uma mistura de alguma coisa
- 15 P é uma mistura DE:::?
- 16 AM4 carne
- 17 P mistura de que? Carne bovina moída::: o hambúrguer mesmo é a carne. Carne bovina moída né? É ele que transforma aquela rodinha de carne grelhada. que é o hambúrguer.. o hambúrguer é aquilo.. a junção quando a gente complementa não é o hambúrguer.. o hambúrguer mesmo é a carne que é lanche:: fast food.. certo? Que vem de que origem?
- 18 AF4 inglesa
- 19 AM2 inglesa
- 20 P bora a próxima
- 21 AM1 “e-mail”
- 22 AM7 o que é “e-mail”?
- 23 P “e-mail”::
- 24 AF4 é mensagem

- 25 P correio eletrônico.. o e-me/ o e-mail vem de que língua?
- 26 AF4 inglesa
- 27 P que mais?
- 28 AM1 “free fire”
- 29 AM7 é :: fogo livre
- 30 P que mais:? Tem mais alguma:?.”smartphone”::
- 31 AF4 celular
- 32 P tem mais alguma? ...Aplausos
((palmas))
- 33 P olha José vai dar uma explicação completa de smartphone
((alunos conversando))
- 34 P olha::: deixa José explicar:::
- 35 AM1 vai João
- 36 P explica o que é “smartphone”
- 37 AM10 é um telefone inteligente.
- 38 P muito bem
((palmas))
- 39 P grupo do:::is... neologismo::
((grupo de organizando))
- 40 P vamos lá grupo dois. Vamos ver o que esse grupo aprontou.. entanto os
meninos apresentam os demais olha.. silêncio.. bora lá? um ((palmas))
dois:::um.dois.três. shi:::
- 41 AM4 bom dia gente agora a gente vai falar sobre “neorologismo”
- 42 AM1 neologismo
- 43 AF3 neologismo
- 44 P neologismo
- 45 AF9 ((lendo um trecho)) ai meu Deus. Eu não acredito que esqueci de compra o pão..
vou ter que ir na padaria e ainda vou no Atacadão com/ comprar uma saboneteira
porque Luiz quebrou a minha
- 46 AM1 ((risos))
- 47 P quem foi que quebrou?
- 48 AF3 Lucas
- 49 AM4 é::o que foi que a gente falou aqui no texto?
- 50 AM1 palavras
- 51 AM10 “saboneteira”
- 52 AM1 O que tem haver com neologismo?
- 53 AM4 é porque vem de outras palavras
- 54 P que mais? Que mais? shi:::
- 55 AM4 eu vou ditar algumas palavras
- 56 AM1 vai vai
- 57 AM4 “gato” é furto de agua ou de luz. “laranja” fruta ou pessoas que usam o nome
de outras pessoas. pessoas falsas.. e o “arroba” que a gente fala aqui pode ser uma
pessoa ou uma coisa de::: da internet
- 58 P arroba? arroba?

- 59 AM1 o símbolo
- 60 P ah::: ok.aplausos para os meninos
((palmas))
- 61 P equipe três::: ..equipe três::
((grupo se organizando))
- 62 P silêncio::
- 63 AM8 bora bora bora
- 64 AF3 professora ó Luiz
- 65 AM8 bora Luis
- 66 AF3 bora Luiz
- 67 P pronto? Enquanto os meninos se apresentam os demais fazem silêncio..
silÊNCio::os demais fazem silêncio. Vamos lá? expliquem qual é a classificação de
você.
- 68 AM8 regionalismos
- 69 P regionalismos? Pronto? Silêncio:: ((palmas))um.dois.três
- 70 AF5 a gente vai falar sobre
regionalismos e vai imitar o nordestino
- 71 P ah ok...shi:::
- 72 AM8 silêncio aí gente

((iniciando a apresentação))
- 73 AM8 ((com uma garota)) eita peste cheirosa da go:::ta
- 74 AF3 ((conversando à parte com AF2)) mulher teu macho tá te traindo visse?
- 75 AF2 mentira vou ver agora onde ele tá
- 76 AM8 eita mulher cheirosa da go:::ta
- 77 AF2 ((se chegando ao AM8)) o que é que tá acontecendo aqui? Você tá ficando
louco? E tu? Roubando macho dos outros mulher?
- 78 AF4 eu “mermo” nao
- 79 AM8 desculpa “muié”
((algazarra entre alunos))
- 80 AM8 (se dirigindo ao AM9)) ei::: tá dando em cima de minha muié é safado?
Nojento::: cuidado pra eu não pegar minha peixeira e danar no seu bucho
- 81 P ((interrompendo)) e:::i pera ainda. Eu não estou conseguindo ouvir Welton
- 82 AM9 vou dar uma “camada de pau” nesse macho
- 83 AM8 vem.vem
- 84 AF2 ó:i seu safado::: em casa nói resolve viu?
- 85 T Ê:::
- 86 AM8 lascô
((palmas))
- 87 P aplausos para a equipe
- 88 ((alunos comentando as variedades usadas na dramatização))
- 89 P gente.gente.. tá bom..tá bom... apesar de ..eu mal ouvi a voz de Welton na
hora da confusão.. mas::: o que foi que houve aqui
- 90 AF1 briga. discussão

- 91 P discussão né? eles fizeram uso de regionalismo?
- 92 T sim::
- 93 P quem me cita algumas palavras utilizadas
- 94 ((alunos falando as variedades ao mesmo tempo))
- 95 P calma.calma. um de cada vez
- 96 AF9 “bucho”
- 97 P o que é bucho?
- 98 AM1 barriga
- 99 AM2 “muié”
- 100 P o que é “muié”?
- 101 T mulher::
- 102 P que mais?
- 103 AM7 “oxente”
- 104 P o que é “oxente”
- 105 AF9 é oxe
- 106 P e o que é “oxe”
- 107 AM7 eu num sei não.. é uma reclamação
- 108 P difícil é?
- 109 AM8 “peixeira”
- 110 AM2 professora
- 111 P oi
- 112 AM2 o sotaque
- 113 AM1 “camada de pau”
- 114 P “camada de pau” o que é isso?
- 115 AM1 levar cacete
- 116 P apanhar.né?
((ruídos))
- 117 P grupo quatro. Vamos lá. prestem atenção. senta Marcos
- 118 AF1 Marcos:::
- 119 P ((para o grupo da vez)) apresentem qual é a classificação
- 120 AF1 é::: a gente ficou com o grupinho de gírias e a gente vai falar um pouco sobre gírias
- 121 P shi::...podem começar..pera aí.pera aí.. mais alto:::porque aqui tem um eco aí num dá pra ouvir. Um.dois.três
- 122 AM12 e aí parceiro fizesse quantos gols?
- 123 AM13 cê é louco truta. Nenhum.. tô agoniado.
- 124 AF1 pela amor de Deus vocês só sabem ((risos)) em jogo é?
- 125 AF2 vocês num tem o que conversar não é? vocês só conversam sobre isso. Quer aglomerar é?
- 126 AM12 qual é?
- 127 AF2 mas vocês tem que falar direito. só fala em gírias.
- 128 AF1 tá doido? nã:::
- 129 AF2 fala normal.pela amor de Deus
- 130 P ((pedindo silêncio)) psi:::u
- 131 AF2 pela amor de Deus. eu não aguento mais isso. O mesmo assunto sobre isso
- 132 AM13 qual é deixa os outro cara?

- 133 AF2 nã::o conversa direito. É jogo jogo jogo.. quando não é essa porcaria é “free fire”
((risos))
((palmas))
- 134 P shi::: comentários.comentários
- 135 ((ruídos))
- 136 P eu achei engraçado que eles pegaram uma situação verdadeira. As meninas tinham comentato “professora eles só querem falar desse jogo. Desse jogo” a poucos instantes ela tinham me falado isso.. então elas pegaram da própria situação.. e transformaram naquele meio relacionado a gírias. Então quais foram as gírias utilizadas?
- 137 ((alunos falando as variedades ao mesmo tempo))
- 138 P calma.calma.. um de cada vez
- 139 AM1 “menor” “legal”
- 140 AF3 professora::10h
- 141 AM7 bate bate
- 142 ((alunos saindo da sala))
- 143 ((professora se despede dos alunos))

Entrevista com a professora da turma

Contexto: no pátio da escola a entrevistada responde a perguntas relacionadas às aulas ministradas sobre Variação Linguística e que foram observadas pelo entrevistador

E= entrevistador pesquisador

P= professora

- 01 E então professora sobre as aulas de variação linguística né () eu queria fazer só umas perguntas sobre as aulas observadas..
- 02 P ok
- 03 E sobre a primeira aula
- 04 P foi a da problematização não é isso?
- 05 E sim.. foram quatro aulas sobre variação linguística.
- 06 P quatro ou cinco.. foi mais ou menos isso.
- 07 E então.. a primeira aula foi sobre a problematização.. foi aquele “assalto” em diversas regiões do Brasil
- 08 P sim:: as piadas. Isso.
- 09 E como foi que a senhora chegou nessa problematização?
- 10 P bom.. primeiramente eu informei a diversidade da nossa linguagem da língua brasileira..eu expliquei que há uma diferença da língua portuguesa do Brasil para a língua portuguesa de Portugal.. principalmente devido a grande extensão também territorial... expliquei que o Brasil por ser dividido em várias regiões..tem grande variedade na língua. variedade essa que é referente ao contexto social . a cultura:: a história... eu dei uma breve explanação a respeito e citei alguns exemplos do nosso próprio estado. a Paraíba.. não é? citei alguns dialetos nossos.. e aí virou aquela discussão em sala de aula porque cada um queria citar um exemplo do que é pronunciado na própria casa na própria família... quando terminamos essa discussão, eu apresentei os ditados populares e as piadas de cada região do Brasil. primeiro eles leram e interagiram entre eles e para finalizar a aula, que foi desenvolvida uma aula apenas né. para finalizar a aula eles realizaram um tipo de momento interativo ali à frente de todos né.. como um dialogo. e cada um ia apresentando um estado ou região. foi muito engraçado. foi bem participativo. foi todo o período de uma aula. Esse foi o momento da problematização.
- 11 E chegou a fazer alguma dramatização?
- 12 P neste primeiro dia não..A dramatização começou a partir da aula seguinte. após a explanação do conceito né? Eu dei a conceituação. dei exemplos. retomei o que eu havia iniciado na aula anterior. aí então a gente trabalhou mais.
- 13 E que foi sobre a linguagem formal e informal.
- 14 P linguagem formal e informal.. quais são as mais apreciadas aqui no nosso contexto escolar.. aí depois veio as apresentações né? eu dividi em grupos.
- 15 E foi na aula seguinte né?

- 16 P é.. na aula seguinte a gente dividiu em grupos de três ou quatro grupos. cada um apresentou uma dramatização referente a um tipo de linguagem...e saíram coisas inusitadas. se eu não me engano você estava lá presente e visualizou
- 17 E sim, tava sim.
- 18 P então.. você visualizou coisas inusitadas. e cada turma tem a sua marca né? em cada turma que eu apresento esse contexto esse conteúdo.. a resposta é diferente.. mas todas elas são positivas... não tem uma reação estática todas as turmas elas apresentam um tipo de reação diferente em relação a esse contexto.. mas sempre é positivo muito bom.
- 19 E provocante né?
- 20 P provoca muito e desperta a criatividade deles e quando foi chegando ao final das aulas eu percebi que eles estavam bem participativos.. mais criativos e eles apresentam coisas que eu nem esperava
- 21 E surpreendente né?
- 22 P sim.. me surpreendeu porque eu não imaginava que fosse se desenvolver tudo aquilo.. é tanto que o resultado deles foi muito bom. Terminamos o bimestre com aquele conteúdo e nada melhor do que um conteúdo assim. leve e interativo para finalizar o bimestre.
- 23 E como foi que a senhora conseguiu fazer esse planejamento da aula? Esses exemplos a senhora tirou de onde?
- 24 P eu tiro do dia a dia mesmo. esse exemplo...
- 25 E do assalto?
- 26 P do assalto eu peguei do meu próprio livro didático.. se não me engano eu mandei a capa pra você.. uma gramática escolar. os vídeos utilizados. os slides. foram criados por mim. eu mesma desenvolvi.. mas os vídeos eu peguei no Youtube.. peguei também uma entrevista. não sei se você chegou a ver. uma entrevista de pessoas populares. de varias regiões do Brasil. .peguei também no Youtube uma reportagem do jornal nacional. Também passei em sala de aula.. que tocou nesse assunto né? a respeito das várias línguas que o nosso Brasil apresenta.
- 27 E eu percebi que em suas aulas a senhora não utilizou o livro didático. Isso tem algum motivo aparente?
- 28 P eu não gostei do livro didático adotado pela escola.. porque quando ele foi escolhido eu não estava na escola. eu cheguei no ano passado. então nós estamos utilizando um livro que já está na escola há três quatro anos. Não foi feita a escolha de um novo livro didático. então eu não gostei não achei a cara dos nossos alunos. não adotei... dificilmente eu utilizo o livro didático. Eu sempre trago alguma coisa minha.. preparo com os meus manuais e tiro as minhas cópias. trabalho muito com cópias ou então eu preparo meus slides e passo na televisão que como você viu é o único recurso que nós temos aqui que é montada na hora com o auxílio dos próprios alunos.. é o que temos em sala de aula hoje. então eu baixo algum vídeo em casa trago e coloco acoplado no computador.
- 29 E o computador também é seu?
- 30 P é o computador é meu. e para finalizar a aula eu utilizo o que eles tem para me oferecer. as experiências que eles trazem de casa do contexto social deles.

- exemplos da própria escola... Se você chegar algum dia aqui diferenciado vai ver que eu estou dando aula aqui no pátio. então eu procuro meios de utilizar o que eles tem na escola o que tem aqui mesmo.
- 31 E muito interessante, pois você não dá um passo atrás, mas à frente. eu também percebi que o quadro também não foi utilizado
- 32 P é::eu pouco utilizo o quadro.. a não ser para trabalhar algum mapa mental ou revisão de conteúdo que eu gosto de explicar.. “vamos revisar hoje o conteúdo porque amanhã haverá avaliação” aí eu vou para o quadro. Eu tento fazer a parte expositiva até porque eles precisam fazer nota no caderno e ter algo para revisar em casa. Então eu trabalho com mapa mental onde eles mesmo vão construindo.
- 33 E humhum
- 34 P Eu lanço a palavra chave. por exemplo. variação linguística. o que vocês lembram o que nós trabalhamos a respeito desse conteúdo.. sem::pre retomando.. aí eles vão jogando tudo que eles lembram a respeito daquele conteúdo e eu vou linkando um ao outro e é feito o mapa mental no quadro e eles fazem bem bonitinho do mesmo jeito no caderno.. e é assim que eles gostam de estudar. com esses mapas
- 35 E eu percebi que terceira aula foi feita a divisão de grupos onde um deles foi o glossário. Essa ideia também foi sua?
- 36 P também é minha. Eu gosto de produzir glossário porque eu quero ouvir o que eles sabem e qual o significado que eles tem daquelas palavras. Eu solicito sempre que eles tenham o cuidado para não pronunciar nada que venha a ofender alguém.. mas é::: eu gosto de que em uma das equipes tenha sempre um glossário..POR incrível que pareça eles escolhem o glossário... porque eu dou alternativas né? Dou opções..”vocês podem fazer um glossário” “produzir uma breve explicação” “um diálogo rápido”.. o que importa é que tenha a comunicação voltada para aquele contexto...e sempre tem algum grupo que escolhe o glossário.
- 37 E é.. eu percebi que os outros dois grupos dessa mesma aula:: eles escolheram assim::: enfaticamente o carioca e não uma proximidade
- 38 P a própria. Paraibana
- 39 E a senhora acha que nessa questão de identidade cultural e linguística eles não se veem de alguma forma representados linguisticamente?
- 40 P eu não imagino que seja assim porque eu vi que no primeiro dia de aula é... eu sugeri alguns vocábulos da própria paraíba.. da nossa própria região e eles interagiram. Então eu acho que seja por achar engraçado num é? por achar o sotaque diferenciado não sei... mas eu acho que o do paraibano não. Até porque tem uns alunos/ a turma é grande como você viu/ tem uns alunos que se destacam mais e esses alunos gostam de enfatizar todos. Aqueles que menos aparecem são mais retraídos eles gostam de pegar algo que não seja tão tratado pelos outros.() mas eu não acho que seja nem por preconceito nem desvalorização... não acho que seja não. acho que seja por ser diferenciado mesmo. por chamar atenção ou como eles falam “chiam demais”
- 41 E percebi também nas aulas que eles interagiram bastante e eles dramatizaram muitas vezes né? algumas situações. É recorrente essa prática de dramatizar.
- 42 P sim

- 43 E por que?
- 44 P quando o contexto conteúdo permite. sim. Sempre eu gosto de trabalhar. Terminou a parte teórica eu gosto de partir para a prática “como seria na prática? Como seria essa mesma situação na prática” por exemplo:: estamos agora trabalhando a questão de argumentação.. devido as avaliações que futuramente eles estarão trabalhando. Sempre sempre tem também a situação da prática e eles gostam de dramatizar.. eles gostam de criar. eles gostam de desenvolver algo. eles não querem ficar naquela atividade mecânica de ficar lá. escrever. pesquisar no livro. Eu sinto que a necessidade da turma é aparecer se mostrar e desenvolver algo que apareça mais que saia dos cadernos.. então eu não os repreendo.. os deixo. quero ver também a criatividade deles... agora tudo no limite. Não deixo extravasar demais mas eu quero que eles se desenvolvam bem.. principalmente essa questão da comunicação, isso é importante para eles.
- 45 E entrando mais nessa questão da VL é:: quais os desafios que a professora observa para ensinar um assunto desse que foi tão interessante pelo menos o que a gente percebe
- 46 P o que eu poderia ter feito a mais?
- 47 E sim
- 48 P eu gostaria de ter tido mais tempo. Como você sabe eu precisei encerrar o bimestre às pressas. realizar o simulado com urgência porque nós temos datas a seguir.. então eu precisei encerrar. mas o que eu gostaria de fazer? O que um dia eu já fiz numa escola.. de levar meus alunos a campo. Passear. visitarem ambientes que tenham esses variados sotaques.. eu gosto de levar o aluno na feira.. a feira central mesmo porque vamos ver muito regionalismo.. então eu gosto de levar os alunos a campo. eu poderia ter desenvolvido mais trabalhos e que esses trabalhos fossem também apresentados em toda a escola. não fosse apenas na sala de aula. que fosse possível apresentar às demais turmas do médio às demais turmas do fundamental.. que eles tivessem esse momento de expor para os professores o que eles realizaram em sala...E a falta de recurso também.. como você sabe eu utilizo que tenho em casa e o que temos na escola.. eu não teria condições a mais para fazer um trabalho grandioso. um trabalho que nos renda uma exposição mais bonita. não tenho..
- 49 E então as maiores dificuldades estão nos recursos?
- 50 P nos recursos:: tempo. O recurso também vai para a questão da visita em campo porque nós precisamos de um transporte. Realizamos alguns eventos na escola que precisamos de transporte e desistimos por não ter. e no mais não vejo problema.. que eu sei que a gestão. a coordenação.dão apoio para que a gente interaja.. desenvolva os trabalhos com maestria precisão... eles querem que a turma desenvolva. porém falta esses recursos.
- 51 E humhum
- 52 P acho que o problema maior seria isso. Imagino que não seja só aqui né? a maioria das escolas públicas do Brasil enfrentam isso a falta de recursos. e o tempo. É::: seria um peso das ECI's porque nós trabalhamos com 9 aulas durante o dia e sai de uma sala a outra. pouco tempo para você planejar.. isso dificulta muito também.

- 53 E eu gostaria só de citar nas ultimas aulas... a professora passou os slides. que eles também tiveram a oportunidade de dramatizar. tratando sobre neologismo, gírias::
- 54 P [regionalismo, estrangeirismo
- 55 E como a senhora chegou nestas quatro classificações?
- 56 P foi pela minha própria experiência. num é? É:::na universidade eu tive a oportunidade de trabalhar com essa classificação e sempre tive professores que diziam “vai muito além disso, vai muito além do que nós estamos vendo aqui”.. então eu pesquisava. eu observava. e aí eu cheguei nessa classificação e eu achei como também:: uma forma mais interativa mais lúdica e fácil de repassar esse conteúdo para eles.. num é? Diferente do que a gente só vê no livro didático que eles veem muito é::: como é que eu posso explicar::: eles não entendem. Então eu procurei uma forma de deixar mais simples para que eles tenham mais facilidade de entender. Eu procurei explicar o mesmo conteúdo mas de um modo diferente. que eles absorvam com mais facilidade.
- 57 E então a classificação é sua?
- 58 P esses termos regionalismo, neologismo::: é meu
- 59 E ok professora. eu agradeço. Tem alguma palavra a mais?
- 60 P eu adoto trabalhar esse conteúdo. Sempre que eu me deparo com turmas que eu tenha que desenvolver esse assunto eu gosto muito. VL é muito bom. É sempre um conteúdo que pede isso do professor essa forma de interação aluno-professor
- 61 E teve alguma turma que a senhora se deparou que não gostou desse assunto?
- 62 P aqui não. No ano passado eu trabalhei esse mesmo conteúdo com a turma que hoje faz parte do segundo ano do ensino médio..mas com eles a reação foi diferente. porque tivemos mais tempo e aí eu pude desenvolver mais atividades com eles.. já a turma de primeiro ano como você viu foi um horário:: uma carga horária. mais reduzida. Agora o primeiro ano só temos 5 aulas de português. no ano anterior tínhamos 6 não é? Então eu pude desenvolver num tempo maior na outra turma. Eu desenvolvi mais atividades. Foi possível expor alguns trabalhos..foi muito bom. Com essa turma eu gostaria de ter trabalhado mais até porque eu percebi que essa turma é mais interativa. ela quer participar. Olha onde eles tão agora ((apontando para eles)) Eles gostam disso.
- 63 Humhum
- 64 P as variações linguísticas não tem como parar porque a nossa língua vai se desenvolvendo então as variações vão surgindo.. é o caso da internetês que é uma nova variação e é da vivência deles e como será daqui a dois três anos? esse caso de internetês que novas variações vão surgir? Então eu acho que é um conteúdo que não se pode parar...estar estacionado. Todo professor de linguagem tem que desenvolver isso.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM (NS)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ___ / ___ / ____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *O tratamento da variação linguística como objeto de ensino na educação básica* como parte das atividades do Projeto **CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM (NS)**¹⁸. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

¹⁸ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética/UFCG - CAAE: 94344318.6.0000.5182 – Plataforma Brasil.

Estou ciente que:

- I) O estudo pela necessidade de investimento em investigações que privilegiem o olhar para práticas reflexivas de ensino, cujos resultados contribuirão para uma apropriação de usos situados dos objetos de ensino e de escolha dos saberes relevantes e adequados ao contexto escolar e para uma relação mais adequada entre conhecimentos de formação e de atuação profissional.
- II) O estudo tem por objetivos identificar reconhecer conhecimentos e bases epistemológicas sobre concepções de língua/linguagens como objeto de ensino, subjacentes às diversas ações de formação e de atuação de professores, formas de mobilização desses conhecimentos em práticas docentes de formação e de atuação, sobre língua/linguagens, e, particularmente, nas estratégias ou ações de planejar, orientar ou executar ações de ensino.
- III) O acervo que compõe o instrumental para a realização a pesquisa envolverá: aulas, planejamentos de aula elaborados, textos e atividades selecionados utilizados em aulas e entrevista.
- IV) A gravação de reuniões, aulas e/ou de entrevistas será de interesse do pesquisador, que poderá ser o coordenador/responsável da pesquisa ou algum outro pesquisador autorizado pelo coordenador como participante da equipe de pesquisa, e, portanto, de sua responsabilidade viabilizar o contato, em função da disponibilidade do entrevistado.
- V) Serão feitas coletas de dados como observação e gravação de reuniões, aulas ou de entrevistas com cada participante, em calendário a ser definido previamente, conforme cronograma do projeto, em qualquer período do ano civil, mas sempre acordadas previamente.
- VI) A participação neste projeto não me acarretará qualquer ônus pecuniário.
- VII) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- VIII) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico.
- IX) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
- X) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2019.

() Informante / () Responsável: _____.

Testemunha 1 : _____.

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____.

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

PROFESSOR DOUTOR EDMILSON LUIZ RAFAEL

SIAPE: 1030412

Telefone para contato e endereço profissional: Tel.:83 988038257. Endereço: Unidade Acadêmica de Letras/ Universidade Federal de Campina Grande. Rua: Aprígio Veloso, 882 - Campina Grande – PB. Telefone: 83 2101 1221 (e-mail: eluizrafael@gmail.com)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O tratamento da variação linguística na prática escolar**, como parte das atividades do Projeto de Pesquisa **CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM (NS) – CAEE 94344318.6.0000.5182**. Este estudo tem como objetivos investigar a forma de ensino do conteúdo “variação linguística” em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) Prof. EDMILSON LUIZ RAFAEL, residente à Rua Vereador Manoel Figueiredo, 128, Bodocongó, Campina Grande – PB, Telefones: 2101-1221; 099038257, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC,
Rua Dr. Carlos Chagas, s/ n,
São José, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br, Campina Grande – PB,
Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do voluntário / menor