



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

MÁRCIA CHRISTINA DE SOUZA OLIVEIRA CAIXÊTA

**VARIAÇÃO DIATÓPICA DE ASPECTO SEMÂNTICO-LEXICAL E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

UBERLÂNDIA - MG

2015

Márcia Christina de Souza Oliveira Caixêta

**VARIAÇÃO DIATÓPICA DE ASPECTO SEMÂNTICO-LEXICAL E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Cristina Cristianini

UBERLÂNDIA - MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C138v Caixêta, Márcia Christina de Souza Oliveira.
2015 Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de língua
portuguesa / Márcia Christina de Souza Oliveira Caixêta. - 2015.
263 f. : il.

Orientadora: Adriana Cristina Cristianini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Teses. 3. Língua portuguesa - Semântica - Teses. I. Cristianini, Adriana
Cristina. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III.
Título.

CDU: 801

C138v Caixêta, Márcia Christina de Souza Oliveira.
Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de Língua Portuguesa / Márcia Christina de Souza Oliveira Caixêta -- Uberlândia: UFU / 2015.

263p. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Cristina Cristianini

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Inclui Bibliografia.

1. Léxico. 2. Variação semântico-lexical. 3. Atlas linguístico.
4. Português do Brasil. 5. Ensino de Língua Portuguesa.

MÁRCIA CHRISTINA DE SOUZA OLIVEIRA CAIXÊTA

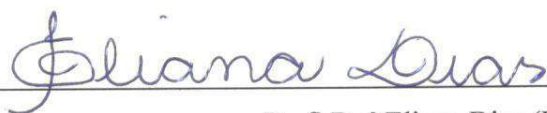
VARIAÇÃO DIATÓPICA DE ASPECTO SEMÂNTICO-LEXICAL E ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS -, da
Universidade Federal de Uberlândia(MG) pela banca
examinadora formada por:

Uberlândia, 13 de agosto de 2015.



Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Cristianini (UFU) (presidente).



Prof.^a Dr.^a Eliana Dias (UFU).



Prof. Dr.^a Irenilde Pereira dos Santos (USP).

Aos meus pais, que sempre acreditaram em
meu potencial e me incentivaram.
À Sofia e à Jordana por serem dois anjinhos,
presentes de Deus.
Ao Rodrigo, por ser meu companheiro, meu
amigo, meu amor.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao término de uma jornada de estudos como esta é uma alegria imensa por ter sido esse um período de enriquecimento profissional e pessoal. Novas perspectivas foram-me apresentadas, novas posturas de encarar o universo educacional e de vivenciar a prática de sala de aula.

Ao concluir o Mestrado, trago comigo uma bagagem extensa de experiências e de novos saberes que, certamente, farão com que uma nova profissional passe a atuar no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, para conseguir chegar à etapa de finalização deste trabalho, o auxílio, a palavra amiga e o encorajamento de muitas pessoas foi imprescindível. Por isso, jamais poderia deixar de me lembrar de cada uma dessas pessoas e expressar a elas minha gratidão:

A minha mãe Izabel que, durante esses dois anos, não mediu esforços para me auxiliar, especialmente cuidando de minhas pequenas princesas, amando, dando a atenção e o carinho que, muitas vezes, foram-lhes furtados pela minha ausência.

A minha sogra Jacinta, que, também muitas vezes, cuidou, com todo carinho e amor, de minhas filhas.

Ao meu pai José Lopes, por suas palavras de encorajamento, por sua torcida, por seus conselhos.

Ao meu esposo Rodrigo que, de bom coração, não mediu esforços para apoiar-me moral e financeiramente, incentivando-me sempre para que eu pudesse chegar à conclusão deste trabalho. Agradeço-lhe também por seu amor, sua paciência, seu companheirismo e sua compreensão. Seu apoio incondicional foi de grande importância para que esta etapa em minha vida acadêmica pudesse ser concluída.

Aos demais familiares, de modo especial, a minha irmã Sara, ao meu cunhado Sidney, ao meu sogro Gilmar e a minha cunhada Renata, que, de certa forma, contribuíram para a concretização deste estudo, ora compreendendo minha ausência e me apoiando, ora auxiliando-me nos cuidados com minhas filhas.

Às amigas Gabriella e Paula Lisbôa, pelo incentivo, pela torcida e pelo carinho.

Às “profamigas” Paula Márcia, Natália, Dalma, Cleonice e Christiane que são profissionais apaixonadas pelo seu trabalho e que me transmitiram parte dessa paixão, em momentos de convivência e envolvimento nos trabalhos do Mestrado.

À Gislene que prontamente autorizou a realização desta pesquisa na escola onde trabalho, oferecendo-me toda a ajuda necessária.

Aos colegas de trabalho, em especial à amiga Ariana, que sinceramente torceram por mim e pela concretização desta pesquisa.

Aos responsáveis pelos alunos da turma envolvida neste trabalho. Sem sua confiança e sua autorização a realização desta pesquisa estaria bastante comprometida.

Aos alunos envolvidos na pesquisa, pela paciência, colaboração e vontade de aprender.

À professora Dra. Adriana Cristina Cristianini por aceitar acompanhar-me durante essa caminhada na construção do saber, por aceitar orientar-me nesta pesquisa, contribuindo com sugestões valiosas para a realização deste trabalho. Obrigada por ser tão humana, por compreender meus limites e por estar sempre à disposição para auxiliar-me e para sanar minhas dúvidas.

Aos professores do Programa de Mestrado ProfLetras, por seu dinamismo, por sua competência e por seu profissionalismo.

Às professoras Dra. Irenilde Pereira dos Santos e Dra. Talita de Cássia Marine que gentilmente aceitaram o convite para participar da Banca de Qualificação e tão sabiamente se posicionaram, em relação ao Projeto de Pesquisa, oferecendo ricas contribuições para este estudo.

À professora Jorcelina por ter feito a revisão deste trabalho.

À Comissão Examinadora que aceitou a tarefa de ler e avaliar este trabalho. Sem dúvida, suas observações serão valiosas para o enriquecimento deste estudo.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, pelo auxílio, sem o qual, com certeza, as dificuldades em realizar esta pesquisa seriam ainda maiores.

Enfim, um último agradecimento, mas não menos importante: agradeço a Deus. A Ele que me dá forças para vencer as dificuldades; a Ele que abençoou minhas viagens durante esses dois anos; a Ele que cuida de minha vida, de minha família; a Ele que permitiu que esse trabalho fosse concretizado.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal realizar uma proposta de intervenção pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, voltada para o ensino da variação semântico-lexical, com foco na variação diatópica. Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes: (i) elaborar material didático para ser utilizado, em sala de aula, durante a aplicação da pesquisa; (ii) desenvolver, em sala de aula, oficinas pedagógicas nas quais o material elaborado possa ser aplicado; (iii) avaliar se as atividades desenvolvidas são adequadas e, posteriormente, proceder a sua implementação e/ou reformulação; (iv) contribuir para que os alunos possam ampliar seu conhecimento acerca da variação semântico-lexical de caráter diatópico; (v) contribuir para que os alunos adquiram uma postura crítico-reflexiva em relação ao preconceito linguístico, com vistas a minimizar atitudes de preconceito. As inúmeras discussões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de se trabalhar com a variação semântico-lexical em sala de aula despertaram-nos o interesse pelo tema. Dessa forma, buscamos, a partir de pesquisas teóricas voltadas para o léxico, a semântica e a variação linguística, construir um suporte teórico suficiente para a elaboração de atividades de intervenção pedagógica. Tendo em vista o fato de que nos voltamos para a variação semântico-lexical, vale destacar que nosso enfoque deu-se na perspectiva da variação diatópica e que se baseou também em aspectos teóricos relacionados à Dialetoлогия e aos atlas linguísticos. A fundamentação teórica para nossas discussões bem como para a elaboração das atividades de intervenção pautou-se por pesquisadores ligados às temáticas supramencionadas, tais como: Barbosa (1978; 1990; 1997); Cançado (2013); Cardoso (2010); Coseriu (1979; 1980); Bagno (2003; 2007; 2013); Faraco (2008; 2012); Preti (2003); Labov (2008); dentre outros. Desenvolvendo um trabalho que, metodologicamente, foi construído com base nos moldes da pesquisa-ação, podemos afirmar que as atividades realizadas e as discussões possibilitadas pela interação em sala de aula permitiram aos alunos um novo olhar diante da língua que falam, desconstruindo a ideia de que o Português é uma língua única, homogênea e imutável. Os dados coletados evidenciaram também que, embora na intervenção pedagógica tenhamos tentado apresentar aos alunos a norma linguística para a variação semântico-lexical de determinadas regiões, buscando desmitificar a ideia de que existe um Português correto, a noção de acerto e erro ainda está fortemente presente na concepção que eles têm de língua. Isso revela que o presente trabalho conseguiu trazer resultados positivos, embora não tenha atingido a totalidade dos alunos. Ademais, por intermédio da realização desta pesquisa, restou demonstrado que, para que o trabalho com variação semântico-lexical seja, de fato, eficiente, é necessário não nos limitarmos a uma unidade do livro didático em determinado ano escolar, mas realizarmos um trabalho contínuo e sistemático com tal tema.

Palavras-chave: Léxico. Variação semântico-lexical. Atlas linguístico. Português do Brasil. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to conduct a proposal of educational intervention, in Portuguese classes, focused on the teaching of lexical-semantic variation, focusing on diatopical variation. The specific objectives of the research are: (i) developing educational materials to be used in classroom during the application of research; (ii) developing in classroom teaching workshops in which the prepared material can be applied; (iii) assess whether the activities are appropriate and subsequently carry out its implementation and / or reformulation; (iv) contribute to the students to broaden their knowledge about the semantic-lexical variation of diatopical character; (v) help students biased a critical and reflective attitude towards linguistic prejudice, in order to minimize bias attitudes. The numerous discussions involving the Portuguese language teaching and the need to work with the semantic-lexical variation to keep the class interested in the topic. Therefore, we sought from theoretical research focused on the lexicon, semantics and linguistic variation build a sufficient theoretical support for the development of pedagogical intervention activities. In view of the fact that we turn to the semantic-lexical variation, it is noteworthy that our focus was on diatopical variation and was based on theoretical aspects related to Dialectology and linguistic atlas. The theoretical basis for our discussions and to develop the intervention activities was characterized by researchers linked to the above themes, such as: Barbosa (1978; 1990; 1997), Cançado (2013), Cardoso (2010), Coseriu (1979; 1980), Bagno (2003; 2007; 2013), Faraco (2008; 2012), Preti (2003), Labov (2008), among others. Developing a work that , methodologically , was built on the lines of action research , we can say that activities and discussions made possible by the interaction in the classroom allowed students a new perspective on the language they speak, deconstructing the idea that the Portuguese is a single , homogeneous and unchanging language. The data collected also showed that although in the educational intervention we have tried to introduce to the students linguistic standard for semantic-lexical variation in some areas, trying to demystify the idea that there is a correct Portuguese, the notion of accuracy and error is still strongly present in the conception they have of language. This reveals that this work could bring positive results, although it has not reached all students. Additionally for the work with semantic- lexical variation to be indeed efficient, we need not limit ourselves to a unit of the textbook in a given school year, but carry out a continuous and systematic work with this theme.

Keywords: Lexicon. Lexical-semantic variation. Linguistic atlas. Portuguese of Brazil. Portuguese Language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclos básicos da investigação-ação	95
Figura 2 – Cartazes com os itens lexicais do texto “Como chibiar gayetas”	151
Figura 3 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”	160
Figura 4 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”	160
Figura 5 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”	161
Figura 6 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	162
Figura 7 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	163
Figura 8 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	163
Figura 9 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	164
Figura 10 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	164
Figura 11 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”	170
Figura 12 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”	170
Figura 13 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”	171
Figura 14 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”	174
Figura 15 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	174
Figura 16 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	175
Figura 17 – A norma linguística em sala de aula (tabela e gráfico)	175
Figura 18 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	176
Figura 19 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	176
Figura 20 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	177
Figura 21 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	177
Figura 22 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	178
Figura 23 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	178
Figura 24 – A norma linguística em sala de aula (tabela e gráfico)	179
Figura 25 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	179
Figura 26 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	180
Figura 27 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	180
Figura 28 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	181
Figura 29 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	181
Figura 30 – A norma linguística em sala de aula (tabela)	182
Figura 31 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)	182
Figura 32 – A norma linguística em Lagamar	183
Figura 33 – A norma linguística em Lagamar	183
Figura 34 – A norma linguística em Lagamar	184
Figura 35 – A norma linguística em Lagamar	184
Figura 36 – A norma linguística em Lagamar	185
Figura 37 – A norma linguística em Lagamar	185
Figura 38 – A norma linguística em Lagamar	186
Figura 39 – A norma linguística em Lagamar	186
Figura 40 – A norma linguística em Lagamar	187
Figura 41 – A norma linguística em Lagamar	187
Figura 42 – A norma linguística em Lagamar	188
Figura 43 – A norma linguística em Lagamar	188
Figura 44 – A norma linguística em Lagamar	189
Figura 45 – A norma linguística em Lagamar	189
Figura 46 – A norma linguística em Lagamar	190

Figura 47 – A norma linguística em Lagamar	190
Figura 48 – A norma linguística em Lagamar	191
Figura 49 – A norma linguística em Lagamar	191
Figura 50 – A norma linguística em Lagamar	192
Figura 51 – A norma linguística em Lagamar	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do perfil dos alunos participantes da pesquisa	101
Quadro 2 – Naturalidade dos pais e responsáveis dos/pelos alunos envolvidos na pesquisa.....	102
Quadro 3 – Pais que nasceram em outra localidade – tempo que moram em Lagamar	104
Quadro 4 – Grau de formação dos pais e responsáveis dos/pelos alunos envolvidos na pesquisa	106
Quadro 5 – Profissão dos pais e responsáveis dos/pelos alunos participantes da pesquisa..	107
Quadro 6 – Itens lexicais, selecionados pelos alunos, no texto “Como chibiar gayetas”	150
Quadro 7 – Reconto do texto “Negrinho do Pastoreio”	165
Quadro 8 – Reconto do texto “Negrinho do Pastoreio”	166
Quadro 9 – Reconto do texto “Negrinho do Pastoreio”	166

LISTA DE ABREVIACÕES

ALAM	Atlas linguístico do Amazonas
ALECE	Atlas Linguístico do Ceará
ALERS	Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil
ALF	Atlas Linguistique de la France
ALiB	Projeto Atlas Linguístico do Brasil
ALiPTG	Atlas geolinguístico do litoral potiguar
ALISPA	Atlas Linguístico Sonoro do Pará
ALMS	Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul
ALPB	Atlas Linguístico da Paraíba
ALPR	Atlas Linguístico do Paraná
ALS	Atlas Linguístico de Sergipe
ALS - II	Atlas Linguístico de Sergipe - II
APFB	Atlas Prévio dos Falares Baianos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EALMG	Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
NURC	Projeto da Norma Linguística Urbana Culta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 A palavra enquanto objeto de estudo	20
2.2 Os estudos relativos à Lexicologia	24
2.2.1 A Lexicologia	24
2.2.2 Algumas discussões teóricas sobre o léxico	26
2.2.2.1 Diferenciações no estudo do léxico	29
2.2.2.2 O estudo do léxico – definições	31
2.3 A Semântica Lexical	34
2.3.1 Relações de significação	37
2.4 A Sociolinguística	41
2.4.1 Alguns conceitos da Sociolinguística	44
2.4.2 Sistema, norma e fala	51
2.4.3 Norma linguística	56
2.5 A Dialetoлогия	63
2.5.1 Atlas linguísticos utilizados na pesquisa	69
2.6 Questões de ensino	71
2.6.1 História da Língua Portuguesa	72
2.6.2 O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais	75
2.6.3 Sociolinguística e ensino	81
2.6.4 Considerações sobre léxico, Dialetoлогия, Geolinguística e ensino	87
3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	90
3.1 Definição do problema	90
3.2 A pesquisa-ação	92
3.3 Oficinas pedagógicas	96
3.4 O cenário de pesquisa	97
3.5 Os aspectos éticos	99
3.6 Os participantes	100
3.7 Instrumentos de coleta de dados	110
4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	111
4.1 Relato das oficinas	113
4.1.1 Oficina 1	113
4.1.2 Oficina 2	114
4.1.3 Oficina 3	116
4.1.4 Oficina 4	116
4.1.5 Oficina 5	118
4.1.6 Oficina 6	122
4.1.7 Oficina 7	124
4.1.8 Oficina 8	127
4.1.9 Oficina 9	128
4.1.10 Oficina 10	131
4.2 Análise das atividades desenvolvidas	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE A - FICHA DO SUJEITO	204
APÊNDICE B - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 1	206
APÊNDICE C - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 2	208

APÊNDICE D - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 3	214
APÊNDICE E - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 4	217
APÊNDICE F - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 5	222
APÊNDICE G - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 6	224
APÊNDICE H - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 7	227
APÊNDICE I - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 8	229
APÊNDICE J - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 9	239
APÊNDICE K - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 9	243
APÊNDICE L - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 10	247
APÊNDICE M - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 10	248
APÊNDICE N - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS, REALIZADO PELOS ALUNOS	262

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa apresenta-se atualmente como um desafio aos profissionais da área. Não que em outras épocas lidar com tal disciplina tenha sido uma tarefa menos difícil, contudo muitas mudanças trazidas pelos estudos linguísticos – como, por exemplo, o advento de uma nova concepção de língua, que deixa de ser vista como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação e passa a ser concebida como forma de interação, ou a ideia de que a língua é heterogênea – podem implicar diretamente no trabalho em sala de aula. Portanto, diante do surgimento de novas perspectivas, no que se refere aos estudos linguísticos, e ante o fato de que o conhecimento acadêmico-científico produzido no campo da Linguística pode provocar efeitos no ensino de língua, muitas vezes, nós, enquanto professores, encontramos-nos desorientados quanto a quê, como e por que ensinar Língua Portuguesa. Nesse contexto, consideramos pertinente a indagação de Travaglia (2002, p. 17), quando ele apresenta a seguinte pergunta: “[...] para quê se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” O próprio Travaglia (2002) apresenta quatro respostas ao seu questionamento, dentre as quais, vamos nos limitar a comentar apenas as duas primeiras, por acreditar que elas contemplam satisfatoriamente nossas inquietações.

Primeiramente, o referido autor argumenta que

[...] o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a *competência comunicativa* dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2002, p. 17, grifo do autor).

Eis, portanto, a primeira razão que justifica a necessidade de se ensinar Português a falantes nativos dessa língua, como afirma Travaglia (2002). O outro motivo engloba dois objetivos, segundo os quais o ensino de Língua Portuguesa é necessário, quais sejam: levar o aluno a dominar a norma culta e ensinar a modalidade escrita da língua. De acordo com o autor, primeiramente, o ensino de Língua Portuguesa justifica-se pelo fato de que é necessário possibilitar aos alunos o domínio da norma culta¹. Isso pressupõe que tal norma não é dominada pela maioria de nossos alunos e raramente vem a ser, caso a escola não assuma o

¹ Discussões teóricas desenvolvidas por Faraco (2008) defendem a existência de não apenas uma norma considerada culta, mas de normas cultas ou de variedades cultas que se manifestam em diversas situações de uso da língua. Assim, como Faraco (2008), acreditamos nessa tese e a defendemos em momento oportuno neste trabalho.

papel de ensiná-la. Embora não adentremos, neste momento, em discussões mais aprofundadas sobre norma linguística, podemos depreender da fala de Travaglia (2002) que, se a função da escola é ensinar a(s) norma(s) culta(s), os alunos já dominam outra(s) norma(s). Sendo essa uma verdade que não pode ser refutada, ampliamos a resposta dada pelo autor, afirmando que à escola cabe ensinar a(s) norma(s) culta(s) sem, contudo, menosprezar as variedades dominadas pelos alunos. Em outros termos, é papel do professor de Língua Portuguesa oferecer mecanismos para que os alunos se apoderem da(s) norma(s) culta(s), tornando-se capazes de utilizá-la(s) adequadamente nos contextos comunicativos que exijam seu uso. Além disso, o professor deve ainda mostrar a eles que nossa língua possui outras variedades, consideradas de menor prestígio², mas que, nem por isso, são menos importantes ou são “erradas”, como geralmente se tem acreditado.

Segundo Travaglia (2002), o outro objetivo do ensino de Português é ensinar a modalidade escrita da língua. De fato, à escola é dado o papel de desenvolver a competência comunicativa do aluno a qual engloba tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita. Embora não nos detenhamos nesse assunto, cabe ressaltar que, no ensino da modalidade escrita, a questão da(s) norma(s) culta(s), ou melhor, das variedades linguísticas – de maior ou menor prestígio social – não deixa de ser evidenciada, posto que a adequação linguística não se reduz à modalidade oral. Isso significa que há gêneros discursivos escritos para os quais uma variedade é mais adequada que outra, o que não quer dizer que a(s) norma(s) culta(s) é(são) imprescindível(eis) em todos os contextos de produção escrita. Como podemos perceber, as duas respostas dadas por Travaglia (2002) sobre o motivo de se ensinar Português se inter-relacionam. Em outras palavras, levar o aluno a dominar a(s) norma(s) culta(s) e ensinar-lhe a modalidade escrita da língua levam-no a desenvolver sua competência comunicativa.

Essas discussões iniciais revelam nossa inquietação em relação ao ensino de Língua Portuguesa e ao nosso papel, enquanto professores dessa disciplina. Tendo em vista essa inquietação e considerando o fato de que, conforme já apontamos, a Linguística tem oferecido perspectivas que fogem ao ensino tradicional de Português – pautado pelo estudo de regras gramaticais obsoletas e pela insistência em se tratar a língua como um produto estanque, quase como um cadáver que pode ser dissecado –, torna-se necessário realizar uma profunda reflexão sobre que língua vamos ensinar, que concepção de língua vamos adotar para desenvolver nosso trabalho, em sala de aula. Diante dessas considerações e frente à

² Alguns autores referem-se a essas variedades como “normas populares” ou “normas estigmatizadas”. Dedicamos parte de nosso estudo para discutir sobre essas variedades e as nomenclaturas a elas atribuídas.

necessidade de refletir sobre nossa prática e de aprimorá-la, procuramos repensar nossas aulas e nossa postura profissional sob uma perspectiva analítico-reflexiva, o que nos levou a um processo de “pensar sobre” tais aulas e sobre as deficiências encontradas em nossa prática. Refletimos ainda sobre quais problemas (e não são poucos!) enfrentamos no ensino de Língua Portuguesa e quais conteúdos (o quê ensinar?) precisam ser trabalhados na disciplina de Português para que os objetivos comentados anteriormente (para quê ensinar?) sejam alcançados.

Essas reflexões nos levaram a definir a variação semântico-lexical de caráter diatópico como tema de estudo e como conteúdo a ser desenvolvido nas atividades de aplicação de nossa pesquisa. Tendo em vista o fato de que este estudo segue os preceitos da pesquisa-ação, procedemos a um trabalho de pesquisa sobre a temática mencionada para, posteriormente, elaborar e aplicar, em sala de aula, atividades voltadas para tal tema.

As considerações feitas até então caminham no sentido de evidenciar a justificativa e importância desta pesquisa. Partindo do pressuposto de que nossos alunos estão, a todo tempo, utilizando variedades linguísticas distantes da(s) variedade(s) de maior prestígio social, é inegável a relevância de nosso papel como professores para possibilitar aos alunos o contato com variedade(s) linguística(s), na maioria das vezes, não utilizada(s) por eles. Conforme já fizemos referência, é necessário que sejamos cautelosos para não sugerirmos aos nossos alunos que essa(s) variedade(s) é(são) a(s) única(s) existente(s) ou que é(são) a(s) correta(s) ou, ainda, que é(são) superior(es) à(s) outra(s) variedade(s). Com base no exposto, destacamos que essa pesquisa é importante, porque, ao abordar a questão da variação linguística, de modo específico, da variação semântico-lexical de caráter diatópico, ela possibilita aos professores de língua portuguesa, a partir de tais conhecimentos, a oportunidade de oferecer aos seus alunos o contato, principalmente, com unidades lexicais recorrentes em outras regiões do país, diferentes daquelas mais comuns em sua própria região. Esse contato é de fundamental relevância para desenvolvermos em nossos alunos uma postura reflexiva em relação à língua que eles falam e às variações semântico-lexicais que essa língua apresenta.

Esta pesquisa também é importante quando voltamos nosso olhar para seu aspecto social. Ao trabalharmos com a variação linguística, possibilitamos aos alunos uma visão diferenciada a respeito de nossa língua, de modo que eles possam vê-la como algo dinâmico e em constante processo de mudança. Sendo assim, este trabalho pode contribuir para que os alunos adquiram outra concepção de língua, diante das diferenças que ocorrem no modo de

as pessoas se expressarem, contribuindo, inclusive, para a tomada de consciência dos alunos em relação ao problema do preconceito linguístico.

Outro aspecto que justifica e, ao mesmo tempo, evidencia a importância deste trabalho é o fato de haver poucos exemplos de atividades destinadas à variação semântico-lexical, especialmente, quando nos voltamos para os anos finais do Ensino Fundamental. Na maioria das vezes, os livros didáticos referem-se, de maneira bastante breve e superficial, a respeito do tópico variação linguística, quase nunca abordando a questão da variação semântico-lexical.

Esta pesquisa poderia ter tomado diversos caminhos, desenvolvendo-se, dadas as adaptações necessárias a cada ano escolar, em qualquer turma dos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, a aplicação das atividades de intervenção restringe-se a uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do município de Lagamar, Minas Gerais.

Considerando a temática da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos, temos como objetivo geral: elaborar e aplicar uma proposta de intervenção voltada para o ensino da variação semântico-lexical, com foco na variação diatópica, nas aulas de Língua Portuguesa.

Já os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes: (i) elaborar material didático para ser utilizado em sala de aula durante a aplicação da pesquisa; (ii) aplicar em sala de aula, por intermédio de oficinas, o material didático elaborado, com o propósito de verificar a pertinência desse material; (iii) avaliar a adequação das atividades desenvolvidas para posterior implementação e/ou reformulação; (iv) contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos quanto à variação linguística, especificamente, quanto à variação semântico-lexical de caráter diatópico; (v) contribuir para a aquisição de uma postura crítico-reflexiva em relação ao preconceito linguístico, com vistas a minimizar atitudes de preconceito.

Diante dos objetivos apresentados, os quais foram traçados com o intuito de trazer contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à temática da variação semântico-lexical, apresentamos as seguintes questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho de investigação:

- O material didático elaborado, voltado para a variação semântico-lexical, e aplicado em sala de aula pode contribuir para desenvolver uma postura crítico-reflexiva em nossos alunos?
- O trabalho com a variação semântico-lexical pode contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos quanto a essa temática e também pode ampliar o acervo lexical desses alunos?

- O trabalho com a variação semântico-lexical pode contribuir para uma mudança de postura em relação à língua, contribuindo, inclusive, para a minimização de atitudes de preconceito linguístico?

Com vistas a atingir os objetivos propostos e a responder às questões de pesquisa, este trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Descrição e Interpretação dos Dados e Considerações Finais. No capítulo introdutório, trouxemos algumas discussões sobre o porquê de se ensinar Língua Portuguesa além de apresentarmos a justificativa, os objetivos e as questões que nortearam a pesquisa.

O Capítulo 2 – que trata do referencial teórico – está dividido em seis partes às quais se subdividem em partes menores. Importa destacarmos como tal capítulo foi organizado. Inicialmente, trazemos o aparato teórico constitutivo de nosso trabalho, apresentando discussões acerca dos assuntos abordados em nossa pesquisa, sem, contudo, estabelecer relação entre a teoria linguística e o ensino. As cinco primeiras seções estão assim organizadas: 2.1 – A palavra enquanto objeto de estudo; 2.2 – Os estudos relativos à Lexicologia; 2.3 – A Semântica Lexical; 2.4 – A Sociolinguística; 2.5 – A Dialectologia. Dedicamos a última parte desse capítulo, a qual compreende a seção 2.6 – Questões de ensino –, para trazer discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz de alguns dos aspectos teóricos abordados nas seções anteriores. Optamos por essa divisão por acreditarmos que seja necessário, primeiramente, apresentar uma visão global da teoria linguística na qual nos embasamos para, depois, estabelecer uma relação entre as questões teóricas e o ensino de Língua Portuguesa.

O Capítulo 3 traz os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando as seguintes seções: 3.1 – Definição do problema; 3.2 – A pesquisa-ação; 3.3 – Oficinas pedagógicas; 3.4 – O cenário de pesquisa; 3.5 – Os aspectos éticos; 3.6 – Os participantes; 3.7 – Instrumentos para a coleta de dados. Na definição do problema, discutimos sobre questões que nortearam e determinaram a escolha de nosso tema de pesquisa. Na seção 3.2 – A pesquisa-ação –, esclarecemos algumas questões referentes a esse procedimento de pesquisa. Em 3.3 – Oficinas pedagógicas – apresentamos alguns esclarecimentos a respeito do procedimento de ensino que determinamos para desenvolver nossa pesquisa. Na seção 3.4 – O cenário de pesquisa –, conforme evidenciado pelo título, fazemos uma breve apresentação do cenário de nossa pesquisa, apontando, dentre outras informações, onde a pesquisa foi realizada, como ela foi apresentada aos pais e alunos, quantos alunos participaram da pesquisa etc. A seção 3.5 – Os aspectos éticos – traz algumas considerações relativas aos aspectos que foram observados

quando da realização desta pesquisa para que ela obedecesse aos preceitos éticos necessários em um trabalho desse teor. Em 3.6 – Os participantes – apresentamos os colaboradores de nossa pesquisa, apontando algumas informações, relativas ao seu perfil, obtidas por intermédio do questionário aplicado. Por fim, a seção 3.7 – Instrumentos de coleta de dados – traz a descrição dos instrumentos utilizados para coletar os dados desta pesquisa.

O Capítulo 4 apresenta a descrição e a interpretação dos dados. Este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, fazemos a descrição e análise das oficinas desenvolvidas em sala de aula, descrevendo cada uma delas e apresentando nossa avaliação em relação às oficinas e, na segunda parte, realizamos a análise dos dados coletados por meio das atividades feitas pelos alunos.

Finalmente, apresentamos as Considerações Finais, apontando as conclusões a que chegamos com o desenvolvimento desta pesquisa. Acrescentamos, ainda, os apêndices que compreendem as atividades desenvolvidas em sala de aula, trazendo os textos e as questões propostas para interpretação de cada texto bem como o material referente aos atlas linguísticos trabalhados em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento de uma pesquisa, pautada pelo procedimento da pesquisa-ação, pressupõe um intenso e contínuo trabalho de reflexão sobre a prática, o qual deve estar sustentado por um aporte teórico bem fundamentado. Como uma das principais características da pesquisa-ação, a associação entre teoria e prática é, portanto, imprescindível para que o trabalho realizado não transmita uma falsa ideia de que se está desenvolvendo pesquisa científica em sala de aula, quando, na verdade, pode-se estar inovando a prática sem, contudo, imprimir a referida cientificidade ao trabalho implementado. Em outros termos, a pesquisa-ação, enquanto método de pesquisa, estabelece uma relação indissociável entre teoria e prática, de modo que a teoria é a base de sustentação da prática. É, portanto, a partir dela que nos apoderamos, de fato, da capacidade de refletir sobre nossa prática e de criar mecanismos para reformulá-la, ou melhor, para aprimorá-la.

Diante dessas considerações, apresentamos, no presente capítulo, o arcabouço teórico que definimos para fundamentar nossa prática pedagógica e, por conseguinte, para dar sustentação a esta pesquisa. Esta seção está organizada da seguinte maneira: procuramos desenvolver, inicialmente, discussões acerca de conceitos relacionados à temática abordada em nosso trabalho, como, por exemplo, a definição de palavra e os estudos sobre o léxico, a Semântica Lexical, a variação linguística e a Dialetoлогия. Neste capítulo, apresentamos, também, algumas discussões que envolvem documentos oficiais os quais trazem orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa, com o propósito de verificar qual abordagem é dada ao assunto de nossa pesquisa, conforme os referidos documentos. Além disso, procuramos associar os aspectos teóricos desenvolvidos a questões relativas ao ensino, na tentativa de estabelecer relação entre a temática desenvolvida e o ensino de Língua Portuguesa, destacando a possibilidade de apropriação dos conceitos abordados dentro do contexto de ensino.

2.1 A palavra enquanto objeto de estudo

A palavra constitui um dos cerne da comunicação humana. Ela não é o único meio utilizado na interação, entretanto possui um lugar de destaque nesse processo. Sendo assim, conceituar esse termo mostra-se necessário, embora esteja evidenciado que determinar de forma precisa o que podemos entender por ele é uma tarefa bastante difícil e que não se encontra em vias de se tornar resolvida.

A definição de palavra foi objeto de estudo de diversos autores e, segundo Biderman (2001), remonta à Antiguidade Clássica. Sob a perspectiva dos estudos linguísticos, muitas são também as discussões acerca desse tema.

Em tempo, nos dedicaremos a apresentar algumas posições teóricas que buscaram resolver o problema da definição de “palavra”, destacando a pertinência ou não de tais vertentes, para, *a posteriori*, estabelecer as diretrizes sobre as quais fundamentaremos nosso pensamento.

A princípio, tomando o referido termo sob uma ótica um tanto simplista e baseada unicamente no seu aspecto gráfico, podemos afirmar, a partir das observações feitas por Genouvrier e Peytard (1985, p. 298), que “palavra” consiste em “[...] um agrupamento de letras limitado à direita e à esquerda por espaços brancos que constituem suas fronteiras naturais”.

Conforme já exposto, essa é uma definição bastante frágil e que não abarca a complexidade relativa ao referido termo. Nesse sentido, os mesmos autores questionam a cientificidade da noção de “palavra”, quando se atentam para questões linguísticas e sugerem uma substituição terminológica na qual em lugar desse termo, seria usado, por exemplo, o termo sintagma ou lexia. Além disso, Genouvrier e Peytard (1985) postulam que, devido às dificuldades em se determinar de modo exato o que seja “palavra”, o linguista trabalha “aquém da palavra”. Nessa perspectiva, ao citarem Martinet (1970), eles aderem à posição adotada por esse autor quanto ao sentido do referido termo, segundo o qual “[...] a palavra é um complexo de traços significativos”, isso quer dizer que ela reúne em si unidades mínimas de significação (MARTINET, 1970 apud GENOUVRIER; PEYTARD, 1985, p. 301).

Abbade (2011, p. 1333), em uma outra perspectiva, afirma que “palavra é um termo genérico, tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes”. Percebemos, a partir da definição ora exposta, que o sentido de “palavra” é apresentado de modo pouco específico e não muito elucidativo. Também, nessa definição, notamos que o significado que se deu ao termo em análise é muito superficial, uma vez que traz apenas uma ideia vaga do que ele possa vir a significar.

Dubois et al. (1973), no *Dicionário de Linguística*, também se dedicam à análise do termo “palavra”, apresentando-nos algumas perspectivas teóricas que o contemplam. De acordo com o referido dicionário, na Linguística Tradicional, “palavra” é uma sequência composta de um ou mais fonemas que pode ser representada graficamente, sendo, na escrita, limitada por dois espaços em branco. Percebemos que parte da definição ora mencionada assemelha-se à visão apontada inicialmente por Genouvrier e Peytard (1985). Encontramos,

portanto, apesar de particularidades na abordagem feita por Dubois et al. (1973), uma definição que também não se sustenta de acordo com os estudos linguísticos.

Ainda tomando como base as discussões trazidas pelo *Dicionário de Linguística*, verificamos que, em Linguística Estrutural, a definição de “palavra” também encontra percalços, sendo com frequência evitada devido a sua falta de rigor. A princípio, Dubois et al. (1973) apresentam-na em oposição ao significado de “termo”. Para os autores, “termo” está diretamente relacionado a um aspecto de monossema, no qual há uma significação única para determinada unidade léxica. Isso se dá quando a unidade léxica é analisada sob a perspectiva de uma ciência, situação em que é necessário objetividade quanto à utilização dos itens lexicais. Em oposição a “termo”, a “palavra” está relacionada a um aspecto de polissemia, ou seja, “palavra” designa a unidade léxica dotada de significados variados.

Dubois et al. (1973, p. 450) também estabelecem oposição entre “palavra” e “vocábulo”, afirmando que a noção de “palavra”, relacionada ao campo da estatística léxica, “[...] é a unidade de texto inscrita entre dois brancos gráficos. Cada nova ocorrência é uma nova palavra”. Por outro lado, “[...] o vocábulo será a unidade de léxico”.

Semelhante à proposição feita por Dubois et al. (1973) é a distinção que Muller (1968) faz dos termos “palavra” e “vocábulo”. Para este autor, a “palavra” consiste em unidades elementares que são bem diferenciadas pela tipografia. Ela é uma unidade do texto. O “vocábulo”, por sua vez, é uma unidade do léxico. Muller (1968) ressalta ainda que a “palavra” é lida no texto e o “vocábulo” é o que podemos encontrar no dicionário.

No *Dicionário de Linguística*, Dubois et al. (1973) apresentam, ainda, perspectivas teóricas que defendem que as discussões a respeito do termo “palavra” devem ser abandonadas e, em substituição, deve-se dedicar à pesquisa de “unidades significativas mínimas”. Nesse sentido, Dubois et al. (1973, p.451) citam Martinet (1970) que defende o estudo das noções de monema e sintagma. Os autores também afirmam que “para É. BENVENISTE, B. POTTIER e L. GUILBERT, a pesquisa de um nível lexicológico levará a tomar em consideração entidades chamadas, respectivamente, sinapsias, lexias e unidades de significação” (DUBOIS et al, 1973, p. 451).

Biderman³ (2001, p. 99), por sua vez, trata o termo “palavra” como uma realidade psíquica. Independentemente da língua materna do falante, podemos verificar em sua fala a presença de uma “[...] consciência intuitiva de uma unidade léxica”. Percebemos, a partir do

³ Essa autora, ao discorrer sobre a problemática da definição de “palavra”, comumente utiliza a expressão “unidade léxica” como sinônima do termo ora em análise.

enfoque feito pela autora, que os indivíduos, antes de pensar na “palavra” escrita, já possuem, intuitivamente, uma ideia do que seja “palavra”, de suas delimitações.

À luz da Psicolinguística, Biderman (2001, p. 102) considera “palavra” como “[...] uma entidade psicolinguística primordial, a primeira que articula o discurso humano”, haja vista o fato de que a aquisição da linguagem verbal se dá por meio de palavras isoladas que possuem valor de verdadeiras sentenças.

Ainda em uma análise da definição de “palavra”, Biderman (2001) defende, a partir das ideias relacionadas ao relativismo linguístico, a impossibilidade de se definir o termo “palavra” de maneira universal. Com base nessa visão, a autora propõe que, sendo um recorte da realidade, as línguas, conforme o contexto em que estão inseridas, moldam essa realidade em “categorias linguísticas e mentais” exclusivas. Dessa forma, não é possível atribuir um valor absoluto ao conceito de “palavra”. Esse conceito é relativizado, sua significação depende, portanto, da língua à qual se faz referência.

Em outros termos, Biderman (2001, p. 102), ao tratar da definição de “palavra” defende que

[...] não é possível definir a palavra de maneira universal, isto é, de uma forma aplicável a toda e qualquer língua. A afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade. Os seus contornos formais situam-na entre uma unidade mínima gramatical significativa – o morfema – e uma unidade sintagmática maior – o sintagma.

Ainda a respeito desse assunto, a autora refere-se à existência de três critérios utilizados pelos linguistas para delimitar e definir “palavra”, quais sejam: critério fonológico, gramatical (morfofssintático) e semântico. De acordo com o primeiro desses critérios, “[...] uma palavra seria [...] uma sequência fônica que constituísse uma emissão completa, após a qual a pausa é possível” (BIDERMAN, 2001, p. 137). Destacamos a fragilidade desse critério, reconhecida pelos próprios linguistas, visto que, em nível fonológico, há sequências que são emitidas sem pausa, mas que correspondem a mais de uma palavra. Assim, a determinação e delimitação de “palavra” não pode se pautar única e exclusivamente por esse critério, mas deve levar em consideração também questões relacionadas ao sentido e à morfofssintaxe.

No que se refere ao critério gramatical, verificamos por meio da exposição feita por Biderman (2001), que ele depende da delimitação de “palavra” estabelecida conforme o critério fonológico.

Assim,

[...] uma vez reconhecidas unidades léxicas em potencial no interior do enunciado, através da análise fonológica (potencialidade de pausa, acento da palavra, outras regras fonológicas), devemos submeter os segmentos assim isolados às regras morfossintáticas que atuam no sistema linguístico em consideração (BIDERMAN, 2001, p. 143).

De acordo com o critério gramatical, a delimitação de “palavra” é marcada por duas situações que se complementam: é necessário determinar a classificação gramatical da “palavra” e sua função na sentença. Além disso, Biderman (2001) acrescenta que, na tentativa de identificação da “palavra”, devemos levar em consideração dois indicadores bastante úteis: a coesão interna da “palavra” (que está relacionada a sua estabilidade interna) e o princípio da permutação.

O critério semântico, aliado aos anteriores, é de fundamental importância, pois o significado tem papel relevante na determinação do que seja “palavra”. Diante do exposto, verificamos que, no trabalho de identificação e delimitação do referido termo, o linguista deve considerar os três critérios aqui expostos, pois a análise deles nos permite compreender com maior segurança o que seja “palavra”.

Ante as considerações ora apresentadas, foi possível evidenciarmos algumas, dentre as muitas discussões que têm como pano de fundo a definição de “palavra”. A falta de consenso quanto ao sentido que se pode dar a esse termo, permite-nos perceber quão delicada é essa temática, além de ressaltar a importância dos diversos estudos que buscaram definir um termo o qual pudesse ser considerado como objeto⁴ dos estudos lexicológicos. Com base nos posicionamentos feitos, nessa primeira parte da fundamentação teórica, acreditamos que o termo “palavra”, não obstante seja usado de forma indiscriminada por muitos estudiosos, será utilizado com cautela neste trabalho. Isso posto, passaremos a nos dedicar a outros aspectos relevantes para este estudo.

2.2 Os estudos relativos à Lexicologia

2.2.1 A Lexicologia

Conforme afirma Biderman (2001, p. 16), a Lexicologia é uma ciência antiga que se volta, de maneira geral, para o estudo da categorização lexical e da estruturação do léxico.

⁴A seção seguinte versa exclusivamente acerca da Lexicologia e dos aspectos relacionados a essa disciplina linguística. Nela, tratamos, de forma mais específica, do objeto da Lexicologia, o qual não é a palavra (pela fragilidade encontrada na definição de tal termo). Como forma de evitar o fato de não sermos compreendidos, antecipamos que o objeto de estudo da referida disciplina é o léxico.

Neste contexto, é importante abriremos um parêntese para destacar que, embora tenhamos trazido a definição de Lexicologia defendida por Biderman (2001) – que a considera como uma “ciência antiga” – essa definição não é consensual entre os pesquisadores. Há uma tendência atual em tratar a Lexicologia como um ramo, uma disciplina da Linguística (essa é a linha que seguiremos). Portanto, ao apresentarmos a definição da referida autora, nós o fizemos a título de comparação com a definição dada por outros autores. Reiteramos, portanto, que nos filiamos à corrente de teóricos que consideram a Lexicologia como uma vertente da Linguística que tem como foco o estudo do léxico de uma língua.

Para Dubois et al. (1973, p. 372), a Lexicologia consiste no “[...] estudo científico do vocabulário”. Já Barbosa (1990, p. 153) diz que a Lexicologia consiste no “[...] estudo científico do léxico”.

Diante dessas diferentes concepções de Lexicologia, optamos por aderir à posição defendida por Barbosa (1990), tendo em vista dois motivos principais. Primeiramente, porque, conforme já destacamos neste trabalho, considerar a Lexicologia como um ramo da Linguística que estuda a palavra, como muitos autores a concebem, não é a definição mais objetiva e clara. Tal fato se justifica, pois as discussões acerca do termo “palavra” não se esgotam nem chegam a um consenso. Sendo assim, tomar a Lexicologia como o estudo da palavra é atribuir a ela um objeto de análise problemático, cuja definição possui limites não definidos completamente. Em segundo lugar, não podemos considerar a Lexicologia como o estudo do vocabulário também por questões de definição. Quando nos referimos a vocabulário, surgem alguns questionamentos, tais como: a que necessariamente corresponde esse termo? São os vocábulos de uma língua? Ou são as palavras de determinado sistema linguístico? Neste ponto, mais uma vez, somos invariavelmente conduzidos à problemática da definição de “palavra”. Portanto, acreditamos que considerar a Lexicologia como um ramo da Linguística voltado para o estudo científico do léxico⁵, conforme define Barbosa (1990), é a definição mais adequada.

Como um dos campos da Linguística, a Lexicologia tem como principal função analisar e descrever pormenorizadamente aspectos referentes ao léxico como, por exemplo, sua definição, sua estrutura, elementos que o compõem, sua relação com o universo externo do qual ele faz parte e ao qual faz referência.

Em outros termos, Mudiambo (2013, p. 91) afirma que

⁵ O léxico, segundo alguns autores como Mudiambo (2013) e Dubois et al. (1973), consiste no conjunto de unidades lexicais de determinada língua.

[...] a Lexicologia tem por objecto o estudo científico do léxico sob diversos aspectos. Para isso, procura determinar a origem, a forma e o significado das unidades lexicais que constituem o léxico de uma língua bem como o seu uso na comunidade dos falantes. Observa e descreve cientificamente as unidades lexicais e as relações deste com os outros sistemas da língua. A Lexicologia abrange vários domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e a importação de palavras, a estatística lexical e relaciona-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. Neste âmbito, as relações semânticas de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia interessam, igualmente, à Lexicologia.

Depreendemos, a partir do trecho citado, que a Lexicologia pressupõe um estudo interdisciplinar, em que outras disciplinas ramificadas da Linguística são mobilizadas para que seja construída uma visão ampla das implicações referentes ao léxico.

Devemos destacar ainda o fato de que a Lexicologia, conforme a abordagem que se propõe a fazer do léxico, subdivide-se em Lexicologia Descritiva e Lexicologia Aplicada.

2.2.2 Algumas discussões teóricas sobre o léxico

A partir de uma investigação mais atenta voltada para os estudos lexicológicos, percebemos que, embora o termo “palavra” não tenha alcançado uma conceituação única e assente entre os diversos teóricos, ainda há aqueles que definem léxico como o conjunto de palavras que compõem determinada língua. Genouvrier e Peytard (1985, p. 279, grifo nosso), por exemplo, concebem léxico como o “[...] conjunto {L} de *todas as palavras* que, num momento dado, estão à disposição do locutor”.

Em uma diferente perspectiva, Mudiambo (2013, p. 47) considera léxico como “[...] o acervo de unidades lexicais de um determinado sistema linguístico, sob diversos aspectos”. Observamos que essa segunda definição difere do posicionamento de Genouvrier e Peytard (1985), principalmente quanto à ideia de que o léxico é um conjunto de unidades lexicais, não de palavras.

O léxico, a partir da concepção apontada por Dubois et al. (1973, p. 364), é considerado “[...] o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc”. Segundo os autores, o léxico corresponde a um dos componentes de base da gramática, de acordo com a teoria da gramática gerativa.

Para Biderman (2001, p. 153), “[...] o léxico se relaciona com a cognição da realidade e com o processo de nomeação que se cristaliza em palavras e termos”. A autora também destaca a identificação que existe entre o léxico de uma língua natural e o “patrimônio

vocabular” de uma comunidade linguística no decorrer de sua história, demonstrando que a tradição trata de garantir a transmissão desse léxico de uma geração para outra e que as mudanças sociais e culturais têm o condão de transformar o léxico, levando ao desuso ou mesmo ao desaparecimento de unidades lexicais. Além disso, a pesquisadora salienta a imprecisão e indefinição atribuídas aos limites do léxico de uma língua. Biderman (2001, p. 179) afirma que o léxico “[...] abrange todo o universo conceptual dessa língua” e acrescenta que “[...] qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”.

Vilela (1997), por sua vez, analisa o léxico sob duas perspectivas: uma cognitivo-representativa e outra comunicativa. De acordo com o primeiro ponto de vista, o léxico é considerado como a representação da realidade extralinguística. Na segunda perspectiva, a definição de léxico coincide com outras abordagens teóricas aqui apresentadas, consistindo no conjunto de palavras⁶ disponíveis para que os sujeitos de uma comunidade possam se comunicar.

Assim, Vilela (1997, p. 31) posiciona-se acerca do significado de léxico, da seguinte maneira:

O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si.

As definições ora mencionadas levam-nos a conceber o léxico como o conjunto de unidades ou itens lexicais que podem ser utilizados pelos usuários da língua. Verificamos também a relação extremamente próxima entre léxico e realidade, visto que ele é o instrumento de representação da realidade que cerca o homem. É por meio do léxico que o ser humano dá significado ao mundo e a tudo o que o rodeia. Nesse sentido, utilizando as palavras de Biderman (2001, p. 153), afirmamos que “[...] o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”.

Consideramos importante ressaltar também o fato de que o conjunto de unidades lexicais de uma língua, assim como destacou Biderman (2001, p. 155), não é um produto

⁶ Vilela (1997) considera o léxico como um conjunto de palavras, assim como Genouvrier e Peytard (1985). Entretanto, atentamos para uma pequena diferença nas duas definições: o léxico, para Genouvrier e Peytard (1985), corresponde às palavras à disposição do locutor, pressupõe-se então que elas ainda não foram realizadas (na fala ou na escrita). Já para Vilela (1997), o léxico consiste nas palavras utilizadas pelos membros de uma comunidade para a comunicação, ou seja, há, neste caso o uso efetivo do léxico.

estático, inerte e imutável. Na verdade, ele consiste em “[...] um sistema aberto e em constante expansão”. Por estar inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, o léxico está constantemente sendo transformado, ele é, portanto, dinâmico, vivo.

A sua dinamicidade explica-se a partir da própria dinamicidade do universo que cerca o homem. Assim, a concepção que o homem tem da realidade influencia diretamente na constituição de seu léxico.

Nesse sentido, Biderman (2001, p. 155-156) destaca que

[...] os conceitos são dinâmicos e podem ser continuamente reformulados; por outro lado é certo que a maioria das palavras designam campos de conceitos em vez de objetos físicos ou culturais específicos. Assim, nosso conhecimento do mundo pode ser continuamente revisto e reformulado e as palavras/ termos que os referem podem mudar não apenas em sua face de significante, mas também em sua face de significado.

A partir dos conceitos abordados, verificamos que a noção de léxico foi discutida tomando por base uma perspectiva geral. As definições aqui expostas trataram do léxico enquanto conjunto de unidades lexicais pertencentes a uma determinada língua. Não obstante, podemos analisá-lo sob uma perspectiva individual, ou seja, o léxico pertencente a cada sujeito. Em outros termos, observamos que, em sua definição de léxico, Genouvrier e Peytard (1985) trazem-nos a noção de léxico individual em oposição a léxico global.

De acordo com as observações desses autores, podemos depreender que o léxico consiste nos itens lexicais disponíveis ao locutor e que ele pode, efetivamente, empregar e compreender. Simplificadamente, o léxico corresponderia, segundo essa visão, às unidades lexicais de cada locutor considerado individualmente, àquelas que ele verdadeiramente conhece e utiliza. Nesse caso, temos o que Genouvrier e Peytard (1985) chamam de léxico individual. As demais unidades pertencentes ao léxico de uma língua - mas que não são conhecidas pelo locutor, não podendo por ele ser utilizadas, a não ser que ele passe a conhecê-las – constituem o chamado léxico geral ou léxico global. Desse modo, o léxico global abarca o individual, visto que este é constituído pelas unidades lexicais que o locutor verdadeiramente reconhece. Conforme afirmam Genouvrier e Peytard (1985), é evidente que há um número indeterminado de itens lexicais que não estão incluídos no léxico individual, haja vista o fato de o locutor ainda não os utilizar em sua linguagem cotidiana. Assim, o léxico global é constituído pela soma de unidades lexicais à disposição dos falantes, de forma que “[...] cada léxico individual não é senão uma parte estruturada desse léxico” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985, p. 279).

2.2.2.1 Diferenciações no estudo do léxico

Uma pesquisa que se dedique a um estudo aprofundado sobre as questões da Lexicologia, além do conceito de léxico, deve se ater à distinção entre os termos *lexia* e *vocabulário*, como também fazer algumas considerações acerca de *lexia* e de *palavra*.

O termo “*lexia*”, de acordo com Abbade (2011), está diretamente ligado ao aspecto social da palavra. Apesar da associação feita, a autora, distingue “*lexia*” de “*palavra*”, considerando “*lexia*” como a “[...] unidade significativa do léxico de uma língua” (ABBADÉ, 2011, p. 1334). Nesse sentido, de uma maneira mais simples, podemos dizer que a *lexia* é uma unidade lexical que possui significado social.

Ao diferenciar os termos “*lexia*” e “*palavra*”, a pesquisadora destaca que a “*palavra*” possui dupla concepção, uma vez que apresenta significação tanto *lexemática* quanto *morfemática*. A significação *lexemática* diz respeito à função social do item lexical, relaciona-se aos referentes exteriores aos quais tal item está ligado. A significação *morfemática* ou *gramatical* refere-se às unidades que não possuem uma significação externa, social. São itens lexicais que não possuem um referente na realidade externa. Os artigos, preposições e conjunções são comumente considerados como palavras *morfemáticas*. A *lexia*, por sua vez, possui significação externa ou referencial. Isso quer dizer que sua significação é apenas *lexemática*.

A partir dessa breve exposição, verificamos que a quantidade de palavras *morfemáticas* é bastante inferior à de palavras *lexemáticas*, ou melhor, de *lexias*, e que estas constituem um número indeterminado no léxico das línguas, haja vista a dinâmica da realidade social que interfere diretamente no surgimento de novos itens lexicais bem como na ressignificação de alguns itens ou no resgate de *lexias* que estavam em desuso.

Na perspectiva adotada por Biderman (2001), as *lexias* podem ser admitidas como as formas flexionadas do *lexema*, as quais se manifestam no discurso. De maneira mais precisa, a autora afirma que

[...] em português, o *lexema* CANTAR pode manifestar-se discursivamente como cantei, cantavam, cantas, cantando etc. O *lexema* MENINO como menino e meninos. A essas formas que aparecem no discurso, daremos o nome de *lexia* (BIDERMAN, 2001, p. 169, grifos da autora).

A partir dessa citação, podemos concluir que a definição apresentada por Biderman (2001) assemelha-se à de Abbade (2011), quando pensamos na lexia enquanto realização no discurso, ou seja, quando a unidade lexical manifesta-se socialmente.

Por outro lado, ao voltarmos-nos para a distinção entre “lexia” e “vocabulário”, podemos verificar que, segundo Genouvrier e Peytard (1985), o vocabulário corresponde às palavras⁷ que efetivamente estão sendo utilizadas por determinado grupo de indivíduos. O vocabulário, segundo Genouvrier e Peytard (1985, p. 279-280), é, portanto, “[...] o conjunto {V} das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num acto de fala preciso. O vocabulário é a actualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor”.

Os autores supramencionados ainda se manifestam a respeito do termo vocabulário afirmando ser este o reflexo do léxico em um dado enunciado. Nesse sentido, ressalta-se a perspectiva na qual o léxico é atualizado por meio do vocabulário. Além disso, eles destacam a proximidade de sentido existente entre os termos “vocabulário” e “léxico”, observando que o vocabulário constitui uma parte do léxico individual. Este, conforme já afirmamos, consiste nas unidades lexicais sobre as quais determinado locutor possui domínio, constituindo, assim, seu arcabouço lexical. Percebemos, então, de acordo com esse enfoque, que o vocabulário faz parte do léxico individual que, por sua vez, constitui o léxico global.

Existem também autores que admitem duas formas de manifestação do vocabulário, quais sejam: o vocabulário ativo – correspondente ao vocabulário propriamente dito – e o vocabulário passivo – correspondente ao léxico.

Na mesma linha de pensamento de Genouvrier e Peytard (1985), Vilela (1997) refere-se a vocabulário como um conjunto de vocábulos existentes em determinado lugar e tempo ocupados por uma comunidade linguística. Para esse autor, enquanto o léxico tem um caráter geral, social e essencial, o vocabulário é particular, individual e acessório.

Ainda em uma análise comparativa entre vocabulário e léxico, verificamos que o léxico é mais abrangente, configurando-se como um conjunto aberto. Nesse sentido, há uma complexidade maior quando nos referimos ao léxico comparando-o ao vocabulário. O léxico é mais amplo e pressupõe um ou mais locutores. O vocabulário, conforme já destacamos, é mais restrito, fazendo parte do léxico individual.

⁷ As discussões apresentadas anteriormente a respeito de “palavra” demonstraram a dificuldade que este termo traz em matéria de definição. Reiteramos que nossa opção é por considerar o léxico como objeto de estudo da Lexicologia e este ser formado por itens ou unidades lexicais. Portanto, as diferenciações ora apresentadas servem como uma breve introdução ao assunto e também como apresentação de posições teóricas diferentes acerca do mesmo tema. Ao longo do texto, continuamos nos posicionando a respeito da corrente sobre a qual sustentamos nosso estudo.

Greimas (1995 apud DIAS, 2004, p. 60) também distingue léxico de vocabulário, afirmando que o léxico consiste em um inventário de todas as “lexias” de um estado de língua natural, enquanto o vocabulário é definido como a lista exaustiva das palavras de um texto.

Barbosa (1978), por sua vez, faz uma oposição entre vocábulo – não vocabulário – e lexia, afirmando que eles correspondem a dois níveis distintos de estruturação do signo linguístico. Nessa ótica, o vocábulo é considerado um modelo construído, enquanto a lexia será formada a partir desse modelo. Os vocábulos “[...] são componentes, a substância da forma lexical; eles mesmos se definem pela natureza dos elementos que os compõem, e que lhes servem por sua vez de substância” (BARBOSA, 1978, p. 67). Nesse sentido, é a partir do modelo de vocábulo que o inventário lexical de uma língua será formado e disponibilizado aos falantes. A autora ressalta ainda que o falante pode emitir vocábulos, mas não lexias.

2.2.2.2 O estudo do léxico – definições

No estudo do léxico algumas definições são importantes. Embora tenhamos feito considerações iniciais a respeito do termo “lexia”, é necessário que o retomemos para aprofundarmo-nos um pouco mais nas discussões referentes a ele. Conforme já adiantamos, esse termo corresponde ao caráter social do uso da unidade lexical.

Segundo Pottier, Audubert e Pais (1973), a lexia consiste na unidade lexical memorizada. Essa unidade lexical pode corresponder a um único item lexical ou a um conjunto de itens que, quando combinados, passam a representar um sentido único. Assim, esses linguistas afirmam que construções como “quebrar o galho”, “bater as botas” ou “nota promissória” quando utilizadas pelo locutor são extraídas do conjunto de sua memória lexical, portanto sua combinação não se dá no momento da fala. Outras combinações como “pé de cabra” podem representar uma lexia, quando nos referimos à ferramenta, bem como ser “[...] uma construção sintática de discurso, se se tratar do pé do animal”, conforme Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 27).

Zambo (2002, p. 46, grifo do autor), ao referir-se aos estudos desenvolvidos por Pottier (1973) afirma que “[...] as lexias estão disponíveis na ‘memória’ do falante-ouvinte antes de se atualizarem no discurso”. Existem, nesse contexto, duas formas de disponibilidade. Aquela relacionada aos signos que já foram realizados e a disponibilidade virtual, concernente às possibilidades de realização dos signos, presentes no nível do sistema.

Dá-se o nome de “lexema” às lexias pertencentes ao conjunto daquelas ainda não realizadas, as lexias que constituem as possibilidades do sistema. Podemos dizer também,

segundo a perspectiva de Biderman (2001, p. 169), que o lexema é “[...] a unidade léxica abstrata em língua”.

O sistema é, de acordo com o que se afirmou, formado pelo universo do léxico, o qual, por sua vez, constitui-se das lexias virtuais, bem como das lexias efetivamente realizadas.

Devemos abordar ainda o “conjunto vocabulário” que, segundo Zambo (2002, p.47, grifos do autor) “[...] contém os *vocábulo*s de uma língua no plano das *Normas*, em que ocorrem as lexias nos discursos disponíveis”. Em outros termos, para esse autor, todos os vocábulos realizados em um discurso constituem o “conjunto vocabulário”. Essa afirmativa leva-nos a refletir sobre o posicionamento de Barbosa (1978), a respeito de vocábulo. Ao considerá-lo como modelo e afirmar a impossibilidade de o falante emitir um vocábulo, percebemos que a autora situa-o em um nível superior ao da fala, assim como o faz Zambo (2002).

Ainda em relação à questão do “conjunto vocabulário”, Zambo (2002) afirma que a existência desse conjunto pressupõe a do “conjunto não-vocabulário”, o qual compreende um conjunto complementar formado pelas lexias não atualizadas no discurso. Tais lexias têm o potencial de, por meio de adaptações fonético-fonológicas e de neologismos, transformarem-se, deixando de ser lexias virtuais e tornando-se lexias efetivas.

O vocábulo, segundo Zambo (2002, p. 48, grifo do autor), é chamado de palavra quando se atualiza no discurso. Assim, a palavra é, para este autor, “[...] uma unidade de texto situada no nível da *Fala*”.

Retomando nossas discussões acerca da lexia, Pottier, Audubert e Pais (1973) classificam-na em quatro tipos: a simples, a composta, a complexa e a textual. A lexia simples, coincidindo com o que seja a palavra em seu sentido mais comum, corresponde à palavra simples e à palavra derivada, de acordo com a teoria da Gramática Tradicional. A lexia composta corresponde à palavra composta da Gramática Tradicional, sendo, portanto, formada por várias palavras. A lexia complexa está relacionada à lexicalização, correspondendo, desse modo, a uma sequência fixa de palavras. A lexia textual, por sua vez, relaciona-se aos discursos frásticos concretizados como acontece nos provérbios populares.

Os exemplos transcritos, a seguir, ilustram de forma mais clara os tipos de lexia citados por Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 27):

[...] - lexia simples: árvore, saiu, entre, agora;

-lexia composta: primeiro-ministro, mata-burro, guarda-chuva, mata-borrão, guarda-roupa;

- lexia complexa estável: à punhaladas, ponte levadiça, estado de sítio, mesa-redonda, recém-nascido, mortalidade infantil, uma estação espacial, Cidade Universitária;
- lexia textual: “quem tudo quer, tudo perde”.

As lexias podem se classificar também de acordo com duas classes ou categorias: aquelas formadas por um ou mais morfemas lexicais acompanhados de morfemas gramaticais, como podemos verificar no exemplo: *peles-vermelhas*; e as lexias constituídas somente por morfemas gramaticais, tais como: *aqueles*, *agora*, *mas* (POTTIER; AUDUBERT; PAIS, 1973). O morfema é considerado como a unidade mínima de significação, ou como afirma Barbosa (1978, p. 43, grifo da autora) “[...] o limite inferior de significação é o *morfema*”.

Outro aspecto importante a ser mencionado, segundo Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 29), diz respeito à estrutura das lexias, as quais “[...] são compostas de vocábulos. O vocábulo define-se pela natureza dos elementos que o compõem: os morfemas”. Nesse sentido, temos duas espécies distintas de morfemas: o lexical (também chamado de *lexema*) – aquele que “[...] pode comutar com um número muito elevado e não definido de outros morfemas”; e o gramatical (conhecido também como *gramema*) – aquele cujo processo de comutação só se dá com um número restrito e definido de morfemas. Os autores trazem como exemplos de morfemas lexicais: *cunhad...*, *lob...*, *livro...*, e como exemplos de morfemas gramaticais: *o...s*, *a...s*, *...s*.

Em relação aos morfemas gramaticais, Pottier, Audubert e Pais (1973) assinalam que eles pertencem a um conjunto fechado e não muito extenso. Os linguistas definem, nesse contexto, os termos *taxema* (categoria gramatical, como gênero, modo, afirmação) e *taxe* (cada um dos elementos que pertencem à categoria gramatical. Para o *taxema* gênero, por exemplo, temos masculino, feminino e neutro como exemplos de *taxes*).

Ao contrário do que ocorre com os morfemas gramaticais, os lexicais pertencem a um inventário aberto e muito extenso. Isso faz com que o morfema lexical esteja relacionado a um número considerável de zonas semânticas. Ao realizar-se, por meio do discurso, o morfema passa a figurar em um domínio semântico específico, atualizando, assim, algumas dessas zonas semânticas às quais o morfema está ligado. Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 42, grifos dos autores) exemplificam a situação ora apresentada da seguinte forma: “[...] assim, *são* pode pertencer ao domínio ‘religião’ ou ‘saúde’ (=‘santo’ ou ‘sadio’). Do mesmo modo, *cachorro* como ‘animal’ ou ‘injúria a um humano’, e assim por diante”.

Ainda com relação ao estudo dos morfemas, Pottier, Audubert e Pais (1973, p. 43) definem o que sejam os *semas* e os *sememas*. Para eles, os *semas* correspondem aos traços

semânticos distintivos de significação contidos no morfema lexical, enquanto os sememas são o conjunto desses traços ou, em outras palavras, “[...] a significação de cada morfema lexical”.

De acordo com esses pesquisadores, o semema é composto por três grupos de semas, os semas específicos, os semas genéricos e os semas virtuais, assim definidos:

- *os semas específicos* que permitem distinguir os morfemas mais próximos de um mesmo domínio. Eles são descritivos e combinatórios; (E)
- *os semas genéricos* que indicam que o morfema pertence a uma classe conceptual como /material/, /humano/, /contínuo/... Podem ser descritivos ou combinatórios; (G)
- *os semas virtuais*, que correspondem às associações disponíveis na consciência dos locutores de uma comunidade homogênea (vermelho – /perigo/), e que podem ser atualizados facultativamente no discurso; (V) (POTTIER; AUDUBERT; PAIS, 1973, p. 43, grifos dos autores).

A representação de um sema ou de um conjunto de semas é feita por meio de um classema⁸, o qual corresponde aos semas genéricos lexicais. Os semas genéricos gramaticais, por sua vez, são chamados de taxemas. O taxema, conforme já assinalamos, corresponde à categoria gramatical.

2.3 A Semântica Lexical

O estudo do léxico, conforme já mencionamos, é complexo e pode ser feito com base em diversos objetivos, os quais determinarão o posicionamento a ser adotado frente à análise lexical. Devido à amplitude de abordagens que se pode dar a esse estudo e ao foco de nosso trabalho, vamos pesquisar apenas a relação existente entre léxico e semântica.

Cançado (2013, p. 126) faz distinção entre Semântica Formal e Semântica Lexical, destacando que aquela se volta para as relações entre a língua e o mundo (extralinguístico) por ela referenciado. A Semântica Lexical, “[...] trata do significado cognitivo que envolve a relação entre a língua e os construtos mentais que de alguma maneira representam ou estão codificados no conhecimento semântico do falante”. Sendo assim, o enfoque que se dá ao significado dentro da Semântica Lexical não é determinado pelo mundo exterior, mas pelo “aparato linguístico do falante”.

⁸ Falamos, de maneira mais detalhada sobre o classema, no item seguinte (2.3).

A referida autora também menciona que há várias formas de abordagem e diversos fenômenos estudados pela Semântica Lexical. Dessa maneira, ela admite a existência de muitas “semânticas lexicais”, haja vista as vertentes assumidas no estudo do significado.

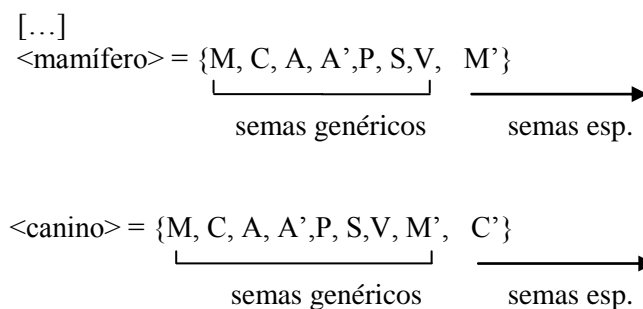
Tendo em vista essa variedade de perspectivas nessa disciplina da Linguística, optamos por analisar alguns de seus preceitos sob a ótica de Lyons (1979) e de Barbosa (1978).

Barbosa (1978) defende a ocorrência de dois tipos de Semântica: a Gramatical e a Lexical. A Semântica Lexical, segundo a autora, não é finita, como a Semântica Gramatical, e possui uma substância predicativa ou léxica, sendo moldada em uma forma lexêmica. Para ela, as substâncias das formas gramaticais e lexicais, observadas suas semelhanças e diferenças, formam o universo semântico linguístico. Nesse contexto, o termo semema é, conforme já assinalamos, definido como um conjunto de semas ou “[...] traços distintivos mínimos de significado, que se distinguem por oposição em um conjunto lexical” (BARBOSA, 1978, p. 45).

Segundo Barbosa (1978), o semema – ou conjunto semêmico como também é chamado – possui semas descritivos ou denotativos e semas conotativos ou associativos. Enquanto estes últimos possuem uma significação de caráter variável, os semas descritivos fazem parte de uma constante de significação e subdividem-se em dois grupos: o sema genérico – correspondente aos semas que pertencem a uma classe geral – e o sema específico – formado pelos semas que individualizam o signo no classema.

A partir dos classemas são definidos os campos semânticos, também chamados de *topoi* ou *classes de equivalência semântica*. Em outras palavras, os campos semânticos correspondem a classes de equivalência semântica que são definidas pelos semas genéricos (ou classemas), podendo também ser definidos como um “domínio de significação” (DUBOIS, 1973, p. 532).

O exemplo, a seguir, apresentado por Barbosa (1978, p. 46), pode tornar mais claros esses conceitos:



[...]

onde M = material, C = contável, A = animado, A' = animal, P = potente, S = sexuado, V = vertebrado, M' = mamífero, C' = canino [...].

Por meio da observação do esquema apresentado, fica evidente que a classe representada por <mamíferos>, a qual é determinada pelos semas genéricos {M, C, A, A', P, S, V} constitui o que seja o campo semântico. Podemos comprovar também o que Barbosa (1978, p. 46) afirmou sobre a amplitude dos campos semânticos: quanto maior a carga sêmica, menor será a amplitude do campo semântico, estaremos, por conseguinte, mais próximos de chegar ao indivíduo, “[...] que será o mais rico em traços semânticos descritivos”.

No que tange aos sememas, sua especificidade está diretamente relacionada à quantidade de semas que os constituem: quanto mais semas houver em um semema, mais específico ele será. Os arquissememas, sob essa perspectiva, “[...] constituem [...] a interseção de vários sememas que pertencem a um domínio de experiência” (BARBOSA, 1978, p. 47), contendo sempre um menor número de semas.

Ao observarmos os semas, verificamos que a densidade sêmica do semema determina a generalidade ou a individualidade. Isso significa dizer que o nível de informação contido no semema condiciona a quantidade de elementos que o constituirão.

Quanto à questão do nível de informação contido nos sememas, podemos observar que há uma implicação direta no que se refere à comunicação entre os usuários de uma língua. Quanto mais específico for um semema, maior é a economia sintagmática, no entanto, corre-se o risco de que o processo comunicativo seja prejudicado de modo que os falantes não consigam comunicar-se eficazmente.

Assim, Barbosa (1978, p. 53, grifos da autora) postula o seguinte:

[...] o que se ganha em carga semântica e em economia sintagmática, pode-se perder em rendimento de comunicação, dado o mais alto custo paradigmático, dada a exigência de possuírem os participantes daquele ato de comunicação um inventário léxico maior. Como nem sempre isso acontece, pode ocorrer a não decodificação da frase. No exemplo considerado “Eu tenho um *poodle*”, enquanto *cão* é uma lexia que pertence ao inventário de praticamente todos os falantes, *poodle* sequer integra o léxico passivo de muitos deles. O que se ganhou em carga sêmica, poderá ser perdido em incomunicação.

É necessário, portanto, que se estabeleça um equilíbrio entre o campo semântico e o campo da especificidade semêmica para que haja a utilização da maior carga de informação possível sem que se gere incomunicação. Esse ponto de equilíbrio é determinado por diversos

condicionantes, por exemplo, a situação de comunicação, o tema e o inventário léxico dos interlocutores.

2.3.1 Relações de significação

Quando nos dedicamos ao estudo da Semântica Lexical, além dos conceitos ora discutidos, somos impreterivelmente levados a refletir também sobre as relações de significação entre os itens lexicais. Existem, entre os itens pertencentes ao léxico de determinada língua, relações de significação, ou seja, “[...] relações que se estabelecem entre o plano do conteúdo e o plano da expressão das unidades lexicais” (BARBOSA, 1997, p. 19-20).

A autora classifica essas relações em: monossemita, polissemia propriamente dita, homonímia, homossemia total ou sinonímia, homossemia parcial ou parassinonímia, hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia distante e próxima e paronímia. Abordamos, de forma sucinta, algumas dessas relações de significação.

A primeira delas a ser analisada é a monossemita a qual indica que o signo caracteriza-se pela presença de apenas um sema ou apenas um conteúdo (semema), ou seja, “[...] a um elemento do conjunto significante corresponde um e somente um elemento do conjunto significado” (BARBOSA, 1997, p. 21).

Dubois et al. (1973, p. 418) definem monossemita como a característica própria de um morfema ou de uma palavra de possuir apenas um sentido. Sendo assim, a monossemita, apresentada em oposição à polissemia, é bastante comum em termos pertencentes à terminologia científica, pois, em tal contexto, assumem uma significação única. A polissemia, por sua vez, é a relação de significação entre uma expressão e vários conteúdos (sememas).

A definição de polissemia, conforme Greimas e Courtés (1989 apud Barbosa, 1997, p. 26, grifos da autora), é a seguinte:

Polissemia (ou, tradicionalmente *polissemia*) [...] – a *polissemia* corresponde à presença de mais de um semema no interior de um lexema. Os lexemas polissemêmicos opõem-se, assim, aos lexemas monossemêmicos, que comportam um único semema (e que caracterizam sobretudo os léxicos especializados: técnicos, científicos, etc). A *polissemia* [...] existe somente em estado virtual (“em dicionário”), pois a manifestação de um lexema dessa espécie, inscrevendo-o no enunciado, elimina a ambiguidade, realizando um de seus sememas.

Em outros termos, podemos afirmar que a polissemia corresponde “[...] à propriedade do signo linguístico que possui vários sentidos” (DUBOIS et al., 1973, p. 470).

Barbosa (1997) refere-se, também, a dois tipos de polissemia: a polissemia *lato sensu* e a polissemia *stricto sensu*. Não obstante essa diferenciação, a autora destaca que a distinção que se faz geralmente limita-se aos termos polissemia e homonímia.

O termo homonímia corresponde, conforme Barbosa (1997), à relação de significação segundo a qual as palavras se distinguem quanto ao significado, mas são idênticas quanto ao significante. Desse modo, a homonímia subdivide-se em homografia – quando há identidade das palavras quanto à escrita – e homofonia – quando as palavras são idênticas quanto a sua pronúncia. Consideramos importante ressaltar que a identidade fônica e a identidade gráfica, caracterizadoras da homonímia, de modo geral, conforme afirmam Dubois et al. (1973), não se estendem a uma identidade de sentido. Portanto, para que a distinção de significado seja feita, o contexto no qual essas palavras se manifestam tem um papel determinante, pois é por meio dele que se identificará qual o sentido que deve ser atribuído a elas.

No caso da hiponímia, estabelece-se, segundo Lyons (1979), uma relação de “inclusão” de um termo mais específico em um termo mais geral. Em outras palavras, a hiponímia corresponde a uma relação de sentido estabelecida entre itens lexicais, sendo que sua aplicação se dá tanto em relação a termos que não possuem referência quanto em relação a termos que a possuem. Assim, consideramos os itens azul, vermelho, amarelo como hipônimos do item cor. A hiponímia é uma relação de sentido que nos permite trabalhar com escolhas.

Assim, conforme afirma Lyons (1979, p. 483, grifos do autor):

[...] sem dúvida, um dos traços mais úteis do princípio da hiponímia é que ele nos permite ser mais genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias. Seria inadequado dizer que *flores* é impreciso ou ambíguo, em relação a *rosas*, *tulipas*, etc., por um lado, e, por outro, em relação a *rosas* e *tulipas*, a *uma rosa* e *algumas tulipas*.

A definição de hiponímia nos conduz invariavelmente à ideia de hiperonímia. Em sentido inverso ao do primeiro termo, o hiperônimo corresponde à relação de sentido estabelecida entre um termo mais genérico e termos mais específicos. Desse modo, o uso de um hiperônimo pode levar à disjunção – à escolha de uma possibilidade dentro de um conjunto de alternativas – das frases, em que obteremos frases constituídas por co-hipônimos, ou uma frase “[...] em que os co-hipônimos são [...] semanticamente ‘coordenados’” (LYONS, 1979, p. 483, grifo do autor).

A paronímia, por sua vez, consiste na ocorrência de unidades lexicais cuja forma é relativamente aproximada, contudo diferindo em seu significado. Assim, são parônimas unidades que são parecidas quanto à grafia/ pronúncia, mas que possuem sentidos diferentes.

Por ser a sinonímia uma relação de significação que está diretamente ligada ao objeto de estudo deste trabalho, discutimos, de maneira pormenorizada, sobre ela, na sequência.

A princípio, segundo os estudos de Lyons (1979) a respeito da sinonímia, verificamos que esse termo é abordado na teoria semântica sob duas perspectivas: o sentido estrito e o sentido lato.

Em sentido estrito, são considerados sinônimos dois termos que tenham o mesmo significado. Por outro lado, a sinonímia em sentido lato corresponde a palavras que “[...] representam nuances diversas do significado” de determinado item lexical (LYONS, 1979, p. 474). A sinonímia em sentido lato consiste em uma relação de “equivalência” entre termos de uma língua, de modo que os sentidos desses termos apresentam-se como relativamente semelhantes.

A relação de sinonímia pode também ser analisada levando-se em consideração as expressões “sinonímia total” e “sinonímia completa”. Segundo Ullmann (1977 apud LYONS, 1979, p. 476), a sinonímia total é um fenômeno extremamente raro, visto que para sua realização é necessário que as palavras possuam o mesmo sentido em quaisquer contextos em que sejam utilizadas, assim como se identifiquem tanto no sentido cognitivo quanto no afetivo.

Lyons (1979) refuta essa posição, afirmando que os critérios para definição da sinonímia total utilizados por Ullmann (1977) são radicalmente diferentes. Desse modo, Lyons (1979, p. 476) refere-se à expressão sinonímia completa para designar “[...] a equivalência dos sentidos cognitivo e afetivo” e restringe a expressão sinonímia total aos “[...] sinônimos – completos ou não – que são intercambiáveis em todos os contextos”. Com base nessa visão, o autor admite a existência de quatro tipos de sinonímia: sinonímia completa e total, sinonímia completa, mas não-total, sinonímia incompleta, mas total e sinonímia incompleta e não-total.

Ainda sobre essa questão, Lyons (1979, p. 476, grifos do autor) afirma:

É a sinonímia completa e total que a maioria dos semanticistas têm em mente quando falam de sinonímia “real” ou “absoluta”. É indubitável que há muito poucos desses sinônimos na língua. E pouco interesse há em definir uma noção de sinonímia “absoluta” que se baseia na hipótese de que a equivalência completa e a possibilidade de intercâmbio total estejam necessariamente ligadas. Uma vez que aceitemos que elas não são assim e

que também abandonemos a opinião tradicional de que a sinonímia é a identidade de dois sentidos determinados independentemente, toda a questão se torna bastante simples.

Ao discorrer acerca do significado cognitivo e não-cognitivo (afetivo), o autor demonstra que itens considerados sinônimos, no sentido cognitivo, nem sempre o são também no sentido não-cognitivo. Uma série de fatores, como a situação de comunicação e a intenção comunicativa, influenciam diretamente na escolha dos itens lexicais que utilizamos.

Nessa perspectiva, Lyons (1979) observa a relação de dependência entre sinonímia e contexto. Segundo ele, a sinonímia é uma relação de sentido que depende fundamentalmente do contexto. Assim, ele determina a utilização deste ou daquele item lexical, além de distinguir situações em que um item pode (ou não) ser substituído por outro.

Lyons (1979, p. 480, grifos do autor) ilustra essa influência do contexto sobre o fenômeno da sinonímia por meio das diferenças entre os termos *bitch* (cachorra) e *dog* (cachorro), ao afirmar que

[...] em inglês, a diferença entre o termo marcado *bitch*, “cachorra”, e o não-marcado *dog*, “cachorro”, é neutralizada num contexto como *My _____ has just had pups*, “Minha (cachorra) acaba de dar cria” o qual indica que o animal mencionado é uma fêmea.

Barbosa (1997), ao citar Geckeler (1976), assume uma postura semelhante à de Ullmann (1977), considerando a sinonímia como um fenômeno que depende de duas constantes: é necessário que os lexemas sejam substituíveis em todos os contextos e eles precisam ser coincidentes tanto no significado denotativo quanto no significado conotativo. A esse fenômeno é dado o nome de homossemia total ou, simplesmente, sinonímia.

Para Barbosa (1997), essas duas condições para a ocorrência da sinonímia implicam a existência de raras palavras que possam ser consideradas sinônimas. Portanto, a autora refere-se ao termo parassinonímia (ou homossemia parcial) para determinar a relação de significado entre palavras cujo sentido é aproximante. Desse modo, Barbosa (1997, p. 31, grifo nosso), baseando-se em Breckle (1974), considera como casos de parassinonímia “[...] as paráfrases culturais, as diferentes ‘visões’ para o mesmo esquema conceitual, as *variantes* diacrônicas, *diatópicas*, *diatrásticas* e *diafásicas* [...], as paráfrases lexicais, as paráfrases dêiticas, as paráfrases pragmáticas”.

O grau de semelhança e diferença entre as unidades lexicais, proposto por Lyons (1979), determina a sinonímia em sentido estrito e a sinonímia em sentido lato. A análise da

teoria proposta por esse autor em comparação com o posicionamento de Barbosa (1997) levamos a considerar a sinonímia (ou homossemia total) como uma situação de sinonímia em sentido estrito e a parassinonímia (ou homossemia parcial) como um caso de sinonímia em sentido amplo – pela natureza relativamente semelhante entre os significados das unidades lexicais.

2.4 A Sociolinguística

Qualquer trabalho que estabeleça como objetivo focalizar a variação linguística em sala de aula deve, inicialmente, buscar sólida fundamentação teórica com base nos estudos variacionistas. Sendo assim, ao tratarmos de variação linguística somos conduzidos a uma série de discussões teóricas bem como a diversos conceitos, como norma, mudança linguística, variáveis, variantes, dentre outros. A finalidade desta seção é, portanto, apresentar alguns aspectos relevantes relacionados à Sociolinguística.

Embora as pesquisas acerca da variação linguística tenham tomado fôlego apenas a partir da década de sessenta do século passado, especialmente com os estudos de Labov (2008), o caráter social da língua já vinha há muito tempo sendo discutido. O linguista francês Antoine Meillet, apesar de ter sido considerado discípulo de Saussure, distancia-se deste, quando afirma que “[...] ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure *a priva da realidade*; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável” (MEILLET, 1925 apud CALVET, 2002, p. 13-14, grifo nosso). De fato, para Meillet (1925 apud CALVET, 2002, p. 13-14) a língua é “[...] eminentemente um fato social”. Portanto, segundo esse autor, o estudo da língua não faz sentido fora do contexto em que ela realmente se realiza.

Apesar da perspectiva adotada por Meillet (1925), podemos comprovar, por meio do estudo do desenvolvimento da Linguística Moderna, que a corrente teórica que se consolidou e recebeu destaque foi a que se voltou para a estrutura da língua. Conforme afirma Calvet (2002), desde o nascimento da Linguística Moderna, dois discursos em relação à língua se desenvolveram de modo paralelo, mas sem se encontrarem: o primeiro deles, de caráter estrutural, voltado primordialmente para o estudo da forma da língua; o outro, voltado para as funções sociais da língua. É evidente que este segundo discurso veio se desenvolvendo lentamente e as discussões acerca da língua enquanto fato social não cessaram.

Nesse sentido, segundo Calvet (2002), Bernstein (1975) desempenhou um importante papel. Mesmo que suas teses tenham sido severamente criticadas e posteriormente rejeitadas

em uma teoria da variação linguística, ele cumpre a função, de acordo com Calvet (2002, p. 28), de “[...] acelerador na lenta progressão rumo a uma concepção social da língua”. Mas é a partir de uma conferência organizada por Bright (1966) a qual teve como convidados, dentre outros, John Gumperz, Dell Hymes, Charles Ferguson e William Labov, que se tem o marco histórico do nascimento da Sociolinguística. Para Calvet (2002, p. 30), “[...] o encontro de maio de 1964 marca, com efeito, o nascimento da sociolinguística que se afirma contra outro modo de fazer linguística, o modo de Chomsky e da gramática gerativa”.

Discorrer sobre questões relativas ao caráter social da língua e, conseqüentemente sobre o surgimento da Sociolinguística, enquanto um ramo da Linguística, leva-nos invariavelmente a refletir sobre uma definição mais elaborada para esse termo bem como sobre todas as implicações apontadas pelos estudos sociolinguísticos. Na definição feita por Mollica (2012), a Sociolinguística é considerada como uma das subáreas da Linguística e tem como finalidade estudar a língua em uso.

Assim, a Sociolinguística estuda a língua quando ela está efetivamente sendo usada por seus falantes

[...] no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2012, p. 9).

Labov (2008, p. 215) deixa explícito seu estranhamento diante da nomenclatura que é dada a esse ramo da Linguística, afirmando ser a denominação Sociolinguística um termo redundante. Essa visão é justificada pelo fato de que “[...] a língua é uma forma de comportamento social”, portanto, ela está, de modo incontestável, inserida em um contexto social. Sendo assim, a Sociolinguística é a própria Linguística, visto que o objeto desta ciência é a língua. Embora consideremos pertinente a argumentação do linguista norte-americano, constatamos que ela não foi tão frutífera a ponto de produzir modificações no nome dado à Sociolinguística ou nas concepções relativas à Linguística. Sendo assim, persiste o termo Sociolinguística para designar a parte da Linguística que se volta para o estudo da língua em seu contexto de uso.

Tomando como base as questões abordadas pela Sociolinguística, podemos afirmar que ela tem como foco a heterogeneidade da língua, voltando-se para o estudo dos empregos linguísticos concretos, conforme afirmou Mollica (2012). Desse modo, o objeto de estudo da Sociolinguística é a variação. Dentro deste ramo da Linguística, o fenômeno da variação é

considerado como um princípio geral e universal que pode ser analisado e descrito com base científica. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos partem do pressuposto de que fatores estruturais e sociais contribuem para que ocorram alternâncias de uso na língua.

Preti (2003) também se dedica aos estudos da variação linguística e, ao citar Bright (1966), concebe a diversidade linguística como objeto de estudo da Sociolinguística. Nesse sentido, “[...] a tarefa da sociolinguística é mostrar a variação sistemática da estrutura linguística e da estrutura social e, talvez, mesmo um relacionamento causal em uma direção ou outra” (BRIGHT, 1966 apud PRETI, 2003, p. 15-16).

Para que a finalidade da pesquisa sociolinguística seja alcançada, consideramos importante destacar que esse ramo da Linguística apresenta mais de um modelo teórico-metodológico voltado para a análise da variação e da mudança. Apesar disso, o modelo da Teoria da Variação, elaborado por Labov (2008), serviu de suporte para o estudo da língua em uso a partir de uma visão sociolinguística. Nesse contexto, esse autor é um dos nomes de destaque da Sociolinguística por oferecer contribuições imensuráveis a essa parte da Linguística, dentre elas, um método de estudo⁹ para a pesquisa da língua como fato social.

Ao se voltar para o estudo da língua, quando em uso efetivo, a Sociolinguística abre uma gama de possibilidades de pesquisa, interessando-se por temas como o contato entre as línguas, o multilinguismo, a variação, a mudança linguística bem como as questões atinentes ao surgimento e à extinção linguística. No contexto das pesquisas centradas na variação e na mudança linguística, a Sociolinguística assume o papel de “[...] investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático” (MOLLICA, 2012, p. 11).

Finalmente, cabe destacarmos que esse novo olhar diante da língua permitiu aos pesquisadores desenvolverem trabalhos que, de fato, possibilitam conhecer a realidade da língua: um fenômeno social que, por assim ser, ao receber influências externas apresenta um caráter bastante variável.

⁹ Segundo Naro (2012), o modelo aditivo proposto por Labov (1969) recebeu críticas por ser considerado extremamente intuitivo. Com a evolução dos estudos sociolinguísticos, outros modelos foram oferecidos pelos teóricos no sentido de apresentar a realidade da variação linguística de modo mais preciso.

2.4.1 Alguns conceitos da Sociolinguística

Conforme já afirmamos, a proposta de um trabalho voltado para questões relacionadas aos estudos sociolinguísticos exige que conheçamos alguns pressupostos básicos desse ramo da Linguística. Este tópico tem, portanto, a finalidade de apresentar a posição teórica de alguns estudiosos – como Coseriu (1980), Preti (2003) e Mollica (2012) – acerca de alguns conceitos para o entendimento da Sociolinguística¹⁰.

Sabemos que a Sociolinguística estabelece a variação como objeto de estudo. Isso nos remete à ideia de que as línguas possuem um dinamismo inerente a elas, variando de acordo com uma série de fatores, o que faz com que a heterogeneidade seja uma marca característica delas. Mas isso não significa dizer que as línguas não possuem uma estrutura fixa. Na verdade, segundo Mollica (2012, p. 12), todas “[...] as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade”, ou seja, existem, em todo sistema linguístico, duas forças atuando no sentido da variedade e da unidade. As línguas, dessa forma, estão sujeitas a inovações, contudo as variações se submetem à estrutura do sistema linguístico, não ocorrendo de maneira imotivada ou livre. Em consonância com essa perspectiva, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35) postulam que a língua consiste em um objeto de heterogeneidade ordenada. Desse modo, “[...] nenhuma língua assumirá uma forma que viole os princípios formais postulados como sendo universais nas línguas humanas”.

Na mesma linha de pensamento das proposições ora apresentadas, Naro (2012, p. 15-16) defende que

[...] o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras. Em outras palavras, tal como existem condições ou regras que obrigam o falante a usar certas formas [...] e não outras [...], também existem condições ou regras mudáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. Isto pressupõe que, na língua, variantes podem estar em competição no sentido de que ora pode ocorrer uma, ora pode ocorrer outra. Porém, dado o pressuposto básico, deve ser possível identificar uma série de categorias independentes que influem neste uso. Estas categorias podem ser internas ao sistema linguístico ou externas a ele. No primeiro caso teremos fatores estruturais [...]; no segundo caso teremos fatores sociais [...].

¹⁰ É importante salientarmos que nosso objetivo, no momento, é fazer uma revisão teórica de aspectos relevantes relacionados à Sociolinguística. Portanto, procuramos apresentar de forma objetiva, sem defender nenhuma postura teórica, como alguns estudiosos abordam esses aspectos.

No estudo da variação linguística, há dois conceitos que precisam também ser claramente definidos e diferenciados: variante e variável. *Grosso modo*, as variantes são maneiras diferentes de se dizer algo que possui equivalência semântica. Em outras palavras, as variantes consistem em formas linguísticas alternativas. Mollica (2012) apresenta uma situação bastante elucidativa para exemplificar o que seja variante: as formas como a concordância entre o verbo e o sujeito é manifestada no Português brasileiro. Como sabemos, a concordância no Português falado no Brasil pode ocorrer por meio de duas maneiras distintas: o verbo pode concordar com o sujeito ou pode haver a ausência da marca de concordância. Cada uma dessas formas relacionadas à concordância entre o verbo e o sujeito corresponde a uma variante. O termo variável, por seu turno, consiste em um fenômeno linguístico passível de variação, ou melhor, corresponde a um fenômeno em variação. Voltando ao exemplo mencionado, a concordância entre o sujeito e o verbo no Português brasileiro é considerada um fenômeno variável.

Ainda em relação ao termo variável, na Sociolinguística, fala-se em variáveis dependentes e independentes. As variáveis dependentes correspondem aos fenômenos variáveis e as variáveis independentes estão relacionadas a fatores sociais ou estruturais.

Mollica (2012, p. 11) faz a distinção entre esses dois termos, ao afirmar que

[...] uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência.

As variáveis de natureza interna estão diretamente relacionadas ao sistema linguístico, abrangendo fatores fonomorfossintáticos, semânticos, discursivos e lexicais. As variáveis externas¹¹, por sua vez, correspondem a fatores relativos à etnia, sexo, escolarização, nível de renda, classe social e grau de formalidade, por exemplo. Segundo Mollica (2012), essas variáveis, que também podem ser chamadas de variáveis linguísticas ou não linguísticas, ao

¹¹ Verificamos em Rodrigues (2012) o uso do termo “variante” com sentido diverso do adotado por Mollica (2012). Ele se refere à variação que ocorre em função de *status* social, etnia, sexo, grau de escolaridade, utilizando o termo variante e não variável como o faz Mollica (2012). Segundo o autor: “À primeira ordem pertencem as variantes que se podem chamar dialetais em sentido amplo: variantes espaciais [...], variantes de classe social [...], variantes de grupos de idade [...], variantes de sexo [...]. Na segunda ordem de variação incluem-se as variantes que, segundo recente sugestão, diremos de *registro*: variantes de grau de formalismo, variantes de modalidade [...] e variantes de sintonia [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 12, grifo do autor).

atuarem sobre as formas variantes, inibindo ou favorecendo o seu uso, o fazem de modo conjunto, de forma que haja correlação entre tais variáveis e não uma atuação isolada sobre as variantes.

No que se refere às variantes linguísticas, consideramos importante ressaltar também que elas podem se apresentar de modo estável no sistema durante certo tempo, ou seja, as variantes co-ocorrem durante determinado período, que pode ser curto ou longo, ou podem desencadear uma mudança linguística, fenômeno que corresponde à subsistência de uma variante em função do desaparecimento das outras variantes (MOLLICA, 2012).

Estando inevitavelmente relacionada à variação, a mudança linguística é, conforme já assinalamos, um aspecto da língua de grande interesse por parte dos estudos sociolinguísticos. Desse modo, se a Sociolinguística dedica-se a investigar a variação e os diversos fatores relacionados a ela, a mudança linguística é uma temática que não poderia ser excluída deste ramo da Linguística, visto que ela (a mudança) pressupõe a variação. De acordo com Tarallo (1985), “mudança é variação”, contudo a variação não necessariamente acarretará uma mudança linguística.

Retomando questões relativas ao campo de atuação da Sociolinguística, observamos que Calvet (2002), ao se referir aos estudos de Bright (1966), afirma que as proposições deste linguista caminham no sentido de esclarecer que essa subárea da Linguística tem como função mostrar que a diversidade linguística correlaciona-se às diferenças sociais. Desse modo, é creditada a Bright (1966) a elaboração de uma proposta de estudo na qual o campo de atuação da Sociolinguística é identificado por meio de dimensões. As três primeiras dimensões apontadas por ele relacionam-se aos fatores condicionantes da diversidade linguística, sendo elas: a dimensão do emissor, a do receptor e a da situação ou do contexto.

A dimensão do emissor está relacionada à estratificação social e é exemplificada por meio dos “dialetos de classe”. A dimensão do receptor liga-se a sua identidade social. E a dimensão do contexto envolve os elementos que possuem relevância de acordo com a situação de comunicação, excetuando-se os elementos relacionados ao emissor e ao receptor (PRETI, 2003).

Além dessas três primeiras dimensões, Calvet (2002, p. 30), ao citar Bright (1966), apresenta ainda outras dimensões da Sociolinguística, quais sejam:

- [...] - a oposição sincronia/ diacronia;
- os usos linguísticos e as crenças a respeito dos usos;
- a extensão da diversidade, com uma tríplice classificação: diferenças multidialetal, multilingual ou multisocietal;

- as aplicações da sociolinguística, com mais uma classificação em três partes: a sociolinguística como diagnóstico de estruturas sociais, como estudo do fator sócio-histórico e como auxílio ao planejamento.

Os aspectos teóricos relativos às dimensões da diversidade linguística possibilitam a análise da diversidade/uniformidade¹² de uma língua condicionada por fatores extralinguísticos. De acordo com Preti (2003), a diversidade/uniformidade da língua corresponde a um processo de sua estratificação. Nesse processo, a estrutura e o léxico são elementos que representam a variação social. Desse modo, ao falante é oferecida a possibilidade de escolha quando da elaboração de sua mensagem. As variações incidem, por conseguinte, nessa possibilidade de escolha que o falante possui, a qual é determinada por fatores como a posição do falante e do ouvinte na comunidade e pela relação que une os interlocutores. É bem verdade que a referida escolha não é completamente livre ou imotivada, como já abordamos, pois a diversidade pode “[...] sofrer a ação de uma força contrária, repressiva” (PRETI, 2003, p. 17). É essa força repressiva que atribui a unidade a qual também caracteriza a língua.

Além dessas considerações, destacamos outro aspecto concernente aos estudos sociolinguísticos que diz respeito à noção de sincronia e diacronia. Preti (2003), ao citar o linguista português Herculano de Carvalho, afirma que as variedades da língua são divididas em dois grandes grupos: as variedades sincrônicas e as diacrônicas. Tal como dispõe o teórico brasileiro, as variedades sincrônicas são aquelas que podem ser observadas em um mesmo plano temporal, ocorrendo, dessa forma, de modo simultâneo. Tais variedades compreendem as variações motivadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos. As variedades diacrônicas, por outro lado, são observáveis no transcorrer de um determinado período de tempo, ou melhor, correspondem àquelas “[...] dispostas em vários planos de uma só tradição histórica” (CARVALHO, 1967 apud PRETI, 2003, p. 19).

No que se refere à diferenciação entre sincronia e diacronia, Calvet (2002, p. 89, grifo do autor), assim se posiciona:

As línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica: pode-se perceber numa língua, continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado. Essas *variáveis* podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território.

¹² Acreditamos que esta ideia de diversidade/uniformidade desenvolvida por Bright (1966) relaciona-se diretamente com o conceito de heterogeneidade postulada por Weinreich, Labov e Herzog (2006), a qual nos referimos nesta seção.

Outro tema relevante na Sociolinguística refere-se ao fato de que os estudos da variação linguística, segundo Preti (2003, p. 24, grifos do autor), subdividem-se em dois grandes campos: a variação geográfica – ou diatópica – e a variação sociocultural – diastrática. O primeiro grande campo, que abrange o segundo, corresponde às variedades “[...] que ocorrem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos *regionalismos*, provenientes de *dialetos* ou *falares* locais”. Ao conceito de variação diatópica associa-se a oposição, por exemplo, entre linguagem urbana/ linguagem rural¹³. Podemos notar também outras formas de variação linguística relacionadas às condições sociais do indivíduo (falante) e ao contexto de fala (situação). Esse tipo de variação corresponde à variação diastrática. Diferentemente da variação diatópica, esta última acontece no plano da verticalidade, levando-se em conta a linguagem de uma comunidade em específico.

Quanto ao falante ou ao grupo a que ele pertence, as variedades podem se dar, devido a fatores como idade, sexo, raça (ou cultura), profissão, posição social, grau de escolaridade e local em que o indivíduo reside na comunidade. Consideramos importante destacar que essas variedades manifestam-se de forma mais acentuada no vocabulário e na fonologia.

Ainda discutindo aspectos ligados à variação diastrática, Preti (2003) refere-se à expressão “dialetos sociais”, afirmando que eles consistem em um sistema de variedades socioculturais que se manifestam em qualquer área geográfica (sendo identificados com maior frequência na linguagem urbana). O dialeto, segundo Halliday (1974 apud PRETI, 2003, p. 29), “[...] é uma variedade de uma língua diferenciada de acordo com o usuário: grupos diferentes de pessoas no interior da comunidade linguística falam diferentes dialetos”.

Ao abordar a questão dos dialetos, consequentemente, Preti (2003) traz à tona a noção de diglossia. Esse conceito, cunhado por Ferguson em 1959, consiste em um fenômeno por meio do qual duas variedades linguísticas coexistem em uma mesma comunidade. Um típico caso de diglossia é, por exemplo, a existência da linguagem padrão ou culta e da linguagem

¹³ A expressão *linguagem rural* é hoje questionada devido a fatores relacionados à distinção do que venha a designar exatamente o termo *rural*, na sociedade em que vivemos. A intensa expansão tecnológica que marca a sociedade atual e sua chegada às regiões mais distantes e de difícil acesso do país têm gerado mudanças comportamentais que, invariavelmente, influenciam também o modo de falar das pessoas. Essas transformações dificultam a diferenciação entre linguagem urbana e linguagem rural, o que nos permite utilizar esses termos apenas a título de exemplificação, como forma de ilustrar o que seja a variação diatópica. Nossas discussões, posteriormente, nos conduzem a trabalhar com a ideia dos contínuos – de urbanização, de letramento e de monitoramento – defendida por Bortoni-Ricardo (2005).

subpadrão (não padrão) ou popular¹⁴. Ambas estão manifestamente presentes em diversas comunidades linguísticas, mas seu uso é determinado pela situação.

Por se tratar de dialetos sociais, conforme dispõe Preti (2003), a linguagem culta e a popular apresentam, cada qual, suas particularidades. Quanto à construção sintática, a linguagem culta (escrita) costuma ser mais estática, apresentando maior tendência a obedecer às regras prescritas pela gramática normativa, além de ser menos suscetível às mudanças linguísticas, ou seja, é um dialeto mais conservador. No que se refere ao léxico, a linguagem culta (escrita) possui uma maior variedade lexical e um vocabulário mais preciso que a linguagem popular.

A existência de uma distinção entre linguagem culta e linguagem popular não significa que não haja um intercâmbio entre essas duas variedades linguísticas. De fato, Preti (2003) observa que há influências recíprocas entre esses dois tipos de variação. Assim, ao discorrer sobre o tratamento menos prestigioso dispensado à linguagem popular, o autor propõe uma interseção entre as duas variedades mencionadas que daria origem ao dialeto social comum, o qual consiste em um meio-termo entre a linguagem culta e a popular¹⁵.

Além das variedades relacionadas ao usuário da língua, existem, conforme já adiantamos, as variedades condicionadas pela situação. O ambiente tem o condão de determinar o nível de linguagem (ou nível de fala)¹⁶ a ser escolhido pelo falante em uma situação de uso da língua. Os fatores situacionais são aqueles relacionados às circunstâncias em que se dá o ato de fala, ao grau de intimidade entre os usuários da língua, ao assunto do diálogo, bem como ao estado emocional do falante.

As variações quanto ao uso de acordo com o contexto situacional – também chamadas de variedades estilísticas – são classificadas em dois tipos: variações de registro formal (ou estilo formal) e variações de registro informal (ou estilo informal). O nível de fala ou registro formal é “[...] empregado em *situações* de formalidade, com predominância da linguagem culta, comportamento mais tenso, mais refletido, incidência de vocabulário técnico” (PRETI, 2003, p. 38, grifo do autor). Por sua vez, o nível de fala ou registro coloquial ocorre em “[...] situações familiares, diálogos informais onde ocorre maior intimidade entre os falantes, com

¹⁴ Optamos por manter a nomenclatura utilizada por Preti (2003) em seu estudo. Contudo, posteriormente apresentamos discussões mais consistentes quanto a essas denominações e às críticas que elas recebem.

¹⁵ Bortoni-Ricardo (2005) propõe o modelo dos *continua* para análise da realidade linguística brasileira. Nesse modelo, ela afirma que as variedades linguísticas do Português brasileiro estão distribuídas em três *continua*: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística. As ideias relativas a esses três *continua* são melhor desenvolvidas posteriormente.

¹⁶ “Dá-se o nome de *níveis de fala* (ou *níveis de linguagem*) ou *registros* às variações determinadas pelo uso da língua pelo falante, em *situações* diferentes” (PRETI, 2003, p. 38, grifos do autor).

predominância de estruturas e vocabulário da linguagem popular, gíria e expressões obscenas ou de natureza afetiva” (PRETI, 2003, p. 38).

Lefebvre (2011), ao dedicar-se ao estudo de questões relativas ao estilo, refere-se a dimensões da variação linguística. Resguardadas suas particularidades, podemos verificar que o estudo desenvolvido pela autora apresenta muitos traços semelhantes ao que já discutimos, em relação ao que foi apresentado por outros sociolinguistas. Assim sendo, para Lefebvre (2011, p. 198, grifos da autora), a variação linguística ocorre em função de várias dimensões, como: a dimensão geográfica – “[...] em que se manifestam as diferenças linguísticas associadas às regiões” – a dimensão histórica – “[...] na qual se exprimem as diferenças linguísticas que caracterizam uma língua em diversos estágios de sua evolução” – a dimensão social – a qual “[...] exprime a variação linguística ‘correlacionável’ com os diversos grupos que compõem uma sociedade (classes sociais, faixas etárias, grupos étnicos etc)” – e a dimensão estilística – que “[...] exprime a variação linguística ‘correlacionável’ com as situações nas quais a língua é utilizada”.

A referida autora atribui a cada uma dessas dimensões um termo de referência, sendo que, para ela, as variedades relacionadas a lugares são chamadas de dialetos, às variedades analisadas sob o ponto de vista histórico é atribuído o termo “estágio” de uma língua; as variedades relativas às classes sociais são conhecidas como dialetos sociais. Por fim, segundo Lefebvre (2011, p. 199, grifos da autora), “[...] para as variedades linguísticas identificadas com situações de comunicação, vários termos são empregados: ‘níveis de língua’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘código’, ‘variedade padrão’ ou ‘não padrão’, ‘língua formal’ ou ‘familiar’”. A diversidade de denominações atribuída às variedades linguísticas relativas à situação sociocomunicativa deve-se, conforme a autora, ao fato de serem recentes os estudos que se dedicam a esse tipo de variação.

Coseriu (1980), ao abordar a questão das variedades linguísticas afirma que uma língua histórica¹⁷ apresenta uma variedade interna. Essa variedade é marcada por diferenças que pertencem a três tipos distintos, os quais configuram o que o autor chama de diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas. As diferenças diatópicas consistem em variações que ocorrem em relação ao lugar (ao espaço geográfico). As diferenças diastráticas são aquelas que se manifestam entre os estratos socioculturais de determinada comunidade linguística. São consideradas diferenças diastráticas as variedades apresentadas por determinados grupos,

¹⁷ Segundo Coseriu (1980, p. 110, grifos do autor), uma língua histórica é uma “[...] língua historicamente constituída como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, habitualmente através de um adjetivo ‘próprio’: língua *portuguesa*, língua *italiana* [...]”.

por exemplo, de homens, mulheres, crianças, jovens e variedades relacionadas a grupos profissionais. As diferenças diafásicas, por seu turno, estão relacionadas aos tipos de modalidade expressiva, em outras palavras, são diferenças relativas ao modo como o falante se expressa de acordo com a situação em que está inserido. Um exemplo de variação diafásica é o da fala de um professor ao proferir uma palestra e desse mesmo indivíduo em uma conversa com amigos. Podemos perceber que na primeira situação, é exigida do falante uma postura mais formal, refletida na escolha da variedade linguística por ele utilizada. Já na segunda situação, a conversa com amigos permite maior informalidade por parte dos falantes, portanto, não se utiliza a mesma variedade nas duas situações e cabe ao locutor adequar-se ao momento da fala.

Por fim, podemos sintetizar as ideias principais abordadas nesta seção da seguinte forma: (i) variante e variável são conceitos relevantes da Sociolinguística e dizem respeito, respectivamente, aos diferentes modos de dizer algo e aos fenômenos que sofrem variação; (ii) segundo os estudos de Brighth (1966), o campo de atuação da Sociolinguística é dividido em sete dimensões (as quais já citamos); (iii) as variedades linguísticas podem ocorrer de forma sincrônica ou diacrônica; (iv) a variação linguística pode ser classificada, segundo Preti (2003), como: diatópica e diastrática. Coseriu (1980), por sua vez, apresenta uma divisão tripartida da variação linguística em que temos a variação diatópica, diastrática e diafásica.

2.4.2 Sistema, norma e fala

Para compreendermos melhor as questões relacionadas à variação linguística, faz-se necessário desenvolvermos algumas considerações acerca do que sejam sistema, norma e fala. Um nome de destaque na Linguística, ligado a essa temática, é Eugenio Coseriu. Portanto, é a partir das reflexões feitas por esse linguista que estruturamos nossas discussões em torno desse assunto.

Inicialmente, antes de nos determos aos aspectos teóricos relacionados ao tópico, ora apresentado, fazemos uma breve abordagem a respeito da dicotomia *langue/parole* – amplamente discutida por diversos linguistas, desenvolvida por muitos e por outros criticada. Salientamos que nossa abordagem limita-se a apresentar algumas discussões feitas por Coseriu (1979), a respeito dessa dicotomia, haja vista ter sido a partir dela que ele propôs a tripartição dos aspectos da linguagem.

Ao estudar e apresentar as questões relacionadas à referida dicotomia desenvolvida por Saussure (1945), Coseriu (1979) faz ponderações, demonstrando a insuficiência dessa teoria. Nesse contexto, o autor apresenta uma abordagem teórica em que a linguagem é concebida a partir de uma visão tripartida. Em uma análise comparativa das duas perspectivas teóricas podemos, a princípio, afirmar que *langue* e *parole* seriam, de acordo com a teoria de Coseriu (1979), sistema, norma e fala. A partir dessa interpretação, a *langue* corresponderia ao que Coseriu (1979) determinou como sistema e norma. Entretanto, o próprio linguista ressalta que tal afirmação não procede, visto que, segundo ele, sua definição de língua não coincide com a de Saussure (1945).

Na verdade, a partir do estudo feito por Coseriu (1979), verificamos que, em Saussure (1945), a língua reúne em si três conceitos distintos: ela é considerada como acervo linguístico, instituição social e sistema funcional. Sendo assim, é possível perceber que Saussure (1945) englobou em sua definição três oposições que possuem pontos convergentes, contudo não correspondem ao mesmo significado, além de não estarem no mesmo plano.

Nesse sentido, Coseriu (1979, p. 39) afirma que

[...] esses três conceitos, correspondentes a três oposições (realidade psicofísica/ realidade psíquica, aspecto individual/ aspecto social, concreto/ abstrato ou realização/ sistema), coincidem, indubitavelmente, em grande parte, mas de maneira alguma são idênticos e, ademais, não se estabelecem no mesmo plano, mas em três planos distintos, isto é, manifestam a interferência de três pontos-de-vista.

No que se refere à definição de fala, para Saussure (1945), ela constitui uma atividade linguística concreta, individual, momentânea. Embora considere a relevância dos estudos desse linguista, Coseriu (1979) apresenta em suas discussões o que, para ele, seriam lacunas deixadas pelo referido teórico. Ao refletir sobre o posicionamento de Saussure (1945) a respeito do tema em questão, Coseriu (1979) afirma que o conceito apresentado é “unilateral e insuficiente”.

A conclusão à qual chega Coseriu (1979, p. 39), quanto aos aspectos teóricos desenvolvidos por Saussure (1945), é que, se por um lado a *langue* consiste em uma “[...] entidade geral, ideal, abstrata, extra-individual”, por outro a *parole* é “[...] concebida como momentânea e ocasional, material, concreta, individual”. A partir da caracterização de *langue* e *parole*, ora exposta, percebemos claramente as diferenças entre os dois aspectos da linguagem analisados por Saussure (1945), entretanto, conforme afirma Coseriu (1979), a

nitidez e rigidez da dicotomia saussuriana não conseguem dar conta da realidade da linguagem de forma completa.

Não obstante as observações realizadas, segundo Coseriu (1979), a teoria desenvolvida por Saussure (1945) – não sabemos se propositadamente ou não – deixa antever algumas questões relacionadas ao que, futuramente, conceituou-se como norma e que serviriam de material para a construção da distinção entre norma e sistema.

A partir das reflexões feitas, Coseriu (1979) constrói sua teoria, formulando, inicialmente, sua definição de língua. Diferentemente do que foi definido por Saussure (1945), para Coseriu (1979), a língua consiste em um “sistema de aspectos comuns” ou “sistema de isoglossas” que se estende na comunidade, no espaço, bem como no tempo¹⁸. Conforme dispõe este linguista, “[...] o conceito de língua não é *analítico*, mas *descritivo* e *sintético*, constituindo-se como sistema de aspectos comuns, *sistema de isoglossas*, sobre a base do que chamamos *material linguístico* (soma de atos linguísticos)” (COSERIU, 1979, p. 77, grifos do autor).

Coseriu (1979, p. 77, grifos do autor) ainda acrescenta que

[...] o conceito corrente de língua não se estabelece com critérios exclusivamente linguísticos, mas também com critérios culturais (existência de uma “língua comum” ou “literária”), razão por que uma “língua” compreende toda uma série de sistemas menores (dialetos, “línguas” especiais, sistemas distintos socialmente ou culturalmente: língua douta, língua literária, língua popular, língua familiar, de limites variáveis e amiúde convencionais).

Ao referir-se à língua, atribuindo-lhe um caráter descritivo e histórico, Coseriu (1979) estabelece as diretrizes que o orientam na distinção entre norma e sistema, pois, para ele, esses dois aspectos têm o condão de esclarecer melhor o funcionamento da linguagem. A definição de falar concreto, ou simplesmente fala, também serviu como base para que Coseriu (1979) tratasse de norma e de sistema.

Ao referir-se à fala, o autor afirma que

[...] o *falar concreto* apresenta a técnica linguística como técnica efetivamente realizada; [...] Entretanto, naturalmente, além da realização da técnica, o falar concreto contém também toda uma série de determinações próprias que, no fundo, o fazem, em qualquer caso, “*inédito*” (COSERIU, 1980, p. 122, grifos do autor).

¹⁸ Devido ao caráter temporal da língua, Coseriu (1979) considera-a como um conceito histórico.

Ainda em relação à fala, Coseriu (1979, p. 73) afirma que ela corresponde a “[...] atos linguísticos concretamente registrados no próprio momento de sua produção”. Segundo ele, os atos linguísticos possuem um caráter dual por apresentarem ineditismo e, ao mesmo tempo, serem considerados recriação. Em outras palavras, sendo a fala um ato linguístico concreto, ela é ato de criação, pressupõe, então, algo inédito, que ainda não foi criado. Por outro lado, a fala constitui atos linguísticos de repetição, recriação, pois, ao ser produzida, estrutura-se em modelos que a precedem. Esses modelos utilizados pelo falante constituem dois níveis de abstração superiores à fala. Em um nível mais próximo à fala, temos modelos considerados normais ou tradicionais na comunidade. É o que Coseriu (1979) chama de norma. Em outros termos, a norma remete-nos à ideia de normalidade na língua, àquilo que é constante, embora não seja exatamente funcional. A norma “[...] contém só aquilo que no falar concreto é *repetição de modelos anteriores*” (COSERIU, 1979, p. 73, grifos do autor). Nesse sentido, o movimento de passagem do plano da fala para o plano da norma “[...] implica a eliminação de tudo aquilo que no falar é aspecto totalmente inédito, variante individual, ocasional ou momentânea, só se *conservando os aspectos comuns que se comprovam nos atos linguísticos considerados e em seus modelos*” (COSERIU, 1979, p. 73, grifos nossos).

Em um nível mais alto de abstração, há uma série de elementos essenciais e indispensáveis de oposições funcionais que dão ensejo às estruturas normais. A esse nível, o referido linguista chama sistema. Este é formado pelos traços distintivos que constituem a técnica linguística e “[...] contém apenas o que na norma é *forma* indispensável, oposição funcional”. Assim, “[...] ao passar da norma ao sistema, elimina-se tudo aquilo que é ‘variante facultativa’ normal ou ‘variante combinatória’, conservando-se só aquilo que é ‘funcionalmente pertinente’” (COSERIU, 1979, p. 73, grifos do autor).

Consideramos importante ressaltar que norma e sistema são “[...] *formas* que se comprovam no próprio *falar*, abstrações que são elaboradas sobre a base da atividade linguística concreta, em relação com os modelos que utiliza” (COSERIU, 1979, p. 72, grifos do autor). Portanto, norma e sistema não se opõem à fala, nem possuem autonomia frente a ela.

O sistema consiste em possibilidades no interior da língua. Isto significa dizer que respeitados os limites funcionais estabelecidos pelo sistema de uma língua, um número infundável de realizações linguísticas é passível de acontecer. Em outras palavras, “[...] o sistema é um conjunto de vias fechadas e vias abertas, de coordenadas prolongáveis e não prolongáveis” (COSERIU, 1979, p. 61). O sistema, nesse caso, é o molde ideal que permite realizações na fala, ou seja, a atividade linguística está calcada no sistema, pois é ele que

determina a possibilidade de uma realização. A ele se relacionam norma e fala, pois dele dependem para sua realização. Nesse sentido, é com base nas oposições funcionais presentes no sistema que o usuário da língua elabora novas construções linguísticas que, ao tornarem-se comuns, passam a constituir a norma. Um exemplo disso é o surgimento dos neologismos. Novos itens lexicais são criados em uma língua, obedecendo a uma estrutura permitida pelo sistema.

A norma, por sua vez, por configurar realizações comuns, tradicionais, limita a liberdade expressiva do falante, fixando e impondo realizações consagradas em uma determinada comunidade e variando conforme a comunidade à qual esteja relacionada. Cabe-nos esclarecer que a norma, não necessariamente, determina o que seja correto ou incorreto em uma língua¹⁹. Conforme já assinalamos, a norma refere-se ao que se torna normal. Certamente, existe a conotação da norma enquanto modelo, padrão a ser seguido sob pena de incorreção. Entretanto, o posicionamento adotado por Coseriu (1979) não deixa dúvidas: a norma é comprovada a partir de “como se diz”, não com base em “como se deve dizer”. Portanto, ela é construída com base na oposição normal/ anormal, não no contraste entre correto/ incorreto.

De forma mais simplificada, diríamos que a norma volta-se para fatos linguísticos que realmente foram realizados e que existem tradicionalmente, enquanto o sistema consiste em uma “técnica aberta” de possibilidades, englobando fatos linguísticos não realizados, porém possíveis em conformidade com os traços distintivos e as regras de uso. Sob essa ótica, Coseriu (1980, p. 125) afirma que “[...] uma língua não é apenas aquilo que já está feito por meio da sua técnica, mas é também aquilo que, mediante esta mesma técnica, se pode fazer; não é somente passado e presente, mas possui uma dimensão de futuro”.

De acordo com o exposto, verificamos que o que realmente se impõe ao falante é a norma, não o sistema, visto ser ele um conjunto de construções possíveis dentro da língua, conforme já assinalamos. Assim, o falante pode não obedecer à norma, mas estar sustentado pelo sistema (é o caso, por exemplo, de determinados neologismos criados em textos literários). Apesar disso, a realização contrária à norma pode vir a tornar-se modelo para outro falante, constituindo-se, a partir da imitação e repetição, como realização normal, comum, portanto, tornando-se norma.

¹⁹ As discussões apontadas por Faraco (2008), às quais fazemos menção na seção seguinte deste capítulo vão ao encontro do que se pode depreender da teoria defendida por Coseriu (1979), no que se refere à questão de acerto e erro em língua.

Em suma, de acordo com Coseriu (1979, p. 74, grifos do autor), podemos distinguir sistema, norma e fala do seguinte modo:

[...] o *sistema* é um conjunto de oposições funcionais; a *norma* é a realização “coletiva” do sistema, que contém o próprio sistema e, ademais, os elementos funcionalmente “não-pertinentes”, mas normais no falar duma comunidade; o *falar* [...] é a realização individual-concreta da norma, que contém a própria norma e, ademais, a originalidade expressiva dos falantes.

2.4.3 Norma linguística

Uma vez realizada a exposição sobre a tripartição da língua desenvolvida por Coseriu (1979; 1980), acreditamos ser necessário aprofundarmos as discussões acerca de norma.

Muitos são os autores que se interessaram por essa temática, alguns apresentando críticas à visão desenvolvida por Coseriu (1979; 1980) – a qual é, obviamente, constituída com base em conceitos estruturalistas – outros se dedicando ao desenvolvimento do tema, a partir de uma visão teórica diferente daquela adotada por esse linguista. Apesar das críticas e discordâncias à teoria coseriana, as reflexões iniciadas por Coseriu (1979; 1980) têm grande relevância na Linguística, de modo especial no contexto da pesquisa sociolinguística.

O primeiro autor a quem fazemos referência, a respeito de norma, é Rey (2011). Esse estudioso afirma que, sob a perspectiva lexicológica, o termo norma carrega em si dois conceitos distintos: o primeiro deles está relacionado à observação e o outro está ligado a um sistema de valoração. Em outras palavras, para o autor, a definição de norma engloba tanto a noção de frequência, de normalidade quanto a ideia de algo que está em conformidade com uma regra. O caráter polissêmico dessa palavra na Língua Portuguesa faz com que ela pertença não só ao campo semântico de lei, regra mas também ao de habitualidade. Assim, a palavra norma está relacionada tanto à ideia de normal – aquilo que é comum, usual, costumeiro, tradicional – quanto à noção de normativo – “[...] aquilo que não se afasta de uma direção designada” (REY, 2011, p. 114), que segue uma regra.

Ao contrapor as definições de lei e de norma, esse linguista afirma o seguinte:

[...] norma, [...] metaforiza inicialmente a retidão geométrica – como regra, direito [...] –, supõe finalidade e valor; ela é “o que deve ser”, um futuro regulado. É somente pela influência do adjetivo normal [...] que norma pôde passar do “bom” e do “justo” para o “habitual” e “frequente”; do “desejável” para o “usual” (REY, 2011, p. 115, grifos do autor).

De acordo com a ótica do autor, fica evidenciado, portanto, que a norma não configura apenas aquilo que é regulado, que deve seguir um modelo. A outra acepção de norma como algo que é comum está intimamente relacionada à questão da variação linguística.

Nesse mesmo sentido, Lucchesi (2012) também estabelece um paralelo entre os dois valores semânticos que o termo norma carrega em si. Para esse autor, a norma, por um lado, pode significar aquilo que é recorrente, usual e, por outro lado, significa também “[...] um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2012, p. 58).

Podemos verificar que existe correlação entre a posição assumida por Rey (2011) e Lucchesi (2012) e o pressuposto teórico estabelecido por Coseriu (1980), quando este linguista tratou da definição de norma. Para esses autores, há a associação do referido termo à ideia de normalidade, daquilo que é usual.

A definição dada por Alvarez (2012), embora fundamentada em preceitos da Sociologia, assemelha-se ao que já foi exposto, até então. Esse autor, ao fundamentar-se em Gilbert (1996), afirma que do conceito de norma depreendem-se duas ideias principais: primeiramente, a norma é considerada um “[...] modelo real de comportamento” (GILBERT, 1996 apud ALVAREZ, 2012, p. 183), portanto configura-se como aquilo que é regular, normal; por outro lado, a norma é um “padrão prescrito” (GILBERT, 1996 apud ALVAREZ, 2012, p. 183), ou seja, ela determina, conforme afirma Rey (2011, p. 115), “o que deve ser”.

Na concepção laboviana, construir uma definição de norma tem valor relevante para que possamos compreender os fenômenos da variação e da mudança linguística, além de ser primordial na elaboração do conceito de comunidade linguística. Mattos e Silva (2012), ao se pautar pelos estudos de Labov (1974), afirma que a definição de norma está relacionada à avaliação positiva feita pelos falantes de uma comunidade a respeito das variantes por eles faladas. Assim, a norma consiste em um “[...] sistema de realizações sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade” (LABOV, 1974 apud MATTOS E SILVA, 2012, p. 271).

Aléong (2011, p. 148, grifo do autor) também se dedica a teorizar sobre o assunto e apresenta a seguinte definição de norma: “[...] pode se conceber a norma linguística como produto de uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores que incide sobre a ‘conveniência’ de uma forma linguística em relação às exigências da interação linguística”. Esse estudioso deixa patente em sua fala o caráter heterogêneo da língua e, ao referir-se ao fato de que existe a hierarquização de múltiplas formas variantes, pressupõe a existência de diversas normas linguísticas. O posicionamento

adotado por Faraco (2012) vai ao encontro do que Coseriu (1979; 1980) e Aléong (2011) propõem, quando aquele autor considera que a norma linguística constitui o conjunto de formas de língua de uso comum a um determinado grupo social.

Nesse contexto, é o uso comum que caracteriza a norma linguística de um grupo o que nos leva a concluir que Faraco (2012) também comunga da ideia de que não existe apenas uma norma. Isso fica ainda mais evidente, quando esse autor ilustra sua definição de norma, por meio de um exemplo relacionado a nossa realidade linguística:

Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante (FARACO, 2012, p. 36).

Portanto, podemos observar que a norma constitui um fator identitário de um grupo. O modo de se expressar de uma pessoa está intimamente relacionado ao grupo social a que ela pertence, representando as características desse grupo. Isso demonstra que a ideia de norma vai além do caráter unicamente linguístico, o que mostra a necessidade de se analisá-la também sob o ponto de vista dos valores socioculturais nela imbricados.

Ainda nos atendo à questão da conceituação de norma, encontramos em Faraco (2008) uma explicação para o surgimento deste conceito dentro dos estudos linguísticos. Para esse autor, a necessidade de se teorizar a respeito da heterogeneidade – que é inerente à língua, estipulando, assim, um nível teórico capaz de captar tal caráter heterogêneo – é o que deu propulsão a uma busca pela construção do conceito de norma. Fazendo referência ao já mencionado Coseriu (1979), Faraco (2008) afirma que a norma, tecnicamente conceituada, é um conjunto de fenômenos linguísticos, ou seja, fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, que são comuns, recorrentes em uma comunidade de fala. Para esse linguista, conforme já destacamos, a norma também está associada à ideia de normalidade.

De acordo com a referência feita, no início desta seção, Faraco (2008) considera também que, não obstante o conceito de norma tenha nascido no estruturalismo, ele possui um valor relevante em outras correntes teóricas, como acontece, por exemplo, no modelo variacionista. O autor salienta o fato de que toda norma é estruturalmente organizada, o que

'joga por terra' (pré)conceitos relacionados a variedades menos prestigiadas da língua, além de 'pôr em xeque' a ideia de erro²⁰ quanto ao uso da língua.

Consideramos importante reiterar que a comunidade linguística é caracterizada por várias normas. Isso significa dizer que, em uma determinada comunidade, coexistem diversas normas, o que ocorre devido ao caráter heterogêneo das relações sociais estabelecidas na comunidade.

Nesse contexto, Faraco (2008, p. 41) postula que

[...] um mesmo falante [...] domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa.

Além das considerações feitas, o autor também argumenta em favor da noção de hibridismo, no que concerne às normas. Isso significa que não há norma “pura”, pois, por meio do contato entre as normas, elas se entrecruzam, absorvendo, assim, características umas das outras. As normas são, por conseguinte, hibridizadas, além de estarem também em constante movimento, apresentando, desse modo, variações.

As discussões apresentadas até aqui levam-nos a notar, no estudo da norma, uma tendência a adjetivá-la, geralmente, conforme o grupo de falantes que a ela se associa. Nesse sentido, dentre diversas outras classificações, a norma pode ser classificada como: norma culta, norma-padrão e norma popular.

A conceituação de norma culta na realidade linguística brasileira apresenta alguns entraves, além do fato de que o adjetivo “culto” carrega consigo uma determinada carga ideológica²¹. Segundo Faraco (2008), um dos critérios para definição da norma culta seria a caracterização dos falantes dessa norma. Nessa ótica, norma culta corresponderia à variedade linguística utilizada por falantes urbanos com nível universitário completo, em contextos de fala monitorados. Estes são, conforme os critérios definidos pelo NURC²², os falantes classificados como “cultos”. Podemos observar, porém, que a norma culta como foi definida,

²⁰ Sobre a noção de erro, Faraco (2008, p. 36) assim se posiciona: “[...] Se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de outra norma.”

²¹ O adjetivo “culto” pressupõe que existe(m) outra(s) norma(s) que seria(m) inculta(s) ou popular(es). Ora, é consenso, nos estudos antropológicos, que não existe povo sem cultura, portanto essa nomenclatura traz, implicitamente, uma postura preconceituosa em relação aos falares ditos não cultos (ALÉONG, 2011).

²² Iniciado em 1969 e empreendido por um grupo de pesquisadores de várias universidades brasileiras, o Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC) visa à descrição dos padrões reais de uso da língua culta falada no Brasil. O *corpus* deste projeto foi composto por dados coletados em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (Dados disponíveis em: <<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibNurc>>).

por ora, está diretamente relacionada ao que Faraco (2008) chamou de linguagem urbana comum²³, a qual é falada por falantes que não integram o conjunto daqueles que são chamados de cultos. Essa linguagem é uma variedade que apresenta, segundo os critérios que mencionamos, características bem próximas do *continuum* urbano, de letramento e dos estilos mais monitorados²⁴.

Outro aspecto relevante para a construção do conceito de norma culta está ligado à diversidade que tal norma apresenta. Assim como Faraco (2008) dispôs, a norma culta não é uniforme, ela se constitui de variações. Nesse sentido, não devemos falar em norma culta, mas em normas cultas, visto que as diferentes regiões de nosso país apresentam peculiaridades quanto a tal(is) norma(s). Ademais, existe a distinção entre a norma culta falada e a norma culta escrita. Por tratarem-se de modalidades diferentes da língua, existem construções comuns (e aceitas) na fala culta que não são bem acolhidas pela escrita culta²⁵. Eis, portanto, mais um motivo que reitera a necessidade de utilizar-se a expressão “normas cultas” – ou variedades cultas, como Faraco (2008) defende posteriormente – ao invés de norma culta.

Conforme já nos adiantamos a respeito, a adjetivação “culto”, atribuída ao termo norma, é problemática, pois o valor semântico trazido por ele pressupõe que existam normas incultas, o que não é verdade. Ao criticar o sentido que esse item qualificador carrega, Faraco (2008, p. 54, grifos do autor) assim se posiciona:

[...] é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culto*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *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.

Por acreditar na fragilidade e, ao mesmo tempo, na carga ideológica trazida pelo termo culta, Faraco (2008) opta por adotar uma nomenclatura tripla, de modo que ele se refere a tal norma como culta, comum ou *standard*.

Dessa forma, o autor procura finalmente definir tal norma como aquela que

²³ Consideramos importante observar que, apesar da proximidade de características, Faraco (2008) não trata a norma culta como sinônimo de linguagem urbana comum.

²⁴ Teoria defendida por Bortoni-Ricardo (2005) e que discutimos nas páginas seguintes.

²⁵ Considerando que existem situações de maior monitoramento tanto na fala quanto na escrita, consideramos a comparação entre as duas modalidades em um contexto de alto grau de monitoramento (Bortoni-Ricardo, 2005).

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

Embora a denominação norma culta encontre críticas por parte de alguns linguistas, inclusive do próprio Faraco (2008) – por isso a sugestão desse autor em utilizar a designação norma culta/comum/*standard* –, preferimos adotar a expressão norma de prestígio, sugerida por Bagno (2003), pelo fato de que a norma recebe o prestígio da comunidade que a fala, portanto, a referida norma culta é a que é falada pelos grupos sociais que possuem prestígio na sociedade ou os falantes “cultos”. Outro fator que justifica nossa escolha por norma de prestígio deve-se à corrente confusão que se faz entre norma culta e norma-padrão. É bastante comum o tratamento dessas duas expressões como se elas fossem sinônimas, contudo a norma culta, como já explicitamos, é o modo de falar de uma comunidade em um conjunto maior de falantes do Português brasileiro. Consiste em uma variedade, dentre as muitas outras do Português falado no Brasil. Ou seja, a expressão norma culta – norma de prestígio – é uma designação genérica que abarca as variedades cultas – ou variedades de prestígio.

O termo culta, embora problemático (como estamos tentando demonstrar), é adotado por diversos linguistas, de modo que a designação “variedades cultas” refere-se, segundo Faraco (2008, p. 171, grifo do autor), às

[...] variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal e à cultura escrita. Trata-se daquilo que é normal, recorrente, comum na expressão linguística desses segmentos sociais, em situações mais monitoradas. Em outros termos, trata-se daquilo que é efetivamente praticado por falantes desses segmentos sociais.

A norma-padrão, por sua vez, não é uma variedade linguística, visto que ela não é utilizada efetivamente (seja na fala ou na escrita). Ela é, segundo Bagno (2007), um modelo, uma construção artificial que se baseia em algumas variedades regionais e na gramática latina. Faraco (2008) também se filia a esse posicionamento, ao afirmar que a norma-padrão é um construto idealizado. Para ele, tal norma não é um dialeto ou um conjunto de dialetos – como é a norma de prestígio – mas um conjunto de prescrições admitidas como um ideal linguístico,

ou seja, “[...] uma codificação taxonômica de formas tomadas como um modelo linguístico ideal” (FARACO, 2008, p. 172).

Ainda em relação à discussão acerca de norma-padrão, podemos constatar, não raras vezes, em diversos textos que tratam do fenômeno da variação linguística, autores que se referem à expressão língua padrão (RODRIGUES, 2012). A referida terminologia não se sustenta, pois sendo a língua considerada como um fenômeno dinâmico e em constante variação, o que faz com que ela sofra influências internas e externas, não é possível falarmos em língua padrão. O padrão, conforme aludimos, é algo idealizado, que não é efetivamente utilizado. A norma-padrão é um modelo a ser seguido (embora não o seja), ela não está em efetivo uso, por isso não podemos falar em língua padrão ou em variedade padrão.

Bagno (2007, p. 95, grifos do autor) esclarece sobre essa impossibilidade, ao afirmar que

[...] embora seja comum encontrar, na literatura especializada, as expressões *variedade padrão*, *dialeto padrão* e *língua padrão*, temos de reconhecer que elas não são adequadas. Para usar os termos “variedade”, “dialeto” ou “língua”, é necessário que exista um conjunto de *pessoas que realmente falem* essa variedade, esse dialeto, essa língua. Ora, ninguém fala, efetivamente, o padrão, nem mesmo as pessoas altamente escolarizadas em situações de interação verbal extremamente formais.

Fica evidenciado, portanto, que existe uma norma-padrão, um modelo ideal de língua que, de fato, não é utilizado. O que é falado, na verdade, é a norma culta, ou seja, as variedades de prestígio que apresentam usos os quais podem se aproximar do que é prescrito pela norma-padrão, mas que não se confundem com ela.

Na sequência, passamos a discutir sobre a norma popular. Primeiramente, podemos observar que, assim como não existe uma só variedade de prestígio, também a expressão norma popular deve ser pluralizada, visto que existem inúmeras normas populares (variedades populares). As reflexões que fizemos até então mostraram que a norma linguística é um conjunto de ocorrências normais, comuns em determinada comunidade de falantes. Sendo assim, existem diversas normas as quais se classificam conforme o grupo de falantes que as utilizam. Muitos linguistas atribuíram à norma utilizada pelas pessoas de maior prestígio social a designação de norma culta, conforme já apontamos. Em oposição a essa norma, existem, portanto, as normas chamadas de populares.

Partindo de uma posição bastante simplista, diríamos que as normas populares seriam, então, aquelas faladas pelo povo. Mas dizer isso e opor as normas populares à já criticada

noção de norma culta, é, ao mesmo tempo, afirmar que o povo é inculto, o que já demonstramos não ser verdade. Ademais, a expressão normas populares leva-nos a outro questionamento terminológico: quem seria o povo? Seriam apenas as pessoas de baixo nível social? Diante das dificuldades apresentadas, preferimos abandonar a expressão normas populares e, com base nas discussões realizadas, optamos pela designação sugerida por Bagno (2003) que adota a expressão normas estigmatizadas. Assim, podemos afirmar que a realidade linguística apresenta-se por meio das normas de prestígio – que comentamos anteriormente – e de normas estigmatizadas. As normas de prestígio – ou variedades de prestígio –, conforme já discurremos, referem-se às variedades “cultas”, faladas pelas pessoas de maior prestígio social; e as normas estigmatizadas – ou variedades de pouco prestígio – estão relacionadas aos grupos sociais desprestigiados.

Nesse sentido, segundo Bagno (2003, p. 67, grifo do autor), consideramos que

[...] o estigma, em termos sociológicos, é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupos subalternos e oprimidos e, por extensão, sobre tudo o que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente, sua língua... Assim para designar as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil [...], sugiro que a gente passe a empregar a expressão *variedades estigmatizadas*.

Em suma, diante do que apresentamos sobre norma, podemos afirmar que: (i) nos estudos linguísticos, a norma corresponde àquilo que é normal no uso da língua; (ii) a norma culta, ou seja, a norma de prestígio é um nome genérico que designa as muitas variedades de prestígio, as quais estão relacionadas aos falantes considerados “cultos” (pessoas com nível de escolaridade superior completo); (iii) a norma-padrão não é sinônimo de norma culta (ou de prestígio) nem tampouco é uma variedade linguística. Ela é um modelo idealizado que se baseia nos usos linguísticos dos escritores considerados cânones literários; (iv) as normas populares (ou variedades estigmatizadas) são atribuídas aos falantes de menor prestígio social.

2.5 A Dialetoлогия

Além das discussões que ora apresentamos, é importante também dedicarmos parte de nossas reflexões à questão da Dialetoлогия. Para Dubois et al. (1973, p. 185, grifo dos autores), “[...] o termo *dialetoлогия*, usado às vezes como simples sinônimo de geografia linguística, designa a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os

diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites”. Cardoso (2010) amplia o conceito de Dialetologia atribuindo a este ramo dos estudos linguísticos a tarefa de identificar, descrever e situar os diferentes usos de uma língua em conformidade com a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica. Em outros termos, a Dialetologia dedica-se aos estudos relativos às variações linguísticas que ocorrem em diferentes espaços geográficos, não desconsiderando, contudo, fatores socioculturais e cronológicos, como já destacamos.

A autora, ao apresentar um quadro histórico do desenvolvimento da Dialetologia, afirma que o interesse por estudos ligados aos dialetos evidencia-se já no final do século XVIII, por meio de trabalhos ligados a essa área de pesquisa. No entanto, é apenas no século XIX que as bases da Dialetologia são, de fato, fundadas e os rumos desse ramo dos estudos linguísticos são traçados de forma eficaz.

Segundo Cardoso (2010, p. 39),

[...] os estudos dialetológicos propriamente ditos vêm a se iniciar num momento da história, século XIX, em que a individualidade geográfica de cada região estava resguardada seja pelo isolamento decorrente da frágil rede de estradas, seja pela dificuldade de comunicação, seja, ainda, pela inexistência de meios tecnológicos que permitissem a interação à distância entre as diferentes áreas, mas resultaram, principalmente, da preocupação com o resgate de dados e a documentação dos diferentes estágios da língua [...].

São considerados, portanto, marcos iniciais dos estudos dialetológicos o trabalho de documentação da realidade de usos que se registram na Alemanha, conforme estudos realizados por Wenker no final do século XIX, e o recolhimento de dados para a elaboração do *Atlas Linguistique de la France (ALF)*, obra atribuída ao francês Gilliéron (1915). O trabalho desenvolvido por este autor possui um valor relevante para os estudos dialetais, pois, conforme Cardoso (2010), ressalvadas as críticas feitas à obra, foram trazidas à tona discussões acerca da “[...] complexidade do fenômeno linguístico tanto na perspectiva sincrônica como diacrônica” (ROSSI, 1980 apud CARDOSO, 2010, p. 44). Além disso, é com a obra de Gilliéron (1915) que se dá início à aplicação do método da Geografia Linguística com rigor científico (CARDOSO, 2010).

No Brasil, os estudos dialetais iniciam-se na década de 20 do século XIX, com Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, que faz – a pedido de Adrien Balbi – um breve estudo comparativo entre o Português do Brasil e o Português de Portugal. O Visconde de Pedra Branca apresenta em seu estudo, sob a perspectiva lexical, situações de

coincidência e de não coincidência de usos do Português brasileiro em comparação ao Português lusitano.

Segundo Cardoso e Mota (2013), a história da Dialectologia no Brasil divide-se em quatro²⁶ fases distintas as quais apresentam tendências dominantes, em relação à época a que se referem. A primeira fase vai de 1826 a 1920, data em que é publicada a obra *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral. Os trabalhos referentes a essa primeira fase voltam-se especialmente para o estudo do léxico e para as suas particularidades no Português falado no Brasil. Para Cardoso (2010), a maior parte dos estudos desenvolvidos nesse período, e das obras publicadas diz respeito a dicionários, vocabulários e léxicos regionais. A primeira fase apresenta, então, um caráter predominantemente lexicográfico, embora a obra de Paranhos da Silva apresente uma abordagem mais ampla, trazendo, além de aspectos relativos à variação do Português brasileiro em comparação ao Português lusitano, uma perspectiva não apenas lexical mas também gramatical.

A segunda fase da Dialectologia brasileira, inicia-se em 1920 com a publicação de *O dialeto caipira*, obra à qual já nos referimos, e vai até 1952. De acordo com Cardoso (2010), esse período é caracterizado por estudos cuja metodologia de abordagem dos fenômenos se orientava para a investigação da realidade observada *in loco*. Além disso, a segunda fase da Dialectologia no Brasil é marcada pela produção de trabalhos que se voltavam para a observação de uma determinada área, surgindo, nessa época, os primeiros trabalhos monográficos, dentre os quais se destacam os estudos produzidos por Amadeu Amaral, Antenor Nascentes e Mário Marroquim.

Nesse período, outros trabalhos foram também produzidos. Segundo Cardoso e Mota (2013, p. 120), eles foram divididos em quatro grupos, quais sejam:

- (i) léxicos e glossários regionais que permanecem sendo produzidos e dão, em consequência, continuidade ao que predominou na fase anterior; (ii) obras de caráter geral que analisam as questões numa perspectiva mais ampla e globalizante; (iii) estudos de caráter regional, abordando, particularmente, aspectos de uma área geográfica e fenômenos específicos de uma dada região; (iv) estudos específicos sobre a contribuição africana.

O marco inicial da terceira fase é a publicação, pelo governo brasileiro, do Decreto nº 30.643 de 20 de março de 1952 que instituiu o Centro de Pesquisas Casa de Rui Barbosa,

²⁶ A princípio, Cardoso (2010) aponta uma formulação tripartida da realidade dos estudos dialetais no Brasil. Entretanto, segundo ela, em 2005, no IV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, as linguistas Suzana Cardoso e Jacyra Mota propuseram a divisão da história da Dialectologia no Brasil em quatro períodos. Optamos por adotar essa nova divisão sugerida pelas autoras.

dispondo sobre seu funcionamento e definindo as finalidades de sua Comissão de Filologia. Dentre as finalidades dessa Comissão, estava a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Essa terceira fase, entretanto, não se configuraria como tal simplesmente por força de lei, mas porque houve uma mudança de perspectiva, diante da variação linguística nos estudos dialetais. Dedicaram-se à empreitada de inaugurar um novo momento para a Dialetologia brasileira, por meio dos estudos de Geografia Linguística, as figuras de Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi.

A principal característica desse período está relacionada, segundo Cardoso e Mota (2013), ao início de estudos sistemáticos no campo da Geografia Linguística. Segundo as autoras, coexistiram nessa fase de estudos teóricos, a produção de léxicos regionais e de glossários e a elaboração de monografias relacionadas a diversas regiões. Contudo, o elemento identificador da terceira fase é o surgimento de atlas linguísticos regionais. Foram produzidos, no período que compreende os anos de 1952 a 1996, cinco atlas: o Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB – de 1963; o Atlas Linguístico de Sergipe – ALS – publicado em 1987; o Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG – cujo primeiro volume foi publicado em 1977; o Atlas Linguístico da Paraíba – ALPB – que teve seus dois primeiros volumes publicados em 1984; o Atlas Linguístico do Paraná – ALPR – publicado em 1994.

O ano de 1996 é o marco inicial da quarta fase da Dialetologia brasileira. A nova divisão dos estudos dialetais, mencionada por Cardoso (2010), composta, conforme mencionamos, não mais por três, mas por quatro fases, justifica-se, segundo a autora, pelo fato de que há uma mudança de posicionamento, diante da abordagem da variação linguística, a partir da implantação do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

Nesse sentido,

[...] do ponto de vista metodológico, essa nova fase coincide com a incorporação dos princípios implementados pela sociolinguística a partir da década de 1960, abandonando-se a visão monodimensional – monoestrática, monogeracional, monogenérica, monofásica etc – que predominou na geolinguística hoje rotulada de “tradicional” (MOTA; CARDOSO, 2005 apud CARDOSO, 2010, p. 142).

A quarta fase da Dialetologia no Brasil inicia-se, portanto, no ano de 1996 com a implantação do ALiB e estende-se até os dias atuais. A partir de então, houve avanços consideráveis na área dos estudos dialetais, sendo publicados, até o ano de 2012, mais cinco

atlas regionais²⁷ e foram realizados diversos estudos, dentre eles, o desenvolvimento de dissertações e teses²⁸, assim como a realização de vários eventos no âmbito acadêmico, como comunicações e congressos, voltados para a temática dos estudos dialetais. Além do intenso trabalho de pesquisa no campo da Dialectologia, atestado pelos inúmeros estudos apresentados após 1996, o ano de 2014 testemunhou o lançamento dos dois primeiros volumes do Atlas Linguístico do Brasil. O primeiro volume traz a introdução do atlas e o segundo volume é composto por 159 cartas linguísticas que apresentam dados de 25 capitais brasileiras²⁹.

Além dos dados históricos apresentados, é necessário discutirmos também aspectos relacionados à metodologia utilizada nos estudos dialetais ou, de acordo com Cardoso (2010), os percursos metodológicos da Dialectologia. Antes, porém, retomando a definição elaborada por Dubois et. al (1973), consideramos imprescindível estabelecer a distinção entre os termos Dialectologia e Geografia Linguística (ou Geolinguística), visto que não são sinônimos. Conforme afirmamos, enquanto a Dialectologia é um ramo dos estudos da linguagem que visa à descrição dos diferentes usos linguísticos em conformidade com aspectos espaciais, socioculturais e cronológicos, a Geolinguística configura-se como um método da Dialectologia. Assim como defende Cardoso (2010, p. 46), a Geolinguística é o “[...] método por excelência da dialectologia e vai se incumbir de recolher de forma sistemática o testemunho das diferentes realidades dialetais refletidas nos espaços considerados”³⁰. Em outros termos, a Geolinguística consiste em um método utilizado pela Dialectologia nos estudos das variações linguísticas que são determinadas pelo espaço físico (CRISTIANINI, 2007), isto é, ela “[...] é o estudo das variações na utilização da língua por indivíduos ou grupos sociais de origens geográficas diferentes” (DUBOIS et al., 1973, p. 307).

A definição de Geolinguística e a distinção existente entre ela e a Dialectologia demonstram que os estudos dialetais não se limitam a identificar e a descrever a variação linguística em nível diatópico. É bem verdade que a Dialectologia, em seus primórdios,

²⁷ Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) – publicado em 2002; Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALISPA) – edição em CD organizada em 2004; Atlas Linguístico de Sergipe - II (ALS - II) – publicado em 2005; Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul (ALMS) – publicado em 2007; Atlas Linguístico do Ceará (ALECE) – publicado em 2010.

²⁸ Dentre os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito dos atlas linguísticos, podemos citar, a título de exemplificação, o Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC (que utilizamos no desenvolvimento das atividades aplicadas em sala de aula), o Micro atlas fonético do estado do Rio de Janeiro, o Atlas linguístico do Amazonas (ALAM), o Atlas geolinguístico do litoral potiguar (ALiPTG) e o Atlas semântico-lexical do estado de Goiás.

²⁹ Informações obtidas por meio do *site* oficial do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Disponível em: <www.alib.ufba.br>.

³⁰ Embora não seja a posição defendida por Cardoso e Mota (2013), no texto que serviu de base para nossos estudos, atualmente existem pesquisadores os quais defendem que a Geolinguística não consiste mais em apenas um método da Dialectologia, mas que se desenvolveu a tal ponto que pode ser considerada como um ramo de estudos linguísticos que dialoga com a Dialectologia.

voltava-se fundamentalmente para o caráter diatópico da variação, apresentando uma série de estudos que se baseavam em uma metodologia monodimensional, focada unicamente na variação no espaço, embora na coleta e registro dos dados não fosse feita distinção dos sujeitos de pesquisa quanto à faixa etária, nível de escolaridade e gênero. Os avanços nos estudos dialetais promoveram, entretanto, mudanças de perspectiva, levando à “[...] ampliação do espectro de interesses a perscrutar, fazendo aflorar a perspectiva pluridimensional que focaliza, além da variação diatópica, e em nível de igualdade, a variação social, em especial a diagenérica, a diageracional, a diastrática, entre outras” (CARDOSO; MOTA, 2013, p. 129). Nesse ponto, é possível percebermos um diálogo entre a Dialectologia e a Sociolinguística, em que a variação diatópica passa a ser avaliada também em relação a aspectos sociais.

Cardoso e Mota (2013) referem-se a uma nova Geolinguística³¹ ou Geolinguística pluridimensional contemporânea, que, segundo as autoras, é um método que passa a ser utilizado pela Dialectologia, caracterizado “[...] pela ampliação de seu campo de observação [o campo da nova Geolinguística] e por um trabalho de maior profundidade. Passa da análise da superfície, constituída pela dimensão diatópica, para a do espaço linguístico voltado para a consideração de outras dimensões como a diastrática e a diafásica” (THUN, 1989 apud CARDOSO; MOTA, 2013, p. 133-134). Com base nesse novo método, os estudos dialetais são apresentados de forma que o leitor consegue ter uma visão mais ampla das variações, conhecendo não apenas “*onde* se diz tal coisa, mas que *tipo de falante* – homem-mulher, jovem-velho, escolarizado-não escolarizado – é responsável por aquele enunciado” (CARDOSO; MOTA, 2013, p. 134, grifos das autoras).

Não obstante o novo caráter da Geolinguística, há que se precaver para que ela não seja confundida com a própria Sociolinguística. Nesse sentido, Cardoso (2010), ao citar Contini e Tuaillon (1996), adverte que embora outros parâmetros sejam assumidos pela Geolinguística, ela permanece diatópica. “A dialectologia tem por finalidade essencial estudar a variação geolinguística” (CONTINI; TUAILLON, 1996 apud CARDOSO, 2010, p. 67). É, portanto, na variação diatópica que reside a identidade da Geolinguística e, por conseguinte, a identidade da Dialectologia.

Outra questão relativa aos estudos dialetais que merece ser comentada diz respeito à tipologia dos atlas linguísticos. Conforme preceitua Cardoso (2010), os atlas linguísticos são construídos a partir de orientações diversas e metodologias particulares, as quais podem ser percebidas pela forma como os espaços geográficos são focalizados, pela maneira como se

³¹ “Nouvelle géolinguistique”.

dão os registros dos dados ou pelo modo de tratamento cartográfico dispensado a esses dados. Sendo assim, os atlas linguísticos são classificados, quanto aos espaços geográficos por eles abrangidos, em quatro tipos: regionais, nacionais, de grupo linguístico e continentais. Quanto à natureza dos dados coletados, temos os atlas de primeira, segunda e terceira geração.

De acordo com Cardoso (2010), os atlas de primeira geração utilizam uma metodologia de exposição cartográfica dos dados coletados que se limita, na maior parte das vezes, a apresentar os resultados cartograficamente, trazendo ou não notas e ilustrações complementares. A maioria dos atlas em circulação adota essa forma de apresentação de seus resultados. Os atlas de segunda geração, além de apresentarem os dados distribuídos diatopicamente, trazem a análise dos fenômenos registrados. Por fim, os atlas de terceira geração apresentam um caráter inovador por introduzirem dados “vivos”, ou seja, por possibilitarem a “[...] audição e captação das falas referidas e documentadas pela cartografia. São os denominados ‘*atlas parlants*’” (RAZKY, 2004 apud CARDOSO, 2010, p. 78, grifo nosso).

As considerações a que nos dedicamos demonstram a importância dos estudos dialetais como um mecanismo que auxilia na compreensão da variação linguística bem como permite registrar aspectos da língua de uma dada região em um determinado período. Conforme ficou evidenciado, o interesse pelos estudos dialetais não é recente e, embora no século XIX tenham sido traçados os rumos da Dialetologia, é no século XX, que esse ramo dos estudos linguísticos realmente se firma e que a pesquisa nessa área ganha maior fôlego. Finalmente, reafirmamos também que a Dialetologia evoluiu, de forma que ela não mais se ocupa do recolhimento de dados com base apenas no critério espacial. Outros fatores são levados em consideração para que seja traçado o quadro da descrição linguística de determinada região da forma mais realista possível, ou seja, leva-se em consideração, atualmente, também aspectos socioculturais e cronológicos.

2.5.1 Atlas linguísticos utilizados na pesquisa

Tendo em vista a proposta estabelecida neste trabalho, entendemos ser necessário fazer uma breve abordagem dos atlas linguísticos utilizados na parte prática de nossa pesquisa. Foram utilizados para a elaboração das atividades de nosso projeto de aplicação pedagógica os seguintes atlas: Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais (EALMG), Atlas linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil (ALERS) e Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.

O EALMG, de autoria de José Ribeiro, Mário Zágari, José Passini e Antônio Gaio, foi concebido em quatro volumes, embora apenas o volume I tenha sido publicado. A metodologia utilizada na coleta de dados para a elaboração desse atlas teve como base inquéritos³² aplicados diretamente nos pontos selecionados assim como inquéritos por correspondência. Os inquéritos realizados de forma direta atingiram 116 municípios mineiros. Os inquéritos por correspondência, por sua vez, já atingiam 302 localidades, à época da publicação do primeiro volume do EALMG. As perguntas contidas nesse segundo tipo de inquérito tinham como objetivo “[...] comprovar, no domínio do léxico, a validade ou não de isoléxicas traçadas a partir de dados colhidos diretamente” (CARDOSO, 2010, p. 156).

De acordo com a autora, o primeiro volume do EALMG é composto por setenta e três cartas, dentre elas, quarenta e cinco são cartas onomasiológicas que trazem dados exclusivamente lexicais ou léxico-fonéticos, os quais relacionam-se às áreas semânticas “tempo” e “folguedos infantis”. As demais cartas apresentam isófonas e isoléxicas de fenômenos destacados. Os outros três volumes – que ampliam de modo considerável os dados sobre Minas Gerais – não foram publicados e encontram-se em vias de preparação (CARDOSO, 2010).

O ALERS, que teve seus dois primeiros volumes publicados em 2002, é de autoria de Walter Koch, Mário Silfredo Klassmann e Cléo Vilson Altenhofen. Com exceção do Atlas Linguístico do Brasil, o ALERS é o único atlas que abrange mais de uma unidade federativa publicado até hoje no Brasil, abarcando os três estados da região Sul de nosso país e apresentando uma rede constituída de 275 localidades na área rural – sendo 100 pontos do Paraná, 95 do Rio Grande do Sul e 80 de Santa Catarina – e 19 pontos na área urbana – 6 do Paraná, 7 do Rio Grande do Sul e 6 de Santa Catarina. Segundo Cardoso (2010), em cada ponto investigado documentaram-se informantes dos dois gêneros.

O primeiro volume do ALERS tem caráter introdutório, trazendo, desse modo, uma série de informações cuja finalidade é apresentar o atlas. Assim, no volume de introdução, os autores preocuparam-se em discorrer sobre a origem, a natureza e os objetivos do atlas, além de trazer ao conhecimento do leitor a metodologia por eles utilizada na elaboração dos questionários e na definição da rede de pontos, dos informantes e dos inquiridores. Nesse volume, os autores explicitam também a metodologia que eles utilizaram no tratamento dos

³² Embora não adotemos a nomenclatura inquéritos, informantes e inquiridores, preferindo utilizar a expressão sujeitos de pesquisa e questionário de pesquisa, optamos por manter os termos utilizados nos atlas aos quais fazemos referência.

dados coletados. O segundo volume, por sua vez, apresenta os resultados dos questionários fonético-fonológico e morfossintático.

O Atlas semântico-lexical da região do grande ABC, diferentemente dos dois primeiros atlas apresentados, constitui a tese de doutorado de autoria de Dra. Adriana Cristina Cristianini. Tendo como objetivo geral “[...] descrever a norma semântico-lexical da região do Grande ABC paulista, com vistas ao *Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC*” (CRISTIANINI, 2007, p. 46, grifo da autora), a tese, defendida no ano de 2007 e disponibilizada para consulta também em meio eletrônico, está organizada em três tomos. O primeiro tomo traz a fundamentação teórica construída pela autora bem como a explicitação dos métodos e procedimentos utilizados em sua pesquisa. O segundo tomo constitui o atlas propriamente dito, composto por 202 cartogramas que revelam a frequência e a distribuição do fenômeno investigado na área delimitada para a pesquisa. O terceiro tomo traz a conclusão, os apêndices e os anexos da tese. É importante destacarmos que o referido atlas é construído com base na Geolinguística contemporânea ou Nova Geolinguística, a que fizemos referência anteriormente, apresentando assim um caráter pluridimensional.

As poucas palavras dispensadas à apresentação dos atlas utilizados neste trabalho trazem uma noção, mesmo que superficial, do quanto eles se diferenciam entre si, a começar pelo período em que cada um foi produzido. Essa, dentre outras características peculiares de cada um desses atlas, permitem uma visão diferenciada da realidade linguística brasileira possibilitando aos alunos, no trabalho em sala de aula, conhecer, embora em parte, o complexo, mas sedutor, universo da variação lexical.

2.6 Questões de ensino

As discussões teóricas, ora apresentadas, serviram-nos, conforme aludimos anteriormente, de base para ampliarmos nossos conhecimentos em relação aos assuntos que abordamos em nossa pesquisa bem como para refletirmos sobre nossa prática em sala de aula no que tange ao tratamento desses assuntos. Ademais, a fundamentação teórica construída neste trabalho deu-nos suporte para a elaboração das atividades de intervenção. Sendo assim, feita a exposição dos aspectos teóricos relevantes para o entendimento da temática do nosso trabalho, julgamos ser indispensável dedicarmos parte de nossas reflexões à questão do ensino de Língua Portuguesa. As páginas seguintes trazem, portanto, algumas discussões sobre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, sobre os Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCN (1998) e sobre a relação entre Sociolinguística e ensino. Trazemos, ainda, algumas considerações acerca da relação entre Dialetologia, Geolinguística, léxico e ensino.

2.6.1 História da Língua Portuguesa³³

Tendo em vista o fato de que este trabalho está voltado para o estudo da variação semântico-lexical e sua aplicação ao ensino de Língua Portuguesa, buscamos apresentar o panorama do ensino de Português no Brasil e do conteúdo abarcado por essa disciplina ao longo de sua evolução histórica.

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, passou a figurar de modo significativo no currículo das escolas no Brasil somente nas últimas décadas do século XIX. A princípio, prevalecia o estudo da Gramática da língua latina bem como o estudo da Retórica. De fato, o Português, antes das reformas implantadas pelo Marquês de Pombal ao ensino de Língua Portuguesa em Portugal e em suas colônias nos anos 50 do século XVIII, era utilizado pura e simplesmente como instrumento de alfabetização. Com a reforma pombalina, o uso da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, entretanto, mesmo após essa reforma, durante muito tempo o estudo do Português e de sua gramática deu-se ainda em função da gramática latina.

Conforme Soares (2012, p. 147, grifos da autora) afirma,

[...] língua portuguesa, a língua significativamente então denominada “vulgar”, deveria ser *instrumento* para aprender a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim. Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é [...] visto como *apoio* para a aprendizagem da gramática latina.

Com o crescente desprestígio do latim que culminou com sua retirada dos programas de ensino da escola fundamental e média, o estudo da gramática do Português foi se desvencilhando do elo que a unia à gramática latina e, embora já se polemizasse acerca de uma possível língua brasileira, o estudo da gramática da Língua Portuguesa é que se firmou. Entretanto, o ensino de Português, nesse período, ainda não estava configurado do modo como o concebemos atualmente. Praticava-se o ensino da língua, por meio das disciplinas Retórica, Poética e Gramática.

³³ Todos os fatos apresentados nesta seção baseiam-se nos estudos de Soares (2012), acerca da história da disciplina Língua Portuguesa.

Conforme já afirmamos, apenas ao final do século XIX, portanto coincidindo com o fim do Império, é que se pode falar verdadeiramente no surgimento da Língua Portuguesa enquanto disciplina, a qual resultou, àquela época, da fusão das três disciplinas que mencionamos. Apesar do marco histórico que evidencia o aparecimento do Português enquanto componente curricular, o programa e a metodologia de ensino dessa disciplina não apresentaram inovações. Até os anos 40 do século XX, manteve-se no estudo de Português a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética, mas então não como disciplinas distintas. Havia, portanto, uma denominação nova para a disciplina – Português – mas o conteúdo e a abordagem metodológica não tinham sofrido muitas mudanças.

Em Soares (2012, p. 150, grifos da autora) encontramos uma descrição de como se configurou o ensino de Língua Portuguesa até meados do século XX:

Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social.

Esse quadro é reflexo da realidade do público a quem se destinava a escola até por volta dos anos 1950: a pequena parcela da população brasileira constituída pelos filhos da elite. A escola e, por conseguinte, o ensino de Língua Portuguesa estavam direcionados aos indivíduos oriundos da elite socioeconômica, por isso a configuração dada ao Português, enquanto disciplina, atendia perfeitamente aos anseios desse grupo social (SOARES, 2012).

A partir da década de 1950, entretanto, profundas modificações começam a ocorrer no cenário da educação brasileira, transformações que influenciariam também o conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa. A primeira grande mudança diz respeito ao processo de democratização do ensino no Brasil. A escola deixa de ser um local destinado às classes prestigiadas e abre suas portas (mesmo que lentamente) aos filhos dos trabalhadores, aos alunos provenientes das classes de pouco prestígio social. Associado ao maior acesso à escola, temos também um “[...] recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores” (SOARES, 2012, p. 152). Tudo isso gerou novas necessidades e exigências culturais, o que refletiu no ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma,

[...] gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2012, p. 152, grifos da autora).

Durante as décadas de 1950 e de 1960 do século XX, portanto, houve uma articulação entre o ensino de gramática e de texto, havendo, contudo, a primazia da gramática sobre o texto.

A década de 1970 e os primeiros anos da década de 1980 são marcados por novas mudanças no ensino de Língua Portuguesa, consequência direta da ideologia militarista que predominou no país naquele período. A reformulação do ensino primário e médio promovida pelo regime militar e resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) modificou inclusive a denominação atribuída à disciplina Português: nas séries iniciais do 1º Grau (também criado por essa Lei), passou a ser chamada “Comunicação e expressão”; nas séries finais do 1º Grau, foi denominada “Comunicação em língua portuguesa”; e no 2º Grau, recebeu a denominação “Língua portuguesa e literatura brasileira”. A concepção de língua também sofreu modificações com o surgimento da teoria da comunicação. A língua, que era concebida como sistema, passa a ser entendida como instrumento de comunicação. Nesse contexto, o foco deixa de ser o estudo da língua ou sobre a língua e passa a ser sobre o uso da língua. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa mudam e “[...] passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (SOARES, 2012, p. 154).

Esse novo enfoque dado à abordagem da língua em sala de aula resultou, segundo Soares (2012), em uma postura de menor ênfase ao estudo gramatical. Os autores de livros didáticos desse período minimizaram o estudo da gramática e, em contrapartida, diversificaram os gêneros textuais oferecidos em suas obras, não limitando sua escolha a critérios unicamente literários.

A segunda metade da década de 1980 conheceu novas mudanças no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. A primeira dessas mudanças corresponde à denominação da disciplina que voltou a ser chamada de Português. Também a concepção de língua e de ensino

de língua sofreram modificações, recebendo interferências advindas dos estudos da Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Muitas das teorias desenvolvidas nesses campos de estudo influenciaram diretamente o ensino de Língua Portuguesa, ao oferecer perspectivas diferenciadas diante, por exemplo, do conceito de língua, da ideia de diversidade linguística, do papel da gramática no ensino de Português, da forma de tratar o texto no estudo da língua. Além disso, os estudos desenvolvidos na área da Linguística, ao apresentarem novos posicionamentos teóricos diante da língua, influenciaram, inclusive, as políticas governamentais voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Um exemplo dessa influência pode ser percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cuja concepção de língua e orientações para o ensino de Português pautam-se por concepções teóricas que se distanciam do tradicional ensino de Língua Portuguesa.

Em outros termos, podemos perceber, atualmente, que essas influências se fazem presentes e, embora já sejam evidentes no ensino de Português – por meio de propostas curriculares e do conteúdo trazido pelos livros didáticos, por exemplo –, a disciplina Língua Portuguesa está ainda bastante pautada pelos estudos da tradicional gramática normativa.

Em síntese, verificamos, por intermédio dessa breve exposição acerca da história da disciplina Língua Portuguesa, que ela se define em cada momento histórico por fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais) e por fatores internos (a natureza dos conhecimentos linguísticos, o nível de desenvolvimento desses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área) que determinam a escola e o ensino.

2.6.2 O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Ao dedicarmos, em nossa pesquisa, à elaboração de propostas para trabalhar a variação linguística em sala de aula – de modo específico a variação semântico-lexical de caráter diatópico – devemos nos voltar inicialmente para uma análise de questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ainda nos dias atuais, mesmo após inúmeros estudos na área da Linguística e várias discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa, a prática de ensino voltada para a gramática normativa é bastante comum.

A variação é fenômeno presente em qualquer língua natural, pois, ao ser exteriorizada, ela (a língua) sofre influências desse meio externo. Assim sendo, o ensino de língua, no nosso caso, do Português, deve ter sempre evidente a questão da variação linguística, procurando

demonstrar para os alunos a diversidade linguística e a importância de respeitarmos o modo de expressar de cada usuário da língua.

Tradicionalmente, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa, conforme já assinalamos, teve como destaque o trabalho com a metalinguagem e o ensino das normas preconizadas pela gramática normativa, menosprezando outras variedades linguísticas. Desse modo, a postura adotada durante muito tempo nas escolas foi a de julgar as formas de manifestação linguística, por meio do paradigma *certo* e *errado*. A língua utilizada pelos grupos sociais privilegiados foi eleita como modelo a ser seguido e as demais variedades linguísticas, por conseguinte, foram consideradas erradas. Isso tudo gerou o que os linguistas chamam de preconceito linguístico.

Nesse contexto, o desenvolvimento da Linguística, de modo especial de disciplinas como a Psicolinguística e a Sociolinguística, possibilitou um novo olhar sobre a língua. A inegável coexistência de variedades linguísticas dentro das línguas permitiu que se repensassem as práticas pedagógicas no que se refere ao seu ensino, surgindo, destarte, novas posturas diante dele.

No Brasil, os PCN (1998) constituem um marco, em relação à tentativa de estabelecer diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, pautadas pelos conceitos apresentados pelos estudos linguísticos que se voltam para a questão da variação linguística. Nesse documento, a língua é concebida como fenômeno histórico-social, instrumento de interação, por meio do qual o homem significa a realidade em que vive e interpreta o mundo em que está inserido e interpreta a si mesmo. A partir dessa perspectiva, os PCN (1998) determinam como objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa “[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

O posicionamento adotado pelos PCN (1998) prevê o desenvolvimento de competências discursivas, por parte aluno, por meio de uma “[...] prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 27), com base na análise e reflexão dos múltiplos aspectos envolvidos nessa prática.

Ao adotar uma visão, a respeito da língua, diferente da que marcou o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa durante muito tempo, os PCN (1998) trazem uma proposta de ensino voltada para a reflexão sobre a língua e sobre seu uso. Assim, o conceito de variação linguística permeia todo o texto desse documento de forma a destacar o fato de que a língua não é homogênea, única, mas que se constitui de diferentes formas de manifestação quando efetivamente usada.

Nesse sentido, os PCN (1998) determinam que

[...] o uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

A prática escolar – em relação ao ensino de normas que desconsidera a complexidade e a variabilidade da língua – tem sofrido críticas. Entretanto, observamos que não se sugere o abandono ao estudo da norma de prestígio – ou língua padrão, como é feita a referência nos PCN (1998) – pelo contrário, é papel da escola ensinar essa variedade linguística, mas tudo depende do enfoque que se dá a esse ensino.

Nesse sentido, os PCN (1998) preceituam que

[...] para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Outra questão relevante abordada pelos PCN (1998) diz respeito à adequação linguística. Se a prática de ensino de Língua Portuguesa atualmente vem assumindo novos contornos, por considerar os preceitos da teoria da variação linguística, acreditamos que não basta apresentar essa perspectiva aos alunos, mas propiciar um trabalho que conduza à tomada de consciência quanto a esse assunto. É necessário que os alunos identifiquem a norma de prestígio como uma variedade que serve a diversas situações, mas que a variedade linguística por eles utilizada, bem como outras variedades que constituem nossa língua, também são legítimas e têm seu lugar em contextos distintos. Parafraseando os PCN (1998), destacamos que o ensino-aprendizagem de diferentes níveis de fala e escrita deve ter como principal objetivo mostrar aos alunos que a língua nos oferece possibilidades de uso, isto é, diante da diversidade linguística é possível escolher a variedade que se adequa a nossa intenção comunicativa. Nesse contexto, o papel fundamental da escola, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, não é impor aos alunos um modelo linguístico considerado como certo, “[...] não é levar os alunos a falar certo [...]”, mas possibilitar-lhes uma visão de língua de forma

reflexiva para que eles sejam capazes de utilizá-la de acordo com as características e condições da situação de produção. “A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

Com esse posicionamento no que se refere à concepção de língua, os PCN (1998) estabelecem como objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, dentre outros:

[...] - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
 - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; [...] (BRASIL, 1998, p. 33).

Os PCN (1998) determinam ainda, como objetivos específicos de ensino:

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno: [...]
 - considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
 - saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
 [...]
 No processo de análise linguística, espera-se que o aluno: [...]
 - seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Em outros momentos, a variação linguística é ainda mencionada no texto dos PCN (1998), o que reitera a necessidade de se abordar a língua sob um novo enfoque, diferente daquele no qual se baseou o ensino de Português por tanto tempo.

Além desse aspecto linguístico, os PCN (1998) tratam também do ensino do léxico. O referido documento apresenta os conteúdos de Língua Portuguesa articulados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Dentre os conteúdos deste segundo eixo, destacam-se: “a variação linguística: modalidade, variedades, registros”, “léxico e redes semânticas” e “processos de construção de significação” (BRASIL, 1998, p. 36).

No que diz respeito ao estudo do léxico, verificamos que se critica a prática pedagógica que considera os itens lexicais – ou as palavras, como se faz referência no texto dos PCN (1998) – isoladamente, ou seja, que acontece de forma descontextualizada. Sendo

assim, os PCN (1998) apresentam uma proposta de trabalho com o léxico em um determinado contexto, não o reduzindo à apresentação de sinônimos de um conjunto de itens lexicais desconhecidos pelo aluno. Além disso, os PCN (1998) destacam a necessidade de se trabalhar com o vocabulário. São estes, portanto, os dois principais aspectos trazidos pelas orientações curriculares quanto ao ensino do léxico: atividades contextualizadas, voltadas para o significado dos itens lexicais e ampliação do vocabulário dos alunos.

A prática de análise linguística apontada pelos PCN (1998), no que se refere ao léxico, volta-se, então, para a ampliação do repertório lexical dos alunos, com o intuito de torná-los competentes para usarem a língua em diversas situações, adequando-a aos contextos de uso.

Nesse sentido, a prática de ensino focada no léxico, segundo os PCN (1998), deve se dedicar à

[...] ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
- emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário (BRASIL, 1998, p. 62-63).

Em última análise, cabe-nos destacar que, além da abordagem feita acerca dos aspectos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, ora apresentados, os PCN (1998) apontam sugestões de atividades voltadas para alguns dos conteúdos discutidos, encontrando-se, dentre eles, a variação linguística e o léxico.

Podemos citar, dentre as propostas sugeridas, atividades que, segundo o referido documento, possibilitam explorar de forma mais intensa questões de variação linguística:

[...]

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;

[...]

- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes;
- [...]
- comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
- [...]
- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional (BRASIL, 1998, p. 82-83).

Quanto ao trabalho com o léxico, os PCN (1998) trazem as seguintes sugestões de atividades:

- [...]
- explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumo (BRASIL, 1998, p. 84-85).

As propostas apresentadas corroboram com a perspectiva referente à definição de língua adotada pelos PCN (1998), bem como com a postura didática relacionada ao ensino de Língua Portuguesa assumida por esse documento.

2.6.3 Sociolinguística e ensino

Quando decidimos adentrar os tortuosos caminhos do ensino de Língua Portuguesa e estabelecemos uma relação entre a Sociolinguística e o ensino, podemos perceber que, embora exista uma quantidade considerável de trabalhos neste campo de pesquisa, aplicar os saberes científicos acumulados à área pedagógica não é algo tão fácil. Uma das principais contribuições da Sociolinguística, não apenas para a educação, foi derrubar o mito da homogeneidade linguística. A consequência imediata disso foi que os estudos sociolinguísticos conseguiram provar, com base empírica, que a língua é construída socialmente e, por isso, caracteriza-se por ser heterogênea, por constituir-se de variedades linguísticas. Essa mudança de perspectiva diante da noção de língua é o primeiro passo para possibilitar a instauração de um novo posicionamento frente ao ensino de Língua Portuguesa. Em outras palavras, a concepção de língua não mais como um sistema abstrato de regras, mas como atividade social, é extremamente relevante para definir a postura a ser assumida em sala de aula. Diante dessas considerações, é nosso objetivo, nesta seção, apresentar algumas das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa assim como tentar estabelecer uma ponte entre aspectos teóricos dessa disciplina da Linguística e a Educação – com base nas reflexões de linguistas como Faraco (2008) e Bagno (2007).

Inicialmente, ao discorrermos sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa, podemos verificar que, não obstante, nas salas de aula, a prática pedagógica centrada na variação ainda seja embrionária, no campo acadêmico-científico, conforme mencionamos, as teorias sociolinguísticas já alcançaram avanços consideráveis. O tratamento da variação linguística em sala de aula, portanto, apresenta-se ainda como um grande desafio, embora, como vimos nas páginas anteriores, os documentos oficiais de orientação ao ensino de Língua Portuguesa apresentem, há mais de uma década e meia, diretrizes para que as diferentes variedades linguísticas do Português brasileiro sejam trabalhadas na escola. Entretanto, apesar dessas orientações, os referidos documentos também definem, como objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa, a língua escrita e a língua padrão³⁴. Como, então, aliar, no ensino, os preceitos sociolinguísticos ao objeto de ensino traçado pelos documentos oficiais? Martins, Vieira e Tavares (2014) buscam respostas para esse questionamento. Segundo os autores, as pesquisas desenvolvidas pela Sociolinguística

³⁴ Acreditamos que o ideal seria que nos documentos oficiais tivesse sido utilizada a expressão “variedades de prestígio” que, na verdade, é o que deveria fazer parte, segundo os sociolinguistas, do objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Variacionista, de modo particular, os fundamentos apontados pelos estudos sociolinguísticos no Brasil, trazem, no mínimo, três contribuições relevantes para o ensino de língua.

Essas contribuições são, segundo Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10):

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos [...] facilmente identificados pela maioria dos falantes.

A primeira grande contribuição apresentada pela Sociolinguística, de caráter estritamente teórico, conduz à explicitação e à compreensão dos conceitos elementares dessa área do saber linguístico com uma finalidade claramente definida: evitar que a terminologia usada pela Sociolinguística seja equivocadamente transplantada para o ensino de Língua Portuguesa. Conforme já demonstramos, há uma inadequação terminológica evidente, quando alguns dos preceitos relativos ao estudo da Sociolinguística são tomados como objeto de ensino (como podemos verificar com a frequente confusão que se faz entre as expressões norma-padrão e norma culta, por exemplo). Nesse sentido, há um crescente esforço por parte dos pesquisadores para definir claramente os conceitos da Sociolinguística e difundi-los, para que os docentes possam ter acesso a uma base teórica sólida e fundamentada no que tange à questão da variação linguística.

Quanto às duas outras contribuições, podemos afirmar que elas possuem um caráter de tomada de consciência acerca da diversidade linguística. Em outros termos, conforme já apontamos, os estudos sociolinguísticos provam cientificamente que a língua não é um todo homogêneo e imutável, o que faz 'cair por terra' a secular ideia de erro no uso da língua: já que a língua é heterogênea, as variações por ela apresentadas são apenas modos diferentes de se expressar, o que vai de encontro à falaciosa noção de que existe só uma forma de manifestação linguística e que essa forma é “correta”. A Sociolinguística contribui, portanto, para que docentes possam tomar ciência e consciência da mutabilidade da língua e da coerência que há nas diversas normas linguísticas existentes, oferecendo a eles a possibilidade de mudança de postura ante o ensino da língua.

Além dessas três contribuições gerais, a literatura especializada traz inúmeros trabalhos voltados para a descrição dos fenômenos variáveis de nossa língua em seus diversos níveis – morfossintático, fonético-fonológico, semântico-lexical, discursivo-pragmático – e

que podem ser explorados em sala de aula. Contudo, não é esse nosso objetivo no momento. Na realidade, tendo em vista as reflexões realizadas, acreditamos ser necessário apresentar uma proposta que possa contribuir para o ensino da variação linguística no Português brasileiro, uma vez que esta abordagem é de importância fundamental. Tal proposta, sobre a qual já fizemos breve alusão, está relacionada à noção dos três *continua* caracterizadora da realidade linguística brasileira. Esse modelo para a análise sociolinguística do Português brasileiro, desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005), parte do princípio de que a situação sociolinguística na qual estamos inseridos é bastante peculiar: “As variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24, grifo da autora). A proposta de análise da pesquisadora surge da necessidade de se estabelecerem critérios mais consistentes para a definição das variedades linguísticas encontradas na ecologia linguística do Brasil.

Conforme Bortoni- Ricardo (2005, p. 39, grifos da autora),

[...] os estudos dialetológicos realizados no Brasil nas primeiras décadas do século XX identificavam na ecologia linguística nacional diversas variedades, consideradas distintas entre si, a que atribuíam as denominações de “português culto”, “português popular”, “português dialetal” etc. essas classificações padeciam de dois problemas principais: não se reconheciam as características comuns às diversas variedades e misturavam-se critérios analíticos, não se fazendo distinção entre variedades regionais, socioletais ou até mesmo funcionais. Ademais, não se levavam em conta as características distintas das modalidades oral e escrita e dos gêneros discursivos.

Diante da imprecisão para análise da diversidade linguística brasileira, Bortoni-Ricardo (2005, p. 40) propõe que a ecologia do Português seja concebida com base no *continuum* de urbanização, no *continuum* de letramento e no *continuum* de monitoração estilística. O *continuum* de urbanização, segundo a autora, “[...] se estende desde as variedades rurais geograficamente isoladas [...] até a variedade urbana culta, que no processo histórico passou por uma estrita padronização em Portugal e, posteriormente, no Brasil [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40). O *continuum* de letramento está relacionado ao contato (em maior ou menor grau) que os indivíduos da sociedade têm com as práticas de leitura e escrita. Assim, os polos desse *continuum* são constituídos por práticas sociais de oralidade e práticas sociais de letramento. Por fim, o *continuum* de monitoração estilística consiste na atenção e planejamento dispensados à fala/escrita no momento de sua produção. Nesse sentido, Bell (1984 apud Bortoni-Ricardo, 2005, p. 41) afirma que “[...] a escolha do estilo é

essencialmente uma acomodação do falante às características de seu(s) interlocutor(es)”. Diante dessas considerações, fica claro que as variedades linguísticas não podem ser vistas como conjuntos estanques ou definidas a partir de uma perspectiva dicotômica – a norma culta X a norma popular (ou variedades de prestígio X variedades estigmatizadas), a modalidade escrita X a modalidade falada, o registro formal X o registro informal – mas como um complexo de realizações linguísticas que dependerão de uma série de fatores para se definir. Ademais, Bortoni-Ricardo (2005) demonstra que as variedades linguísticas, quando analisadas sob o enfoque dos três *continua* apresentados, inter-relacionam-se entre si, de modo que os falantes localizam-se nesses *continua*, de acordo com diversos fatores como o seu grau de letramento, a situação sociocomunicativa, a figura do interlocutor, o nível social do falante, a região geográfica na qual ele reside etc. Podemos verificar que essa teoria desenvolvida pela autora é importante e necessária para que os professores conheçam a realidade linguística de seus alunos e possam desenvolver um trabalho com a variação linguística, de forma que tenha significado para eles.

Considerando a aplicação do conhecimento acumulado pelos estudos sociolinguísticos à educação, Faraco (2008) defende a ideia de que cabe ao ensino o papel de ampliar a mobilidade sociolinguística do aluno, garantindo a ele a possibilidade de transitar ampla e autonomamente pela heterogeneidade linguística na qual vive. Para que isso efetivamente ocorra, é preciso haver, no ensino de Língua Portuguesa, um equilíbrio entre a incorporação dos preceitos da Sociolinguística e o estudo da norma culta/comum/*standard* – as variedades de prestígio. Em outras palavras, reafirmamos que a variação linguística deve ser abordada em sala de aula não a partir de uma visão estanque das variedades – como se elas correspondessem a variedades distintas que não se inter-relacionam –, mas de acordo com a visão do *continuum* linguístico no qual essas variedades serão analisadas, conforme sua distribuição social bem como de acordo com a relação existente entre elas. Nesse sentido, o autor propõe que o ensino das variedades cultas – as variedades de prestígio – não pode se dar como um fim em si mesmo, com base na prática pedagógica de apresentá-las apenas como um conjunto de características léxico-gramaticais. É necessário que o estudo dessas variedades seja feito sempre “[...] em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita” (FARACO, 2008, p. 169).

Nessa linha de pensamento, observamos que Bortoni-Ricardo (2005) advoga em favor da aprendizagem da norma culta enquanto mecanismo de ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, ou seja, o aluno deverá aprender a empregar as variedades linguísticas de acordo com o contexto situacional em que se encontra inserido.

Faraco (2008, p. 169) ainda acrescenta que

[...] adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita. Isolar as formas cultas das práticas da escrita é tomar a parte pelo todo e perder de vista os complexos processos históricos de construção e transformação da expressão escrita [...].

O referido autor, ao tratar da temática variação linguística e escola, constrói um panorama do ensino de Língua Portuguesa demonstrando, conforme afirmamos, que os progressos na pesquisa linguística já têm influenciado bastante esse ensino. Entretanto, segundo ele, embora sejam evidentes os avanços na pedagogia da leitura e da produção de textos, a construção de uma pedagogia da variação linguística ainda se encontra atrasada. Esse linguista também destaca que os documentos oficiais que oferecem diretrizes ao ensino de Português já incluem o tema da variação linguística, contudo muitos são os fatores que interferem em uma prática de ensino que realmente aborde essa temática de maneira significativa para os alunos. Tanto o material didático destinado aos professores e alunos quanto os exames de escolaridade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), segundo Faraco (2008), trazem uma noção distorcida dos fenômenos de variação linguística, contribuindo, muitas vezes, para reforçar o preconceito em torno de variedades que já são estigmatizadas pela sociedade.

O grande desafio que se lança ao ensino da variação linguística é, portanto, possibilitar que os alunos sejam capazes de ver a sua língua como um fenômeno heterogêneo e capacitá-los para poder utilizá-la em suas diversas variedades, inclusive a variedade culta, conforme as exigências de cada circunstância comunicativa na qual eles estejam inseridos. Uma das necessidades mais urgentes quanto ao ensino da variação linguística está ligada ao fato de que é imprescindível que, ao lidar com as variedades cultas, os docentes sejam capazes de contextualizá-las em situações de uso, ou seja, abordar essas variedades em consonância com as práticas sociais de fala e de escrita.

Bagno (2007) também nos possibilita interessantes reflexões acerca da questão da variação linguística e do ensino. Esse linguista milita em favor de uma pedagogia da variação, defendendo a necessidade de uma reeducação sociolinguística. Ele argumenta que é preciso haver uma reeducação porque, ao chegar à escola, os alunos já passaram por uma educação linguística primária, a qual é adquirida por intermédio do contato com outras pessoas que estão constantemente interagindo por meio da linguagem verbal. A reeducação sociolinguística, no entendimento de Bagno (2007, p. 82), significa que os professores devem

“[...] valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem”. De acordo com o referido autor, para que se dê a reeducação sociolinguística dos alunos é preciso partir do que eles já sabem, isto é, falar sua língua de modo desenvolto e eficiente. Além disso, a reeducação é sociolinguística, devido ao fato de que é “[...] através dela que o aprendiz conhecerá os *juízos de valor sociais* que pesam sobre cada uso da língua” (BAGNO, 2007, p. 84, grifo do autor).

Em outros termos, de acordo com o autor,

a *reeducação sociolinguística* é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”, as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia linguística autoritária e excludente (BAGNO, 2007, p. 86, grifo do autor).

Em síntese, o pensamento desse linguista, a respeito da reeducação sociolinguística prevê seis atitudes principais do docente em relação aos seus alunos: promoção da autoestima linguística dos alunos (eles precisam reconhecer que a língua que falam é plena e funcional, ou seja, que atende perfeitamente as suas necessidades comunicativas); conscientização acerca da escala de valores relativa aos usos linguísticos; ampliação do repertório comunicativo dos alunos (para que eles, conhecendo diferentes variantes linguísticas, tenham condições de adequar sua língua às diversas situações sociocomunicativas que lhe forem apresentadas); conscientização de que a língua serve, muitas vezes, como instrumento de promoção social bem como de repressão e discriminação; promoção de práticas de letramento (para que haja a inserção absoluta dos alunos na cultura letrada); promoção do reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura.

Bagno (2007) ressalta ainda que, para que a reeducação sociolinguística dos alunos ocorra, é essencial que o professor esteja livre de preconceitos e ideologias arcaicas relacionados à língua. É necessário, então, que o professor se reeduque sociolinguisticamente para que seja capaz de desenvolver em seus alunos um olhar reflexivo e crítico em torno das variedades linguísticas que estão à sua disposição.

Enfim, para que seja possível haver a interseção entre teoria sociolinguística e prática pedagógica é necessária a mobilização de diversos setores ligados à educação: desde a esfera

política (com planos e orientações destinados à educação que estejam realmente voltados para a valorização da diversidade linguística e para ampliação da competência comunicativa de nossos alunos) até o corpo docente (que também precisa assumir uma atitude reflexiva diante da língua).

2.6.4 Considerações sobre léxico, Dialektologia, Geolinguística e ensino

Além das considerações feitas a respeito da relação entre Sociolinguística e ensino, pelo teor e tema de nosso trabalho, é necessário que façamos alguns comentários acerca de léxico e ensino e de Dialektologia, Geolinguística e ensino. Conforme já nos adiantamos, muitas teorias desenvolvidas no âmbito dos estudos linguísticos têm influenciado o ensino de Língua Portuguesa, seja por intermédio das orientações curriculares, do material didático oferecido aos professores ou de uma mudança de postura dos profissionais ligados ao ensino de Português.

No que tange ao ensino do léxico, Antunes (2012) aponta uma série de questões que impedem um trabalho significativo para a ampliação lexical dos alunos. Segundo a autora, nas aulas de Português, “[...] a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter breve, e insuficiente” (ANTUNES, 2012, p. 20). Em outros termos, o estudo do léxico ocupa um lugar marginal dentro do programa de ensino de Língua Portuguesa, pautando-se, na maioria das vezes, por atividades mecânicas, nas quais são evidenciados os processos de formação dos itens lexicais, sem que os alunos sejam levados a refletir sobre o uso efetivo desses itens nos textos que eles leem ou escrevem. Antunes (2012, p. 20-21, grifo da autora) enfatiza o problema do estudo do léxico ao defender, de forma veemente, que ele, geralmente,

[...] fica reduzido [na maioria dos livros didáticos] a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Também pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. [...]
Ou seja, o processo de ampliação do léxico da língua é visto como uma questão morfológica que, parece, começa e se esgota no interior da gramática apenas, como se não tivesse também a função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura.

Para a autora há, portanto, várias questões que estão implicadas no âmbito do léxico e que devem ser levadas em consideração quando de seu estudo. As relações de sentido entre os itens lexicais, por exemplo, são um aspecto relevante que precisa ser abordado no estudo do léxico. A relação entre o léxico e a identidade daqueles que o usam também é outra questão relevante dentro de seu estudo e que está diretamente ligada à temática da variação linguística. Assim como Antunes (2012, p. 47) pontua, “[...] as palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam. O dicionário é apenas o espaço onde elas esperam que as apanhemos para levá-las até nossas moradas”. Em outros termos, as escolhas lexicais feitas pelos falantes refletem, por exemplo, o grupo social a que eles pertencem ou a situação sociocomunicativa em que eles estão inseridos. Ou melhor, o léxico da língua, assim como Antunes (2012, p. 47) postula, está vinculado “às experiências socioculturais que caracterizam cada um dos grupos humanos”.

Voltando à questão do ensino do léxico, Antunes (2012, p. 25) afirma, ainda, que ele deve partir de “[...] uma abordagem textual-discursiva do léxico, na qual se possa destacar os recursos de textualização que se valem das propriedades lexicais, ampliando, assim, o ângulo de visão com que costumeiramente ele é percebido [...]”. Fica evidente, por meio do trecho citado, que é apresentada outra perspectiva diante do estudo lexical em sala de aula. Uma perspectiva que parte do texto, que situa os itens lexicais dentro de seu real contexto de uso, deixando de estudá-lo isoladamente.

As discussões feitas por Antunes (2012) vão ao encontro da proposta apresentada pelos PCN (1998) quanto ao estudo do léxico. Acreditamos que tenha ficado claro, por meio de nossas discussões a respeito do referido documento, que cabe à escola o papel de oferecer mecanismos para que os alunos tenham condições de ampliar seu acervo lexical. Os PCN (1998), conforme demonstramos, trazem, inclusive, sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para que a ampliação do acervo lexical dos alunos seja possível. Além disso, podemos depreender da leitura desse documento que há uma tendência em se buscar alternativas de ensino que fujam às tradicionais atividades mecânicas e descontextualizadas – criticadas por Antunes (2012) –, nas quais o aluno não é levado a pensar sobre os itens lexicais empregados nos textos lidos.

Quanto à relação entre Dialetoлогия, Geolinguística e ensino, podemos perceber que, pelo fato de essa área dos estudos linguísticos estar diretamente ligada a questões do léxico e da variação linguística, muito do que foi discutido acerca de Sociolinguística e ensino e de léxico e ensino alcança também a referida relação entre os estudos dialetais e ensino. Não obstante essa interseção existente entre Sociolinguística, estudos acerca do léxico,

Dialetologia e Geolinguística, podemos afirmar que a principal relação que se pode estabelecer entre os estudos dialetais e o ensino de Língua Portuguesa está no fato de que esse ramo da Linguística já oferece aos professores algum material que pode ser utilizado em sala de aula. A Dialetologia e a Geolinguística fornecem dados importantes sobre a diversidade linguística de nosso país os quais podem servir de objeto de estudo no ensino de Português, permitindo, por exemplo, a comparação do modo de falar ou do léxico de determinadas regiões com a região em que os alunos vivem. Além disso, a consciência da variação linguística permite a nós, professores, reconhecer a influência que ela exerce no processo de aquisição da escrita. Isso pode suscitar práticas pedagógicas em que o professor leve os alunos a identificar as diferenças entre fala e escrita, despertando neles um olhar diferenciado em relação à fala bem como possibilitando, por exemplo, o desenvolvimento de atividades destinadas a sanar dificuldades relativas à grafia das palavras.

Com os dados contidos nos atlas linguísticos, o professor pode propor atividades, por meio das quais, os alunos sejam conduzidos a identificar as diferenças linguísticas e a se conscientizar dessas diferenças. Uma outra vantagem de se desenvolver um trabalho sistemático com os atlas em sala de aula é apontada por Ribeiro (2012, p. 1083), ao afirmar que

[...] a possibilidade de visualizar e até mesmo ouvir (caso de atlas sonoro) as realizações linguísticas concretamente desperta no aluno o interesse em conhecer mais profundamente a sua língua, não apenas a variante padrão mas também as suas variadas e diversas formas de manifestações pelo falante. Sem dúvida, [...] trabalhar a língua em sua diversidade aumenta o gosto e desperta o prazer em estudá-la, uma vez que o aluno percebe que está estudando algo que faz parte do seu dia a dia, pois vê nos exemplos e situações ilustradas pelo professor, a língua em uso, concreta, presente, a mesma que ele utiliza e ouve em suas interações do cotidiano.

As considerações feitas mostram que, embora ainda haja muito por fazer no âmbito dos estudos dialetais, o que já se produziu até então, principalmente no que se refere aos atlas linguísticos, traz dados importantes acerca da variação linguística no Brasil, os quais oferecem condições de ser utilizados no ensino de Língua Portuguesa como forma de valorização da nossa diversidade e também como instrumento de conscientização dos alunos quanto a essa diversidade. Portanto, com base em alguns desses dados, é possível elaborar atividades que despertem o interesse, por parte dos alunos, quanto ao trabalho com a variação semântico-lexical, tendo como suporte os atlas linguísticos.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

3.1 Definição do problema

O panorama educacional no Brasil vem passando, nos últimos anos, por intensas transformações que têm como força motriz, dentre outras razões, o processo de massificação da educação pública. O acesso à escola para uma quantidade cada vez maior de brasileiros, provenientes de várias classes sociais, especialmente, das classes de menor prestígio social, tem contribuído para a construção de um cenário de educação diferente daquele apresentado em nosso país até a década de 1960, em que a escola pública era predominantemente frequentada pelos filhos da elite. Essa mudança³⁵ no perfil da clientela da escola pública brasileira trouxe consigo a necessidade de se adotar novas perspectivas diante do ensino, de modo particular, diante do ensino de Língua Portuguesa (SOARES, 2012).

A escola que antes não se detinha em questões relacionadas à variação linguística³⁶, nos dias atuais, recebe uma quantidade esmagadora de alunos provenientes das classes menos favorecidas, portanto, em sua maioria, falantes de variedades de menor prestígio. Nesse cenário, a escola vive, atualmente, uma situação de descompasso entre a variedade que pretende ensinar – a norma culta³⁷ – e as variedades trazidas por seus alunos. Diante dessa situação, o enfoque das aulas de Língua Portuguesa, atualmente, em muitas realidades, se pauta pelo ensino da gramática normativa pura e simplesmente, sem promover condições para que o aluno seja levado a refletir a respeito da língua. Ademais, a variação linguística, em diversos momentos, faz parte do contexto educacional como um tópico, apresentado no livro didático de determinado ano escolar, com algumas atividades e pouca ou nenhuma reflexão acerca do assunto. Não são poucos os trabalhos acadêmicos de que se tem notícia que voltaram seu olhar para a análise de coleções de livros didáticos e que comprovam várias deficiências na abordagem do tema da variação linguística bem como um tratamento confuso dado à terminologia utilizada nos estudos variacionistas. Além disso, diversos são os textos e

³⁵ A mudança no perfil dos alunos que passaram a frequentar a escola a partir da década de 1960 é um dos fatores que contribuem para a necessidade de adoção de uma nova perspectiva diante do ensino, especialmente, do ensino de Língua Portuguesa. Os diversos estudos desenvolvidos pela Linguística demonstram que a língua, enquanto forma de interação, não pode ser abordada na escola a partir de uma postura tradicionalista.

³⁶ Não só devido ao perfil dos alunos recebidos na escola àquela época, mas também por causa dos estudos teóricos que, até então, estavam ainda sendo desenvolvidos.

³⁷ Reiterando a posição defendida por nós, acreditamos que a norma culta (ou as variedades cultas, ou ainda, variedades de prestígio) é que deveria ser um dos objetos de ensino de Língua Portuguesa, juntamente com a valorização das variedades menos prestigiadas, entretanto, pelo que buscamos comprovar, por meio de nossas leituras, a escola – não de forma generalizada – ainda insiste em tentar ensinar a norma padrão, que, como demonstramos, não é uma variedade linguística, mas, tão-somente, representa uma norma idealizada, abstrata, absolutamente distante da realidade dos falantes.

atividades apresentados pelas obras didáticas que contribuem para reforçar o preconceito diante de variedades de menor prestígio social.

A variação linguística é fenômeno incontroverso, por conseguinte, faz parte do papel da escola não só possibilitar que seus alunos adquiram competência linguística para serem capazes de se adequar às diversas situações sociocomunicativas, mas também desenvolver nesses alunos a capacidade de avaliar sua língua de modo reflexivo, tornando-os capazes de ver as variedades linguísticas como diferentes modos de falar. Diante dessas considerações, podemos afirmar que todos os aspectos, ora discutidos, comprovam que, no contexto da educação sociolinguística, ao aluno é dada a oportunidade de conhecer a existência de uma ou outra variedade linguística, mas, na maioria das vezes, as atividades não permitem que ele pense a respeito de sua língua como algo vivo, em constante mudança e sujeita a várias influências, tanto internas quanto externas.

Somada às questões expostas, a abordagem acerca da ampliação do léxico dos alunos – entendamos léxico individual dos alunos – também é motivo de atenção. Retomando o que afirmamos anteriormente, por muito tempo, os livros didáticos limitaram-se a desenvolver um trabalho com o léxico de modo descontextualizado, fazendo com que os alunos entrassem em contato com itens lexicais, muitas vezes, de forma isolada, sem explorá-los em seu real contexto de uso: os textos. Embora não tenhamos nos detido em pesquisar acerca da abordagem feita pelos livros didáticos ao estudo do léxico, a prática escolar por nós vivenciada nos anos finais do Ensino Fundamental demonstra que essa temática tem ganhado, mesmo que de forma lenta, um novo enfoque, procurando contextualizar as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, podemos citar como exemplo a postura assumida por alguns autores de livros didáticos no que tange ao estudo do léxico. As obras didáticas têm procurado oferecer, atualmente, atividades em que os itens lexicais sejam trabalhados não mais de forma isolada, mas de acordo com os textos em que eles são utilizados. Há uma tendência presente em alguns materiais didáticos em propor que os alunos reflitam sobre os itens lexicais utilizados nos textos lidos, sobre os efeitos de sentido que a escolha de determinado item pode produzir nos textos, sobre a intencionalidade que se pode verificar na opção por um item lexical em vez de outros. No entanto, embora possamos verificar essa mudança de perspectiva em relação ao ensino do léxico, há ainda a necessidade de se aumentar a quantidade de atividades que visam à ampliação lexical dos alunos. Além disso, a postura assumida pelo docente em sala de aula é essencial para que essa nova tendência relacionada ao estudo do léxico possa realmente produzir os efeitos almejados.

Diante das considerações feitas, somos levados a refletir sobre o (re)conhecimento que os alunos possuem (ou não) acerca da variação linguística, de modo específico da variação semântico-lexical. Associados a essa questão inicial estão dois outros importantes questionamentos que esta pesquisa pode ajudar a solucionar: (i) a formulação e aplicação de atividades voltadas para a variação semântico-lexical de caráter diatópico pode contribuir para a ampliação do acervo lexical dos alunos? (ii) os atlas linguísticos são um instrumento capaz de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, de modo especial para o trabalho com a variação semântico-lexical em sala de aula? Esta pesquisa parte, portanto, da necessidade de se desenvolver um trabalho sistemático com a variação linguística de aspecto semântico-lexical com vistas ao efetivo desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística – conforme Faraco (2008).

3.2 A pesquisa-ação

A presente pesquisa, conforme evidenciamos, tem como um de seus eixos norteadores a aplicação de atividades, em sala de aula, centradas no estudo da variação semântico-lexical, apresentando como um de seus objetivos desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva diante da língua. Tal estudo, portanto, além de promover um trabalho com tema relevante no ensino de Língua Portuguesa, ocorre no contexto da prática de sala de aula, permitindo-nos também avaliar nossa postura profissional, nossa prática de ensino.

A proposta de estudo e o ambiente no qual desenvolvemos este trabalho foram, desse modo, essenciais para a determinação do procedimento de pesquisa utilizado: a pesquisa-ação. A opção por esse procedimento demonstrou ser a mais adequada, quando considerados os objetivos do trabalho e quando temos em mente que para alcançar nossa meta é necessário aliar teoria (pesquisa teórica) e ação (prática). Assim, como defende Engel (2000), a pesquisa-ação é atrativa para a educação por produzir resultados específicos imediatos. Além disso, esse tipo de pesquisa demonstra ser um mecanismo eficiente no que tange ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a pesquisa-ação pode apresentar dupla função: volta-se para a resolução de questões práticas no contexto educacional, podendo contribuir com a melhoria no processo de ensino-aprendizagem; possibilita que a preocupação e o interesse das pessoas envolvidas na prática de sala de aula – os professores – levem tais profissionais a engajarem-se, por meio da pesquisa, no seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, podemos definir a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

A posição defendida por Engel (2000) vai ao encontro do que foi disposto por Thiollent (1996), pois, conforme afirma aquele teórico, a pesquisa-ação tem como uma de suas principais características o fato de ser uma pesquisa participante engajada, ou seja, de integrar-se à prática com a finalidade de promover determinada forma de intervenção que viabilize a solução de um problema ou que possibilite a compreensão da referida prática. Em outros termos, a pesquisa-ação pressupõe a participação bem como a ação planejada voltada para a resolução de algum problema. Além disso, para Engel (2000), outra característica desse tipo de pesquisa é que a intervenção proposta ocorre de forma processual, ou seja, por meio da pesquisa promove-se uma intervenção de maneira inovadora na prática e que se dá, não como simples recomendação ao final da pesquisa ou como produto do estudo, mas no próprio processo.

Dessa forma, “[...] a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p. 182). A pesquisa-ação é, ainda, situacional e autoavaliativa. Isso significa que esse tipo de pesquisa está interessado em diagnosticar um problema específico circunscrito a uma situação específica. Ademais, a pesquisa-ação é autoavaliativa, porque

[...] as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática [...] (ENGEL, 2000, p. 184-185, grifo do autor).

Tripp (2005, p. 446) considera a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação – termo genérico que serve para designar qualquer processo que segue “[...] um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Nesse sentido, o autor preceitua que na pesquisa-ação “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

No que se refere ao contexto educacional, Engel (2000) argumenta que o objeto de estudo da pesquisa-ação são as ações humanas percebidas pelo professor como inaceitáveis sob certos aspectos. Essas ações, suscetíveis de sofrer modificações, podem estar relacionadas, por exemplo, às dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos e à postura dos alunos em sala de aula (indisciplina, apatia, desinteresse etc.) e exigem que seja dada uma resposta prática por parte do professor, o que viabiliza a realização desse tipo de pesquisa.

Outro aspecto observado é a flexibilidade metodológica apresentada pela pesquisa-ação. Essa característica revela que o cumprimento rigoroso de um ritual de ações não é o componente essencial desse tipo de pesquisa, o que não significa dizer que a pesquisa-ação não apresente uma estrutura procedimental organizada. Thiollent (1996) afirma que o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, ao contrário do que ocorre em outros tipos de pesquisa. Sendo assim, embora outros autores proponham sequências e fases bem definidas para a pesquisa-ação, segundo o autor, esse tipo de pesquisa não segue uma série de fases que esteja rigidamente ordenada. Acrescenta ainda que “[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 1996, p. 47).

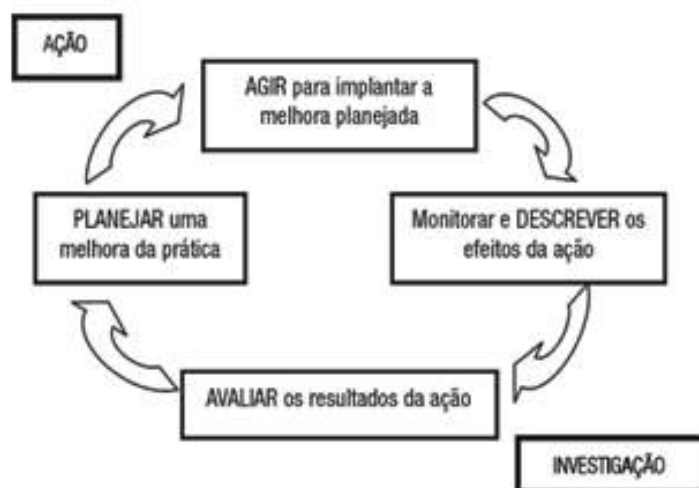
Franco (2005, p. 497) evidencia sua concordância com as ideias apresentadas por Thiollent (1996), ao afirmar que a flexibilização metodológica da pesquisa-ação “[...] implica, como todo trabalho sobre a prática, um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem”. A autora ainda destaca

[...] a questão em torno de *uma pedagogia da pesquisa-ação* que implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes “agir na urgência e decidir na incerteza” [...] (FRANCO, 2005, p. 497, grifo da autora).

Diante dos fundamentos teóricos concernentes à pesquisa-ação, procuramos desenvolver nosso trabalho com base em fases pré-determinadas que não foram, contudo, estabelecidas de modo inflexível. Nossa organização deu-se devido à necessidade de se ter uma estrutura organizada capaz de orientar a realização do trabalho. Desse modo, levando em consideração que a pesquisa-ação corresponde a uma atividade cíclica, caracterizada por um

intenso movimento de ação-reflexão-ação, procuramos desenvolver nossa pesquisa em consonância com a ideia de ciclo básico da investigação-ação trazida por Tripp (2005). Sendo assim, orientamo-nos por meio dos quatro ciclos básicos da investigação-ação, representados pelo diagrama a seguir:

Figura 1 – Ciclos básicos da investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

Podemos notar que a pesquisa se organiza com base em um ciclo cujo ponto de partida se confunde com o ponto de chegada, ou seja, o planejamento para uma melhoria na prática é a fase inicial que desencadeia as demais etapas, mas que leva, ao final da pesquisa, a novas reflexões e planejamento de outras técnicas para melhoria da prática. Considerando o fato de que, pelo caráter deste trabalho, foi necessário delimitar os marcos inicial e final da pesquisa, a etapa de avaliação dos resultados da ação – embora permita analisar os aspectos positivos e negativos da pesquisa e proceder a um novo planejamento para que seja dada continuidade a ela – em nosso caso, constitui a última fase do processo de pesquisa-ação.

Por fim, cabe ressaltar que as discussões, ora apresentadas, acerca da pesquisa-ação servem como aporte para que possamos descrever o processo por meio do qual se desenvolveu nossa pesquisa. Tomamos, portanto, como fundamento para realizar nosso estudo a estrutura cíclica de organização da pesquisa-ação a qual ilustramos por meio do diagrama elaborado por Tripp (2005), sem perder de vista, contudo, as proposições apresentadas por Thiollent (1996).

3.3 Oficinas pedagógicas

A oficina pedagógica é oferecida no contexto educacional como uma ferramenta capaz de integrar teoria e prática. Em outras palavras, “[...] oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78). A oficina pedagógica pode ser entendida como uma metodologia de trabalho que se caracteriza pela construção coletiva do conhecimento. Esse processo de construção se dá, especialmente, pela confrontação e pelo intercâmbio de experiências dos participantes. Sob essa perspectiva, o saber construído, por meio do trabalho com oficinas, não resulta como mero produto final do processo de aprendizagem, mas ocorre de forma gradativa, de forma processual (MOITA; ANDRADE, 2006).

Esses autores defendem, ainda, que

[...] a oficina pedagógica constitui-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e [...] por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11)

Enquanto instrumento de ação em sala de aula, a oficina pedagógica atende basicamente a dois propósitos: articular teoria e prática, ou seja, coordenar noções conceituais com ações concretas; e propiciar a construção coletiva de saberes, isto é, permitir que o conhecimento deixe de ser visto como um conjunto de conceitos a serem transmitidos e passe a ser visto como algo a ser construído entre professor e alunos em uma atitude de parceria e de cooperação.

Portanto, podemos afirmar que a oficina pedagógica é um mecanismo que auxilia, de forma diferenciada, o ensino-aprendizagem por centralizar-se num trabalho em que professor e alunos constroem juntos o conhecimento. Para que seja efetivada essa construção conjunta do conhecimento é necessário que o funcionamento desse instrumento pedagógico seja conhecido e sua forma de organização seja obedecida. Paviani e Fontana (2009) destacam que, como qualquer outra espécie de ação pedagógica, a oficina precisa ser planejada. A utilização dessa ferramenta de trabalho requer, portanto, que se reflita sobre as necessidades educacionais dos alunos e sobre como se desenvolverá um trabalho capaz de levá-los, a partir de suas experiências, à construção de saberes significativos para suas vidas. Além disso, nesse tipo de abordagem metodológica, “[...] o planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível,

ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79) no contexto real de ensino-aprendizagem.

Não obstante a importância do planejamento, é na fase de execução que as oficinas revelam características que as diferenciam de outros mecanismos pedagógicos. Para Paviani e Fontana (2009), a execução é o momento em que a oficina assume um caráter diferenciado no qual o professor adota o papel de mediador e o conhecimento adquire outras dimensões que não apenas a do conhecimento racional. Nesse sentido, a oficina pedagógica caracteriza-se por apresentar técnicas e procedimentos diversificados, incluindo trabalhos focados, principalmente, em atividades práticas realizadas em duplas e em grupo com a finalidade de promover a interação entre os participantes.

Diante da conceituação e caracterização de oficina, acreditamos que essa ferramenta pedagógica foi a mais viável no sentido de atender os objetivos traçados em nossa pesquisa. Desse modo, optamos por elaborar as atividades e aplicá-las sob a forma de oficinas que serão descritas no próximo capítulo.

3.4 O cenário de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, situada no município de Lagamar – MG, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, durante parte dos meses de outubro e de dezembro e durante todo o mês de novembro do ano de 2014. Uma das razões que justifica a seleção do grupo de alunos para fazer parte desta pesquisa tem relação direta com uma exigência do programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – o qual determina que o projeto de intervenção seja desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o fato de trabalharmos com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e considerando que este trabalho se trata de uma pesquisa-ação, acreditamos que envolver essa pesquisa em nossa prática seria uma alternativa para refletirmos sobre essa prática em busca de soluções para uma problemática real que faz parte de nosso trabalho. Sendo assim, dentre as três turmas com as quais trabalhávamos no ano letivo em que a intervenção foi realizada, optamos por desenvolver a pesquisa, conforme já mencionamos, com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Consideramos que o estudo da temática desta pesquisa é relevante e necessário em quaisquer que sejam os anos escolares, contudo realizar o trabalho com as três turmas não se mostrou viável, devido a uma série de fatores. Dessa forma, a escolha da turma deu-se, principalmente, devido ao perfil dos alunos do oitavo

ano, os quais demonstraram ser mais dinâmicos e mais envolvidos com novas propostas de trabalho.

A princípio, quando foi apresentado o projeto aos alunos e pais, a turma contava com 38 alunos que prontamente se disponibilizaram a participar da pesquisa. Entretanto, à época do início da aplicação das oficinas, devido à chegada de novos alunos, a turma estava, então, formada por 39 estudantes. Além disso, devemos ressaltar que em decorrência da permuta de alunos, alguns, dentre aqueles que se prontificaram a participar da pesquisa, foram remanejados para outra turma e outros passaram a fazer parte da turma em que o trabalho foi desenvolvido. Sendo assim, os alunos que passaram a fazer parte da turma, após o início das oficinas, participaram das atividades, contudo o material produzido por eles não constituiu o *corpus* desta pesquisa. Os alunos que foram remanejados para a turma, no intervalo de tempo entre a apresentação do projeto e o início das oficinas, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bem como o Termo de Assentimento para o Menor e, uma vez entregues esses termos assinados, puderam participar da pesquisa, sendo que o material por eles produzido pôde fazer parte dos dados analisados neste trabalho.

Portanto, a intervenção foi realizada com todos os alunos da turma, visto que as oficinas ocorreram no período de aulas, nos horários de Língua Portuguesa. Porém, para a análise de dados, selecionamos atividades de 20 alunos, pelas seguintes razões: (i) primeiramente, somente as atividades dos alunos cujos pais e próprios alunos consentiram em participar da pesquisa, assinando e entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento para o Menor, respectivamente, constituíram o *corpus* deste trabalho; (ii) por acreditarmos ser necessário atribuir um caráter regular à quantidade de atividades analisadas, fizemos a contagem de quantas atividades de cada oficina foram entregues pelos alunos e determinamos o número 20 como o total que constituiria o *corpus*, haja vista o fato de ser este o número mínimo de atividades entregues em todas as oficinas; (iii) dentre as atividades entregues, consideramos como critério para seleção aquelas que foram completamente respondidas pelos alunos; (iv) obedecidos esses três primeiros critérios, nas situações em que o número de atividades ultrapassou a quantidade mínima estabelecida, optamos por utilizar, quando possível, 50% das atividades que obedeceram aos objetivos propostos para a oficina e 50% das atividades que não obedeceram ou obedeceram parcialmente aos objetivos propostos.

No caso de atividades desenvolvidas em equipes, utilizamos todas as atividades, haja vista que as equipes foram constituídas por alunos que obedeciam aos critérios para

participação na pesquisa (tinham consentido em participar do trabalho e haviam entregue os termos assinados).

Quanto à intervenção pedagógica, o projeto foi estruturado em 10 oficinas que, a princípio, utilizariam 20 horas-aula. Entretanto, nem sempre o planejado condiz com o realizado e constatamos que a previsão de tempo para muitas das oficinas foi insuficiente, devido a diversos fatores (na maioria das vezes, pelo fato de as discussões acerca do assunto terem se estendido por mais tempo que o planejado – o que não é um aspecto negativo, pois revelou o interesse e a participação dos alunos – ou porque eles não conseguiram realizar as atividades escritas no período determinado). A realização das oficinas ocorreu, portanto, durante um total de 30 horas-aula, iniciadas em 28 de outubro de 2014 e encerradas em 03 de dezembro de 2014, nos horários das aulas de Língua Portuguesa da turma, conforme já destacamos.

3.5 Os aspectos éticos

Em uma pesquisa é necessário esclarecer que as pessoas não são objetos e, por conseguinte, o tratamento dispensado a elas deve revelar que o pesquisador as considera como colaboradoras de sua pesquisa (CELANI, 2005). É preciso, portanto, que os indivíduos participantes de uma pesquisa não sejam expostos indevidamente, sendo asseguradas as garantias de preservação da dignidade humana.

No caso da pesquisa educacional, pelo fato de o homem ser constituído por crenças, atitudes, costumes, identidades, “[...] não existe [...] linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados” (CELANI, 2005, p. 109, grifo da autora). Sendo assim, a figura do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa configura-se em um cenário de cooperação em que esses sujeitos participam ativamente na construção de significados.

Outro aspecto, abordado por Celani (2005, p. 110), quanto à ética na pesquisa está relacionado ao fato de que

[...] a proteção dos participantes é essencial (Denzin & Lincoln, 1998). Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Em nossa pesquisa estivemos sempre atentos a essas questões levantadas por Celani (2005) e, embora os alunos participantes não tenham tido a possibilidade de optar por deixar a sala de aula no momento da aplicação das oficinas, eles estavam cientes de que sua participação não deveria ser forçada e que suas atividades não seriam utilizadas, caso eles decidissem por deixar de colaborar com o projeto. Importa ressaltar que, apesar de conhecerem esse aspecto da pesquisa, nenhum aluno escolheu deixar de participar.

Além dessa questão, outra preocupação do pesquisador está relacionada ao fato de que ele deve procurar sempre evitar causar danos e prejuízos aos participantes, “[...] salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110). Quanto a esse aspecto, procuramos deixar claros os objetivos de nossa pesquisa, informando aos pais, em reunião, como seria desenvolvido o trabalho e quais benefícios ele poderia trazer para seus filhos. Ademais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido na referida reunião e comentado pormenorizadamente, para não deixar nenhuma dúvida acerca da pesquisa. Também o Termo de Assentimento para o Menor foi lido juntamente com os alunos e comentado, com vistas a esclarecer quaisquer questionamentos a respeito da pesquisa. Conforme já aludimos, procuramos destacar para os pais e alunos que a participação no projeto não era obrigatória e que, mesmo os alunos que concordassem em fazer parte da pesquisa, poderiam, a qualquer momento, desistir de sua colaboração. Também esclarecemos que a identidade de cada aluno seria preservada. Após essa etapa de informações sobre a pesquisa, recebemos os termos assinados por todos os pais e alunos e nos certificamos de que todas as dúvidas acerca do trabalho haviam sido dirimidas.

A submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia foi outro procedimento por nós tomado para que esta pesquisa atendesse ao rigor ético necessário para sua realização. Ressaltamos que as atividades em sala de aula foram iniciadas apenas após o recebimento do parecer favorável à realização da pesquisa.

3.6 Os participantes

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Lagamar – MG. A turma era composta por 38 alunos, no início da aplicação das oficinas, e contava com 39 ao final da intervenção. Devido a diversos fatores já comentados, foi necessário estabelecermos

critérios para definir quais atividades seriam utilizadas na análise de dados desta pesquisa. Isso significa que, embora todos os alunos tenham concordado em participar da pesquisa e a maioria tenha entregado as atividades, não foi possível utilizar todas. Dessa forma, foram selecionadas, com base nos critérios apresentados, 20 atividades dos alunos para constituírem o *corpus* de análise do presente trabalho.

Apesar de não ter sido possível analisar os trabalhos realizados por todos os alunos, acreditamos ser necessário apresentar o perfil sociolinguístico da turma como uma forma de melhor conhecer os alunos envolvidos nesta pesquisa. Esse perfil foi construído com base nas fichas do sujeito entregues aos alunos para serem preenchidas em casa. Do total das fichas distribuídas aos alunos antes de iniciarmos as oficinas, foram devolvidas 24 fichas respondidas. Embora tenhamos insistido na importância dessas fichas para a pesquisa e, apesar de reiteradas vezes lembrarmos os alunos a respeito da necessidade de recolhermos as fichas de todos os colaboradores, não conseguimos receber de volta a totalidade das fichas entregues. Mesmo assim, acreditamos que a análise das 24 fichas recebidas foi suficiente para traçar o perfil da turma e nos auxiliar no desenvolvimento das oficinas e adaptação de atividades.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as primeiras informações contidas na ficha do sujeito e que dizem respeito ao perfil dos alunos. Como forma de preservar a identidade desses alunos, eles são identificados por meio das siglas A1, A2, A3, assim por diante.

Quadro 1 – Resumo do perfil dos alunos participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Naturalidade
A1	Feminino	14	Vazante
A2	Masculino	13	Unaí
A3	Feminino	14	Vazante
A4	Masculino	14	Vazante
A5	Masculino	13	Vazante
A6	Masculino	13	Patos de Minas
A7	Feminino	13	Vazante
A8	Feminino	14	Patos de Minas
A9	Feminino	14	Vazante
A10	Feminino	13	Patos de Minas
A11	Feminino	13	Presidente Olegário
A12	Feminino	13	Patos de Minas

A13	Feminino	14	Vazante
A14	Feminino	13	Vazante
A15	Feminino	14	Vazante
A16	Masculino	13	Vazante
A17	Feminino	13	Patos de Minas
A18	Masculino	13	Vazante
A19	Masculino	14	Patos de Minas
A20	Masculino	14	Uberlândia
A21	Masculino	13	Vazante
A22	Masculino	13	Patos de Minas
A23	Feminino	14	Vazante
A24	Feminino	13	Patos de Minas

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

Podemos verificar nos dados apresentados no Quadro 1, que a faixa etária da turma varia entre 13 e 14 anos e que a maioria dos alunos é natural de cidades vizinhas ao município de Lagamar. Apenas dois alunos são naturais de cidades que não fazem limite com o município, sendo um deles nascido em Uberlândia e o outro em Unaí. Se considerarmos apenas os dados apresentados, podemos perceber que todos os alunos são naturais do estado de Minas Gerais. Embora não possamos afirmar categoricamente, por não possuímos as fichas do sujeito dos demais alunos, acreditamos que toda a classe é formada por alunos naturais do referido estado. Mesmo não podendo fazer essa afirmação, os dados são claros e nos permitem dizer que, senão todos, pelo menos a maioria dos alunos é natural de Minas Gerais, de modo mais específico, é natural de cidades próximas a Lagamar.

Quanto à naturalidade dos pais ou responsáveis pelos alunos obtivemos os seguintes dados:

Quadro 2 – Naturalidade dos pais e responsáveis dos/ pelos alunos envolvidos na pesquisa

Participante	Pai	Mãe	Responsável
A1	Rio de Janeiro	Lagamar	-
A2	São Brás (Lagamar)	João Pinheiro	-
A3	São Brás (Lagamar)	Paranaguá	-
A4	Lagamar	Lagamar	-
A5	-	-	Patos de Minas
A6	Coromandel	Patos de Minas	-

A7	Lagamar	Lagamar	-
A8	-	Gameleira (Lagamar)	
A9	-	Vazante	-
A10	Guimarânia	Patos de Minas	-
A11	Presidente Olegário	-	-
A12	Lagamar	São Brás (Lagamar)	-
A13	Lagamar	Patos de Minas	-
A14	-	Vazante	-
A15	Presidente Olegário	Lagamar	-
A16	Lagamar	Lagamar	-
A17	-	-	Avô: Lagamar Avó: Lagamar
A18	Lagamar	Lagamar	-
A19	Patos de Minas	Vazante	-
A20	Uberlândia	Vazante	-
A21	Brasília	Vazante	-
A22	Patos de Minas	Patos de Minas	
A23	Alegre (Coromandel)	Emburuçu (Lagamar)	
A24	-	Coromandel	

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

No Quadro 2, referente à naturalidade dos pais dos participantes ou responsáveis por eles, podemos visualizar 42 respostas, dentre as quais, em 17 ocorrências, verificamos que Lagamar – quer seja a sede do município ou comunidades rurais pertencentes a ele – é a localidade de nascimento desses indivíduos. Com exceção de três situações, uma em que o pai da participante A1 nasceu no Rio de Janeiro, outra em que a mãe da participante A3 nasceu em Paranaguá – PR e outra em que o pai do participante A21 nasceu em Brasília – DF, todas as demais localidades de nascimento dos pais dos alunos ou responsáveis por eles situam-se no estado de Minas Gerais, a grande maioria em regiões geograficamente próximas a Lagamar.

Os alunos responderam também a respeito do período de tempo em que seus pais residem em Lagamar, como podemos visualizar, a seguir.

Quadro 3- Pais que nasceram em outra localidade – tempo que moram em Lagamar

Participante	Pai	Mãe	Responsável
A1	40 anos	-	-
A2	8 anos	8 anos	-
A3	-	Mais de 10 anos	-
A4	-	-	-
A5	-	-	40 anos
A6	13 anos	13 anos	-
A7	-	-	-
A8	-	-	-
A9	-	32 anos	-
A10	Cerca de 20 anos	Cerca de 20 anos	-
A11	Mais de 10 anos	-	-
A12	-	-	-
A13	-	-	-
A14	6 anos	6 anos	-
A15	24 anos	-	-
A16	-	-	-
A17	-	-	-
A18	-	-	-
A19	30 anos	25 anos	-
A20	13 anos	20 anos	-
A21	20 anos	-	-
A22	40 anos	22 anos	-
A23	Mais de 20 anos	-	-
A24	-	40 anos	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

Os dados apresentados no Quadro 3 demonstram que o período em que os pais dos alunos ou seus responsáveis moram em Lagamar, mesmo não tendo nascido na cidade, é, na maioria dos casos, bastante longo. Algumas respostas não foram computadas no quadro por terem sido consideradas vagas – como é o caso da participante A13 que respondeu “há um bom tempo” – ou respostas como da participante A12 que apresentaram certa incoerência, quando confrontadas com outras questões, especialmente com a questão cinco, caso em que

apresentamos a resposta da aluna, mas optamos por desconsiderá-la por razões que explicamos ao comentar as respostas à referida questão.

Além das informações apresentadas, os alunos responderam também ao seguinte questionamento: há quanto tempo você e sua família residem em Lagamar? Dentre as fichas entregues, em 18 delas, a resposta foi a última opção que informava que o aluno e sua família moram em Lagamar por mais de 10 anos. Três³⁸ alunos responderam que residem em Lagamar entre 5 e 10 anos e outros dois informaram que moram na cidade entre 1 e 5 anos. É possível perceber que a maioria dos alunos vive com sua família, na cidade mencionada há mais de 10 anos.

Algumas considerações acerca das respostas ao questionamento que mencionamos merecem ser destacadas. A participante A8, embora tenha afirmado que reside com sua família em Lagamar, entre 1 e 5 anos, responde à questão 12 da ficha do sujeito, informando que seus pais moraram no distrito de São Brás e na comunidade rural de Gameleira por 10 e 28 anos, respectivamente. Essas duas localidades pertencem, na verdade, ao município de Lagamar e há um contato intenso e constante entre os moradores dessas duas regiões com os moradores da sede do município. Linguisticamente, não existem marcas que diferenciam de forma acentuada os falares dos indivíduos que vivem na sede do município e nas localidades pertencentes a ele. Portanto, acreditamos que a resposta da participante pode facilmente se enquadrar na opção “mais de 10 anos”.

Outra participante que escolheu a opção “entre 1 e 5 anos”, também informou, na questão 12, localidades como São Brás, Pilar e fazendas no entorno de Lagamar como outros lugares em que os pais já viveram. O distrito de Pilar fica a aproximadamente 20km de Lagamar e, apesar de pertencer ao município de Patos de Minas, seus habitantes possuem contato direto com os moradores de Lagamar, local para onde se dirigem para resolução de problemas bancários, compras, dentre outras atividades. As demais localidades informadas pela participante situam-se no entorno do município, o que nos leva a concluir que as diferenças linguísticas vivenciadas pelos pais da participante também não apresentam marcas acentuadas em relação às características linguísticas dos falantes da cidade.

Também foi questionado aos participantes se eles moram com os pais e obtivemos as seguintes respostas: 17 alunos moram com o pai e a mãe; 4 moram somente com a mãe; 1 mora somente com o pai; 2 moram com um responsável por eles.

³⁸ Destacamos que, segundo a resposta da participante A12, seus pais residem em Lagamar entre 5 e 10 anos, embora tenha afirmado, ao responder a questão 10, que seus pais vivem em Lagamar há 15 anos. A falta de informação a respeito do fato de serem esses 15 anos ininterruptos ou não, leva-nos a desconsiderar a resposta da participante, não contabilizando-a no total de respostas à questão cinco.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos, o Quadro 4 apresenta as seguintes respostas:

Quadro 4 - Grau de formação dos pais e responsáveis dos/pelos alunos envolvidos na pesquisa

Participante	Pai	Mãe	Responsável
A1	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental completo	-
A2	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	-
A3	-	Ensino Fundamental incompleto	-
A4	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	-
A5	-	-	Ensino Médio completo
A6	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	-
A7	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	-
A8	Ensino Fundamental incompleto	-	-
A9	-	Ensino Médio completo	-
A10	Ensino Médio incompleto	Ensino Fundamental incompleto	-
A11	Ensino Fundamental completo	-	-
A12	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo	-
A13	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo	-
A14	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio incompleto	-
A15	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	-
A16	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	-

A17	-	-	Ensino Fundamental completo (avô) Ensino médio completo (avó)
A18	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	-
A19	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	-
A20	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	-
A21	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	-
A22	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	-
A23	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	-
A24	-	Ensino Superior completo	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

Resumidamente, o Quadro 4 mostra, dentre os pais e responsáveis, os seguintes dados: 16 indivíduos possuem o Ensino Fundamental incompleto, 6 possuem o Ensino Fundamental completo, 2 possuem o Ensino Médio incompleto, 13 possuem o Ensino Médio completo, 2 possuem o Ensino Superior incompleto e 3 possuem o Ensino Superior completo. De modo geral, dentre os indivíduos pesquisados, grande parte deles sequer chegou a concluir todos os anos da Educação Básica, sendo que dezoito deles possuem o Ensino Médio completo e apenas três possuem o nível universitário concluído.

A ficha do sujeito também continha uma questão a respeito da profissão dos pais dos alunos ou de seus responsáveis, cujas respostas estão assim organizadas:

Quadro 5 - Profissão dos pais e responsáveis dos/pelos alunos participantes da pesquisa

Participante	Pai	Mãe	Responsável
A1	Encarregado de moagem	Ajudante de açougue	-
A2	Pedreiro	Manicure	-

A3	-	Dona de casa	-
A4	Funcionário público	Dona de casa	-
A5	-	-	Professora
A6	Motorista	Auxiliar de serviços gerais	-
A7	-	Dona de casa	-
A8	-	Zeladora	-
A9	-	Atendente em madeireira	-
A10	Carpinteiro, eletricista, pedreiro	Dona de casa	-
A11	Motorista	-	-
A12	Auxiliar de serviços gerais	Cozinheira	-
A13	Operário em empresa de mineração	Auxiliar de serviços gerais	-
A14	-	-	-
A15	Operário em empresa de mineração	Dona de casa	-
A16	Aposentado	Dona de casa	
A17	-	-	Avô: caminhoneiro aposentado Avó: professora aposentada
A18	Operador de máquinas	Empresária	-
A19	Auxiliar de serviços gerais	Assistente técnica da Educação Básica	-
A20	Pintor e corretor	Cabeleireira	-
A21	Dono de um bar	Dona de casa	-
A22	Administrador	Professora	-
A23	Operário em empresa de mineração	Empregada doméstica	-
A24	-	Atendente	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

Além dos dados apresentados, foram feitas ainda duas perguntas que visavam auxiliar na construção do perfil de nossos alunos. Os questionamentos foram: (i) além do lugar onde nasceram e de Lagamar, seus pais ou responsáveis já moraram em outro lugar? (ii) se já moraram em outra localidade, além do lugar onde nasceram e de Lagamar, onde seus pais ou responsáveis já viveram? (Coloque o nome da cidade e do estado). Por quanto tempo? Diante desses dois questionamentos tivemos uma série de problemas, alguns deles advindos, talvez, do uso do item lexical “localidade” em vez de “cidade”³⁹, haja vista o fato de alguns alunos terem considerado comunidades rurais do município de Lagamar como outra localidade distinta dessa cidade. Além disso, houve alunos que deixaram de responder a segunda pergunta e outros que a deixaram incompleta (colocando o nome da cidade, mas sem especificar quem morou nela, se foi o pai ou a mãe). Houve situações também em que os alunos não especificaram o período em que os pais ou responsáveis moraram em outra cidade e, ainda, tivemos fichas do sujeito em que os alunos consideraram o tempo que seus pais ou responsáveis residiram na própria cidade onde nasceram. Por isso, optamos por não detalhar os dados da última pergunta, restando-nos afirmar que apenas as fichas as quais possibilitaram uma análise mostram que o tempo médio em que os indivíduos pesquisados moraram em outra cidade, que não seja Lagamar ou sua cidade natal, é de dez anos.

As respostas apresentadas pelos alunos foram de grande valia para que pudéssemos traçar o perfil da turma. Embora conhecêssemos os alunos, a análise das fichas do sujeito, confrontada com nossa prática de sala de aula, permitiu-nos construir de modo mais preciso esse perfil. Conforme nos posicionamos teoricamente, a língua não pode ser considerada homogênea, ela é marcada por variações que se dão, devido a uma série de fatores como grau de escolaridade do falante, contexto de fala, classe social a que pertence o falante etc. No entanto, podemos perceber que os alunos com os quais desenvolvemos nossa pesquisa constituem uma turma que utiliza comumente variedades de pouco prestígio social, muitas vezes, mesmo em situações que exigem adequação a uma variedade de mais prestígio. Além disso, não há discrepâncias no modo de os alunos se expressarem pela fala, ou seja, ressaltadas as particularidades de cada falante, não há grandes diferenças nos itens lexicais utilizados pelos alunos, em suas construções morfossintáticas ou na variedade fonético-fonológica que eles usam. Além disso, embora não tenhamos feito um estudo da variação falada na região onde os alunos vivem, muitas das respostas dadas na ficha do sujeito,

³⁹ Embora tenhamos solicitado, ao final da questão, que o aluno identificasse o nome da cidade, acreditamos que a pergunta não geraria confusões, caso tivéssemos feito uso apenas desse item lexical.

especialmente quanto à origem dos pais desses alunos ou ao tempo que eles residem em Lagamar, sugerem que esses alunos falam a variedade linguística comum nessa região.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Ao traçar os objetivos de uma pesquisa é necessário que façamos um exercício de reflexão em busca dos instrumentos a serem utilizados na execução da pesquisa. Para que a finalidade de um trabalho científico seja atingida é imprescindível determinar com cuidado e rigor os referidos instrumentos de coleta, tendo em mente que eles variam conforme a metodologia adotada. Pensando nisso, para o desenvolvimento da presente pesquisa utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a ficha do sujeito, o diário de itinerância da professora/pesquisadora e as atividades dos alunos produzidas durante as oficinas pedagógicas.

A ficha do sujeito foi o instrumento por nós utilizado para construir com maior exatidão o perfil dos alunos participantes da pesquisa. Conforme evidenciamos, na seção anterior, essa ficha foi composta por uma série de questionamentos a respeito dos alunos e de seus pais ou responsáveis. Acreditamos que as informações obtidas tiveram grande relevância para que pudéssemos compreender melhor a turma com a qual estávamos lidando.

O diário de itinerância da professora/pesquisadora ou, simplesmente, diário de campo é o instrumento, por meio do qual registramos diariamente como se deu a aplicação das oficinas, descrevendo as aulas e acrescentando, além disso, nossas impressões diante do trabalho de intervenção, da receptividade dos alunos e da pertinência das atividades.

Esta pesquisa desenvolveu-se em sala de aula com a aplicação de oficinas pedagógicas. A realização das oficinas, como procedimento escolhido para desenvolver nosso projeto de intervenção, ofereceu-nos como resultado um rico material composto pelas atividades feitas pelos alunos. Tais atividades são outro importante instrumento que traz dados indispensáveis para a avaliação do que foi desenvolvido durante a pesquisa. A realização das atividades foi importante, porque, por intermédio delas, foi possível avaliar a postura dos alunos diante da variação semântico-lexical e da apropriação de um olhar diferenciado, por parte deles, em relação à importância dessa temática dentro do ensino de Língua Portuguesa.

4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme já evidenciamos, a pesquisa-ação pressupõe um constante processo de análise da prática desenvolvida. Entretanto, além do contínuo exercício de avaliação de nossa ação, é necessário que nos voltemos para a análise dos resultados propriamente dita. Em outras palavras, além da prática de ação-reflexão-ação que se dá no decorrer da pesquisa-ação, é preciso, após realizado esse tipo de pesquisa, organizar os dados coletados e analisá-los como um todo. Isso quer dizer que essa etapa serve para analisar os resultados obtidos, a partir da ação implementada durante a realização da pesquisa bem como permite um olhar sobre a prática desenvolvida de modo global, não mais apenas de forma fragmentada como foi sendo feito durante a realização das atividades de intervenção.

Para o desenvolvimento deste capítulo, acreditamos ser necessário evidenciar o modo como planejamos a sua estruturação. Como apresentamos na seção 3.7 (correspondente aos instrumentos de coleta de dados), utilizamos como instrumentos a ficha do sujeito, o diário itinerante da professora-pesquisadora e as atividades desenvolvidas nas oficinas. O primeiro desses instrumentos serviu, como reiteradas vezes afirmamos, como suporte para construção do perfil da turma envolvida nesta pesquisa. Foi o mecanismo encontrado por nós para conhecer e compreender características desses alunos que pudessem explicar o modo como eles encarariam nosso trabalho e, principalmente, o modo como eles se comportariam diante das atividades propostas.

A ficha do sujeito foi um dos mecanismos que utilizamos, portanto, para desenvolver a fase exploratória, definida por Thiollent (1996, p.48) como uma etapa que “[...] consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. Reiteramos que a ficha do sujeito foi um dos instrumentos utilizados na fase exploratória de nossa pesquisa. É óbvio que o contato com a turma desde o início do ano letivo, a avaliação do material didático utilizado em sala de aula, as reflexões acerca dos diversos problemas que enfrentamos diariamente no ensino de Língua Portuguesa e algumas discussões estabelecidas em sala a respeito da variação linguística, tudo isso contribuiu para que déssemos os primeiros passos para a realização desta pesquisa. Além disso, nessa fase inicial de nosso trabalho, procuramos também estabelecer uma relação de cooperação entre nós, enquanto pesquisadores, e o grupo a ser pesquisado.

Diante dessas considerações e dos dados que apresentamos na seção 3.6 (intitulada “Os participantes”), acreditamos não ser necessário retomar as informações lá expostas, a não

ser que durante a análise das atividades seja encontrada alguma resposta que se explique, por meio das informações obtidas com este instrumento de coleta de dados.

Este capítulo está dividido, portanto, em duas seções que compreendem: (i) o relato das oficinas, construído com base no diário itinerante da professora/pesquisadora, em que procuramos descrever, com alguns detalhes, como transcorreram as oficinas pedagógicas e tentamos avaliar o porquê de certas atitudes e comportamentos durante as oficinas, assim como apresentamos nossas interpretações e percepções diante das aulas realizadas. Além disso, analisamos as oficinas à luz das teorias por nós estudadas, procurando, quando possível, interpretar os dados coletados embasadas no aparato teórico construído em nossa pesquisa. Nesta primeira seção, apresentamos, também, alguns relatos feitos pelos alunos que foram colhidos das avaliações realizadas ao final das oficinas⁴⁰; (ii) a análise das atividades realizadas pelos alunos, tendo em vista os objetivos propostos para cada oficina bem como os objetivos traçados para esta pesquisa.

É necessário, ainda, fazermos uma última consideração a respeito do caráter de nossa pesquisa antes de passarmos à descrição e análise dos dados. Pelo fato de este estudo apresentar um caráter qualitativo, é importante destacar que a análise dos dados obtidos com a aplicação das oficinas não poderá ser feita mediante a mensuração dos resultados. Assim, diferentemente do que ocorre em pesquisas de cunho quantitativo, neste caso, a análise dos dados partirá da interpretação desses dados com base na teoria por nós abordada, nos objetivos traçados bem como nas nossas impressões e nas impressões de nossos alunos, no que se refere à realização da pesquisa. É, portanto, impossível que nossa análise se dê de uma maneira absolutamente objetiva, haja vista o fato de que a pesquisa qualitativa impede a neutralidade (seja do professor-pesquisador ou dos alunos-colaboradores).

Nesse sentido, Flick (2009, p. 25, grifos nossos) afirma que

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. *A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.*

⁴⁰ Apesar de não ter sido considerado um instrumento de coleta de dados, as avaliações feitas pelos alunos ao final das oficinas constituem um material valioso para que possamos analisar as oficinas sob a perspectiva dos alunos.

4.1 Relato das oficinas

4.1.1 Oficina 1

Em 28 de outubro de 2014, no segundo horário, no Laboratório de Ciências, iniciamos as oficinas da presente pesquisa. A primeira delas, cujo objetivo era levar os alunos a refletir sobre a questão da variação linguística, partiu de discussões acerca de duas imagens⁴¹ projetadas em *data show*. Essas imagens faziam referência à diversidade cultural existente em nosso país, resultado da mistura de raças que deu origem ao povo brasileiro.

A discussão acerca das imagens, com a participação dos alunos, na primeira oficina, seguiu o seguinte roteiro.

Oficina 1:

- 1- O que você vê nas imagens? Descreva.
- 2- O que as figuras das imagens representam?
- 3- O que o enunciado “Todas as línguas do Brasil” quer dizer?
- 4- Nesse enunciado, o termo “línguas” foi utilizado com o sentido real ou figurado? Explique.
- 5- Que mensagem podemos extrair das duas imagens?

Por meio da fala dos alunos, percebemos que muitos deles demonstraram ter noções acerca da diversidade linguística em nosso país, reconhecendo que a Língua Portuguesa não é pura e homogênea. Vários estudantes fizeram uma interessante interpretação das imagens, mostrando que elas são verdadeiramente significativas de acordo com o assunto abordado no projeto.

Destacamos também o fato de que, ao comentarem as Questões 3 e 4, os alunos que se manifestaram demonstraram também saber que o item lexical línguas não foi utilizado como sinônimo de idiomas. A interpretação deles deu-se no sentido de que o termo línguas foi utilizado como variações linguísticas, o que acreditamos ser a interpretação mais adequada.

⁴¹ As imagens utilizadas na primeira oficina foram reproduzidas e estão inseridas na parte dos apêndices deste trabalho onde apresentamos todas as atividades desenvolvidas durante as oficinas.

4.1.2 Oficina 2

Em 28 de outubro de 2014, no quarto horário, no Laboratório de Ciências, realizamos a Oficina 2 desta pesquisa, a qual visava à discussão de aspectos teóricos relacionados à temática do projeto. Foi feita a apresentação de *slides*, contendo explicações sobre variação linguística, léxico, semântica, variação semântico-lexical, tipos de variação linguística, dentre outras questões relevantes, relacionadas ao tema do trabalho. A exposição do conteúdo da oficina deu-se da seguinte maneira: solicitamos a alguns alunos que lessem as explicações contidas nos *slides* e intercalamos a leitura com explicações, exemplificações e comentários dos alunos. A participação da turma aconteceu de forma satisfatória, embora alguns alunos tenham mostrado desinteresse, especialmente por meio de conversas paralelas (uma característica marcante da turma).

Outro aspecto a ser destacado é que, por meio dos comentários dos alunos, percebemos que alguns deles tinham noções acerca de variação linguística. Entretanto, a totalidade dos alunos demonstrou não ter conhecimento ainda a respeito da variação semântico-lexical. Observamos também que eles associavam a variação linguística apenas à questão da variação fonético-fonológica. Em outras palavras, para os alunos a variação se limitava ao sotaque dos falantes, portanto, a variação linguística, para eles, estava relacionada apenas a este aspecto.

Tanto a primeira quanto a segunda oficina serviram para propiciar momentos de discussão e de diagnóstico da turma, em relação à temática que seria desenvolvida durante a intervenção. A Oficina 1, de modo especial, permitiu-nos debater com os alunos a respeito das imagens projetadas. Como já mencionamos, alguns alunos demonstraram ter algumas noções em relação ao assunto abordado, entretanto, a maioria deles revelou desconhecer o tema. Essa constatação nos leva a concluir que, apesar dos esforços de alguns estudiosos – como Faraco (2008) e Bagno (2007) – para que seja desenvolvida, nas escolas, uma pedagogia da variação linguística ou uma reeducação sociolinguística, nossos alunos ainda têm uma visão bastante limitada desse fenômeno inerente a toda e qualquer língua viva. Esse contato com os alunos, após o início das oficinas, permitiu-nos perceber que nossa prática, enquanto professores, está muito aquém do necessário para desenvolver de fato um trabalho, por meio do qual os alunos possam se apropriar de saberes relacionados à variação linguística que os tornem capazes de refletir sobre a língua e de adequar-se às diversas situações de comunicação.

A segunda oficina, por sua vez, embora tenhamos utilizado os mesmos recursos da primeira, teve um caráter mais teórico. Ela foi estruturada de forma a apresentar aos alunos

conceitos relacionados à variação linguística, mudança linguística, tipos de variação, léxico, semântica, dentre outros conceitos importantes para o desenvolvimento das oficinas seguintes.

A avaliação que os alunos fizeram dessas duas primeiras oficinas revela as expectativas deles em relação à pesquisa e suas impressões a respeito do trabalho iniciado, conforme podemos comprovar em suas falas, transcritas na sequência:

- (a) *Gostei bastante da aula, pois aprendi coisas que realmente não tinha ouvido e que gostei de aprender, despertando o conhecimento dos alunos, e a professora explicou muito bem*⁴².
- (b) *Gostei muito da oficina, adquirir novos conhecimentos, como por exemplo: que no Nordeste, os falantes falam o arco-íris de arco-da-aliança, arco-celeste, arco-da-velha, entre outras variedades.*
- (c) *A aula foi muito interessante, foi uma aula com slides, e normalmente as aulas não são assim. A professora explicou muito bem, tirou dúvidas, pediu que os alunos lessem, os alunos tiveram a oportunidade de questionar, argumentar. Os slides foram objetivos, resumidos e explicavam bem o assunto tratado.*
- (d) *Os pontos negativos que eu achei é que tem muitas palavras estranhas e que eu não entendo muitas coisas que eu ainda irei aprender. Os pontos positivos que eu achei melhor é que eu aprenderei novas palavras com o novo projeto que a professora está apresentando.*

Os quatro comentários transcritos são significativos, pois vão ao encontro do que muitos outros alunos expressaram em suas avaliações, a respeito das duas primeiras oficinas. Esses dois momentos iniciais serviram para despertar o interesse da maioria dos alunos assim como levá-los a entrar em contato, no ensino de Língua Portuguesa, com um novo universo para eles.

⁴² A reprodução das avaliações e das respostas dos alunos, em relação às atividades, foi feita de forma fiel, portanto, não fizemos interferências quanto às ideias por eles desenvolvidas e não procedemos a correções ortográficas.

4.1.3 Oficina 3

Em 29 de outubro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1, realizamos a terceira oficina desta pesquisa, cujo objetivo era proporcionar aos alunos a leitura do texto “Pechada” de Luis Fernando Verissimo e levá-los a refletir sobre as variações semântico-lexicais bem como também sobre a atitude das pessoas, em relação aos falares diferentes dos seus, o que comumente gera o preconceito linguístico. A oficina foi conduzida de maneira tranquila, obedecendo à seguinte estratégia de ensino: primeiramente, os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto; em seguida, foi determinado o tempo necessário para que respondessem, por escrito, cinco questões que se voltavam para a interpretação do texto e para reflexões a respeito da variação linguística, presente na narrativa, assim como para a realidade do preconceito linguístico; após a realização das atividades foi feito um comentário geral sobre o texto e sua síntese oral apresentada por um aluno (a quem solicitamos que realizasse a exposição dos principais acontecimentos da história); finalmente, foi oportunizado aos alunos um momento para que eles expusessem suas respostas aos questionamentos sobre o texto e fizessem suas observações a respeito dele. Nesse momento, pudemos verificar alguns posicionamentos, acerca da variação linguística, demonstrados pelos alunos, além da oportunidade que tivemos de intervir nas colocações feitas durante a oficina para esclarecer algumas questões de conceituação referentes a essa temática e, de modo específico, à temática da variação semântico-lexical.

Os comentários dos alunos, em relação à Oficina 3, foram semelhantes entre si, pois a maioria demonstrou ter apreciado a atividade pelo fato de poderem entrar em contato com novos itens lexicais⁴³, como podemos verificar no depoimento seguinte:

(a) Gostei da oficina de hoje porque descobri novas palavras.

4.1.4 Oficina 4

Em 30 de outubro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1, realizamos a quarta oficina da etapa de intervenção pedagógica desta pesquisa, a qual teve como foco a leitura e interpretação do texto em quadrinhos, “Bicho perigoso”, de Mauricio de

⁴³ O termo “item lexical” foi apresentado aos alunos e discutido na segunda oficina, mas nas avaliações feitas por eles, a totalidade dos alunos utilizou o termo “palavra”. Embora tenhamos insistido durante todas as oficinas no uso de “item lexical”, sendo que diversas vezes dedicamo-nos a explicá-lo, acreditamos que tal termo é bastante abstrato para os alunos. Por isso, nos trechos escritos por eles, será recorrente o uso do termo “palavra”.

Sousa. A dinâmica da aula deu-se de acordo com a seguinte orientação: inicialmente os alunos fizeram a leitura silenciosa da história em quadrinhos; em seguida, fizemos a leitura em voz alta do texto para os alunos; a partir de então, eles iniciaram a discussão sobre a história e sua relação com a questão da variação linguística. Retomamos alguns conceitos a respeito de norma culta (ou normas de prestígio), norma popular (ou normas estigmatizadas) e variedades linguísticas; posteriormente, fizemos questionamentos com o intuito de levar os alunos a refletir sobre a adequação da variedade linguística utilizada no texto. Observamos que muitos defenderam a ideia de que a variedade utilizada por Chico Bento na redação estava adequada por refletir a fala do garoto, a variedade que ele dominava. Para outros alunos, a personagem deveria ter utilizado a variedade culta, pois tratava-se de um texto escolar e, segundo eles, a função das aulas de Língua Portuguesa é ensinar a norma culta.

Além das discussões, destacamos que o texto representava uma tentativa de refletir a variedade caipira, mas, na verdade, havia muitos itens que retratavam a fala dos brasileiros de forma geral, como “iscondido”, “pirigoso”, “virá”, “qué”, dentre inúmeros outros exemplos. Observamos no texto também construções como “são uns cachorrinho”, “nas otra cobra” em que a concordância nominal não seguiu as regras da gramática normativa. Nas discussões, destacamos que essa também não é uma característica da variedade chamada caipira, pois os alunos perceberam que no seu dia a dia eles falam assim. Ao analisar o texto com maior cuidado, os alunos identificaram poucas marcas linguísticas que eles consideraram características do falar caipira. Para eles, a troca do som de /l/ por /r/ como em “Brasir”, “borsa”, “ágir”, “animar” – no lugar de Brasil, bolsa, ágil, animal – e o uso de alguns itens como “assuntei”, “pobrema”, “pra mordi” caracterizam de fato a variedade caipira. As outras particularidades apresentadas no texto representam a fala de praticamente todos os brasileiros, especialmente em estilos menos monitorados.

Com relação à história selecionada para a aula, cabem ainda alguns comentários. Autores, como Bagno (2007), criticam o uso de determinados textos com finalidade de se trabalhar com a variação linguística. Para o autor, um dos principais problemas encontrados nos materiais didáticos oferecidos no mercado é a tendência a considerar variação linguística como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. O linguista vai além e afirma que, por trás dessa tendência, existe uma falsa ideia de que há um uso da língua considerado mais “correto” e que não possui variação, que seria a forma como os falantes urbanos e escolarizados se expressam.

Com esse pensamento, Bagno (2007, p. 120, grifos do autor) opõe-se ao uso inadvertido desse tipo de material, enfatizando que

[..] as revistas do Chico Bento, os sambas de Adoniran e os poemas de Patativa *não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam*. Não são, nem têm que ser, já que em todas essas manifestações está presente uma intenção *lúdica, artística, estética* e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso. A responsabilidade por esse problema não é de Mauricio de Sousa, não é de Adoniran Barbosa nem de Patativa do Assaré – o problema está no *uso inadequado* que se faz dos trabalhos criativos dessas pessoas.

Não discordamos da posição defendida por Bagno (2007), mas acreditamos que, se existem tantas críticas ao uso desse material, especialmente às histórias da personagem Chico Bento, como fica claro no texto do referido linguista, devemos explorá-lo de forma reflexiva na sala de aula. Além de desenvolver uma prática focada na variação linguística, esse tipo de material possibilita discussões bastante proveitosas, quando os alunos são levados a pensar sobre a língua, sobre os falantes representados nas histórias, sobre o estigma que recai sobre eles e sobre as ideologias que perpassam essas histórias. Acreditamos que seja esse o principal motivo que, após tantas leituras, impulsionou-nos a desenvolver uma oficina com uma história do Chico Bento. Além disso, o texto selecionado abre outras perspectivas de análise acerca da personagem, apresentando uma dimensão diferenciada da imagem de Chico Bento, frente as outras diversas histórias que existem sobre esse menino.

Em relação ao desenvolvimento da oficina, após o momento das discussões, foram propostos questionamentos aos alunos que, organizados em equipes, responderam-nos para, em seguida, socializarem suas respostas. Cada equipe recebeu uma pergunta de modo que duas equipes responderam à mesma pergunta. O tempo previsto para a oficina (uma hora-aula) foi insuficiente para sua conclusão, visto que o momento de discussão a respeito do texto foi bastante produtivo, extrapolando o prazo previsto para essa atividade. Assim, a socialização das respostas dos alunos foi realizada logo no início da aula seguinte à aula em que a oficina foi realizada.

4.1.5 Oficina 5

Em 3 de novembro de 2014, no terceiro e quinto horários, e em 4 de novembro de 2014, no segundo e terceiro horários, na sala do oitavo ano, turma 1, realizamos a quinta oficina da presente pesquisa que se iniciou com a entrega do texto “Como chibiar gayetas” da autoria de Mauro Rothenbach. Em um primeiro momento, após a leitura silenciosa do texto, disponibilizamos um período de tempo para que os alunos se manifestassem quanto à história

lida. Uma quantidade razoável de alunos, dentre aqueles que se pronunciaram, disse não ter compreendido a narrativa. Outros alunos, contudo, comentaram que, mesmo que o texto tenha apresentado itens lexicais estranhos a eles, conseguiram compreender o sentido global da história, fazendo, inclusive, um resumo dos fatos narrados. Ainda durante a discussão, a respeito do texto, foram levantadas questões sobre a linguagem nele utilizada. Também questionamos os alunos sobre a região em que eles acreditavam ser recorrente o uso dos itens que apareceram na história. Muitos demonstraram ter realizado uma leitura superficial, informando que se tratava de itens comuns na região Nordeste, outros afirmando que eram comuns no estado de Minas Gerais. Diante dessa situação, foi necessário direcionarmos o olhar dos alunos para o parágrafo inicial do texto que situa a história no Rio Grande do Sul, comprovando que os itens são recorrentes nessa região.

Destacamos que muitos alunos se ativeram às falas das personagens, trechos do texto em que o autor buscou reproduzir a maneira dos falantes se expressarem. Nesse sentido, a supressão do som do “r”, ao final das palavras⁴⁴, a troca do fonema /l/ por /r/, a nasalização do ditongo “ui”, tornando-se “un” como no item “munto” são marcas que nos levaram a cogitar a possibilidade de os alunos terem dito que a variação era comum em Minas Gerais⁴⁵, por exemplo. Alguns deles mencionaram, inclusive, que havia diversos itens lexicais no texto que eram utilizados no referido estado. Em face dessa situação, demonstramos aos alunos que vários itens lexicais comuns em outras regiões do país são também recorrentes em Minas Gerais, pois falamos a mesma língua e existe no país uma intensa mobilidade (as pessoas se mudam de uma região para outra e levam consigo a variedade que falam). Destacamos também que o modo como as falas das personagens foi construído, em diversos momentos, aproxima-se da forma como muitos falantes utilizam a língua em várias regiões do país, inclusive, na região onde os alunos moram. Dessa forma, demonstramos, por meio de exemplos do próprio texto, que essas variações são de aspecto fonético-fonológico e outras são variações comuns no português de menor prestígio social, configurando-se como variações diastráticas.

Em um segundo momento, os alunos, individualmente, procederam à resolução das atividades propostas para o texto. Tais atividades envolviam tanto questões de compreensão quanto questões diretamente relacionadas à variação semântico-lexical. Após essa etapa, foi disponibilizado um momento de socialização das respostas dos alunos e de comentários sobre

⁴⁴ Como destacamos anteriormente, essa é uma característica dos falantes de quase todo o Brasil.

⁴⁵ Nossa hipótese baseia-se no fato de que, na região onde os alunos vivem, algumas pessoas – especialmente pessoas idosas que moram em fazendas próximas à cidade ou que moram na cidade, mas que viveram quase a vida toda na fazenda – expressam-se do modo que exemplificamos.

elas. Ressaltamos que as discussões a respeito das respostas dos alunos limitaram-se à modalidade oral, isso significa que tais respostas não foram “corrigidas” por eles, de modo a permitir que pudéssemos ter acesso a um material fiel, que não sofreu modificações em razão dos comentários feitos pelos colegas e por nós. Importa destacarmos também que, pelas respostas lidas durante a oficina, alguns alunos comprovaram que realmente compreenderam o texto e que os itens desconhecidos não comprometeram o entendimento da narrativa. Outros alunos, entretanto, não conseguiram inferir significados diante do contexto apresentado pelo texto.

Ainda nessa oficina, realizamos uma leitura pausada do texto, para que, conjuntamente, os alunos fizessem o levantamento dos itens lexicais que acreditavam fazer parte do acervo lexical recorrente no Rio Grande do Sul. Após esse levantamento, foram distribuídos itens lexicais (um para cada dupla de alunos) para a pesquisa de seu significado. Na aula seguinte, esses significados foram socializados pelos alunos, e discutimos também a pertinência dos sentidos trazidos por eles em relação ao texto. A dinâmica da aula obedeceu a seguinte organização: os alunos leram o significado dos itens lexicais pesquisados por eles; em seguida discutimos acerca da adequação ou não do sentido encontrado. Percebemos que muitos dos significados trazidos pelos alunos tiveram relação direta com o contexto em que os itens estavam inseridos. Em outras situações, o sentido apresentado pelos alunos não foi pertinente e eles, com nosso auxílio e por meio de discussões, procuraram inferir o significado desses itens.

Como ficou evidente no próprio relato feito, a quinta oficina demandou mais tempo para sua realização que as anteriores. A seleção do texto pode ter sido um dos principais motivos para que o trabalho se alongasse por mais de duas aulas, que seria o tempo ideal para realização dessa oficina. Mesmo acreditando que o trabalho com a variação linguística, especificamente com a variação semântico-lexical, deva abarcar os itens lexicais efetivamente em uso (por exemplo, por meio de textos), talvez o texto selecionado não tenha despertado o interesse dos alunos da forma como esperávamos. Obviamente, em nenhuma sala de aula, os textos lidos e as atividades desenvolvidas são recebidos da mesma forma por todos os alunos, contudo muitos alunos apontaram pontos negativos da oficina que, segundo eles, foi cansativa, chata, difícil.

As avaliações seguintes refletem as impressões dos alunos em relação à Oficina 5:

- (a) *Não gostei muito dessa oficina porque as palavras do texto era diferentes, nunca tinha ouvido falar, e tive dificuldade para entender o texto, mas a professora explicou muito bem.*
- (b) *Foi até bom, mas so quando a professora foi corrigir as perguntas que pude entender mais o menos o conteúdo, e tambem a aula ficou cansativa, de todas as aulas essa foi a pior.*
- (c) *A oficina 5, foi meio difícil porque no texto algumas palavras eu não tinha conhecimento com elas porque sou de Minas (cada cidade tem seu jeito de falar, e pode ser o texto mais fácil do mundo mais se tiver palavras desconhecidas peteca tudo pois você não sabe o que aquilo e voce fica perdido mas ela explico tudo o que era a aula hoje foi nota 1000. Continue assim.*
- (d) *Eu gostei porque aprendi novas palavras mas a aula foi cansativa e o texto sem graça.*

Acreditamos também que o procedimento utilizado nesta oficina tenha contribuído para que os alunos a considerassem pior que as anteriores. Além do texto apresentar grande número de itens lexicais desconhecidos, a atividade foi realizada individualmente, o que pode ter dificultado o cumprimento da tarefa. Esse é, portanto, um ponto a ser analisado: se a atividade tivesse sido desenvolvida em equipes, talvez muitas das dificuldades dos alunos poderiam ter sido sanadas entre eles mesmos e a troca de experiências poderia ter produzido melhores resultados.

Analizando essa oficina sob a perspectiva de outros alunos, verificamos que, apesar das avaliações negativas que nos fizeram repensar sobre nosso planejamento e nossa prática, houve aqueles alunos que, mesmo sentindo dificuldades quanto à compreensão do texto, demonstraram que a oficina teve seus aspectos positivos, principalmente, por possibilitar a eles a ampliação de seu vocabulário, por meio do aprendizado de novos itens lexicais.

Isso pode ser comprovado nas falas seguintes:

- (a) *Nessa oficina adquirir muito conhecimento, pelo fato de ter muitas palavras que eu não conhecia e aprendi até os significados delas.*
- Em relação a professora ela foi ótima..., pelo menos minhas dúvidas foram todas esclarecidas.*

(b) O conteúdo foi legal mais um pouco complicado de entender por causa dos itens lexicais, mas depois com a ajuda da professora podemos entender melhor.(P11)

(c) Hoje a oficina foi bem interessante aprender muitas palavras novas que eu nem sabia que existia. Mas como sempre há alunos que não conseguem ficar calados.

(d) Gostei muito da oficina de hoje apesar de o texto ser um pouco difícil de se entender a professora esclareceu todas as dúvidas dos alunos, foi ótimo porque aprendi muitas palavras novas que eu não conhecia.

4.1.6 Oficina 6

Em 4 de novembro de 2014, no quarto horário, na sala do oitavo ano, turma 1, demos início à Oficina 6, cujo foco foi a análise do conto “Meu rosilho Piolho” do gaúcho Simões Lopes. A principal característica desse texto é, assim como na narrativa “Como chibiar gayetas”, a utilização de uma vasta gama de itens lexicais comuns no acervo lexical dos habitantes do Rio Grande do Sul.

Para leitura e discussão do texto, os alunos foram organizados em equipes de quatro e cinco componentes. Percebemos, a partir de falas dos próprios alunos, que esta segunda narrativa trouxe ainda maiores dificuldades de leitura, devido a sua maior extensão em comparação com a primeira e também por causa dos itens lexicais presentes nessa história. Em diversos momentos, durante a leitura, ouvimos alunos dizendo: “eu não entendi nada desse texto” ou “o que esse texto está dizendo?” ou, ainda, “esse texto é muito difícil, professora. Eu não consigo entender”. Mesmo diante da dificuldade apresentada pelos alunos, tínhamos o objetivo de que eles – em equipes, pautados pelas questões propostas e pelas pesquisas realizadas acerca do significado dos itens lexicais – construíssem o sentido do texto. Desse modo, orientamos os alunos para que, após a leitura do conto e sua discussão nas equipes, eles passassem para a etapa de resolução das atividades propostas.

Nos dias 5, 6 e 10 de novembro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1, demos continuidade à Oficina 6. A aula do dia 5, foi destinada à releitura do texto pelas equipes, continuação da resolução das questões propostas e atividade de destaque dos itens que os alunos julgaram pertencer à variação semântico-lexical, comum no Rio Grande do Sul. No dia 6, os alunos, em equipes compostas por quatro e cinco alunos, realizaram pesquisas na internet, por meio do celular, e em dicionários, a fim de descobrir o significado dos itens lexicais selecionados na aula anterior. O que mais nos chamou a atenção nessa

atividade foi o empenho dos alunos para realizar as pesquisas. Muitos demonstraram que o trabalho em equipes é mais prazeroso, além de facilitar a compreensão do que é proposto pelo professor.

Podemos verificar esse posicionamento nas seguintes falas:

- (a) Aula foi boa sentamos em grupo, eu acho mais facil para responder porque tem umas questões difícil ai não tem como responder so. Eu gostei. Continue assim.*
- (b) As atividades aplicada foi bem legal, trabalhamos em grupos novamente e é muito bom, a gente se diverte e acaba aprendendo mais.*
- (c) Nessa aula nos usamos o celular para pesquisa, e lemos o texto juntos e observamos palavra por palavra. Eu gostei!!!!*
- (d) Essa oficina foi ótima pelo conteúdo aplicado e o jeito de como foi aplicado, muito bom o trabalho em grupo e o quadrado na sala, sobre a professora suas explicações foram ótimas e o vocabulário foi excelente.*

Finalmente, a aula do dia 10 de novembro foi destinada ao encerramento da sexta oficina. Essa aula foi destinada à socialização da pesquisa dos alunos: foi oportunizado um momento para que apresentassem os significados dos itens lexicais por eles selecionados nas aulas anteriores. Os alunos foram organizados em um grande círculo, cada um com seu texto e o material pesquisado; em seguida realizaram a leitura do texto, parágrafo por parágrafo, o que lhes deu a oportunidade de manifestarem-se, a respeito dos itens lexicais desconhecidos e de seu significado, encontrado na pesquisa realizada por eles. Durante a exposição dos alunos, disponibilizamos momentos de reflexão e comparação dos diferentes significados encontrados e a consolidação (com nossa ajuda) de um significado que fosse mais adequado ao texto. A dinâmica da aula deu-se de forma tranquila com a participação dos alunos que se dispuseram a apresentar o resultado de seu trabalho.

Consideramos positiva a disposição dos alunos na sala, porque, de frente uns para os outros, todos eram visualizados, no entanto, esse também foi um ponto negativo, uma vez que facilitou para que os alunos menos interessados pela oficina se dispersassem e comesçassem a conversar, incomodando, assim, o desenvolvimento da aula.

Após a leitura completa do texto e exposição dos itens pesquisados pelos alunos, questionamos sobre o entendimento da narrativa: se, após a compreensão de muitos dos itens lexicais desconhecidos, conseguiram construir um significado para o texto, o que foi seguido de uma resposta afirmativa por parte deles.

4.1.7 Oficina 7

Em 10 de novembro de 2014, no quinto horário, na sala do oitavo ano, turma 1, realizamos a sétima oficina da presente pesquisa, a qual teve como base o texto “Sou cem por cento nordestino” (de autoria desconhecida). Após a leitura do texto, discutimos sobre os itens lexicais nele contidos. Uma aluna fez a primeira leitura e, posteriormente, o texto foi comentado pelos demais colegas. Observamos que, na verdade, o texto não apresentava uma história como os textos antecedentes, mas uma série de itens lexicais recorrentes na região Nordeste do país, em uma estrutura semelhante à de um poema.

Para o desenvolvimento da oficina, seguimos um roteiro que norteou nossas discussões, o qual apresentava os seguintes questionamentos: (i) o texto traz uma série de itens comuns no vocabulário dos nordestinos. Esse é um bom exemplo de manifestação da variação lexical. Releia o texto e identifique itens que também são comuns na região em que você vive; (ii) dos itens selecionados, quais você também utiliza? (iii) o texto é finalizado com o verso: “Eita que é engraçado, sô!!!” Existe nesse verso alguma interjeição comum onde você vive? Se sim, qual é? (iv) destaque no texto itens cujo significado é diferente na região onde você vive. Vamos copiá-los e escrever o item comumente utilizado em sua região.

A oficina foi, portanto, orientada por esses questionamentos, mas não se limitou a eles, de modo que a dinâmica da aula ofereceu diversos momentos para que os alunos se manifestassem sobre itens lexicais utilizados por eles e itens cujo significado não era o mesmo que o texto trazia. Além disso, a forma como a aula transcorreu possibilitou que os alunos se sentissem à vontade, inclusive, para contar histórias de pessoas que eles conheciam e que utilizavam itens lexicais bastante incomuns para eles.

Primeiramente, foram destacados os itens lexicais que os alunos também conheciam em sua região, demonstrando que, apesar da distância geográfica, alguns itens são recorrentes também no local onde os alunos residem. Os alunos destacaram itens como “massa” – que, na verdade, é uma gíria também comum na região onde eles vivem –, “frouxo” e “fazer uma arte”. Além desses itens, apontaram também o item lexical “muriçoca” que muitos chamam

de pernilongo. Em relação a esse item, os alunos observaram também a variação fonético-fonológica, pois destacaram que costumam falar “mariçoca” em vez de “muriçoca”.

Foram ressaltados também os itens lexicais que ocorrem na região onde os alunos moram, mas que possuem outros sentidos, diferentes dos que são apresentados no texto. Dentre esses itens, podemos citar: desmentir (que, para os alunos, é desfazer uma mentira, contando a verdade) e coleção (que, para eles, corresponde a um conjunto de objetos da mesma espécie que uma pessoa reúne para si). Mencionamos ainda o comentário de um aluno em relação ao item “peba” que, no texto, é usado para referir-se a tudo o que é ruim. Segundo esse participante, na região de Unaí, onde ele morou, tal item serve para designar policial. A discussão iniciada por esse aluno levou os demais colegas a citarem itens como “os home”, “power rangers”, “megaboys”, itens recorrentes para designar a categoria de policiais na cidade onde moram. Esse foi um momento extremamente produtivo da aula em que os alunos foram levados a refletir sobre itens lexicais e sobre a variação desses itens na região em que vivem. Demonstramos também, a partir dessas discussões, que a variação semântico-lexical ocorre não apenas em nível de estados ou regiões do país, mas pode ocorrer de uma cidade para outra em um mesmo estado, como ocorreu com o exemplo citado.

Além dessas reflexões, foi questionado o uso do item “sô”, no texto. Propusemos aos alunos que eles pensassem a respeito desse item e do local do Brasil em que seu uso é considerado mais comum: o estado em que vivemos. A partir do texto, os alunos puderam perceber que tal item não pode ser considerado exclusivo do estado em que moramos. Mais uma vez aproveitamos o momento para destacar que o falante “carrega” a língua consigo para onde quer que ele vá, influenciando outros falantes e recebendo influência deles. Desse modo, pudemos explicar a ocorrência do item mencionado no texto lido.

Destacamos, ainda, que, apesar de a última questão indicar que a resposta deveria ser escrita, devido à forma como a aula transcorreu, optamos por ouvir as respostas dos alunos sem exigir que eles as registrassem por escrito.

Outros comentários foram feitos a respeito de itens como “banhar”/ “tomar banho”, sendo que vários alunos se manifestaram, contando histórias referentes a pessoas que conheciam e que tinham um modo de falar diferente do deles.

Ressaltamos que foram necessárias algumas elucidações, a respeito dos estados que constituem a região Nordeste, para que os alunos não se confundissem acreditando que outros estados pertenciam a essa parte do território nacional. Fizemos também observações em relação ao fato de que o sotaque é uma característica marcante, no que se refere à diversidade linguística dos falantes nordestinos, embora o nosso enfoque fosse outro: a variação dos itens

lexicais. Após esses comentários, seguimos o roteiro de questionamentos elaborado para orientar a oficina.

A avaliação dos alunos, de forma geral, foi positiva em relação à oficina, como podemos verificar nos fragmentos, abaixo:

(a) A oficina 6 foi bom, e em cada oficina eu estou desenvolvendo o meu conhecimento, conhecendo palavras novas, palavras que eu nem sabia que existia. A professora consegue explicar o conteúdo, bem explicado. Enfim está muito bom as oficinas.

(b) A oficina 06, foi proveitosa, aprendi palavras e expressões, que geralmente são usadas, pelos nordestinos.

A aula foi interessante, porque conseguimos, esclarecer dúvidas, e participar bastante. Sentamos, em volta da sala de aula, o que tornou a oficina mais interessante, e dinâmica.

A oficina, foi muito bem conduzida pela professora.

(c) O vocabulário que aprendi nessa aula foi bem extenso foi muito bom conhecer palavra diferentes e o significado e o conhecimento da professora sobre as palavras estava ótimo.

É necessário destacarmos que essa oficina seria a oitava na sequência planejada para aplicação das atividades, no entanto, optamos por modificar a ordem, pensando no fato de que no dia seguinte os alunos teriam duas aulas de Língua Portuguesa, o que lhes daria mais tempo para realizar a oficina que até então seria a sétima: o trabalho em equipes, com pesquisa em dicionários *on line* (por meio do celular) do significado de itens lexicais presentes em três versões da lenda “O negrinho do pastoreio”, dos autores João Simões Lopes Neto, Fabrício do Padro Antunes e Jayme Caetano Braun.

Além das considerações feitas até o momento, observamos que tanto em relação à Oficina 7 quanto às demais já apresentadas, notamos que alguns alunos, geralmente os mesmos, mostraram-se pouco interessados pelas atividades, mesmo aquelas avaliadas positivamente pela maioria dos colegas. Diante do fato de estarmos em contato com esses alunos, desde o início do ano, o comportamento da maioria deles não nos surpreendeu. Embora tenham aparentemente demonstrado interesse pelo projeto nas primeiras oficinas, as atitudes deles, em sala de aula, não revelaram uma mudança de postura em relação ao seu

papel de aluno. A apatia de alguns, o desinteresse e a conversa de outros continuaram, infelizmente, caracterizando esses alunos e nos causando desconforto diante de tentativas frustradas de motivá-los para as aulas.

4.1.8 Oficina 8

Em 11 de novembro de 2014, no segundo e quinto horários, na sala do oitavo ano, turma 1, iniciamos as atividades da Oficina 8, a qual teve como objetivo ler e desenvolver atividades relacionadas a três versões diferentes da lenda “O Negrinho do Pastoreio”, todas elas de autoria de escritores gaúchos. Inicialmente, realizamos uma discussão, a respeito da lenda, buscando ativar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre ela. Alguns alunos fizeram referência ao tema tratado pela lenda, apresentando certas variações em relação ao conteúdo da história – consequência das diversas versões existentes dessa lenda. De maneira geral, segundo os alunos, a história se referia a um escravo que ajudava pessoas em apuros, mesmo depois de morto. Esse escravo morreu, picado por formigas, por ter sido preso próximo a um formigueiro. Embora muitos alunos não tenham feito alusão à condição social do negrinho, alguns afirmaram categoricamente que esse negrinho era escravo.

Ao serem indagados sobre a origem da lenda, muitos alunos disseram que ela provinha da África. Outros, no entanto, afirmaram que se tratava de uma lenda originada no Sul do Brasil (acreditamos que a afirmativa desses alunos deve-se ao fato de que por algumas aulas estivemos trabalhando com textos escritos por sul-riograndenses).

Após esse momento inicial de conversa, informamos que a lenda tinha se originado realmente no Sul do país. Em seguida, apresentamos as instruções da atividade e dividimos os alunos em quatro grupos de sete alunos, um de seis e um composto por cinco alunos. Ressaltamos que para a distribuição das lendas, levamos em consideração o tamanho do texto em relação ao tamanho do grupo. Equipes compostas por mais alunos receberam os textos maiores.

Após a divisão das equipes, os alunos organizaram-se para ler os textos que lhes foram entregues. Cada equipe recebeu um texto diferente que se referia à lenda. O primeiro consistia no conto de João Simões Lopes Neto que traz a versão da lenda narrada com uma série de itens lexicais comuns à variedade sul-riograndense. O segundo, da autoria de Fabrício do Padro Antunes, traz a lenda em forma de poema, e também foi escrito utilizando diversos itens lexicais da variedade sul-riograndense. O terceiro, escrito por Jayme Caetano, é um poema que se caracteriza como uma exortação ao Negrinho do Pastoreio. Diferentemente dos

dois primeiros textos, o último não é, necessariamente, uma versão da referida lenda, porém apresenta diversos itens lexicais comuns na variedade linguística do Rio Grande do Sul.

Em 12 de novembro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1, demos continuidade às atividades referentes à Oficina 8. Nesse horário, os alunos reuniram-se novamente em equipes para desenvolver as tarefas propostas no roteiro de trabalho com as versões da lenda “O negrinho do pastoreio”. As equipes organizaram-se para extrair as ideias principais do texto e pesquisar (em dicionários *on line* e em dicionários na versão impressa) os itens lexicais desconhecidos por eles. Parte do trabalho envolveu a montagem de um livro com a história recebida pelos alunos, a montagem de um glossário ao final do livro e a reprodução da versão criada pelos alunos a partir do texto lido. De acordo, portanto, com as demais tarefas pelas quais os alunos seriam responsáveis e com o tempo que tais atividades demandariam, eles foram orientados a dar continuidade ao trabalho em casa, sendo que determinamos cerca de quinze dias para a entrega do produto final da oficina (em 26 de novembro de 2014).

Por se tratar de um trabalho em equipe e por terem recebido versões de um texto que muitos conheciam ou tinham alguma noção da história, as atividades transcorreram tranquilamente. Embora sempre haja alguns alunos que não se dedicam ao estudo e que aproveitam os momentos de trabalho em grupo para conversar, podemos afirmar que as equipes se empenharam na atividade, desempenhando todas as tarefas propostas para a oficina em sala de aula e entregando o produto final na data estipulada.

4.1.9 Oficina 9

Em 18 de novembro de 2014, no primeiro e segundo horários, na sala do oitavo ano, turma 1, demos início à nona oficina, a qual teve como objetivo desenvolver atividades a respeito do longa-metragem “Cine Holliúdy”, em que é retratada a história de um cearense que, na década de 1970, lutava por manter viva a tradição dos cinemas nas pequenas cidades do Ceará, quando a televisão ganhava espaço e se popularizava. No primeiro momento da oficina, realizamos a leitura, discussão e interpretação oral do texto “Com legendas em português, 'Cine Holliúdy' estreia nesta sexta no CE”. A discussão foi conduzida, a partir da leitura do referido texto (de modo fragmentado), quando oportunizamos aos alunos fazer comentários e questionamentos sobre o texto.

Assim, a discussão orientou-se pelo seguinte roteiro:

- 1) Após ler o texto, fazer algumas considerações sobre: o gênero discursivo, o público-alvo, a linguagem, o portador do texto.
- 2) Fazer algumas observações a respeito do texto, destacando:
 - a) O enredo do filme.
 - b) As características do filme apresentadas no texto.
 - c) As opiniões do autor sobre o filme.
 - d) As particularidades do filme.

Após as discussões, disponibilizamos um momento para que os alunos registrassem suas respostas, por escrito.

Nos dias 19 e 20 de novembro de 2014, continuamos as atividades da Oficina 9, com a leitura do texto “Aprenda a falar ‘cearensês’ com o filme ‘Cine Holliúdy’”. A aula seguiu a mesma dinâmica utilizada no dia anterior, quando foi lido e discutido o texto “Com legendas em português, ‘Cine Holliúdy’ estreia nesta sexta no CE”. A leitura também foi realizada com pequenas interrupções para que fossem feitos comentários e questionamentos acerca do texto e, por fim, observamos as diferenças e semelhanças entre o primeiro texto e o segundo. Os alunos discutiram também acerca dos itens lexicais apontados no segundo texto – como uma espécie de glossário para simplificar o entendimento de diversos itens utilizados no filme – e compararam alguns desses itens com outros já observados em atividades propostas em oficinas anteriores. Finalmente, os alunos foram orientados a registrar por escrito as diferenças e semelhanças entre os dois textos lidos.

Essas primeiras aulas da nona oficina serviram de motivação, a respeito do filme que seria exibido. Conhecendo os nossos alunos e tendo em vista o fato de que o filme não é uma grande produção cinematográfica, no sentido comercial do termo, acreditamos que essas leituras e atividades prévias seriam necessárias. Além disso, o segundo texto serviu para que os alunos conhecessem alguns itens lexicais utilizados no filme e que não são muito comuns entre nós.

Dando seguimento à Oficina 9, no dia 24 de novembro de 2014, no terceiro e quinto horários, e no dia 25 de novembro de 2014, em parte do segundo horário, na Central de Línguas, exibimos o filme “Cine Holliúdy” para os alunos. Em seguida, disponibilizamos um momento para discussão e comentários a respeito de aspectos positivos e negativos do filme bem como a explicação de alguns trechos que não foram compreendidos pelos alunos. De modo geral, os alunos demonstraram bastante interesse pelo filme e observaram uma série de itens presentes nas falas das personagens que são pouco comuns na região em que vivem. Eles

puderam perceber ainda que o filme tentou reproduzir parte da cultura cearense representada também pela maneira como as personagens se expressaram: uma forma de se expressar menos caricaturizada do que a que aparece em diversas outras produções, especialmente em programas televisivos. Na sequência, disponibilizamos o quinto horário do dia 25 de novembro e o terceiro horário do dia 26 de novembro de 2014 para que os alunos, em duplas, construíssem um texto, apresentando o resumo do filme (uma estratégia que escolhemos para avaliar a compreensão da história por parte dos alunos) e sua opinião a respeito da referida obra cinematográfica.

Acreditamos que a forma como a oficina foi estruturada e o fato de uma das atividades ter sido assistir a um filme foram razões que levaram os alunos a avaliarem-na de forma positiva. A maioria dos alunos afirmou que foi uma excelente oficina, sendo que alguns a avaliaram como uma das melhores realizadas, até então.

As avaliações abaixo são uma amostra da impressão que os alunos tiveram dessa penúltima oficina:

- (a) Começamos a oficina 09 falando do filme 'Cine Holliúdy' o filme foi legal e um pouco divertido as atividades estão sendo legais e estamos aprendendo mais sobre o assunto tratado.*
- (b) O filme 'Cine Holliúdy' é muito interessante, retrata a vida de um cearense chamado Francisleidysson e sua família. Ele luta pelo cinema na década de 70. 'Cine Holliúdy' mostra a forma que os nordestinos falam, mostra bem a variação usada por eles, não é carregada como em alguns filmes e novelas.*
- (c) Essa foi até agora a melhor, principalmente a parte do filme que tem um pouco de humor e as atividades propostas são bem diferentes e no tempo todo umas atividades boas e bem elaboradas.*
- (d) Na minha opinião foi a melhor oficina até agora, com esse filme você expoz realmente como são os nordestinos. E também você nos deu um prepraro antes de começar o filme nos deu atividades preparativas e ainda depois comentou o filme. Você é 10! Sem puxar o saco é sério.*

(e) Gostei dessa oficina porque antes de ver o filme, nós lemos resumos sobre ele, depois vimos o filme Nordeste que é interessante, não é o melhor filme, mas é bom.

(f) Foi a melhor aula até agora, não estava tão difícil e era interessante com o filme então ficou bem melhor pra entender.

4.1.10 Oficina 10

Em 27 de novembro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1 iniciamos a décima oficina cujo principal objetivo era o de apresentar aos alunos atlas linguísticos e mostrar a eles a importância dos estudos realizados no âmbito da Dialetologia e da Geolinguística. Em um primeiro momento, estabelecemos uma conversa informal com os alunos e fizemos uma exposição oral a respeito do que são os atlas linguísticos, sua importância, a maneira como são construídos, os passos de uma pesquisa voltada para a construção de um atlas linguístico, como são feitas as entrevistas com os participantes de pesquisas voltadas à construção de atlas linguísticos, como são selecionados os sujeitos da pesquisa, como são as perguntas feitas a eles. A aula transcorreu de maneira tranquila com a efetiva participação dos alunos que fizeram diversos questionamentos a respeito do tema abordado.

No dia 1º de dezembro de 2014, no terceiro e quinto horários, na sala do oitavo ano, turma 1, demos continuidade à Oficina 10. Nesta etapa da oficina, fizemos a leitura e o comentário de um pequeno texto elaborado por nós com alguns esclarecimentos a respeito do que é um atlas linguístico e com nomes de atlas publicados no Brasil e respectivas datas de publicação. As aulas foram desenvolvidas por meio de discussões acerca do assunto e questionamentos dos alunos. Em seguida, os alunos receberam cópias da Carta 36 do EALMG, contendo o item lexical chicotinho-queimado. Fizemos alguns comentários a respeito desse atlas e de algumas particularidades referentes a ele e depois, juntamente com os alunos, partimos para a análise da carta. Eles foram levados a observar quais itens ocorriam com maior frequência, à época em que o atlas foi elaborado, e em quais regiões do estado de Minas Gerais alguns itens eram mais comuns. Comentamos também a respeito dos itens de ocorrência única.

Em 2 de dezembro de 2014, no segundo e quinto horários, na sala do oitavo ano, turma 1, demos prosseguimento à realização da décima oficina. Na primeira aula, fizemos a observação de dois itens lexicais presentes no ALERS – os itens gambá e pôr (do sol). Os

alunos observaram as regiões em que tais itens são mais recorrentes, além de verificar quais são as variações para esses itens na região Sul do país. Além disso, estabelecemos comparações desses itens com os mais comuns na região onde os alunos vivem.

Na segunda aula, iniciamos a observação do Atlas semântico-lexical do Grande ABC. Primeiramente, os alunos receberam o mapa da região em que foi feita a pesquisa para identificar as cidades pertencentes ao Grande ABC Paulista. Em seguida, os alunos receberam cópias dos Cartogramas 15, 18, 39, 50, 67, 70, 88, 94 que correspondem, respectivamente, aos itens: chuva de pedra, garoa, tangerina, mandioca, galinha-d'angola, cotó, pernilongo e terçol. A distribuição dos cartogramas foi feita de maneira aleatória, sendo que cada aluno recebeu um cartograma. Orientamos os alunos a fazer silenciosamente a observação do cartograma, para verificar qual item constitui a norma (variedade recorrente na região estudada) e compará-lo com aquele que eles utilizam. Para tanto, fizemos uma pesquisa em sala de aula com o intuito descobrir qual item lexical é recorrente entre eles. Essa dinâmica aconteceu por meio da leitura da questão utilizada na pesquisa (a respeito da construção do atlas) e posterior resposta dada pelos alunos individualmente. À medida que os alunos deram suas respostas, registramos-nas no quadro-negro e, ao final, eles destacaram qual item é recorrente entre eles, verificando quais itens também são recorrentes no atlas em estudo e comparando a “norma de sua sala” à norma encontrada na região à qual o atlas faz referência. Em contraturno, os alunos elaboraram pequenos gráficos representando a variação dos itens encontrada na sala de aula.

Em 3 de dezembro de 2014, no terceiro horário, na sala do oitavo ano, turma 1, demos as instruções aos alunos para a realização do trabalho final do plano de intervenção da presente pesquisa. A atividade intitulada “Jovem pesquisador” teve como objetivo levar os alunos a “fazer pesquisa”. É evidente que o trabalho desenvolvido pelos alunos carece de rigor científico, mas a proposta de pesquisa foi desenvolvida com a intenção de incentivá-los a descobrir os itens lexicais utilizados por seus familiares e possibilitar que eles entrassem em contato com uma prática pedagógica na qual eles são, de fato, os protagonistas, os principais responsáveis pela construção do saber. Desse modo, orientamos os alunos sobre como eles deveriam conduzir sua pesquisa e estabelecemos que eles deveriam desenvolver essa atividade individualmente e que os sujeitos de pesquisa seriam seus pais ou responsáveis. Portanto, cada aluno desenvolveria o trabalho com, no máximo, duas pessoas.

Após a coleta de dados, os alunos fizeram (no contraturno e com nosso auxílio) o levantamento dos itens lexicais encontrados na pesquisa para, em seguida, em equipes, organizarem cartogramas (nos quais eles registraram as ocorrências encontradas), verificando

quais itens lexicais pertenciam à norma de acordo com sua pesquisa. As atividades finais desta última oficina foram realizadas no contraturno, pois as aulas de Língua Portuguesa seriam ministradas somente até o dia 4 de dezembro de 2014, data em que os alunos deveriam fazer a avaliação final de Língua Portuguesa. Portanto, não havia mais a possibilidade de finalizar as atividades no horário de aula e a aplicação das atividades precisava ser finalizada.

Em relação às aulas referentes a esta última oficina, é necessário comentarmos o seguinte: a maioria das aulas utilizadas na décima oficina ocorreu já no mês de dezembro, em um período um pouco conturbado na escola, marcado pelo grande número de faltas dos alunos, ou seja, nas últimas aulas, a quantidade de alunos presentes estava reduzida. Ademais, quando caminhamos para o fim das atividades escolares do ano letivo, comumente os alunos estão dispersos e desatentos, portanto, menos focados nas atividades propostas. Diante desse cenário, embora tenhamos seguido a proposta do projeto e a última oficina tenha sido realizada, vários alunos participaram de apenas uma ou duas das aulas, o que impediu que eles acompanhassem todo o desenvolvimento das atividades e realizassem a atividade final do projeto.

Outra questão que destacamos é o fato de que, a princípio, tínhamos planejado as atividades de modo que alguns itens lexicais comuns aos atlas estudados seriam abordados, a partir de uma análise comparativa. Isto é, os alunos receberiam cartogramas dos atlas selecionados para estudo e comparariam os itens comuns a eles, podendo, assim, verificar a norma presente nas regiões retratadas pelos referidos atlas. No entanto, a quantidade de aulas foi insuficiente para que pudéssemos desenvolver a atividade planejada, visto que a intervenção se estendeu até os últimos dias de aula do ano letivo.

Não obstante as questões destacadas, a avaliação que os alunos fizeram da oficina foi, de forma geral, positiva, como podemos constatar:

(a) Essa foi uma das que mais gostei, pois aprende a variedade linguística de cada estado, e vi que a varios modos de falar e são todos certos o modo que é diferente.

(b) Gostei muito da oficina pois despertou meu interesse aprendi que não existe maneira certa de falar e escrever⁴⁶ as palavras mas sim maneiras diferentes a professora soube despertar o interesse, na minha opinião essa foi a melhor oficina entre as 10.

⁴⁶ A fala do aluno mostra que ele percebeu uma das ideias que defendemos, ao trabalhar com a variação linguística – de que não há certo ou errado na fala, mas modos diferentes de se expressar –, contudo, para ele, isso se estende também à modalidade escrita – “não existe maneira certa de falar e escrever as palavras” – o que

(c) A oficina 10 foi uma das mais interessantes de todas por que ela a gente trabalhou com um atlas viu como era mesma a variação de cada lugar viu também que não só de estado mas sim de cidades mais “proximas” do que imaginamos, foi muito interessante gostei muito.

(d) Na minha opinião, a oficina dez foi interessante, descobri o que é um Atlas linguístico. Através dos Atlas, descobri um pouco mais sobre a variação linguística, de um lugar só. A oficina conseguiu, prender a minha atenção e teve uma boa participação da classe.

De modo geral, ao analisarmos as oficinas, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido foi produtivo para todos os participantes. Em relação aos alunos, de maneira específica, embora alguns deles estivessem esperando aulas 'mirabolantes' com diversos filmes, passeios, atividades lúdicas, acreditamos que o assunto tenha despertado o interesse de muitos e que essa foi, provavelmente, uma oportunidade única para esses alunos estudarem de maneira mais sistematizada questões relativas à variação semântico-lexical.

A avaliação global das oficinas ofereceu-nos, então, mais aspectos positivos que negativos. Contudo, alguns pontos negativos precisam ser evidenciados para que certos caminhos tomados na condução do trabalho de intervenção sejam compreendidos. É evidente que a reflexão acerca de nossa intervenção em sala de aula e a análise das atividades e das avaliações realizadas pelos alunos permitiram-nos repensar nossa prática e procurar os motivos que levaram determinadas aulas a serem bem-sucedidas e outras nem tanto. Acreditamos que a dinâmica de algumas aulas, por exemplo, favoreceu para que os alunos se dispersassem ou demonstrassem pouco interesse. O período de aplicação das oficinas também não foi nosso aliado, haja vista o fato de que as oficinas foram realizadas durante mais de um mês, sem interrupção, e ainda porque ocorreram no final do ano letivo, época em que grande parte dos alunos já está cansada e não se dedica com tanto afinco aos estudos nem às propostas feitas em sala de aula.

Importa destacarmos que as oficinas, *a priori*, foram planejadas para serem executadas durante os meses de setembro, outubro e novembro, o que não representaria sobrecarga para nós nem para os alunos, no que se refere à temática, e não tornaria o trabalho enfadonho e cansativo. No entanto, o desenvolvimento das oficinas somente foi iniciado após recebermos

revela um equívoco do aluno, pois existem regras que regem a escrita dos itens lexicais (das palavras, conforme o aluno mencionou).

o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – parecer número 844.932 – para a realização da pesquisa. Embora tenhamos submetido o Projeto de Pesquisa à análise pelo CEP no mês de julho de 2014, apenas no dia 24 de outubro do mesmo ano recebemos o parecer do referido comitê, aprovando nosso trabalho. Diante desse fato, nossas oficinas só puderam ser iniciadas ao final do mês de outubro e tiveram de se estender até o início de dezembro. Acreditamos que condensar todo o trabalho desenvolvido em um único período, especialmente no final do ano, não foi favorável a nossa pesquisa pelas razões já apontadas.

Uma última questão a ser evidenciada refere-se às atividades dos alunos: não foram todos que entregaram as atividades. As oficinas foram planejadas para ser aplicadas somente em sala de aula, entretanto, devido à problemática do tempo, à qual nos referimos, em algumas situações foi preciso permitir que os alunos levassem a atividade para casa e vários deles não as devolveram ou, muitas vezes, quando o fizeram, trouxeram as atividades incompletas. Além disso, como é recorrente em nossa escola, nem sempre a totalidade dos alunos está presente às aulas, então, os que faltaram às aulas, na maioria das vezes, não fizeram as atividades ou fizeram-nas de forma incompleta (iniciaram, mas não terminaram ou apenas acompanharam o término das atividades).

4.2 Análise das atividades desenvolvidas

Além da descrição das oficinas realizadas e de uma posição analítico-reflexiva em relação a elas, neste capítulo, propusemo-nos a analisar também os dados coletados por intermédio das atividades realizadas no processo de intervenção. Tal análise voltou-se, principalmente, para as atividades entregues pelos alunos, conforme critério de seleção já estabelecido e discutido, e teve como finalidade verificar se os objetivos traçados para cada oficina foram alcançados. Para atender a esse fim, procedemos à exposição dos referidos objetivos e à análise das respostas dos alunos às questões propostas face a esses objetivos. Considerando que, na seção anterior, detivemo-nos na análise e interpretação das oficinas, fazendo apontamentos em relação à participação oral dos alunos, nesta seção, voltamos nossa atenção, de modo especial, para as atividades escritas.

Antes de iniciarmos a análise das atividades propriamente ditas, retomamos alguns dos objetivos estabelecidos para a realização de nossa pesquisa. Dentre os objetivos específicos que determinamos, estão: (i) aplicar em sala de aula, por intermédio de oficinas, atividades elaboradas com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos quanto às variantes

lexicais existentes em nossa língua; (ii) avaliar a pertinência das atividades desenvolvidas para sua implementação e/ou reformulação; (iii) contribuir para minimizar atitudes de preconceito linguístico. Portanto, nossa pesquisa visou à ampliação do conhecimento dos alunos acerca da variação linguística – ou melhor, da variação semântico-lexical –, à análise das atividades aplicadas em sala de aula e à contribuição para que atitudes de preconceito linguístico fossem minimizadas.

Inicialmente, destacamos, quanto ao primeiro objetivo citado, que os PCN (1998) são claros, ao definir que, no ensino de Língua Portuguesa, é preciso criar mecanismos para que os alunos possam conhecer e valorizar as variedades de nossa língua. Esse documento vai mais além, ao orientar que uma das finalidades do ensino de Português, quando tomada a temática da variação linguística, é “[...] combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33), o que nos remete ao terceiro objetivo mencionado. Não somos ingênuos a ponto de acreditar que nossa intervenção seria capaz de erradicar o preconceito linguístico, por isso o uso da expressão “contribuir para minimizar”. Entretanto, como está previsto nos PCN (1998), uma de nossas tarefas é desenvolver um trabalho que leve os alunos a reconhecer que a língua varia de acordo com diversos fatores e que, portanto, não há uma variedade que seja melhor que as outras.

Feitas essas considerações, passamos à análise das atividades desenvolvidas na terceira oficina. De acordo com o proposto, procuramos verificar se os alunos foram capazes de: (i) atribuir sentido ao texto lido, compreendendo a temática abordada nele; (ii) reconhecer, a partir da leitura do texto, que a variedade linguística utilizada por alguém pode ser alvo de preconceito linguístico.

Conforme destacamos na seção anterior, a terceira oficina teve como base o texto “Pechada” de Luis Fernando Verissimo. A atividade escrita desenvolvida foi composta por cinco questões a respeito do texto, quais sejam:

Q-1: O que chamou a atenção dos alunos com a chegada do novo colega?

Q-2: A professora explica que o aluno novo fala diferente, porque ele fala outro idioma. Isso é verdade? Explique.

Q-3: O texto traz um problema de comunicação. A professora e os colegas de Rodrigo não conseguem compreender o motivo que ele deu por ter chegado atrasado à aula. Por que isso acontece?

Q-4: Os colegas de Rodrigo, ao perceberem que ele falava diferente, deram-lhe um apelido. Essa atitude revela uma espécie de preconceito chamada *preconceito linguístico*. Reflita:

- a) Você acha que existe realmente o preconceito linguístico ou o caso trazido pelo texto foi apenas uma espécie de brincadeira? Explique.
- b) Se realmente existe preconceito linguístico, o que poderia ser feito para que os alunos e as pessoas, de forma geral, deixassem de ser preconceituosas?

Q-5: Quais itens lexicais foram utilizados no texto e que causaram estranhamento na professora e nos colegas de Rodrigo? Esses itens são um exemplo de que tipo de variação linguística?

Dentre as 20 atividades analisadas, obtivemos, para a Questão Q-1, 16 respostas semelhantes, destacando o jeito de falar da personagem (seu sotaque) como principal motivo que chamou a atenção das outras personagens do texto com a chegada do novo colega. Embora a narrativa apresente alguns itens lexicais pouco comuns para os alunos, apenas uma resposta contemplou essa característica da personagem da história, como podemos ver:

R-1: O fato do colega novo falar palavras diferentes. (P14⁴⁷)

Outras três respostas chamaram-nos a atenção.

R-2: O sotaque carregado, ou seja de Gaúcho. (P8)

R-3: A variação linguística entre os estados. (P9)

R-4: Chamou atenção porque o aluno novo falavam diferente com um sotaque carregado. (P20)

As Respostas R-2 e R-4 baseiam-se no texto, no qual podemos perceber o uso da expressão “um sotaque carregado” pelo próprio autor. Acreditamos que o uso do item “carregado” já traz consigo certa carga de preconceito, o que não foi percebido pelos alunos e que não fez parte das discussões durante a aula. Seria um momento interessante para discutirmos o uso de determinados adjetivos e a carga semântica que eles trazem consigo, entretanto esse foi um aspecto que não abordamos na aula.

⁴⁷ A letra P foi utilizada para representar a palavra “participante” e o número que a acompanha serve para diferenciar as respostas de cada aluno (participante da pesquisa) cuja resposta serviu de dado para nossa análise.

A Resposta R-3 demonstra que o aluno percebeu a temática da pesquisa e do texto, mas não conseguiu expressar seu pensamento com exatidão. Em outras palavras, consideramos que a resposta do aluno não está incorreta, contudo ela não foi suficientemente objetiva, deixando lacunas em relação ao questionamento feito.

Quanto à Questão Q-2, acreditávamos que, principalmente após a realização da segunda oficina, alguns conceitos já estariam consolidados pelos alunos. No entanto, dentre as 20 respostas, houve 4 alunos que responderam afirmativamente à pergunta. As demais respostas demonstraram que eles perceberam que a personagem da história apenas falava de um jeito diferente. Dentre essas respostas, em 9 atividades, os alunos revelaram que compreenderam exatamente o sentido do termo “idioma” destacando em suas respostas que a personagem fala Português, mas que seu modo de expressar oralmente apresenta variações:

R-5: Não, pois ele fala palavras diferentes ainda está falando o Português (Brasil). (P4)

R-6: Não, pois ele fala o Português só que com algumas variações linguísticas. (P17)

R-7: Não é idioma; é a variação que a língua sofre de um estado para o outro. (P18)

Retomando as 4 respostas afirmativas, acreditamos que a postura adotada pelos alunos deve-se ao fato de eles não terem identificado o sentido do termo “idioma”, não o considerando como sinônimo de língua.

A seguir, podemos ler as respostas mencionadas:

R-8: Sim, é outro idioma, outra forma de falar, mais não muda tanta coisa. (P1)

R-9: Sim, pois toda região tem um idioma. (P2)

R-10: Sim, ela diz que ele só fala um pouco diferente. (P3)

R-11: A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grande assim. Isso é verdade. (P20)

Outra hipótese para as respostas apresentadas é que talvez os alunos não tenham compreendido a pergunta ou considerem idioma como uma forma de variação linguística.

Em relação à Questão Q-3, apenas em metade das atividades analisadas, os alunos conseguiram responder, de acordo com o que acreditamos ser a resposta mais adequada. Conforme fica evidente no texto, a professora não compreendeu o motivo de o aluno ter chegado atrasado, porque ele utiliza alguns itens lexicais, especialmente “pechar” cujo significado ela desconhecia.

A seguir transcrevemos as respostas que não atingiram o objetivo desejado nessa questão:

R-12: A compreensão por Rodrigo ter chegado atrasado, é que seu pai pechara (Bateu) em um veículo, por isso ele chegou atrasado. (P1)

R-13: Por causa da variação linguística. (P2)

R-14: Porque o novo aluno é de sotaque diferente e em determinadas palavras os alunos não conseguiam entender. (P3)

R-15: Pois o modo de Rodrigo falar é diferente dos que os alunos falam e a Professora fala. (P4)

R-16: Porque no Rio Grande do Sul existem muitas gírias. (P5)

R-17: Por causa de sua variação, não entenderão o menino Queria dizer. (P6)

R-18: Porque ele veio de outra região do país. (P7)

R-19: Pela maneira como ele fala. (P8)

R-20: Porque ele fala diferente e sua professora e seus colegas não o entenderá. (P9)

R-21: Porque tem várias variações semântica lexical do Rio Grande do Sul para outra cidade. (P10)

A Resposta R-21 não foge completamente ao esperado como resposta à Questão Q-3, contudo o aluno construiu uma frase com sentido vago que não permite verificar exatamente o

que ele compreendeu por variação semântico-lexical. Ou seja, a resposta pareceu-nos uma mera repetição de termos que ainda não foram completamente apreendidos, assim como ocorreu com as respostas R-13 e R-17.

A Resposta R-18, ressalvadas suas particularidades, também não conseguiu ser exata, apresentando, assim como a Resposta R-21 uma ideia muito vaga. Seria necessário, neste caso, que o aluno desenvolvesse melhor sua resposta para podermos verificar se ele acredita que só o fato de a personagem ser de outra região já causaria problemas de comunicação entre ela e a professora.

Outras situações, como das Respostas R-14, R-15, R-19 e R-20, demonstram que os alunos ficaram presos à questão do sotaque da personagem que, na verdade, não foi o motivo causador do problema de comunicação. Esse fato revela que, embora tenhamos discutido que a variação linguística não se resume ao sotaque das pessoas, alguns alunos estavam presos ainda a essa ideia.

A Resposta R-16 mostrou outro problema relativo aos conceitos ligados à variação linguística. Essa resposta demonstrou que o aluno entendeu que houve uma dificuldade de comunicação entre a professora e o aluno novato, mas os itens lexicais apresentados no texto foram considerados pelo participante como gírias, não como um exemplo de variação diatópica.

Por fim, a Resposta R-12 demonstrou que o participante não compreendeu a pergunta feita, trazendo, em vez do motivo que dificultou a comunicação entre a professora e Rodrigo, a razão porque o aluno novato tinha chegado atrasado.

A Questão Q-4 foi formada por dois questionamentos que se voltam especificamente para o preconceito linguístico. Com essas perguntas, intentamos levar nossos alunos a refletir sobre o fato narrado na história e a maneira como os colegas trataram o aluno novato. Para a primeira indagação, encontramos quatro respostas em que os participantes revelaram acreditar que não existe preconceito linguístico e que o fato narrado no texto é apenas uma espécie de brincadeira. Acreditamos que faltou discutirmos com os alunos que muitas brincadeiras têm um fundo crítico e que surgem a partir de características marcantes das pessoas. Portanto, na maioria das vezes, o que parece uma simples brincadeira, sem maldades, carrega fortes indícios de preconceito velado. As demais respostas à Questão Q-4 mostram que os alunos acreditam existir o preconceito linguístico e muitos deles revelaram que há pessoas que julgam o jeito dos outros falarem como errado. A dicotomia certoXerrado veio à tona e foi possível discutirmos com os alunos que não existem incorreções no modo de falar das

pessoas, apenas variações. Aproveitamos o momento também para refletir com eles a respeito da adequação linguística.

A segunda pergunta da Questão Q-4 tinha o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre como é possível combater o preconceito linguístico. De acordo com a resposta dos participantes P10 e P20, o preconceito linguístico só existe porque os alunos não entenderam o que o colega novato estava falando. Dessas respostas, podemos depreender que, para esses dois participantes, o preconceito existe apenas quando há problemas de comunicação e, ao resolvê-los, o preconceito desaparece. Os demais participantes consideraram, de modo geral, que o preconceito linguístico deve ser combatido na escola, ensinando-se sobre a variação linguística, como podemos ver nas respostas seguintes:

R-22: Comentar o assunto na escola e na comunidade. (P4)

R-23: Ensinar os alunos as variações linguísticas. (P7)

R-24: Aprender as variações linguísticas do Brasil. (P19)

R-25: Saber que todos falamos diferente! Ter mais respeito um a outro. (P13)

Quanto à última questão da atividade, observamos que todos os alunos identificaram os itens lexicais que causaram estranhamento às personagens do texto (haja vista o fato de ser esta uma questão simples, que exigia apenas que o texto fosse lido novamente e que os itens lexicais fossem encontrados). A segunda parte da pergunta questionava sobre o tipo de variação linguística que poderia ser identificado no texto. Alguns alunos conseguiram lembrar os termos trabalhados na Oficina 2 e afirmaram tratar-se da variação semântico-lexical ou utilizaram a expressão variação diatópica em suas respostas. Outros preferiram afirmar que se tratava de variação referente ao estado ou região de onde o falante vinha. Dois participantes – P3 e P18 – consideraram que se tratava de uma variação de sotaque, o que mais uma vez nos revelou que alguns alunos ainda cometiam certas confusões quanto aos conceitos estudados.

Analisando os objetivos propostos para a atividade em consonância com as respostas dadas pelos alunos, podemos verificar que houve a compreensão da temática abordada pelo texto, contudo não foi a totalidade dos alunos que conseguiu perceber que existem variedades linguísticas que são estigmatizadas, o que gera o preconceito linguístico, o qual, conforme a resposta de alguns participantes, pode ser combatido por meio do ensino.

As atividades da quarta oficina, conforme já destacamos, foram realizadas em equipes. Por se tratar novamente de uma oficina que envolveu a leitura de um texto, um dos critérios utilizados para avaliação da terceira oficina serviu de apoio para avaliarmos os alunos também na quarta oficina. Portanto, além de verificar se os alunos foram capazes de atribuir sentido ao texto lido, traçamos os seguintes critérios de avaliação para essa oficina: (i) os alunos reconhecem que a variação linguística é característica da língua e corresponde às diferentes maneiras de as pessoas se expressarem; (ii) os alunos reconhecem que as variedades linguísticas, mesmo as de menor prestígio, representam a heterogeneidade linguística e precisam ser respeitadas e valorizadas.

O texto estudado, nessa oficina, foi a história em quadrinhos “Bicho perigoso”, sendo que a atividade envolveu seis questões, cada uma entregue a um grupo diferente. A primeira pergunta questionava se a linguagem utilizada no texto era adequada à personagem que a utilizava.

As respostas dos dois grupos responsáveis por responder a essas questões foram:

R-26: Sim, porque o lugar onde ele mora dá para entender que é uma roça e o estilo de roupa dele é de caipira. E ele utiliza a linguagem de sua região.

R-27: Sim, pois a linguagem que ele está usando é típica da região dele, ou seja a linguagem é caipira.

Ao estudarmos a proposta de Bortoni-Ricardo (2005), fica evidente que as variedades linguísticas não estão compartimentadas, existindo relação entre elas. Isso prova que os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos, distribuem-se nos três contínuos definidos pela autora – de urbanização, de letramento e de monitoração estilística. As respostas dadas pelos alunos à atividade situam a personagem Chico Bento na extremidade rural do contínuo de urbanização, levando em conta, principalmente, o fato de ele morar na “roça” e de seu estilo de roupa ser caipira. Podemos verificar que as respostas dadas pelas duas equipes não corroboram com a opinião de muitos alunos que defenderam que Chico Bento, por encontrar-se na escola, deveria ter tentado adequar sua linguagem ao contexto em que estava inserido e ao gênero solicitado pela professora. Também verificamos que, em suas respostas, as duas equipes aceitaram, sem questionar, que a forma como foi representada a “fala” de Chico Bento reflete apenas a variedade caipira. Os alunos dessas equipes desconsideraram, portanto,

as questões discutidas a respeito de muitas marcas linguísticas apresentadas no texto que são características das diversas variedades do Português brasileiro.

A segunda questão referia-se ao tipo de variedade linguística utilizada no texto. As respostas dadas foram:

R-28: Não culta, por ele morar na roça, seus costumes de falar essa linguagem é mais intensa, principalmente quando não tem convivência com pessoas que falam a linguagem culta.

R-29: O personagem Chico Bento vive na zona rural. A variação usada, para produzir sua redação, é típica de quem vive na fazenda. Linguagem mais conhecida como, “caipira”.

Observamos que a Resposta R-28 faz associação entre o falar rural e o não culto, o que nos remete a algumas discussões feitas por Bagno (2007) e por Faraco (2008). Essa resposta revela, implicitamente, a ideia de que quem mora na roça não é culto – “principalmente quando não tem convivência com pessoas que falam a linguagem culta” –, o que conduz à problemática por nós abordada, a respeito do uso do adjetivo culta para acompanhar o termo norma. Apesar de utilizarmos em sala de aula as expressões “variedades de menor prestígio social” e “variedades estigmatizadas”, as expressões “norma culta”, “norma padrão”, “língua padrão” parecem estar enraizadas no inconsciente dos alunos.

Na Resposta R-29, verificamos que os alunos se limitaram a dizer que a variedade utilizada no texto era a caipira, deixando, assim como nos casos das Respostas R-26 e R-27, de considerar que se trata de um estilo de linguagem menos monitorado e que, embora escrito, o texto procura representar a fala, aproximando-se, dessa forma, da oralidade. Além disso, questões, em relação ao fato de que há poucos traços recorrentes da variedade caipira, também não foram mencionadas na referida resposta.

A terceira questão indagava sobre o motivo que tinha levado a professora a atribuir nota 10 à redação de Chico Bento. Os alunos responderam o seguinte:

R-30: Todos acham que são os animais que são o mal da humanidade, mas são agente mesmo que é o vilão.

R-31: Pois sua redação ficou organizada e por mais que seu modo de falar seja diferente ele estava falando certo apenas usou a variação linguística.

A leitura do texto trabalhado na oficina e o perfil da personagem Chico Bento, como um menino que não gosta muito de estudar, mostram que a nota atribuída pela professora diz respeito à forma como o garoto conduziu o conteúdo de seu texto, revelando grande sensibilidade da personagem, frente ao sentido dado ao item “perigoso” e também ao significado atribuído ao item “bicho”. Na redação, foi expandido o campo semântico desse último item de modo que ele abarcou também o ser humano, o que destacou a ideia de que essa espécie, embora considerada racional, é também animal. A Resposta R-30 levou em consideração esse fato, mas não se aprofundou nas discussões, limitando-se a fazer praticamente uma paráfrase do penúltimo quadrinho da história. A Resposta R-31, por sua vez, considerou as questões linguísticas do texto, deixando de lado, porém, o conteúdo abordado na história. Em outras palavras, caberia aos alunos terem demonstrado, por meio de suas respostas, que o texto de Chico Bento, apesar de pertencer a um garoto humilde e que usa uma variedade linguística estigmatizada, apresentou um conteúdo profundo e bem estruturado.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que, na resposta dos alunos, eles consideraram que Chico Bento estava falando. Mas, como podemos observar, por meio da organização dos quadrinhos, aparecem legendas, não balões de fala, isso indica que a professora estava lendo a redação de Chico, portanto, a representação do texto da personagem correspondia à modalidade escrita, não à falada.

A quarta questão perguntava se a variedade linguística utilizada por Chico Bento tinha dificultado ou impedido o entendimento do texto. Para nossa surpresa, as duas equipes afirmaram que a maneira de se expressar da personagem Chico Bento gerou dificuldades para o entendimento do texto.

As respostas dadas pelas equipes foram:

R-32: Sim, pois o personagem fala diferente com a linguagem caipira com palavras da forma linguística não culta. Essas palavras provavelmente são usadas no lugar que ele vive. Tivemos dificuldade no que ele quis dizer, mas no final entendemos o que ele quis dizer.

R-33: Dificultou, porque seu modo de falar é um pouco diferente do nosso sotaque, por isso é difícil entender.

Pelas duas respostas apresentadas, percebemos que, apesar da discussão a respeito dos conceitos ligados à variação linguística, os alunos não conseguiram assimilar as diferenças

entre as definições apresentadas. Na Resposta R-32, por exemplo, os alunos misturaram conceitos de variedade caipira e norma de menor prestígio social (“forma linguística não culta”). Na Resposta R-33, os alunos associam a dificuldade de entendimento ao sotaque do menino, característica que não pode ser percebida por meio de um texto escrito. Assim como em outras respostas já apresentadas, os alunos não consideraram as discussões feitas, ao elaborarem suas respostas, deixando de evidenciar o fato de que muitos itens utilizados no texto tentavam reproduzir a fala, mas não eram uma característica do falar caipira. Outra questão que nos leva a refletir é o fato de que, embora, sob nossa perspectiva, o texto trabalhado parecesse relativamente fácil, as respostas obtidas revelaram o contrário.

A quinta questão perguntava se a variedade linguística utilizada por Chico Bento estava adequada ao gênero discursivo produzido por ele – redação escolar.

As respostas dadas pelas equipes foram as seguintes:

R-34: Não, porque na escola aprendemos a língua culta, e ele escreveu a língua caipira, que é a que ele está acostumado a dizer e escrever.

R-35: Não, pois o modo como ele falou não está adequado para uma apresentação em sala de aula.

As respostas transcritas permitem-nos perceber que, para os alunos das duas equipes, o contexto escolar exige uma reflexão maior sobre a língua e sobre a variedade ali utilizada. Na Resposta R-34, podemos verificar que os alunos acreditam no papel da escola como lugar para se aprender a norma culta – ou as variedades de maior prestígio social. Portanto, se os alunos estão inseridos neste local para aprenderem tal norma, o ideal é que ela seja utilizada em um gênero tipicamente escolar. A resposta também mencionou o fato de Chico Bento utilizar a variedade a qual ele está acostumado “a dizer e escrever”, o que sugere que, apesar de frequentar a escola, o garoto não adquiriu habilidades suficientes para usar a variedade culta. Isso revela que a variedade utilizada pelo garoto não está adequada ao gênero produzido, como os alunos mencionaram, pois falta a ele condições suficientes para produzir seu texto, de acordo com o padrão exigido para o referido texto escolar.

A Resposta R-35 seguiu a mesma linha de pensamento da R-34, entretanto os alunos, mais uma vez, confundiram o texto escrito com o falado, referindo-se ao texto de Chico Bento como se ele estivesse na modalidade oral – “apresentação em sala de aula”.

O último questionamento procurou verificar se os alunos achavam necessária a intervenção da professora para mostrar a Chico Bento que existem outras variedades linguísticas e que o gênero redação escolar exigia uma variedade diferente da que ele utilizou. As duas respostas, embora afirmativas, apresentaram justificativas diferentes. Enquanto uma equipe (R-36) afirmou que a professora poderia intervir, mas não o fez por respeitar a variedade utilizada por Chico Bento, a outra equipe (R-37) demonstrou que o papel da professora é ensinar como o texto deveria ser escrito para se adequar ao gênero solicitado. A seguir, podemos conferir as respostas das equipes:

R-36: Sim, mas ela não interviu porque ela sabe que também é um tipo de variação linguística que é a variação diatópica, (onde moram).

R-37: Sim, ela poderia corrigir e mostrar a forma padrão de se fazer uma redação.

Fica evidenciada na Resposta R-37 a ideia de que o professor tem a função de corrigir, o que traz à tona questões de erro e acerto que, tantas vezes, procuramos esclarecer em sala de aula. O uso do item “corrigir” pressupõe que algo esteja errado e o que buscamos desenvolver com nossos alunos foi um olhar diferenciado em relação à língua: o de que não existe certo ou errado, quando nos referimos à língua, mas formas diferentes de se expressar. É salutar que os alunos tenham percebido que, conforme o gênero produzido por Chico Bento, ele deveria ter utilizado outra variedade linguística, mas ficou evidenciado que a ideia de erro ainda está inculcada em suas mentes e que o trabalho para desconstruir o falso mito de que existe o Português certo e o errado requer ainda muitos esforços.

Finalmente, ao analisarmos as respostas obtidas nas atividades dessa quarta oficina, à luz dos critérios estabelecidos para avaliá-las, podemos afirmar o seguinte: quanto ao primeiro critério, observamos, pelas respostas dadas, que os alunos tiveram dificuldade em atribuir sentido ao texto, devido, especialmente, ao modo como o autor utilizou a linguagem (tentando representar a maneira de falar da personagem); no que se refere ao segundo e terceiro critérios, podemos perceber que a maioria dos alunos, apesar de muitos não estarem com alguns conceitos relativos à variação linguística bem definidos, reconhece a variação linguística como um modo diferente de as pessoas se expressarem e compreende que as variedades linguísticas precisam ser respeitadas e valorizadas.

As atividades desenvolvidas na quinta e sexta oficinas, por se basearem em textos de origem sul-riograndense e por possuírem alguns aspectos semelhantes, foram analisadas tendo

em vista os mesmos critérios de avaliação. Novamente, baseamo-nos em critérios já estabelecidos para avaliar atividades anteriores, além de acrescentar novos parâmetros para sustentar nossa avaliação. Os critérios determinados para análise das atividades das duas oficinas foram os seguintes: (i) os alunos atribuem sentido ao texto lido, compreendendo a temática por ele abordada; (ii) os alunos reconhecem que a variação linguística é um modo diferente de se expressar; (iii) os alunos reconhecem itens lexicais recorrentes na região Sul e conseguem inferir seu significado por meio do contexto; (iv) os alunos reconhecem a variação linguística de aspecto fonético-fonológico recorrente na região em que vivem.

A atividade da quinta oficina envolveu nove questões voltadas para o texto “Como chibiar gayetas”. Inicialmente, tínhamos o objetivo de verificar a compreensão dos alunos a respeito do texto lido. Dessa forma, as quatro primeiras perguntas apresentaram questionamentos sobre as personagens e sobre o enredo da narrativa. Assim como as questões mencionadas, a nona pergunta também direcionava-se a verificar a compreensão do texto.

A seguir, transcrevemos essas cinco questões e apresentamos nossas observações a respeito das respostas dos alunos:

Q-1: Quais são as personagens da narrativa?

Q-2: Qual é o fato que serve como conflito gerador da narrativa?

Q-3: Qual foi a proposta feita por Joãozinho Rigoletto para solucionar o problema vivido por ele e por seus companheiros?

Q-4: A resposta de Joãozinho foi bem aceita por seus companheiros? Justifique sua resposta.

Q-9: Embora o texto apresente itens lexicais que talvez você desconheça, isso prejudicou a compreensão do sentido global do texto?

Em relação à Questão Q-1, observamos que a maioria dos alunos conseguiu identificar Joãozinho Rigoletto e Faustino como personagens da história. Alguns alunos mencionaram também os chibeiros que estavam na casa de Faustino, mas que não foram identificados pelo nome, como personagens da história. De forma geral, os alunos conseguiram destacar as principais personagens da história.

Com relação à Q-2, apenas uma resposta atendeu as nossas expectativas, apresentando o conflito gerador da história. Pelo que podemos perceber, ao ler o texto, a intensificação da fiscalização na fronteira entre Brasil e Argentina foi o fato gerador de toda a trama que se segue no texto. Caso não houvesse esse fato, a ideia de Joãozinho e todos os acontecimentos que se seguiram não caberiam na narrativa.

A resposta do Participante P3 foi, portanto, a única que atingiu os objetivos esperados:

R-38: O fato de que se tornaram grande o contrabando e os fuzileiros navais terem triplicado a guarda da fronteira. (P3)

Apesar de as outras respostas não terem atendido ao que se esperava na questão, podemos observar que os alunos compreenderam o que foi pedido, ou seja, não houve nenhuma resposta que não estivesse coerente com a pergunta. Ademais, as respostas dos alunos demonstraram que eles compreenderam de que assunto o texto estava tratando, pois, em 11 respostas, os alunos consideraram o contrabando de gayetas (bolachas) como fato gerador da narrativa.

As respostas à Pergunta Q-3 demonstraram que, quando questionados a respeito de aspectos mais específicos do texto, a maioria dos alunos não conseguiu responder adequadamente à questão ou se limitou a transcrever ou parafrasear uma parte do texto. Consideramos importante ressaltar que, em oito respostas, a transcrição ou a paráfrase feita pelos alunos respondeu corretamente à questão. O problema referente a essas respostas está no fato de que não podemos afirmar com precisão se os alunos compreenderam realmente o que estavam lendo ou se eles simplesmente arriscaram uma resposta com base em pistas que a própria pergunta ofereceu. Algumas respostas como: “Se não é pela flor d’água, vai sê pelos aires” que ocorreram com certa frequência não explicam de forma completa o que foi questionado nem revela se os alunos perceberam realmente como a personagem imaginou uma nova maneira de contrabandear gayetas.

Destacamos as duas respostas que conseguiram demonstrar que os alunos entenderam realmente a solução apresentada por Rigoletto:

R-39: De jogar um as gayetas por cima do rio com o estilingue gigante. (P1)

R-40: Que criar um estilingue gigante na argentina e faser uma rede enorme para receber. (P14)

A quarta questão apresentou 13 respostas negativas, entretanto, em apenas seis delas, os alunos conseguiram demonstrar que a proposta apresentada não foi aceita a ponto de os demais chibeiros perseguirem Rigoletto, enfurecidos. As outras sete respostas levaram em

consideração apenas o fato de os chibeiros terem rido de Rigoletto, quando ele começou a expor sua ideia, conforme podemos constatar:

R-41: Não eles só riram. (P12)

R-42: Não, pois no início todos riram de Joãozinho. (P11)

R-43: Não no início eles riram e fizeram piadinhas. (P16)

As 7 respostas afirmativas revelaram que os alunos não conseguiram compreender o desfecho da história, de modo que sua interpretação foi contrária ao que o texto sugeria, como podemos observar nos exemplos, a seguir:

R-44: Sim, porque assim que ele terminou de falar saiu correndo para começar bem rapido a praticar seu plano e todos os outros chimbeiros foram atraz dele para ajudar. (P20)

R-45: Sim, porque eles já preparam tudo. (P4)

R-46: Sim, pois todos os amigos dele ajudaram á fazer a armadilha. (P18)

A última questão voltada para a compreensão do texto foi colocada após as perguntas relacionadas ao léxico do texto e à variação linguística, com o intuito de levar os alunos a refletir sobre a necessidade ou não de conhecer o significado das palavras desconhecidas para ter uma compreensão global da narrativa. Considerando as 20 atividades analisadas, tivemos duas que devem ser desconsideradas, pois os alunos não responderam à pergunta coerentemente, além de terem sido respostas idênticas, o que sugere, provavelmente, ter ocorrido plágio:

R-47: Não, não muda o sentido do texto. (P7; P8)

Dentre as 18 respostas restantes, apenas duas afirmaram que a presença de itens lexicais desconhecidos não prejudicou a compreensão do sentido global do texto. Isso significa que a maioria dos alunos apresentou dificuldades, ao ler o texto, devido aos itens lexicais cujo significado eles não conheciam.

A avaliação dessas cinco questões vai ao encontro do sentimento expresso por alguns alunos, em relação à atividade da quinta oficina. Conforme evidenciamos na seção anterior, houve participantes que julgaram o texto difícil de ser compreendido, o que pudemos comprovar por meio das respostas analisadas.

As Perguntas 5, 6, 7 e 8 tratam especificamente de aspectos linguísticos do texto. A Questão 5 procurou verificar se os alunos reconheciam que região do país era retratada na história. Apesar dos comentários feitos antes da atividade escrita e do fato de termos pedido aos alunos para lerem com atenção o primeiro parágrafo do texto – onde a informação relativa à região retratada no texto estava explícita – houve dois alunos que não conseguiram responder à pergunta adequadamente ou de forma completa:

R-48: Na fronteira de um país para o outro. (P1)

R-49: No diálogo entre os contrabandistas. (P4)

As outras 18 respostas, por sua vez, foram condizentes com o que era esperado para a questão.

As Perguntas 6 e 7 foram elaboradas com a intenção de levar os alunos a refletir sobre o texto, identificar os itens lexicais que eles desconheciam e, em equipes (no caso da questão 7), pesquisar o significado desses itens. A dinâmica da aula nos fez, contudo, repensar o planejamento e optamos por auxiliar os alunos na resolução da Questão 6 e reestruturar a Questão 7, distribuindo, para cada dupla ou trio de alunos, um item lexical considerado pouco comum em nossa região, para ser pesquisado em casa. Para atingir nosso intento, o texto foi lido de forma pausada e cada item lexical que os alunos julgaram não ser comum em nossa região foi marcado.

A seguir, apresentamos a lista dos itens destacados pelos alunos:

Quadro 6 - Itens lexicais, selecionados pelos alunos, no texto “Como chibiar gayetas”

Chibiar	Ofício	Brigadiano	Castijo
Gayetas	Indiada	Buena barbaridade	Florão
Chibo	Questã	Atraquei	Bodoque
Botas marrom	Devalde	Castelhanada	Furquião
Chibeiros	Aires	Paissano	Atraca

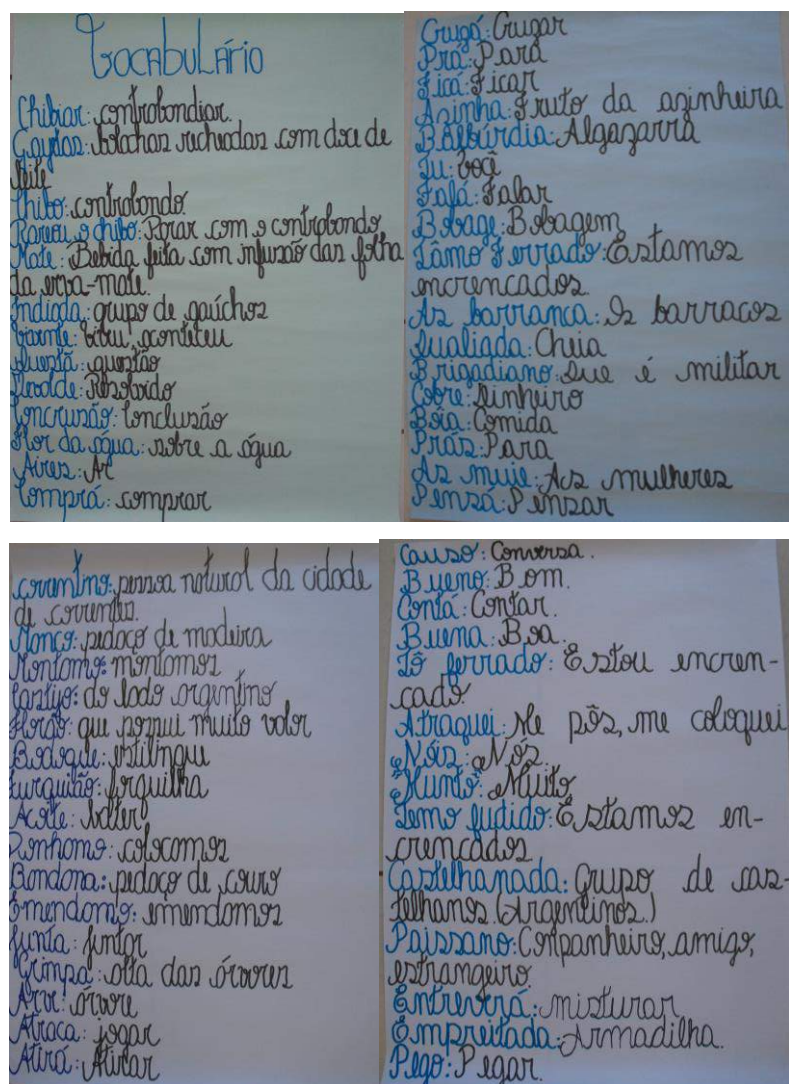
Repontar	Barranca	Entreverá	Grimpa
Viventes	Qualiada	Correntino	Xiruzada

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015).

As pesquisas feitas em casa foram comentadas em sala de aula, quando analisamos, juntamente com os alunos, a pertinência dos significados apresentados, procurando contextualizá-los, de acordo com a narrativa lida. Ao final da atividade, solicitamos a um aluno que fizesse cartazes com os itens lexicais selecionados e seus significados para serem expostos na sala de aula.

A seguir, temos a reprodução dos cartazes confeccionados com os itens lexicais e seus significados:

Figura 2 – Cartazes com os itens lexicais do texto “Como chibiar gayetas”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Acreditamos que a forma utilizada na condução das Questões 6 e 7, apesar do tempo gasto, foi mais interessante por permitir que os significados pesquisados fossem lidos, comentados e, além disso, que sua adequação, em relação ao texto, fosse analisada. Esse foi também um recurso para que todos os alunos tivessem uma tarefa e realmente a cumprissem, visto que, se a atividade fosse individual, muitos alunos, provavelmente, deixariam de fazê-la ou a fariam de forma incompleta, o que não era nosso objetivo. Não restam dúvidas de que foi uma tarefa cansativa, mas os alunos que se dedicaram a ela tiveram a oportunidade de conhecer diversos novos itens lexicais.

A oitava questão da atividade da Oficina 5 foi composta por quatro perguntas, transcritas a seguir:

Q-8a: O uso de construções como: “tâmo ferrado”, “prá falá bobage”, “pras criança e as muié”, “pra nós tudo”, “se nós temo fudido” na fala das personagens do texto representa um tipo de variação recorrente apenas na região onde se desenvolve a história?

Q-8b: Na região onde você vive também são feitas construções como as citadas na questão anterior?

Q-8c: A variação linguística presente nas falas reproduzidas representa um grupo de variedades que pertence às normas de menor prestígio na língua. Pensando nisso, como geralmente são caracterizadas as pessoas que utilizam esse tipo de construção linguística de acordo com sua posição social e grau de escolaridade?

Q-8d: Você acredita que exista alguma relação entre o menor prestígio da variedade citada e a posição social ocupada pelas pessoas que a utilizam? Justifique sua resposta.

O primeiro questionamento da Pergunta Q-8a teve apenas uma resposta afirmativa. Isso demonstra que os alunos perceberam que, apesar de o texto representar a variedade linguística de uma determinada região, existem construções que são comuns também a outros falantes da Língua Portuguesa, como é o caso das construções apresentadas na questão.

A Questão Q-8b foi elaborada com a intenção de levar os alunos a pensar sobre a forma como a fala das personagens foi representada e refletir sobre o fato de que a variedade utilizada nos trechos reproduzidos é comum entre eles. Conforme observamos, exceto no trecho “prá falá bobage”, em todos demais trechos reproduzidos, a concordância nominal é feita com base em apenas alguns itens lexicais, geralmente os itens chamados pela gramática normativa de determinantes. Essa é uma norma da variedade do Português de menor prestígio social que é recorrente na fala das pessoas, inclusive daquelas consideradas escolarizadas

(ocorrendo geralmente quando essas pessoas se encontram em situação de menor monitoramento). Além disso, o trecho “prá falá bobage” apresenta, além do uso do item “prá”, a supressão de fonemas ao final dos itens lexicais, como o fonema /r/, fenômenos muito comuns na fala de todos os brasileiros.

Voltando às respostas dos alunos, verificamos que a maioria deles, de fato, percebeu muitas semelhanças entre a variedade apresentada na questão e a variedade usada na região onde eles vivem, como podemos verificar, a seguir:

R-50: Sim, como: ‘pra nóis tudo’ é muito usado em minha região. (P6)

Apesar de grande parte dos alunos ter respondido afirmativamente à questão, obtivemos duas respostas negativas. Além disso, encontramos uma resposta em que o aluno afirma que, na região onde ele vive, as construções exemplificadas também acontecem, mas, ao justificar sua resposta, ele atribui esse tipo de fala somente aos caipiras. Isso nos mostra que o aluno não fez uma reflexão mais profunda sobre o seu próprio modo de falar.

Na resposta, ele assim se posicionou:

R-51: Sim. Os caipiras geralmente são assim. (P4)

A Questão Q-8c, a princípio, poderia ser questionada por parecer tendenciosa ou mesmo preconceituosa, entretanto nosso objetivo, nesse caso, foi fazer com que os alunos pensassem sobre o perfil das pessoas que utilizam o tipo de linguagem retratado na questão, na tentativa de demonstrar para eles que a norma culta (ou as variedades cultas) é objeto de ensino da escola e, na maioria das vezes, ela é aprendida apenas nesse local. Em suma, nossos comentários em relação à questão, no momento de socialização das respostas, tentaram reforçar que as variedades linguísticas têm seu valor, têm uma estrutura lógica e devem se adequar às diversas situações de uso, mas que as variedades linguísticas possuem um certo grau de relação com o falante (as variedades de prestígio são, geralmente, faladas por pessoas de maior grau de escolaridade e com nível mais alto de renda, pessoas com maior acesso à cultura letrada de nosso país⁴⁸).

⁴⁸ Não queremos dizer que cultura letrada está relacionada diretamente a poder aquisitivo ou à classe social, mas é evidente, em nosso país, que as classes mais favorecidas têm maiores condições de acesso a esse tipo de cultura bem como de atingir níveis mais altos de escolarização o que, provavelmente, repercutirá nas variedades linguísticas utilizadas pelas pessoas pertencentes a essas classes.

Quanto às respostas obtidas, sete observaram atentamente à pergunta e consideraram que as pessoas que utilizam as construções apresentadas na questão são de pouca escolaridade e de baixa renda. Não discordamos dos alunos, apesar de termos destacado que o caso da concordância nominal ou da supressão do /r/ no final dos itens lexicais não são exemplos exclusivos da fala das pessoas por eles apontadas.

Além das respostas mencionadas, a seguir, apresentamos outras que merecem destaque:

R-52: Contrabandidos. (P4)⁴⁹

R-53: Criminosos, pobres. (P5)

R-54: São pessoas informais, pois não contem um grau de escolariedade e de vida tão elevados.(P11)

R-55: Caipiras. (P13)

A Resposta R-54 mostra que o aluno compreendeu a pergunta, mas seu vocabulário não foi suficiente para construir sua frase, isso fez com que fossem utilizados termos que não se adequaram à frase.

Em relação às Respostas R-52, R-53 e R-55, apesar de nossos esforços na tentativa de mostrar que há marcas linguísticas, nos trechos citados, comuns na fala cotidiana dos alunos, podemos perceber que existe realmente um estigma, em relação a determinadas classes, que parece estar enraizado na mente das pessoas.

As demais respostas à Questão Q-8c não foram analisadas por não terem sido coerentes com o que foi perguntado. Obtivemos, por exemplo, respostas como “sim”, “variação diafásica” e “sim pois cada região bem soscedidas nao visam muito essas coisas”.

Quanto à Questão Q-8d, procuramos levar o aluno a refletir sobre o posicionamento de Bagno (2007), segundo o qual, o preconceito, na maioria dos casos, não recai sobre a língua, mas sobre os falantes das variedades estigmatizadas. O menor prestígio da variedade citada na questão está intimamente relacionado à condição social de seus falantes: pessoas pobres e de baixa escolaridade. Acreditamos que os alunos talvez não tenham compreendido, com clareza,

⁴⁹ Acreditamos que a intenção do aluno tenha sido escrever contrabandistas.

a nossa intenção com essa questão ou mesmo o modo como a pergunta foi elaborada tenha dificultado seu entendimento, pois, em nenhuma das 20 atividades analisadas, conseguimos alcançar nossos objetivos com o questionamento. Ou seja, as respostas dadas não responderam ao que foi perguntado, os alunos não compreenderam o que questionamos e elaboraram frases totalmente desvinculadas daquilo que foi indagado na Q-8d. Portanto, acreditamos não ser necessário comentar as respostas dadas.

Finalmente, diante das respostas obtidas e tendo em vista os critérios estabelecidos para avaliá-las, acreditamos que, apenas no segundo critério – os alunos reconhecem que a variação linguística é um modo diferente de se expressar –, há uma avaliação completamente positiva. Em relação aos demais critérios, as respostas demonstraram que: (i) uma quantidade considerável de alunos teve dificuldades ao ler o texto, sendo que alguns não conseguiram compreendê-lo; (ii) grande parte dos alunos não conseguiu inferir o significado dos itens lexicais desconhecidos, o que implicou na dificuldade em compreender o texto; (iii) os alunos não se ativeram com atenção aos aspectos fonético-fonológicos dos itens presentes no texto, focalizando mais o fato de os falantes serem contrabandistas e relacionando isso à variedade utilizada por eles.

Além das considerações feitas a respeito da Oficina 5, ao refletirmos sobre as atividades desenvolvidas, acreditamos que essa oficina poderia ter sido mais proveitosa, caso, além do trabalho em equipes, algumas questões tivessem sido resolvidas coletivamente com a mediação da professora, sendo feita primeiramente a discussão das questões e depois a elaboração das respostas conjuntamente.

A Oficina 6, assim como a anterior, também se fundamentou na leitura de um texto cujo autor era sul-riograndense. Diferentemente da atividade realizada na Oficina 5, os alunos tiveram a oportunidade de ler e resolver, em grupo, as questões referentes ao texto “Meu rosilho piolho”. De acordo com o que afirmamos anteriormente, os critérios de avaliação estabelecidos foram os mesmos para as Oficinas 5 e 6. A atividade referente ao texto continha cinco questões, dentre as quais, apenas uma voltava-se diretamente para a compreensão do conto. A primeira questão da atividade solicitava que os alunos contassem, com as próprias palavras, o que era narrado no texto. Ao fazer essa solicitação aos alunos, nosso objetivo foi verificar o que eles tinham compreendido sobre a história.

As respostas de cada um dos grupos a essa questão foram:

R-56: Conta a história de um homem e seu cavalo piolho.

R-57: Fala sobre um cavalo com um homem que conta a história.

R-58: De como o cavalo morreu.

R-59: Sobre um cavalo velho que seria vendido.

R-60: Conta a história de um gaúcho e um cavalo que tentam escapar de uma chuva.

R-61: Que muitas pessoas acham que tem o melhor cavalo mas o bom cavalo é o cavalo do narrador o 'Piolho'.

R-62: Fala sobre um cavalo com um chapéu na mão e que tinha piolho.

R-63: O texto fala, sobre a história, de aventura de um homem e um cavalo. Ele conta que muitas pessoas, acham que seus cavalos, são bons mas ele conta que igual ao cavalo dele ele nunca viu só tinha um bom tanto quanto o dele só que o dele morreu e nesse texto ele conta apenas uma Aventura de muitas.

R-64: Eu entendi que o cavalo se chamava piolho, e que também um homem saiu e depois na hora em que ele foi voltar para casa teve que correr para não se molhar na chuva.

R-65: Fala sobre cavalo e seu dono.

Conforme comentários anteriores, o texto proposto na sexta oficina foi considerado pelos alunos bastante complexo, principalmente, devido a uma série de itens lexicais encontrados nele. Mas, apesar das queixas, o trabalho em grupos possibilitou que os alunos discutissem entre si e tentassem construir um significado para o texto, o que resultou nas respostas dadas à primeira questão. Dentre as dez equipes, três conseguiram responder satisfatoriamente à pergunta e outras três responderam-na de modo razoável. É evidente que algumas respostas foram mais amplas, ou seja, não apresentaram alguns aspectos importantes da narrativa, mas foram coerentes com o texto. As Respostas R-56, R-57 e R-65 trouxeram informações básicas da narrativa, mencionando que o texto se trata da história de um homem e seu cavalo. Nessas três situações, não podemos afirmar que os alunos compreenderam a narrativa, apenas que eles identificaram do que se tratava a história. Embora a resposta não

esteja incorreta, também não nos informa como os alunos apreenderam o texto nem o que entenderam da narrativa.

A Resposta R-60, simples e objetiva, trouxe exatamente o assunto tratado no texto. Isso nos mostra que os alunos podem ter encontrado dificuldades ao ler a história e talvez não a tenham compreendido detalhadamente, mas conseguiram abstrair, pelo menos, o principal fato narrado.

A Resposta R-63 traz mais informações que as demais, demonstrando que alguns detalhes a mais do texto foram compreendidos pela equipe. No entanto, não podemos afirmar, se por economia de resposta ou por não terem entendido qual aventura o narrador contou, os alunos limitaram-se a dizer que a história apresenta uma, dentre as muitas aventuras vividas pelo homem e seu cavalo.

Dentre todas as respostas, a R-64 foi a que consideramos mais completa, pois, nela, os alunos, ao utilizar os itens “saiu”, “foi voltar”, “teve que correr”, “chuva”, conseguiram apresentar os principais fatos da narrativa.

As Respostas R-58, R-59 e R-61, por sua vez, baseiam-se em detalhes que os alunos extraíram do texto, mas revelam que eles não conseguiram apreender o sentido geral do conto. Já, a Resposta R-62 está em completo desacordo com a história, demonstrando que os alunos não conseguiram compreender o texto ou que não se empenharam o bastante para fazê-lo.

As Questões 2, 3, 4 e 5 da atividade voltaram-se especificamente para o estudo do léxico utilizado no texto. A Questão 2 perguntava sobre o significado do item lexical “rosilho”, de acordo com o texto: cinco equipes responderam que tal item significava cavalo, demonstrando que a leitura do texto permitiu-lhes inferir tal sentido; outras três equipes também afirmaram que rosilho significava cavalo, mas elas valeram-se, provavelmente, da pesquisa à internet para dar sua resposta, embora tenhamos orientado que, em um primeiro momento, eles deveriam responder às perguntas sem fazer consultas. Segundo essas três equipes, o item “rosilho” significa: *“dizer um cavalo que tem o pêlo, de um só cor entre branco e o baio”*. Além das respostas mencionadas, duas equipes afirmaram que rosilho significava piolho, sendo que uma delas foi a autora da Resposta R-62. Isso revela que o grupo realmente não compreendeu o texto.

A Questão 3 solicitava que os alunos identificassem quais itens lexicais tinham sentido semelhante ao de rosilho no texto. Essa questão estava diretamente relacionada à anterior, devido ao fato de ser necessário que os alunos soubessem o significado de rosilho para identificar outros itens que fossem sinônimos dele. Nessa questão, foram apresentadas opções aos alunos para que eles marcassem as alternativas que considerassem corretas. Os

itens lexicais colocados na questão foram: campeiros, garrotilho, garbo, sotreta, flete, escoteiro e azulego. Dentre esses itens, os que mantinham equivalência semântica com rosilho eram flete e azulego. Nenhuma equipe escolheu a alternativa que continha o item flete; duas marcaram os itens azulego e garrotilho; uma marcou os itens azulego, garrotilho e campeiros. Todas as demais equipes marcaram outros itens apresentados na questão como alternativa de resposta. Verificamos, diante das respostas à Questão 3, que alguns alunos conseguiram dar sentido, mesmo que de modo geral, ao texto, entretanto não conseguiram inferir o significado de alguns itens lexicais na narrativa.

Na Questão 4, foi perguntado o significado da expressão “todos de mão em pala sobre os olhos”. As respostas obtidas foram as seguintes:

R-66: Tampando o olho.

R-67: Todos de mão dada olhando para cima.

R-68: Com a mão acima dos olhos.

R-69: risos.

R-70: Ele está tirando uma soneca.

R-71: Admirados.

R-72: Com os olhos tampados.

R-73: Todos de mãos sobre os olhos.

Ressaltamos que, dentre as respostas obtidas para essa questão, houve um caso em que a resposta da equipe foi idêntica à R-66 e outro caso em que a equipe teve a resposta igual à R-68.

Considerando que um dos significados atribuídos ao vocábulo *pala* é: “anteparo para resguardar os olhos do excesso de claridade”⁵⁰, as Respostas R-66, R-68, R-72 e R-73 estão adequadas ao contexto apresentado pela questão. As demais respostas, como podemos perceber, ao ler o trecho do qual a expressão faz parte, não estão adequadas. Embora não tenhamos uma explicação para as respostas consideradas inadequadas, cabe uma observação quanto a Resposta R-69. Entre os alunos, é bastante comum o uso desse item (“*pala*”) associado à ideia de exagero, especialmente quando eles fazem referência ao item *risada*. Sendo assim, é recorrente o uso da expressão “dar *pala* de tanto rir”, significando que a pessoa riu muito, riu exageradamente. Acreditamos que talvez, por esse motivo, a equipe tenha atribuído ao item o significado “risos”.

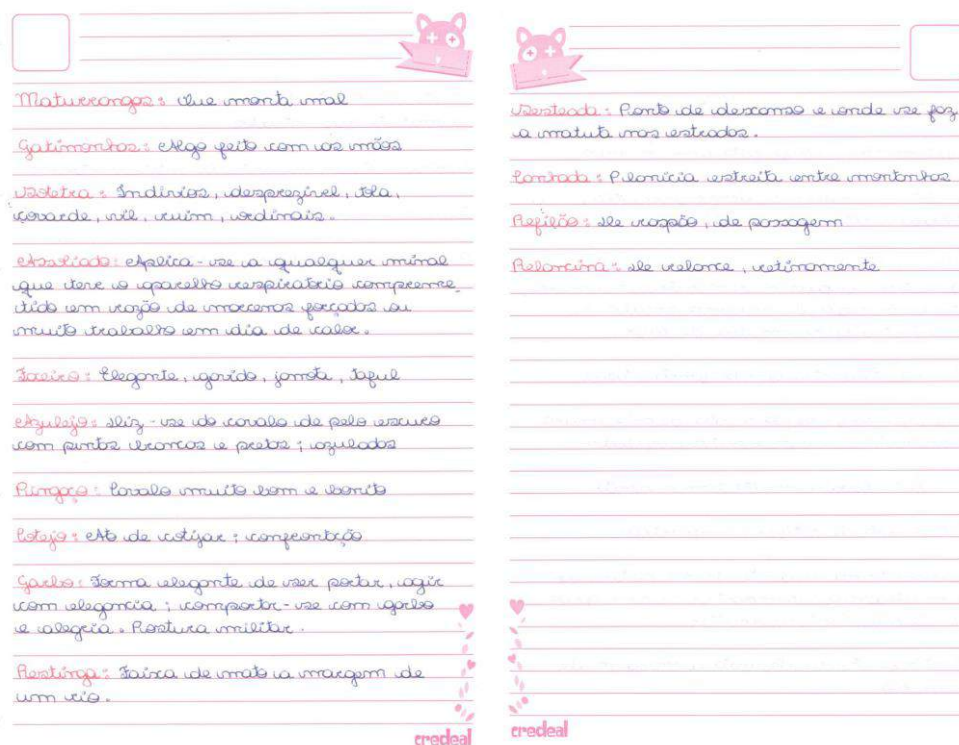
A última questão da atividade orientava os alunos a associarem alguns itens presentes no texto ao seu significado. Os itens utilizados na questão e seus significados foram: *fanfarrice* (brincadeira); *maturrango* (que monta mal); *campeiro* (trabalhador do campo); *pelego* (pele de carneiro a que se deixa ainda aderente a lã – serve para tapete, ornamentação etc); *macega* (capim seco e muito alto); *canhada* (planície estreita entre montanhas); *morruda* (grande) e *estância* (estabelecimento rural, fazenda). Dentre as 10 equipes, duas conseguiram associar corretamente todos os itens lexicais; quatro associaram corretamente cinco itens lexicais; uma fez a associação correta de quatro itens; outra equipe associou corretamente três itens; e uma última fez associação correta de apenas dois itens lexicais. A questão mostrou que, mesmo sem consulta ao dicionário, a maioria das equipes conseguiu estabelecer sentido para os itens lexicais apresentados.

A última parte da oficina, desenvolvida, a partir da pesquisa do significado dos itens lexicais presentes no texto, foi uma ferramenta encontrada para que os alunos pudessem conhecer o significado dos itens trazidos pelo texto, ampliando assim seu acervo lexical. Além disso, esse momento da oficina permitiu que dúvidas a respeito do texto fossem esclarecidas. Observamos, por meio da seleção de itens feita pelos alunos, que algumas dificuldades apresentadas por eles referiam-se não apenas a itens lexicais recorrentes no Rio Grande do Sul como, por exemplo, outrora, ensimesmado, xucra, anca, pieguice, carqueja etc.

A seguir, temos a reprodução de alguns trabalhos dos alunos com os significados por eles pesquisados:

⁵⁰ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pala>.

Figura 3 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 4 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 5 – Vocabulário do texto “Meu rosilho Piolho”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Tomando por base os critérios estabelecidos para avaliação da atividade da Oficina 6, concluímos que, apesar da dificuldade inicial apresentada pelos alunos, o trabalho em grupo favoreceu para que eles conseguissem desempenhar bem o que fora proposto na atividade. Conforme observamos nas respostas dos alunos, muitos deles conseguiram dar sentido ao texto e também compreender alguns itens lexicais utilizados na narrativa. É evidente que nem todos os alunos conseguiram atingir os objetivos esperados por nós, contudo, se considerarmos as dificuldades oferecidas pelo texto, as respostas analisadas demonstram que as equipes apresentaram resultados satisfatórios frente às nossas expectativas.

A atividade da oitava oficina, conforme já apresentamos na seção anterior, visava à construção de um pequeno livro com os textos recebidos pelos alunos – as diferentes versões da lenda “O Negrinho do Pastoreio” –, o glossário referente a eles e o reconto das histórias. Os critérios determinados para avaliação dessa atividade tinham como finalidade verificar se os alunos haviam conseguido: (i) cumprir todas as tarefas determinadas para a realização do trabalho; (ii) reconstruir o texto de forma coerente e coesa, demonstrando que compreenderam o que foi lido; (iii) construir um glossário contendo adequadamente o significado de itens cujo sentido os alunos demonstraram desconhecer. Como assinalamos anteriormente, a atividade

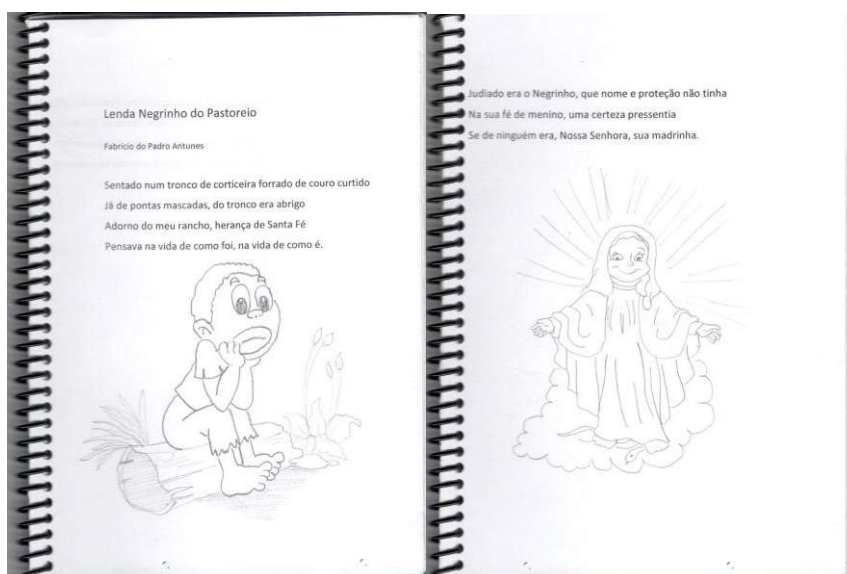
foi iniciada em sala de aula, mas o processo de desenvolvimento do trabalho deu-se, em grande parte, fora do ambiente escolar. O produto final da atividade foi entregue por todas as equipes na data estipulada e os resultados obtidos passam a ser analisados.

Primeiramente, ao observarmos os trabalhos, verificamos que, dentre as seis equipes, a metade cumpriu todas as orientações dadas. Isso significa que três dos livros criados pelos alunos trouxeram a versão original dos textos, o glossário e o “reconto” da história. Dentre os demais trabalhos, dois trouxeram apenas a versão original dos textos e o glossário. No terceiro trabalho – em que não seguiram exatamente as orientações – os alunos transcreveram a parte inicial do texto de origem, substituindo itens lexicais que eles desconheciam por sinônimos pesquisados por eles. Apesar de ter fugido à proposta do trabalho, pois os alunos não recontaram a história com suas palavras, a iniciativa deles foi interessante. Contudo, eles não deram seguimento a essa estratégia, fazendo simplesmente a transcrição das demais partes do texto e deixando de criar a sua própria versão da história.

Quanto à apresentação dos trabalhos, verificamos que todos eles foram encadernados, trouxeram a versão original do texto acompanhada de ilustrações feitas pelos alunos e, ao final, apresentaram o glossário. Conforme mencionamos, somente três trabalhos apresentaram o reconto da história, sendo que dois deles trouxeram-no depois do glossário e um trabalho trouxe-o antes do glossário.

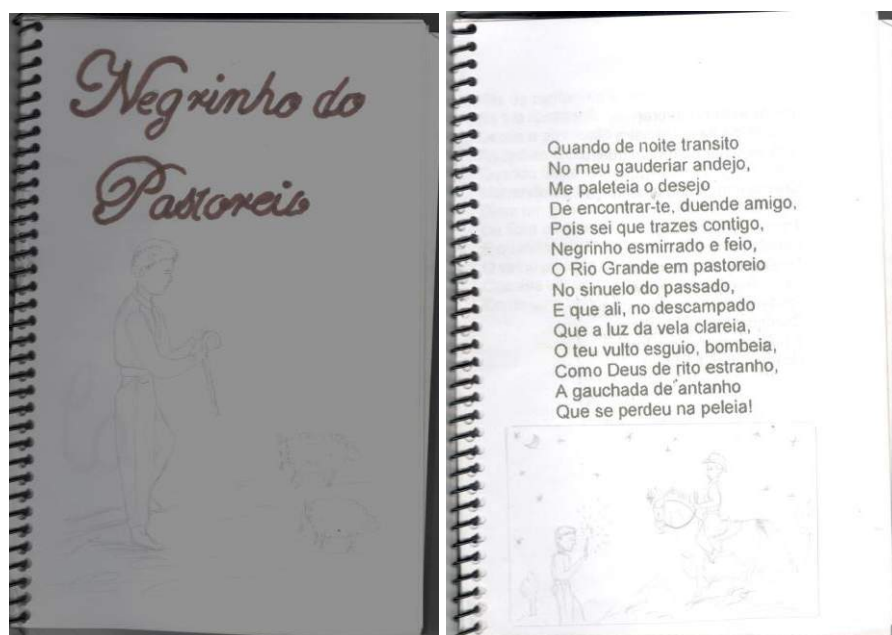
Na sequência, reproduzimos páginas dos “livros” de alguns dos grupos, o produto final da oficina:

Figura 6 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”



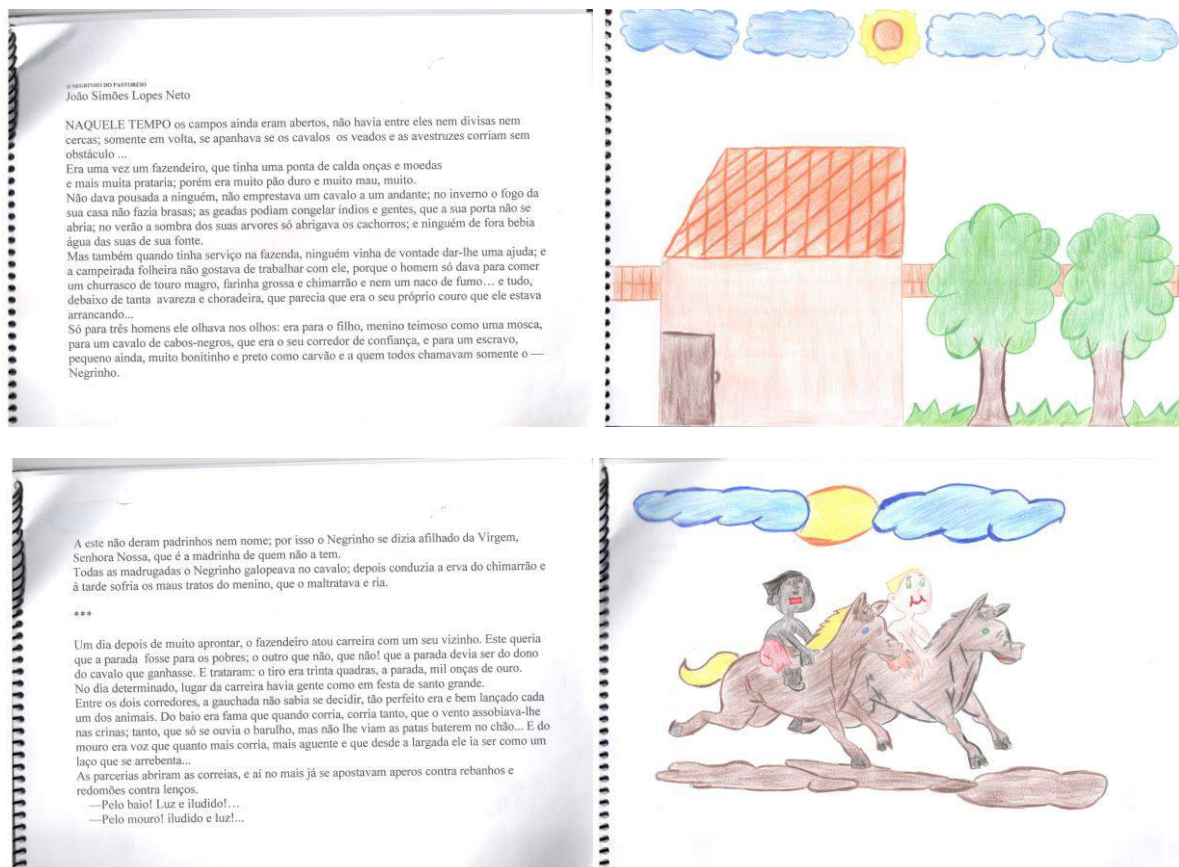
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 1– (2014).

Figura 7 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”



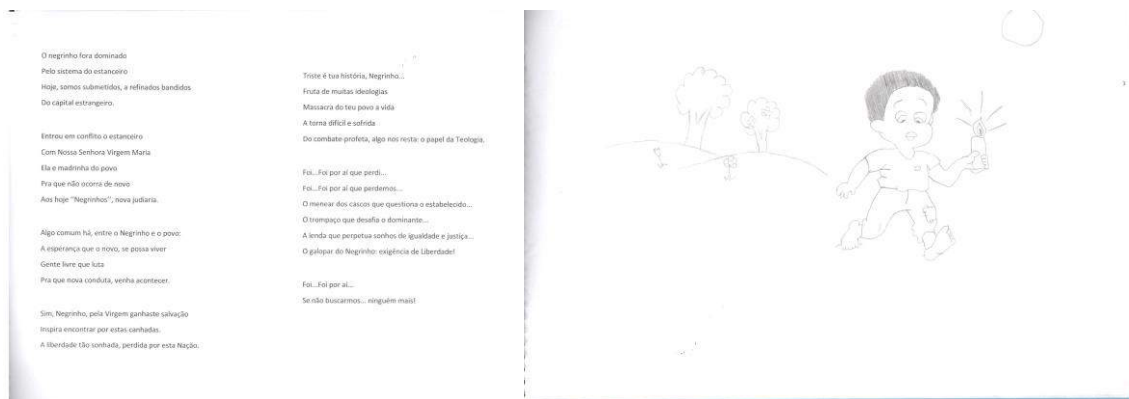
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 2 (2014).

Figura 8 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 3 – (2014).

Figura 9 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 4 – (2014).

Figura 10 – Trabalho com a lenda “O Negrinho do Pastoreio”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 5 – (2014).

No que diz respeito aos glossários, observamos o seguinte: os três textos entregues aos alunos, mesmo os menores, possuíam uma quantidade considerável de itens lexicais com os quais eles não estavam muito familiarizados. Havia itens cuja incidência é bastante rara nos textos que os alunos costumam ler bem como itens recorrentes na variedade falada na região do Rio Grande do Sul, os quais, provavelmente, não eram conhecidos pelos alunos. Apesar disso, os glossários construídos trouxeram, de modo geral, uma quantidade pequena de itens lexicais. Apenas uma equipe construiu um glossário que buscou abranger uma quantidade maior de itens.

Observamos ainda que as definições apresentadas pelos alunos em seus glossários nem sempre conseguiram ser condizentes com o sentido dos itens lexicais no contexto em que eles estavam inseridos. Ao verificar os itens selecionados pelos alunos e analisá-los de acordo com

as frases em que eles tinham sido usados, verificamos alguns equívocos nos significados apontados pelos alunos. Embora não seja pertinente, neste momento, apresentar cada um dos itens selecionados juntamente com seus significados e comentar sobre eles, ressaltamos que, em todos os trabalhos, encontramos situações em que o sentido apontado pelos alunos não se adequava ao contexto em que o item lexical havia sido utilizado. Isso mostra que os alunos, apesar de estarem com material de pesquisa em mãos – computador, celular, dicionário – não conseguiram abstrair das definições encontradas aquelas que se encaixavam no contexto apresentado. Na pior das hipóteses, isso pode revelar também que os alunos preferiram transcrever o primeiro significado encontrado (apesar de orientações em contrário) sem se importar em ler todas as definições trazidas pelo material pesquisado e escolher a que melhor se encaixasse no texto.

Quanto aos textos escritos pelos alunos, como afirmamos, somente três equipes fizeram a atividade proposta. Na sequência, apresentamos os textos dos grupos:

Quadro 7 – Reconto do texto “O Negrinho do Pastoreio”

Texto Recontado

No começo fala de um Negrinho sentado em um tronco.

E que um fazendeiro era dono dele.

Depois ele conta de sua proteção que era Virgem Nossa Senhora. Nos próximos parágrafos fala que o fazendeiro foi desafiado e como ele era dono da vida do Negrinho o mandou fazer a tarefa.

Como o fazendeiro não gostava de perde castigou o Negrinho levando para o tronco e chicoteando.

E de novo o fazendeiro perde e o Negrinho é levado outra vez para o tronco, e acaba morrendo.

O fazendeiro com sua culpa vai até o formigueiro onde deixo o Negrinho abandonado, chegando perto do menino viu Nossa Senhora.

E todos ficaram sabendo do milagre do Negrinho do Pastoreio, e o Negrinho ganha sua salvação e sua tão sonhada liberdade da Virgem Nossa Senhora.

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 1 – (2014).

Quadro 8 – Reconto do texto “O Negrinho do Pastoreio”

Reconto:

Nesse texto fala sobre um garoto que trabalhava para um estanceiro (fazendeiro), ele apanhava muito porque sempre perdia os cavalos de quem cuidava. Foi jogado em um formigueiro e as formigas cobriram todo seu corpo, então ele morreu. O fazendeiro se arrependeu de ter mandado matar o garoto, e então ele foi até o formigueiro e viu o Negrinho do lado de nossa Senhora o fazendeiro começou a chorar. Depois disso o Negrinho ganhou um cavalo para ajudar os outros “Negrinhos”, ele já era um fantasma e essa história do negrinho do pastoreio. (o que nos achamos).

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 4 – (2014).

Quadro 9 – Reconto do texto “O Negrinho do Pastoreio”

O NEGRINHO DO PASTOREIO

Entendemos que o negrinho do pastoreio era um jovem que era muito mal tratado pelo seu patrão e que em um certo dia houve uma disputa entre seu patrão e o vizinho. Iriam disputar uma corrida de cavalos e quem perdesse teria que pagar 1000 onças ao vencedor, o negrinho seria o representante de seu patrão... O pobre menino perdeu, e seu patrão o castigou severamente a ponto de quase morrer... mas no final o negrinho se lembra de sua madrinha e consegue se erguer e sai da situação.

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa – Grupo 5 – (2014).

Os dois primeiros textos referem-se ao poema de Fabrício do Padro Antunes e o terceiro texto diz respeito ao conto de João Simões Lopes Neto. Podemos perceber, por meio da leitura dos textos dos alunos, que eles apresentaram apenas um resumo das histórias originais. Ao orientá-los sobre a atividade, explicamos que a equipe deveria recontar com suas palavras os textos lidos. Sendo assim, para atender satisfatoriamente ao que fora determinado, os alunos deveriam narrar os fatos acontecidos nos textos, apresentando a ação desenvolvida com maior riqueza de detalhes, diferentemente do que eles fizeram. Apesar de não terem seguido a orientação básica da atividade, observamos que eles trouxeram os principais fatos da lenda.

Verificamos também que os três grupos acrescentaram acontecimentos que não possuem pertinência em relação aos textos por eles lidos: a primeira equipe referiu-se ao fato de que o Negrinho não conseguiu sair vencedor nas duas corridas de cavalo nas quais ele representava o patrão, por isso ele foi levado para o tronco, onde ficou até a morte (ele não ficou no tronco até a morte. Na verdade, o Negrinho morreu sobre um formigueiro, onde foi

jogado a mando do patrão); a segunda equipe afirmou que o fazendeiro se arrependera de ter matado o Negrinho e foi até o formigueiro (o arrependimento do fazendeiro só ocorre depois que ele vê o garoto ao lado de Nossa Senhora). Os alunos dessa equipe também afirmaram que o Negrinho ganhou um cavalo para ajudar outros “Negrinhos” (o Negrinho ganhou uma tropilha e passou a ajudar todas as pessoas a procurarem coisas perdidas); a terceira equipe concluiu seu texto, dizendo que o Negrinho conseguiu se erguer e sair da situação (o Negrinho morreu ao final da história. De fato, a morte representou para ele a sua libertação). As incoerências existentes nos textos escritos pelos alunos revelam que eles não conseguiram compreender alguns acontecimentos importantes da lenda que estão evidenciados tanto no conto como no poema.

Em síntese, em relação à análise feita e aos critérios estabelecidos para avaliação da atividade, tecemos as seguintes considerações: (i) nem todas as equipes cumpriram as tarefas determinadas para o trabalho, o que impediu que tivéssemos uma visão completa de como eles lidaram com os textos e com a atividade; (ii) os textos construídos pelos alunos, embora apresentem algumas incorreções ortográficas e de pontuação, são coerentes e coesos, o que permite a compreensão das ideias por eles apresentadas⁵¹; (iii) os glossários produzidos pelos alunos trazem diversos itens cujo significado está adequado ao contexto. Alguns itens apontados por eles não foram adequadamente definidos, mas, de forma geral, a atividade pode ser avaliada positivamente. Enfim, apesar de não termos atingido o que almejávamos com o trabalho, podemos afirmar que houve resultados positivos com a atividade desenvolvida, quando observamos, por exemplo, o glossário produzido pelos alunos e a oportunidade que eles tiveram de construir, por meio de pesquisas, o significado de itens lexicais comuns no Rio Grande do Sul e outros recorrentes também na região onde eles vivem, mas que eles desconheciam.

A análise das atividades dos alunos como o produto de um trabalho desenvolvido extraclasse levou-nos a reavaliar esse procedimento de ensino. A oitava oficina, embora tenha sido cuidadosamente pensada e planejada, demonstrou que alguns caminhos tomados não foram a melhor escolha, por exemplo, em relação à seleção dos textos. Após um exercício de reflexão, pudemos concluir que o ideal seria trabalhar com apenas uma versão da lenda, de preferência o poema de Fabrício do Padro Antunes, por ser um texto menos extenso que o de Simões Lopes. Acreditamos também que a seleção dos itens lexicais para compor o glossário

⁵¹ Ressaltamos que a coerência a que nos referimos diz respeito à construção textual feita pelos alunos, ao recontar as histórias. Conforme já salientamos, existe uma incoerência nos três textos a qual se refere, não ao conteúdo desenvolvido no texto dos alunos, mas ao conteúdo desses textos em relação aos textos de origem.

deveria ter sido feita em sala de aula, com a nossa orientação, para que os alunos realmente destacassem todos os itens que eles desconheciam. Outro aspecto a ser reavaliado é em relação ao fato de que a atividade, para cumprir com seus objetivos, deveria ter sido devolvida para os alunos com o glossário e o reconto avaliados por nós, além de ter sido comentada em sala de aula, de modo a evitar possíveis dúvidas quanto ao significado dos itens pesquisados e quanto ao sentido dos textos lidos. Como podemos perceber, a autoanálise em relação à atividade desenvolvida na Oficina 8 leva-nos a concluir o seguinte: talvez, as nossas expectativas não tenham sido alcançadas por causa do modo como a atividade foi planejada e conduzida.

A Oficina 9 foi elaborada com a intenção de permitir que os alunos entrassem em contato com a variação linguística de uma forma mais genuína. De acordo com Bagno (2007), no trabalho com a variação linguística, devemos buscar fontes autênticas, evitando incorrer na armadilha de reforçar o preconceito linguístico ao invés de combatê-lo.

A respeito das fontes de dados linguísticos para se trabalhar com a variação linguística em sala de aula, o autor ainda acrescenta que

[...] existem diversas portas de acesso à fala de brasileiros e brasileiras nascidos e criados na zona rural, por exemplo. Muitos e bons documentários vêm sendo produzidos por cineastas sensíveis que buscam retratar aspectos peculiares de determinadas regiões ou comunidades.

[...]

Em vez de ficar recorrendo à já cansada listinha de palavras que variam de um lugar para o outro (“mandioca”, “aipim”, “macaxeira”, ou “bergamota”, “mexerica”, “tangerina”) ou à imitação grotesca dos sotaques (como ocorre, por exemplo, nas telenovelas e minisséries supostamente ambientadas no Nordeste ou no Rio Grande do Sul, ou nos programas humorísticos que são elaborados sempre com base nos piores preconceitos sociais), a gente pode tentar conseguir filmagens ou gravações autênticas de falantes representantes das diversas variedades linguísticas brasileiras e explorá-las em sala de aula (BAGNO, 2007, p. 124).

Frente a esse posicionamento, procuramos encontrar um material que fosse atraente para os alunos e que, ao mesmo tempo, contivesse essa autenticidade mencionada pelo autor. O filme “Cine Holliúdy”, embora seja uma obra de ficção, possui, quando comparado a outros filmes produzidos no Brasil, um caráter diferenciado, sendo, segundo seu diretor, um retrato da autêntica cearensidade. A reprodução desse filme para os alunos foi, portanto, uma maneira, por meio da qual procuramos expor a eles um tipo de atividade que representasse não só o modo de expressar dos falantes de uma região como também o acervo lexical ali utilizado.

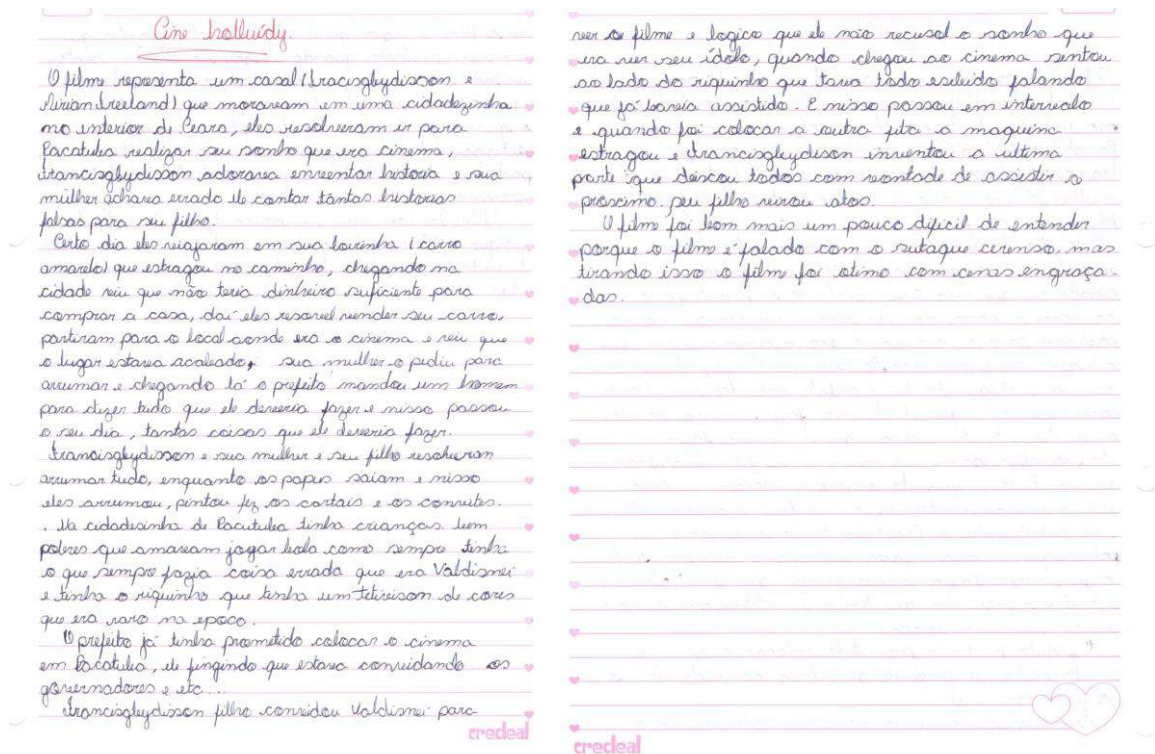
Os dois textos lidos e discutidos, em sala de aula, antes da exibição do filme, serviram como ferramenta para ambientar os alunos em relação ao enredo da produção bem como para gerar expectativa diante da história que seria reproduzida. Dessa forma, as questões que abarcaram os dois textos tiveram como finalidade explorar alguns aspectos comuns a eles – como gênero discursivo, público-alvo, portador do texto, objetivo dos textos, linguagem neles utilizada etc – e também identificar as principais características do filme, seu enredo e qual posição assumida pelos autores dos textos, em relação à referida obra cinematográfica. As atividades, portanto, assim como ocorreu em oficinas anteriores, serviram como roteiro para orientar as discussões em sala de aula. Mesmo sendo respondidas por escrito, o foco de nossa análise não foram essas atividades, mas as impressões dos alunos acerca do filme. Desse modo, não acreditamos que seja necessário analisá-las.

Diante das considerações feitas, os critérios estabelecidos para avaliação da atividade da nona oficina foram: (i) os alunos reconhecem que a língua é um importante componente da cultura de um povo e parte integrante de sua identidade; (ii) os alunos reconhecem nas escolhas lexicais das personagens do filme a variação comum na região por elas retratada; (iii) os alunos reconhecem no sotaque representado no filme um modo de as personagens se expressarem de forma não caricaturizada, ao contrário do que ocorre em muitos programas de televisão; (iv) os alunos conseguem sintetizar a história apresentada no filme, posicionando-se de forma crítica diante da obra cinematográfica exibida.

No que se refere ao trabalho com o filme, as atividades que o contemplaram foram organizadas em dois momentos: inicialmente, após a exibição do filme, disponibilizamos aos alunos um espaço de tempo para discutirem acerca da história reproduzida. Nesse primeiro momento, os alunos falaram sobre suas impressões a respeito do filme, os aspectos positivos e negativos e também sobre tudo o que eles não haviam compreendido na história. Posteriormente, os alunos foram orientados a produzir um texto em que eles apresentaram uma síntese da história, expressando, ao final, sua opinião sobre o filme.

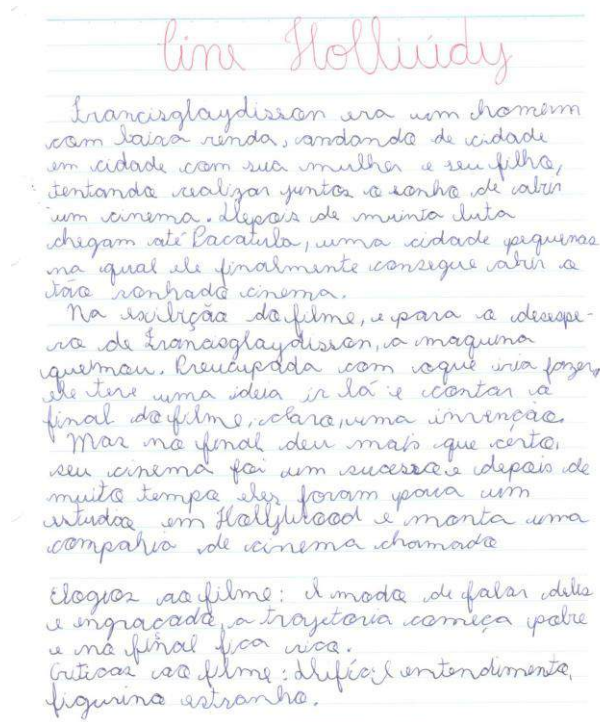
A seguir, apresentamos alguns dos textos elaborados pelos alunos:

Figura 11 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 12 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 13 – Texto sobre o filme “Cine Holliúdy”



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Os textos reproduzidos, por escrito, retratam as impressões dos alunos sobre o filme assistido, constituindo uma amostragem representativa das atividades realizadas nas oficinas. Embora alguns textos tenham apresentado informações que não condizem diretamente com a história, de modo geral, os alunos demonstraram ter compreendido o enredo do filme. Em relação às opiniões apresentadas, verificamos que, na maioria dos textos, os alunos consideraram a trama divertida e engraçada. Alguns alunos destacaram a variedade linguística utilizada pelas personagens, mencionando, especialmente, aspectos relacionados ao sotaque, já outros (não muitos) atribuíram à variedade a dificuldade encontrada para compreender a história, principalmente no que se refere aos itens lexicais.

De modo geral, a reflexão a respeito dos textos dos alunos e a autoavaliação em relação a nossa prática já são suficientes para considerarmos positivos os resultados do trabalho desenvolvido. Tomando como parâmetro os critérios apresentados para avaliação da atividade, podemos concluir que a maior parte dos alunos atingiu os objetivos propostos, quando da realização da oficina. Pudemos observar que eles, durante as discussões, posicionaram-se criticamente em relação à temática dos textos lidos bem como do filme assistido. Assim, quando da análise dos textos escritos, verificamos que tais posicionamentos

refletiram na produção textual dos alunos. Diante disso, podemos afirmar que a maior parte deles: (i) reconhece que a língua é um importante componente da cultura de um povo e que representa a sua identidade; (ii) reconhece que as escolhas lexicais feitas pelas personagens da história bem como o sotaque delas representam a variedade linguística utilizada na região retratada pelo filme; (iii) reconhece que o sotaque utilizado pelas personagens não se assemelha ao sotaque nordestino, representado nos programas de televisão com os quais eles estão acostumados, levando-os a acreditar que a forma linguística utilizada no filme retrata com mais fidelidade o modo de falar dos nordestinos, principalmente, dos cearenses; (iv) consegue fazer uma síntese do filme, embora em alguns textos tenham surgido fatos os quais demonstraram que partes da história não foram compreendidas. A maioria dos alunos demonstrou conseguir também, ressalvadas as limitações próprias de sua idade e de sua maturidade intelectual, desenvolver uma visão crítica sobre o filme e apontar os aspectos positivos e negativos da história.

Finalmente, na décima oficina, desenvolvemos atividades que se pautaram pelos critérios de avaliação, segundo os quais, os alunos: (i) compreendem a importância dos atlas linguísticos como ferramenta de registro da variação semântico-lexical; (ii) conseguem identificar a norma referente aos itens lexicais, ao avaliar os cartogramas dos atlas analisados em sala de aula; (iii) comparam os itens comuns nas regiões representadas pelos atlas linguísticos e os itens recorrentes na região onde eles moram; (iv) identificam os itens lexicais que constituem a norma em sua sala de aula, quando esta é considerada como uma comunidade linguística; (v) reconhecem os itens lexicais comuns entre seus pais e/ou responsáveis; (vi) reconhecem a importância da pesquisa como mecanismo de verificar e registrar a variação semântico-lexical.

Conforme já mencionamos, a respeito da Oficina 10, as atividades realizadas em algumas aulas foram desenvolvidas, de acordo com as seguintes etapas: primeiramente, além de discutirmos sobre os atlas linguísticos, lemos e comentamos um pequeno texto (elaborado por nós) acerca do tema; em seguida, fizemos a leitura dos cartogramas do EALMG, do ALERS e do Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC, realizando uma pesquisa em sala de aula para verificar a norma linguística em relação aos itens trabalhados na sala; por fim, os alunos realizaram a atividade “jovem pesquisador” e elaboraram cartogramas, com base em sua pesquisa. De acordo com a síntese das etapas – seguidas para a realização da última oficina –, as diversas atividades foram realizadas apenas na modalidade oral, sendo que não foram recolhidos registros escritos, relacionados a essas atividades. Diante desse fato,

vamos apenas comentar tais atividades, destacando que a avaliação dos alunos partiu da observação de suas atitudes e envolvimento nas discussões.

Por ser um tema novo que não fazia parte dos conteúdos que costumam ser desenvolvidos com os alunos e também por apresentar um material diferenciado daqueles comumente utilizados no contexto escolar, os atlas linguísticos despertaram o interesse em muitos alunos, embora tenhamos enfrentado dificuldades, ao final da aplicação da intervenção (que já comentamos em momento anterior). Por intermédio das discussões iniciais a respeito dos atlas linguísticos e do trabalho realizado pelos estudiosos desse campo de pesquisa, verificamos que vários alunos sentiram-se instigados a conhecer mais sobre o tema, alguns questionando, inclusive, o que seria necessário para que eles pudessem, no futuro, ser pesquisadores, nessa área de estudos. A atividade de leitura de cartogramas e identificação da norma linguística em determinadas regiões (de Minas Gerais e da região Sul) também foi bastante produtiva, pois possibilitou que os alunos se manifestassem, em relação aos itens que eles conheciam, observando se tais itens eram semelhantes àqueles recorrentes nas regiões representadas nos atlas.

Embora a atividade de leitura dos cartogramas do Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC e pesquisa em sala de aula, a respeito dos itens recorrentes entre os alunos, tenha sido realizada em um dia em que havia poucos alunos presentes, foi bastante proveitosa, devido à participação e interesse dos alunos. A finalização desse trabalho – no contraturno das aulas – com a montagem dos gráficos também foi um momento agradável, pois permitiu a interação entre os alunos e a visualização da pesquisa feita em sala de aula.

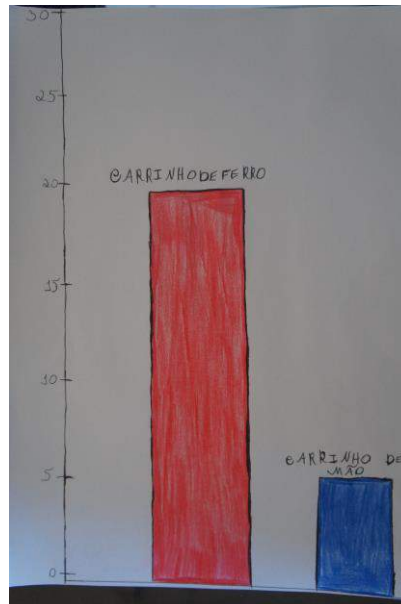
A seguir, apresentamos o resultado do trabalho dos alunos:

Figura 14 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Item Linguístico	Salada 1 Ocorrências	%
Carinho de ferro	18	45%
Carinho de mão	6	25%
2 itens verbais Total 24		

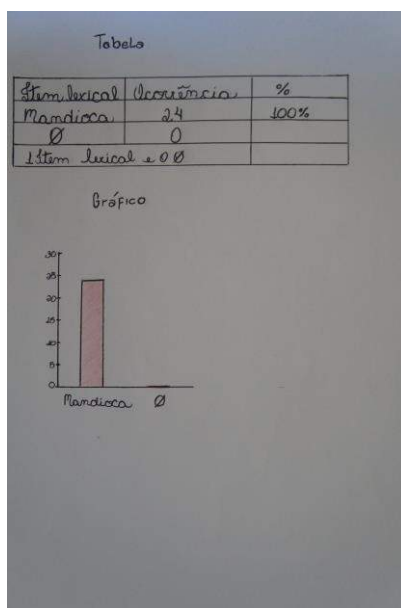
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 15 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 16 – A norma linguística em sala de aula (tabela e gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

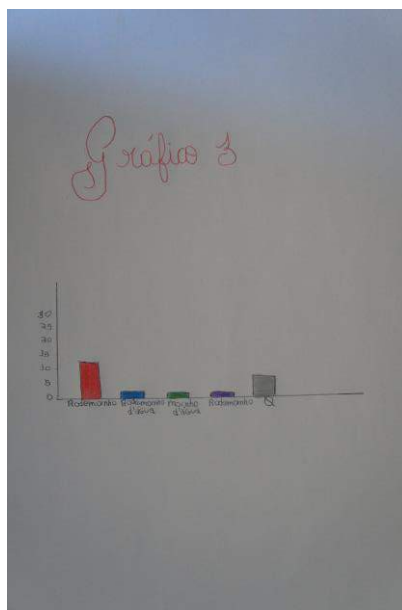
Figura 17 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Tabela 3

Item lexical	Ocorrência	%
Pedemânho	13	54,2%
Pedemânho biqua	2	8,3%
Colombo d'agua	1	4,2%
Pedamânho	1	4,2%
Q	4	29,1%
4 Item lexical e 4 Q		

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 18 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

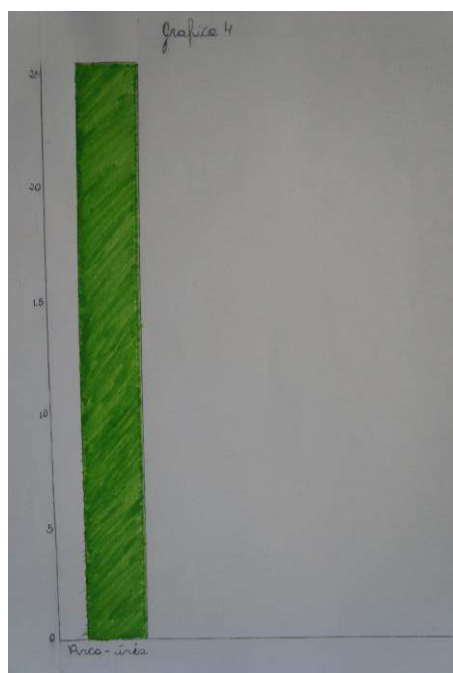
Figura 19 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Handwritten table titled 'Tabela 4' with the following content:

Item	Quantidade	%
Item 1	1	100%
Item 2	1	100%
Item 3	1	100%

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 20 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

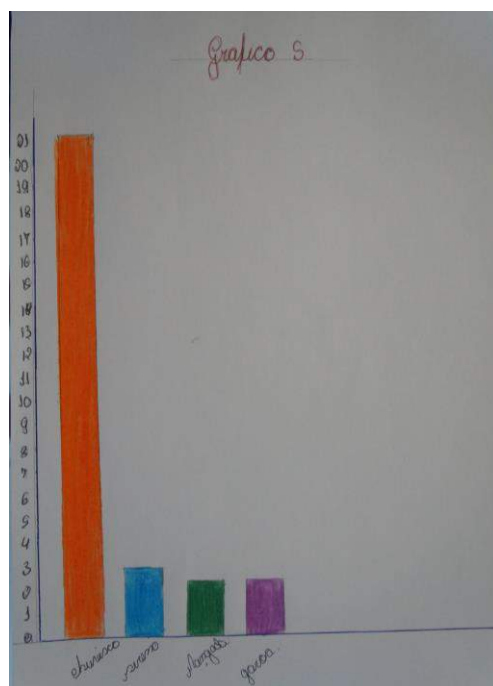
Figura 21 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

tabe13 6

Item lexical	ocorrência	%
chamado	1	77,7
hangado	1	7,4
garido	1	7,4
suíno	3	7,5
		100%

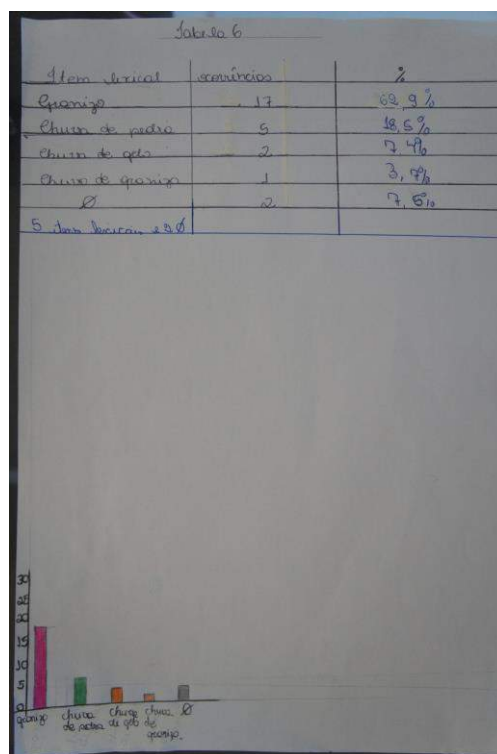
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 22 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 23 – A norma linguística em sala de aula (tabela e gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

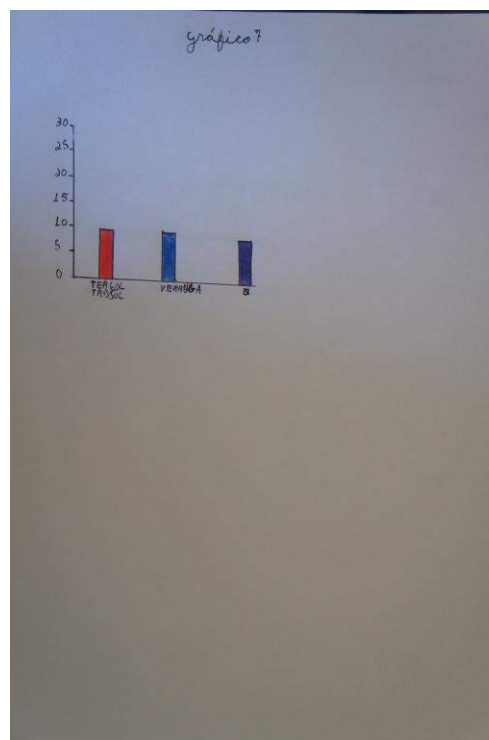
Figura 24 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Tabela 7

Item	Resposta	%
Terça/terceiro	4	34,6
Quarta	9	34,6
\emptyset	8	30,8

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 25 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 26 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Tabela 8

Item lexic	ocorrência	%
lancinha	3	11,9
mancueta	23	85,1
lancinha	1	3,7
Subst. locan		

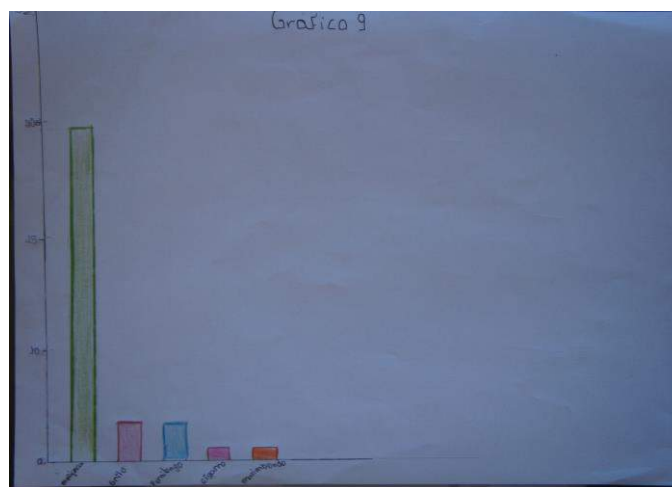
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 27 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 28 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 29 – A norma linguística em sala de aula (tabela)

Norma Lexical	Norma II ocorrência	%
Classe	10	44,4%
classe em sala	3	1,1%
classe	2	0,9%
classe	2	0,9%
classe	1	3,9%
classe	1	3,9%
classe classe	1	3,9%
Ø	4	14,8%
classe classe a 4 Ø		

Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 30 – A norma linguística em sala de aula (gráfico)



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

A última atividade da oficina, embora realizada por uma quantidade reduzida de alunos, conforme já fizemos alusão, atingiu seu objetivo que era o de fazer com que os alunos atuassem como pesquisadores e descobrissem a norma linguística existente em sua comunidade, por meio das entrevistas feitas com seus pais ou responsáveis.

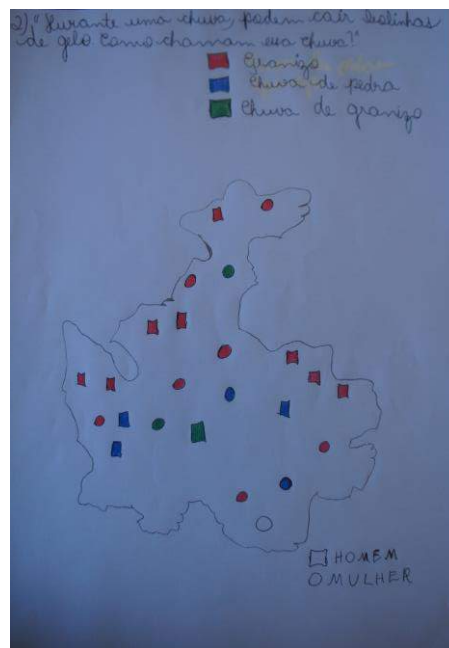
Na sequência, reproduzimos o resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos:

Figura 31 – A norma linguística em Lagamar



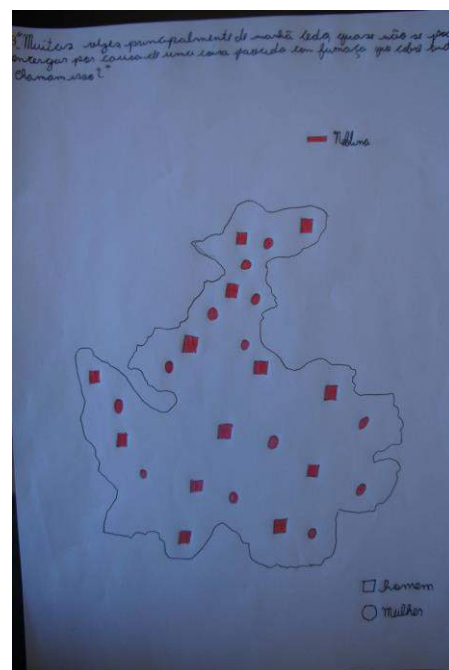
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 32 – A norma linguística em Lagamar



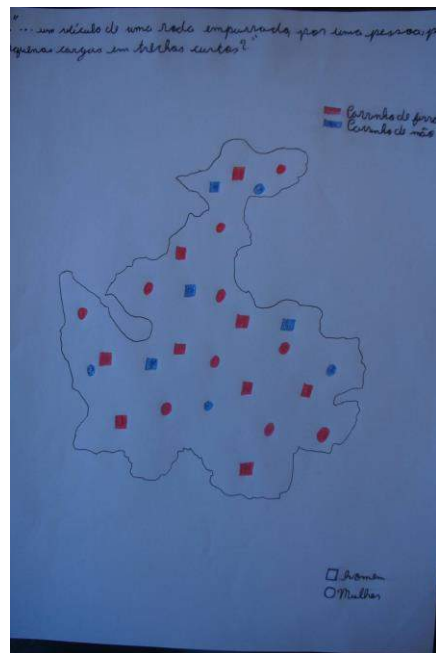
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 33 – A norma linguística em Lagamar



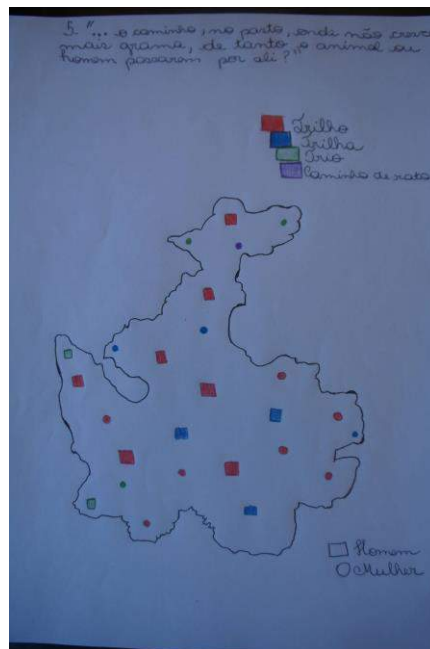
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 34 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 35 – A norma linguística em Lagamar



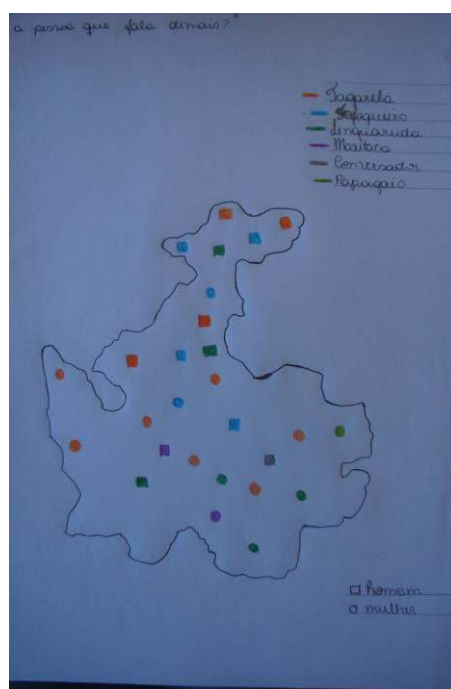
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 36 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

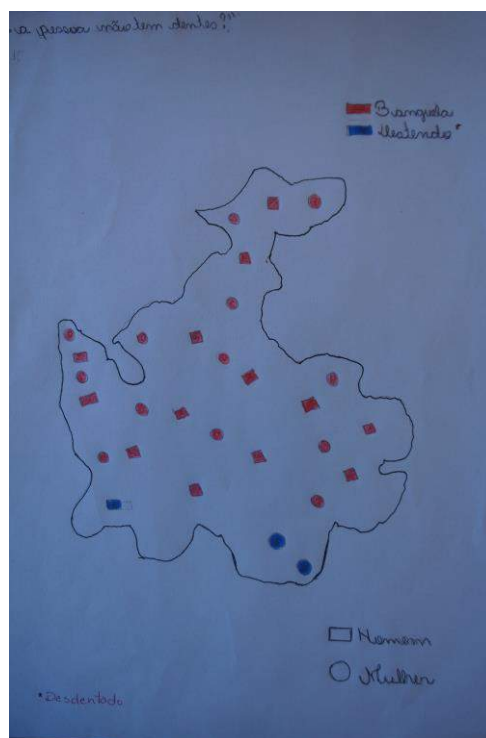
Figura 37 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

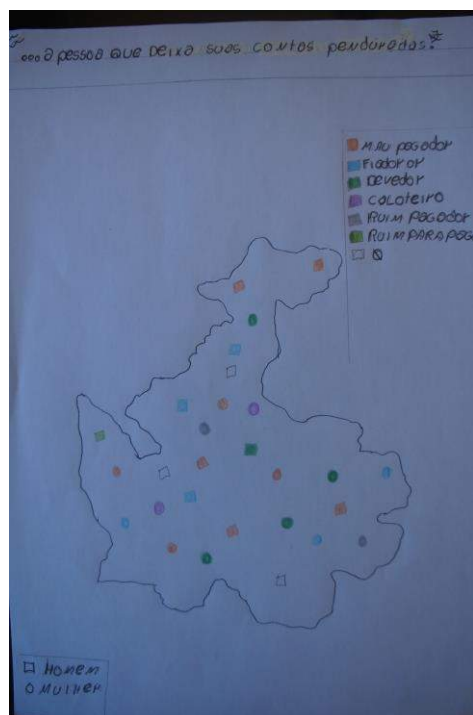
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 40 – A norma linguística em Lagamar



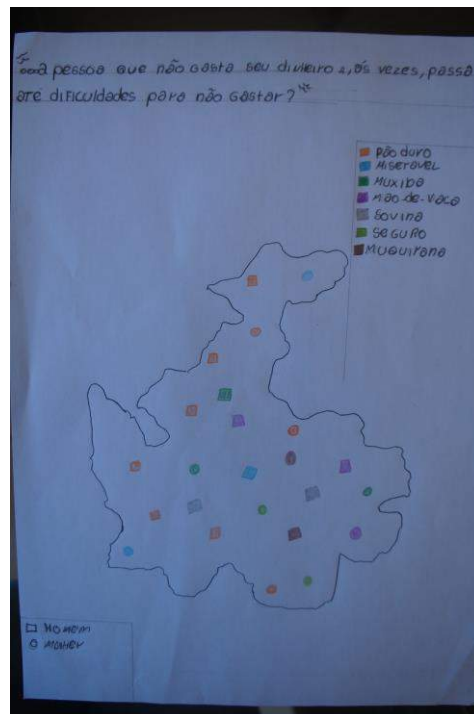
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 41 – A norma linguística em Lagamar



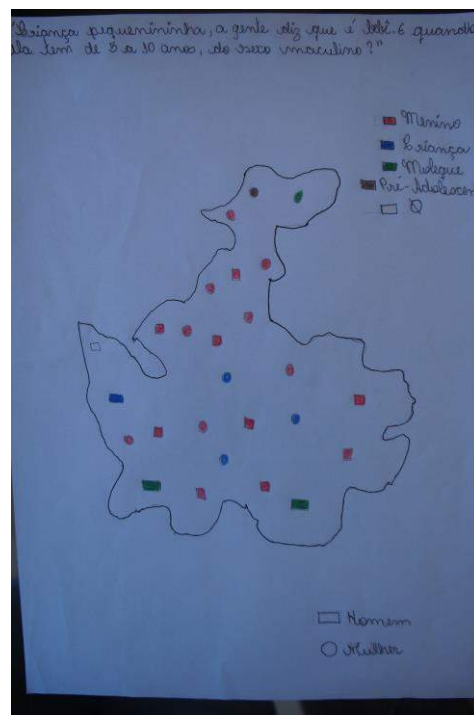
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 42 – A norma linguística em Lagamar



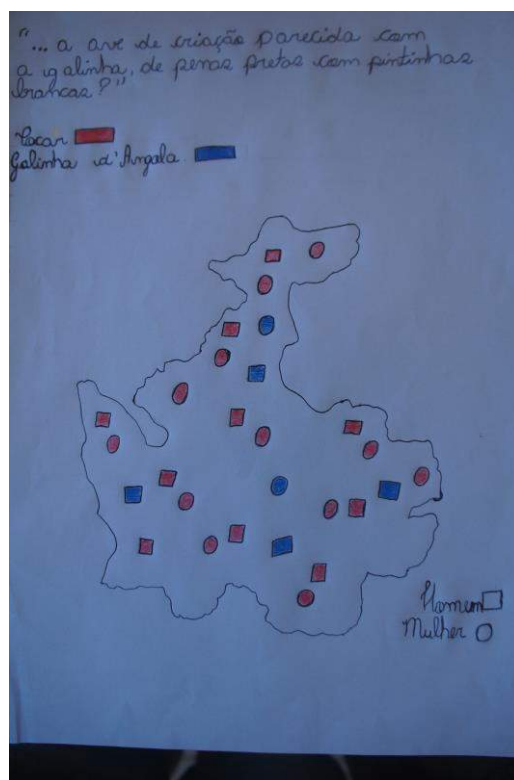
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 43 – A norma linguística em Lagamar



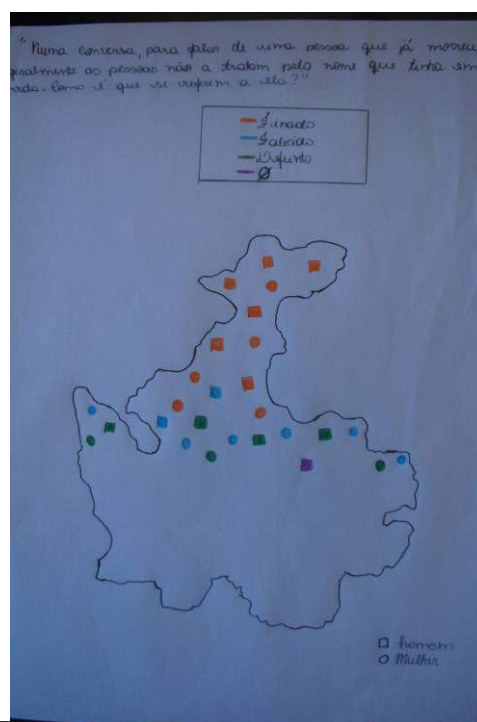
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 44 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 45 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 46 – A norma linguística em Lagamar



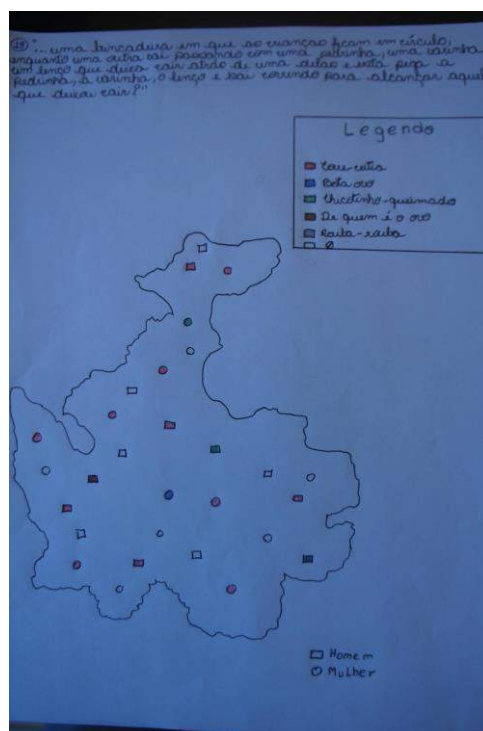
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 47 – A norma linguística em Lagamar



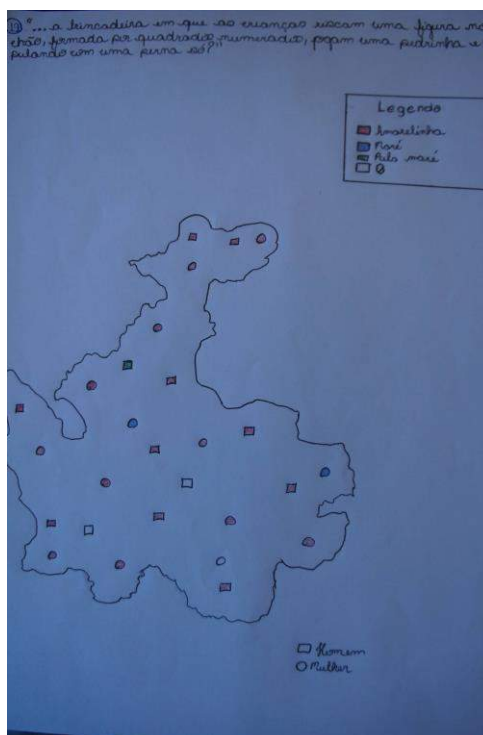
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 48 – A norma linguística em Lagamar



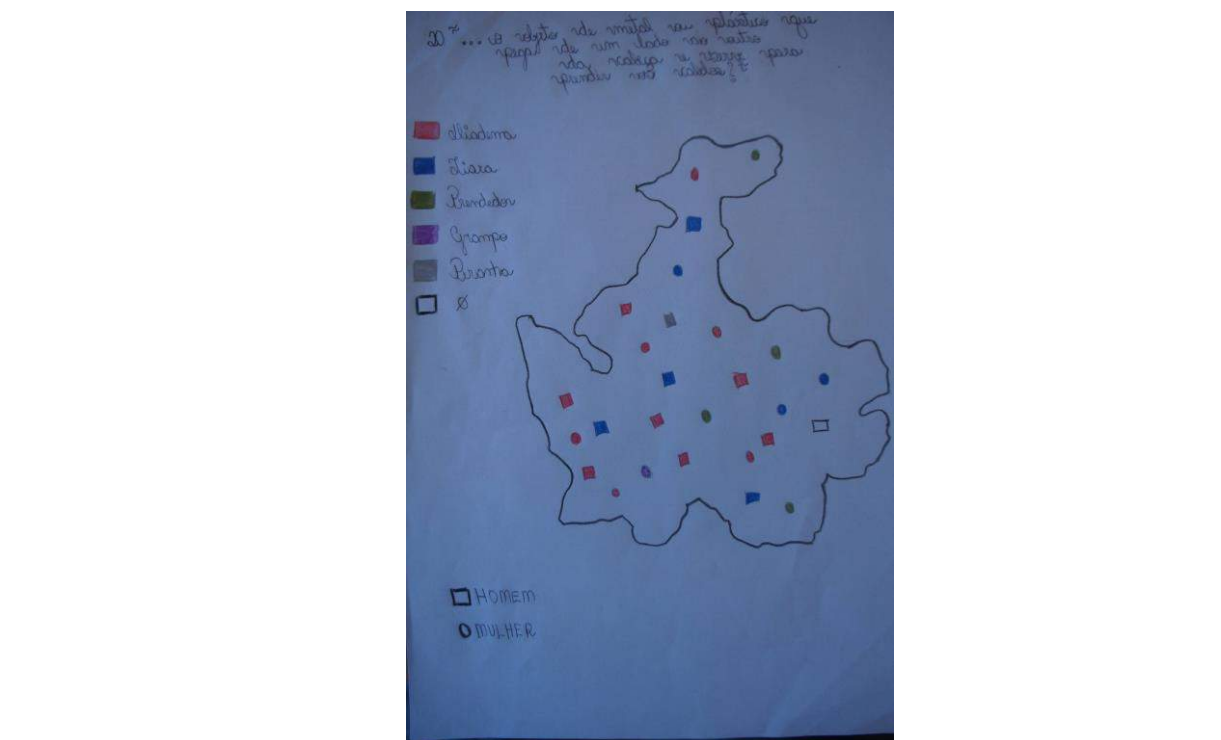
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 49 – A norma linguística em Lagamar



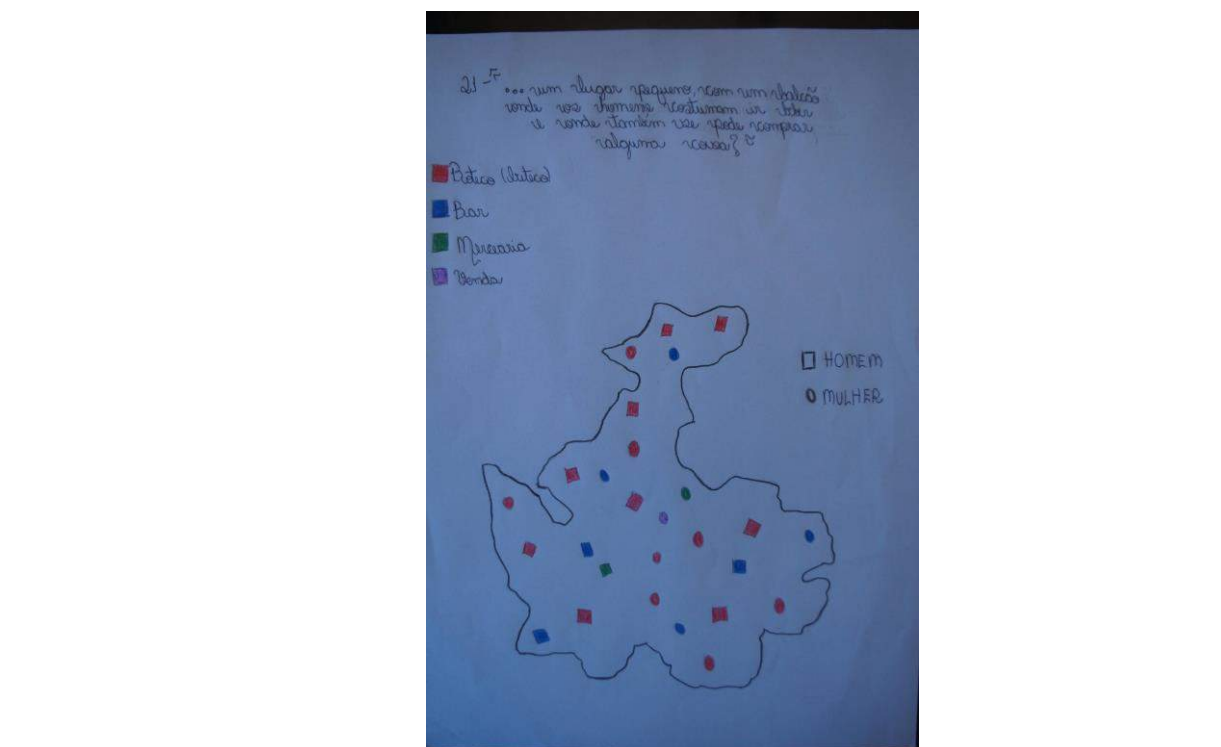
Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 50 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Figura 51 – A norma linguística em Lagamar



Fonte: Trabalho desenvolvido pelos sujeitos participantes da pesquisa (2014).

Por meio das discussões apresentadas e dos trabalhos reproduzidos, de modo geral, a oficina pode ser avaliada positivamente, pois possibilitou que os alunos entrassem em contato com itens lexicais comuns em determinadas regiões, podendo verificar se, em sua cidade, a norma coincidia ou não com a norma evidenciada nos cartogramas. Ademais, eles puderam entrar em contato com um procedimento de trabalho diferente do que geralmente utilizamos nas aulas de Língua Portuguesa. Ao fazer sua pesquisa e confeccionar os cartogramas, os alunos puderam ter uma noção de como é desenvolvido o trabalho de coleta de dados e elaboração dos atlas linguísticos.

Enfim, a observação da postura dos alunos em sala de aula e de sua participação nas tarefas elaboradas para a oficina permitem-nos concluir que eles conseguiram atingir os objetivos determinados para a última etapa de nossa intervenção. Dessa forma, podemos afirmar que os alunos foram capazes de perceber as semelhanças e diferenças quanto aos itens lexicais utilizados na região em que eles vivem, quando comparados com as regiões representadas nos atlas linguísticos, identificando a norma retratada nesses atlas. Além disso, os alunos também conseguiram compreender que a pesquisa dialetológica e a elaboração de atlas linguísticos são importantes para que possamos ter o registro das variedades faladas nas diversas regiões do país, oferecendo, assim, um rico material para que o estudo da variação linguística possa ser compreendido.

Diante dessas considerações acerca das atividades aplicadas e frente ao que foi traçado como objetivo para esta pesquisa, podemos afirmar que o desenvolvimento das oficinas, de modo geral, transcorreu de forma tranquila. Todas as atividades planejadas para a intervenção em sala de aula foram aplicadas e, devido às características de nossa pesquisa, mesmo que não possamos garantir que a totalidade dos alunos adquiriu e/ou ampliou seus conhecimentos sobre variação linguística e sobre as variedades lexicais estudadas, muitos deles passaram a ter um olhar diferenciado em relação à temática. Ademais, conforme já mencionamos, a ideia de erro, quando nos referimos à fala, predomina na concepção que os alunos têm de língua. Apesar disso, verificamos, nas observações feitas por vários alunos e em algumas de suas respostas às atividades, uma tendência a perceber a dinamicidade e heterogeneidade da língua bem como a adesão a uma visão que substitui a noção de acerto e de erro pela ideia de diferença, ou seja, pela ideia de que há diversos “falares” presentes em nossa língua. Acreditamos também que o preconceito linguístico ainda existe e que é forte entre nossos alunos, contudo as reflexões sobre esse assunto fizeram muitos deles tomar, mesmo que minimamente, consciência da existência desse problema.

As frases a seguir, respostas dadas ao questionamento que fizemos aos alunos (ao final da aplicação das oficinas) sobre a importância de estudarmos a variação semântico-lexical em sala de aula, indicam como esse tema foi absorvido por alguns alunos:

R-74: *Bom, para mim eu acho importante porque aprendemos coisas novas e se um dia você usar uma palavra de sua região a pessoa pode não entender e se você falar a palavra que ela fala na região dela irá entender. Se for ao contrário você entenderá o que ela falar.*

R-75: *Porque nos aprendemos que na língua não existe erro fonológico é sim erro ortográfico.*

R-76: *Saber que não existe jeito certo e errado de falar, que tudo isso são apenas variedades linguística.*

R-77: *pois aprendemos mais sobre o jeito de falar de outras regiões e que não devemos ter preconceito sobre a fala.*

R-78: *Para sabermos desde a escola que não existe maneira certa e nem errada de se falar, o que há é apenas as variações que a língua sofre.*

R-79: *Para aprendermos cada variação e entender os significados de cada palavra dita por eles. E também para não termos preconceito.*

R-80: *Para aprendermos palavras novas, para aumenta nosso vocabulário, etc.*

R-81: *Aprende que não existe certo e errado mais sim variações e aprendermos um pouco mais sobre a fala nas regiões brasileiras.*

R-82: *Para conhecer novas palavras. Acho que se toda escola estudasse variação linguística haveria menos preconceito, principalmente com os nordestinos e mineiros.*

R-83: *Entender e aprender novas palavras e não criticar pois até nos falamos variações.*

Por fim, a análise das atividades desenvolvidas em sala de aula permitiu-nos verificar que algumas delas foram melhor recebidas pelos alunos do que outras, como, por exemplo, a atividade relacionada ao filme “Cine Holliúdy” e as atividades referentes aos atlas linguísticos. Isso mostra que, embora cada turma apresente um perfil diferente, há algumas atividades – a respeito das quais já fizemos considerações – que merecem ser reformuladas. Em suma, podemos afirmar, diante do exposto, que os objetivos desta pesquisa foram parcialmente atingidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa possibilitou-nos elaborar e aplicar atividades em sala de aula, voltadas para a temática da variação semântico-lexical de aspecto diatópico, com vistas a levar nossos alunos a refletir sobre tal tema e a construir saberes relacionados a essa área do conhecimento. Além de buscar material, referente ao assunto abordado na pesquisa, que pudesse ser transformado em atividades para os alunos, nosso trabalho também voltou-se para a leitura de alguns atlas linguísticos e para a criação de estratégias nas quais os dados constituintes desses atlas pudessem ser utilizados em sala de aula.

A aplicação das atividades deu-se por meio de 10 oficinas pedagógicas que foram elaboradas para serem desenvolvidas no horário de aula e com todos os alunos da turma. Todas as atividades envolveram a totalidade dos alunos (presentes nas aulas) da turma selecionada para participar deste trabalho, contudo apenas as atividades dos alunos, que concordaram em participar da pesquisa e que tiveram a autorização de seus pais, constituíram o *corpus* deste trabalho. Dentre as atividades recebidas, uma quantidade mínima foi estabelecida – 20 atividades –, pois, por razões diversas, não conseguimos desenvolver as oficinas sem que houvesse alunos faltosos, além das situações em que recebemos atividades incompletas.

Tomando por base teóricos como Bagno (2007) e Faraco (2008), que constantemente trazem à tona discussões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à relação entre variação linguística e ensino, procuramos desenvolver atividades pautadas pela concepção interacionista de língua, destacando o caráter dinâmico e heterogêneo inerentes a ela. Além disso, o aparato teórico apresentado neste trabalho, fruto de muitas leituras, tem importância fundamental para esta pesquisa. A teoria pesquisada a respeito de léxico, semântica, estudos dialetais e Sociolinguística permitiu-nos aprofundar os conhecimentos acerca desses assuntos e ofereceu-nos suporte para a elaboração das atividades de intervenção. Nesse sentido, procuramos elaborar atividades que contemplassem uma postura diferenciada, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, fugindo à tradicional prática de estudo da gramática normativa e buscando alternativas para associar os aspectos teóricos estudados à prática de sala de aula, com o intuito de possibilitar que os alunos reconhecessem a dinamicidade da língua e refletissem sobre a variação semântico-lexical.

Diante dessas primeiras observações que possibilitam uma visão panorâmica de como foi desenvolvida nossa pesquisa, retomamos suas questões fundadoras a fim de respondê-las. A primeira questão de pesquisa estabelecida indagava: a elaboração de material didático

voltado para a variação semântico-lexical e sua aplicação em sala de aula podem contribuir para desenvolver uma postura crítico-reflexiva em nossos alunos?

O resultado obtido com as atividades realizadas pelos alunos e analisado em consonância com as impressões que tivemos, a partir da observação das atitudes desses alunos em sala de aula, levam-nos a concluir que existe a contribuição para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva em relação à língua. Na verdade, esse é um trabalho que deve ser contínuo, visto que a realização de uma pesquisa não consegue atingir todos os alunos nem é capaz de fazer com que, de um momento para outro, eles passem a ter uma perspectiva diferenciada no que se refere à língua. Esse é um processo gradativo que exige paciência e a retomada constante da temática da variação linguística.

Não obstante essas considerações, cremos que o material didático elaborado para esta pesquisa e sua aplicação em sala de aula podem ser considerados como pequenas sementes plantadas na consciência de nossos alunos. Se, por um lado, não podemos afirmar categoricamente que, por meio desse material e das oficinas, desenvolvemos uma postura crítico-reflexiva em nossos alunos, por outro lado, podemos dizer que esse trabalho despertou nesses alunos um outro olhar em relação à língua, permitindo que eles a concebiam não como um produto estático, pronto e acabado, mas como algo vivo, dinâmico, que está em constante transformação e que sofre variações continuamente.

A segunda questão fundadora com a qual trabalhamos questionava: o trabalho com a variação semântico-lexical pode contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos quanto a essa temática e também pode ampliar o acervo lexical desses alunos?

Conforme é possível evidenciar pelo caráter do presente estudo e, conseqüentemente, pelo caráter das questões de pesquisa, os resultados de nosso trabalho não podem ser mensurados como geralmente se faz em estudos de cunho quantitativo. Isso posto, apesar de questionarmos se a pesquisa poderia contribuir para ampliar o acervo lexical de nossos alunos, a resposta a essa pergunta não pode ser dada, por meio de dados mensuráveis, especialmente, porque lidamos com itens lexicais pertencentes a variedades linguísticas que não são faladas por nossos alunos, o que dificulta verificar se tais itens passaram realmente a constituir o acervo lexical deles – não no que concerne ao uso desses itens, mas quanto ao conhecimento de seu significado. Apesar de tudo isso, é inconcebível a ideia de que um trabalho como este não tenha produzido resultados positivos, especialmente, quando pensamos na possibilidade, oferecida aos alunos, de estarem em contato direto com itens lexicais comuns em regiões distantes de onde eles vivem. As respostas dadas pelos alunos às atividades e suas manifestações em sala de aula revelam, portanto, que os alunos passaram a

conhecer vários aspectos relativos à variação semântico-lexical e também que houve ampliação de seu acervo lexical.

A terceira e última questão de pesquisa trazia a seguinte indagação: o trabalho com a variação semântico-lexical pode contribuir para uma mudança de postura diante da língua, podendo contribuir também para a minimização de atitudes de preconceito linguístico?

Bagno (2007) é um autor representativo da luta por uma pedagogia da variação linguística, com base no que ele chama de reeducação sociolinguística. Ele é também um defensor veemente da ideia de que existe o preconceito linguístico e de que tal preconceito incide, conforme apontamos anteriormente, não sobre as variedades linguísticas, mas sobre os seus falantes. Sendo assim, se uma das funções do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência linguística dos alunos – e isso implica valorizar as variedades dominadas por eles – a escola não pode se furtar ao dever de combater o preconceito linguístico. Que fique claro que defendemos a ideia de que é nosso papel desenvolver uma prática que procure combater esse tipo de preconceito, ao invés de reforçá-lo, como muitas vezes acontece. Entretanto, isso não significa dizer que nosso intento será alcançado.

Diante dessas considerações, esta pesquisa não visou erradicar as atitudes de preconceito linguístico, mesmo porque isso não seria factível, mas se propôs a desenvolver discussões em sala de aula com o intuito de levar os alunos a refletir sobre essa problemática. Com as atividades desenvolvidas e com nossas observações, pudemos verificar que a noção de certo e errado era muito forte na concepção de língua que os alunos traziam consigo e, por conseguinte, a ideia de que em determinadas regiões fala-se certo e que o Português é mais bonito também era recorrente entre eles. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos, na fala de muitos alunos, que eles passaram a adotar uma postura na qual a ideia da diversidade linguística subjugou a noção de acerto e erro em língua. Isso revelou também que, para esses alunos, o fato de as pessoas falarem de maneiras diferentes não significa que existe uma forma do Português mais certa ou mais errada. Enfim, se o combate ao preconceito linguístico não pode ser considerado como objetivo em nossa pesquisa, acreditamos que a temática por nós abordada em sala de aula pôde contribuir para que os alunos reconhecessem a existência desse tipo de preconceito e adquirissem uma visão da língua enquanto fenômeno marcado pelo caráter de heterogeneidade.

Enfim, em uma perspectiva geral, podemos afirmar que parte de nossos objetivos foi alcançada. A reflexão sobre nossa prática e sobre as oficinas aplicadas permitiu que notássemos os pontos positivos e negativos dos procedimentos utilizados por nós assim como das atividades elaboradas. A análise dos dados obtidos com as atividades dos alunos

possibilitou-nos verificar quais estratégias de trabalho foram produtivas, além de permitir uma percepção acerca das perspectivas deles diante do tema abordado. Essa visão geral da pesquisa traz, então, a certeza de que este trabalho não termina aqui, de que as atividades precisam ser aprimoradas e de que o tema por nós abordado precisa ser, de fato, trabalhado com maior profundidade nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia/ Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1332-1343. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- ALTENHOFEN, C. V.; KLASSMANN, M. S. (Org.). **Atlas linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil – ALERS**: cartas semântico-lexicais. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- ALVAREZ, M. C. Algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **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 Editorial, 2013.
- BARBOSA, M. A. **Língua e discurso**: contribuição aos estudos semânticos-sintáticos. São Paulo: Global, 1978.
- _____. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2., ENCONTRO BRASILEIRO DE BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO-CIENTÍFICA, 1., 1990, Brasília. **Anais...** Brasília: IBICT; CNPq, 1990.
- _____. Lexicologia, lexicografia e terminologia: questões conexas. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 1., 1997, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 1997. p. 19-40.
- BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. **TradTerm**, São Paulo, v. 7, p. 153-181. Disponível em: <www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147/53230>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANÇADO, M. Semântica Lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. **Revista Virtual de estudos da linguagem – ReVEL**, v. 11, n. 20, 2013. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 2 mar. 2014.

CARDOSO, S. A. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J.A. Percursos da geolinguística no Brasil. **Linguística**, Caracas, v. 29, p. 115-142, jun. 2013. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/29_1_linguistica_115_142.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e ensino**, Pelotas, vol. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/198>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

CINE Holliúdy. Produção e Direção de Halder Gomes. Fortaleza: Paris Vídeo Filmes, 2013. 1 DVD NTSC (93 min.) color. stereo.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Tradução de Carlos Alberto Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979. (Coleção Linguagem; n.3)

_____. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 635 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I e II)

DIAS, E. **O ensino do léxico**: do livro didático às oficinas de vocabulário. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

DIONISIO, A. P. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 75-88.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum, Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 1973.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba – UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <http://redeneq.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

GENOUVRIER, E. ; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Língua[gem].

LEFEBVRE, C. As noções de estilo. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Edusp, 1979.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pala>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1671--Int.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MUDIAMBO, Q. **Da lexicologia e lexicografia de aprendizagem ao ensino da língua portuguesa no II ciclo do ensino secundário: 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classes na E.F.P. “Cor Mariae” do Uíje**. 2013. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/10963/1/QUIBONGUE%20Tese%20-19-12-2013.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

MULLER, C. **Initiation à la statistique linguistique**. Paris: Librairie Larousse, 1968.

NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

POTTIER, B.; AUDUBERT, A.; PAIS, C.T. **Estruturas linguísticas do português**. 2ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 9ed. São Paulo: Edusp, 2003.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATTOS E SILVA, R. V. M. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RIBEIRO, C. M. R. Contribuições do projeto Atlas Linguístico do Amapá – ALAP – para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIALETOLÓGIA E SOCIOLINGÜÍSTICA, 2., 2012, São Luís, *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2012. p. 1078-1086. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/540229-ANAIS-II-CIDS-2012/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VILELA, M. O léxico do Português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 1, p. 31-50, 1997. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59644/62740>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

WEINREICH, U.; LABOV, W; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. *Lingua[gem]*.

ZÁGARI, M. R. L.; RIBEIRO, J. ; PASSINI, J.; GAIO, A. **Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. v. 1. 244 p.

ZAMBO, F. V. **Proposta de análise semântico-lexical da lexia *nevoeiro* e suas variantes lexicais em seis atlas linguísticos brasileiros**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APÊNDICE A**FICHA DO SUJEITO**

Esta ficha do sujeito é um dos instrumentos da pesquisa intitulada **“Variação linguística de aspecto semântico-lexical e ensino de Língua Portuguesa”** de responsabilidade da Profª Drª Adriana Cristina Cristianini e da Profª Especialista Márcia Christina de Souza Oliveira Caixêta. Ela possui o objetivo de fornecer dados para que seja construído o perfil sociolinguístico dos sujeitos participantes da pesquisa. Todos os dados obtidos a partir das respostas a esta ficha serão utilizados exclusivamente nesta pesquisa e não haverá, em hipótese alguma, a identificação dos alunos que o responderem.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

1- Data de nascimento: _____

2- Sexo: ☐ M ☐ F

3- Idade: _____ anos

4- Naturalidade: _____

5- Há quanto tempo você e sua família residem em Lagamar?

() 1 ano ou menos

() Entre 1 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Mais de 10 anos

6- Você mora com seus pais?

() Sim, com o pai e a mãe

() Não, somente com a mãe

() Não, somente com o pai

() Não, moro com um responsável por mim

7- Qual o grau de escolaridade dos responsáveis por você?

- () Ensino fundamental incompleto
- () Ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo

8- Qual a profissão de seus pais ou dos responsáveis por você?

9- Naturalidade dos pais ou responsáveis:

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável: _____

10- Se seus pais ou responsáveis nasceram em outra localidade, há quanto tempo vivem em Lagamar?

11- Além do lugar onde nasceu e de Lagamar, seus pais ou responsáveis já moraram em outro lugar?

- () Sim
- () Não

12- Se já moraram em outra localidade além do lugar onde nasceram e de Lagamar, onde seus pais ou responsáveis já viveram? (Coloque o nome da cidade e do estado) Por quanto tempo?

APÊNDICE B**ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 1**

Leitura de imagens (projetadas em *data show*)

Imagem I



(Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49134>> Acesso em: 30 jun. 2014).

Imagem II



(Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49134>> Acesso em: 30 jun. 2014).

Roteiro para discussão sobre as imagens da Oficina 1:

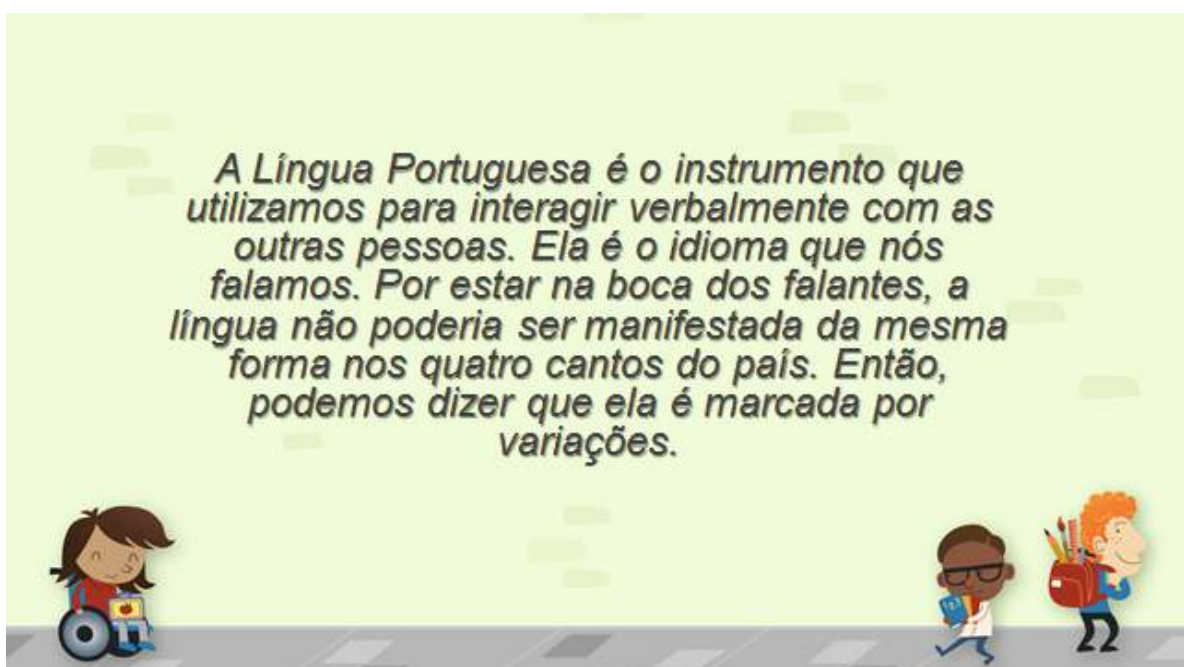
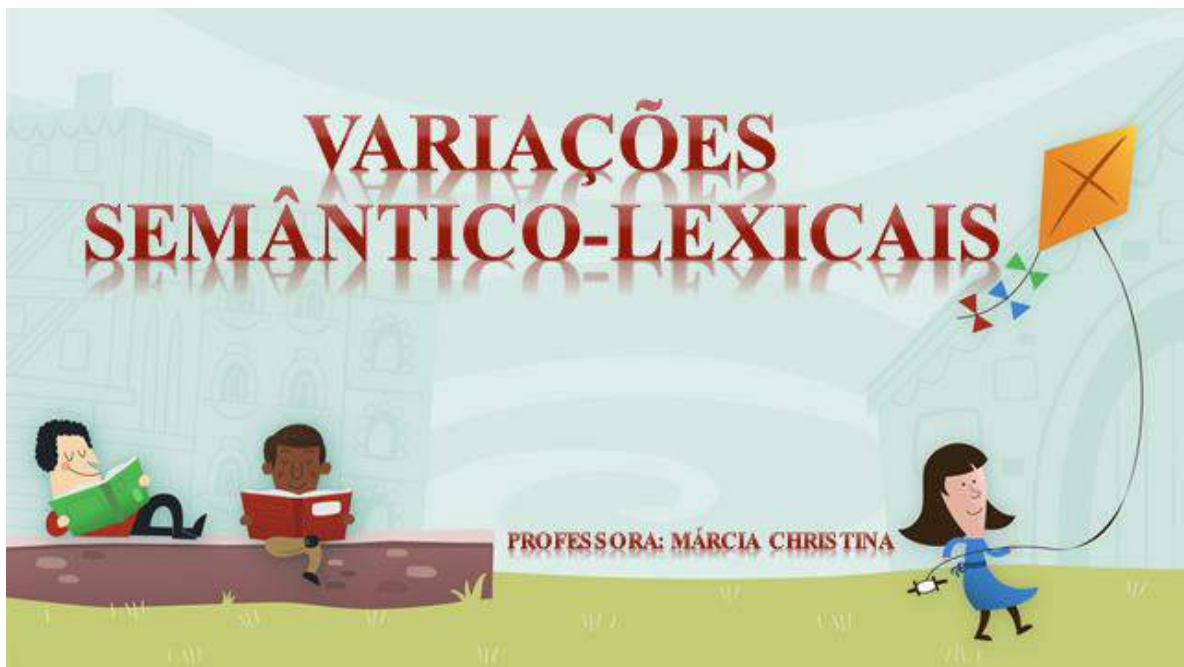
- 1- O que você vê nas imagens? Descreva.
- 2- O que as figuras das imagens representam?

- 3- O que o enunciado “Todas as línguas do Brasil” quer dizer?
- 4- Nesse enunciado o termo “línguas” foi utilizado com o sentido real ou figurado?
Explique.
- 5- Que mensagem podemos extrair das duas imagens?

APÊNDICE C

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 2

Leitura e discussão – acerca de aspectos teóricos relativos à temática da pesquisa – realizada com base nos *slides* reproduzidos a seguir.




**V
A
R
I
A
Ç
Ã
O**

É um fenômeno que acontece com todas as línguas naturais vivas, ou seja, aquelas que estão realmente sendo usadas e se manifesta por meio de mudanças no jeito de falar das pessoas e no significado das palavras, por exemplo.


Existem lugares no Brasil em que a maneira de falar das pessoas é diferente do nosso jeito de falar. Existem lugares, em nosso próprio estado, em que podemos verificar essas mudanças.

L I N G U Í S T I C A



Você acha que a língua que você fala hoje é idêntica àquela que era falada por seus avós, bisavós, tataravós? É claro que não! Essa é outra forma de variação linguística, chamada de variação diacrônica.

Há também palavras que usamos em nossa região que são desconhecidas em outras partes do país e vice-versa.





As mudanças linguísticas que ocorrem devido ao transcorrer do tempo são as chamadas variações diacrônicas que já mencionamos anteriormente.



Podemos dizer, ainda, que existe uma forma de uso da língua que deve ser utilizada em situações mais formais, sendo chamada de língua culta e que chamaremos apenas de norma de prestígio.

Há também outras variedades da língua usadas em situações mais informais as quais são conhecidas como normas de pouco prestígio social.

Precisamos estar atentos e procurar aprender a norma de prestígio para poder utilizá-la em contextos em que ela é exigida. Mas isso não quer dizer que há um português certo e outro errado. Apenas existem variedades da Língua Portuguesa.



Variação semântico-lexical

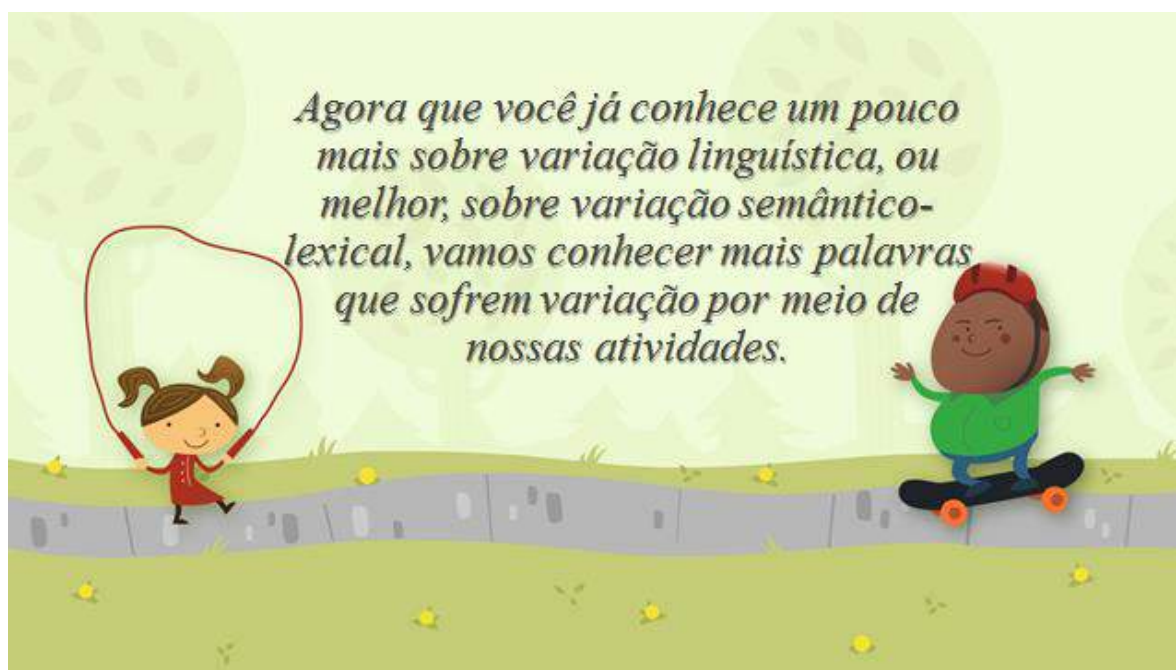
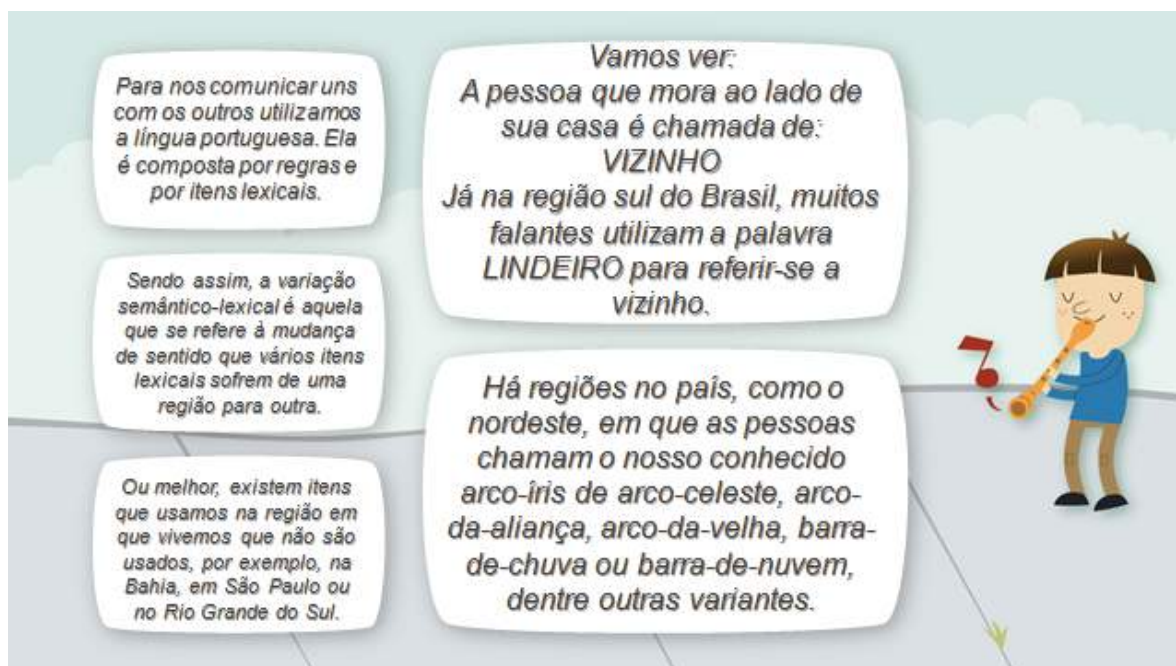
Você já sabe o que é variação. Como nosso trabalho está voltado para a variação semântico-lexical, vamos entender o que isso quer dizer.



A palavra **semântica** está relacionada a sentido. A Semântica é uma ciência que volta seus estudos para o significado das palavras.

Lexical vem de léxico e podemos afirmar que **léxico** é o conjunto de itens lexicais presentes em uma língua.





Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

APÊNDICE D

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 3

Leitura e atividade escrita a respeito do texto *Pechada* de Luis Fernando Verissimo.

PECHADA

Luis Fernando Verissimo

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

– Aí, Gaúcho!

– Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

– Mas o Gaúcho fala "tu"! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

– E fala certo – disse a professora. – Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

– O pai atravessou a sinaleira e pechou.

– O que?

– O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

– O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é isso?

– Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– Nós vinha...

– Nós vínhamos.

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

– Aí, Pechada!

– Fala, Pechada!

(VERISSIMO, L. F. Pechada. **Nova escola**. São Paulo, Editora Abril, n. 142, mai. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pechada-423370.shtml>> Acesso em: 01 jul. 2014).

Questões propostas

- 1) O que chamou a atenção dos alunos com a chegada do novo colega?
- 2) A professora explica que o aluno novato fala diferente porque ele fala outro idioma. Isso é verdade? Explique.
- 3) O texto traz um problema de comunicação. A professora e os colegas de Rodrigo não conseguem compreender o motivo que ele deu por ter chegado atrasado à aula. Por que isso acontece?
- 4) Os colegas de Rodrigo, ao perceberem que ele falava diferente, deram-lhe um apelido. Essa atitude revela uma espécie de preconceito chamada *preconceito linguístico*. Reflita:
 - c) Você acha que existe realmente o preconceito linguístico ou o caso trazido pelo texto foi apenas um a espécie de brincadeira? Explique.
 - d) Se realmente existe preconceito linguístico, o que poderia ser feito para que os alunos e as pessoas, de forma geral, deixassem de ser preconceituosas?

- 5) Quais itens lexicais foram utilizados no texto e que causaram estranhamento na professora e nos colegas de Rodrigo? Esses itens são um exemplo de que tipo de variação linguística?

APÊNDICE E

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 4

Leitura e atividade escrita a respeito do texto *Bicho perigoso* de Mauricio de Sousa.



Normalmente só fica com o zóinho de fora, escondido no rio. Cada veis mais iscondido pra mordi di num virá sapato nem bolsa.



O bicho mais pirigoso do Brasil: tamém num é o lobo-guará, como pensa.



É qui falam tanta coisa dos lobo qui são marvado, coisa e tar...

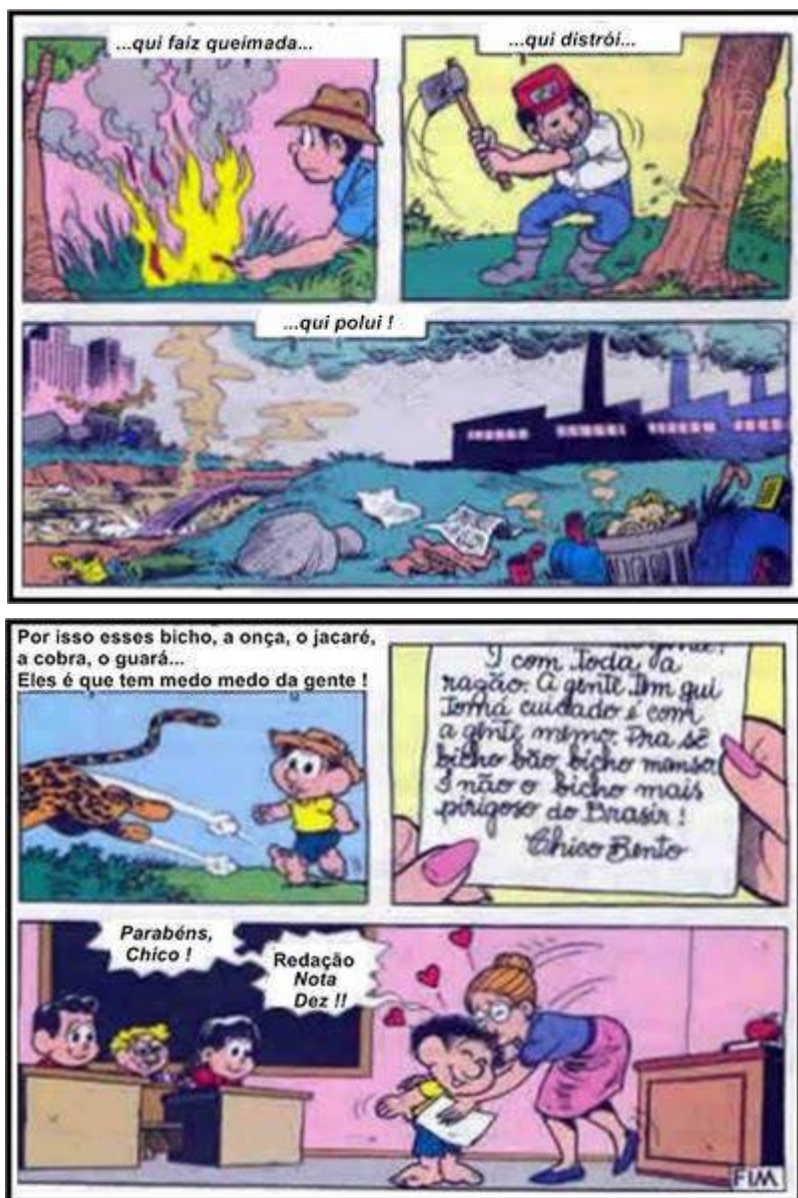


...mais na verdade, são uns cachorrinho tímido que só caça pra cume e tem medo da ixtinção.

É qui além di serem persiguido inda tão destruindo o seu ambiente naturar... aí eles num encontra mais nem uma frutinha pra matá a fome.







(SOUSA, M. **Bicho perigoso**. Disponível em:

<<http://florzinhacomarte.blogspot.com.br/2010/01/bicho-perigoso.html>> Acesso em: 29 jun. 2014).

Questões propostas:

- 1) A linguagem utilizada no texto é adequada à personagem que a utiliza?
- 2) Que tipo de variedade linguística foi utilizado no texto?
- 3) A professora atribuiu nota 10 à redação de Chico Bento. Por quê?
- 4) A variedade linguística utilizada no texto dificultou ou impediu o seu entendimento a respeito da história? Explique.
- 5) O gênero textual redação escolar está adequado à variedade linguística utilizada por Chico Bento? Justifique sua resposta.

6) Após a leitura da redação de Chico Bento, a professora poderia intervir para demonstrar a ele outra variedade linguística mais adequada ao gênero textual por ele produzido? Explique.

APÊNDICE F

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 5

Leitura e atividade escrita a respeito do texto *Como chibiar gayetas* de Mauro Rochenbach.

COMO CHIBIAR GAYETAS

Mauro Rochenbach

Na década de 60, entre tantas mercadorias, uma das iguarias mais contrabandeadas da Argentina para o Brasil, na fronteira do Rio Grande do Sul com a província de Misiones, tendo por divisor o Rio Uruguai, eram as famosas Gayetas.

As Gayetas, bolachas recheadas com doce de leite tinham mercado garantido nas cidades da região missioneira do Rio Grande do Sul (comi alguma gayeta de lanche na hora do recreio).

Como o "chibo" (contrabando) se tornara enorme, as autoridades de fronteira intensificaram o controle. Do lado brasileiro, os fuzileiros navais (os temíveis botas marrom) triplicaram a guarda da fronteira e do lado argentino, os soldados da não menos temível "Gendarmaria Nacional" quintuplicaram a segurança.

Em poucos dias, "rareou o chibo". Barco atravessando o rio, depois das seis da tarde, levava chumbo com toda a certeza. Milhares de sacos de Gayeta foram cair na água em Porto Mauá e apareceram boiando lá no Passo, em São Borja. Os chibeiros estavam apavorados, pois sem o "trabalho aquático de repontar mercadorias", como poderiam viver?

Estavam tomando mate na casa do Faustino, este, chibeiro velho lá do Porto de Vera Cruz e vários viventes ligados ao ofício, quando chegou o Joãozinho Rigoletto correndo, com a boca nas orelhas de alegria, pois tinha, após passar a noite em claro pensando, encontrado a grande solução.

- Indiada. Já tá resolvida a questã.

Todos olharam para o rigoletto, sem entenderem até que Faustino falou:

- Que questã vivente?

- A questã do chibo! Passei a noite estudando o "problema" e não foi devalde.

"Concrusão": se não é pela flor da água, vai sê pelos "aires"!

A risada foi geral, seguida dos mais diversos comentários:

- Vai comprá um avião, Joãozinho? – perguntou um.

- Vai cruzá Gayeta com quero-quero prá elas ficá com azinha? – perguntou outro.

O Rigoletto ficou quieto; um pequeno riso, aguardando o fim dos comentários. Quando a balbúrdia terminou, o Faustino comentou severamente:

- Me admira muito tu, Rigoletto, que tá no mesmo poblema vir aqui prá falá bobage.

- Tâmo ferrado, as barranca qualiada de brigadiano, já sem cobre prá comprá bóia pras criança e as muié e tu com todo tempo prá pensá nestes tipo de causo?

- Calma povo, calma. Vocês não esperam prá eu contá minha ideia, é buena barbaridade... Também, tô ferrado e por isso me atraquei a pensá numa saída prá nós tudo.

Vendo que não tratava-se de piada, os chibeiros pararam para escutar.

- Bueno. A ideia é "munto" mais simples que parece: se nós temo fudido, a castelhanada que vende prá nós também tá. Conhecendo bem os paissano, tenho certeza que vão se entreverá com nós na empreitada. Pego o Ramon, o correntino, não o manco, e fecho com ele o negócio que "conseste" do seguinte: Montamo do lado castijo um florão de

bodoque feito com um "furquião" de açoítá cavalo dos crescido. De cada lado, ponhamo uma câmara inteira de pneu de jipe e uma badana de couro no fundo de pôr as pedra. Bueno, um lado tá pronto. Do nosso lado, emendamo todas as rede de pesca que nós juntá. Ponhamo elas levantada, na grimpa das arve na nossa barranca e de noite a indiada do Ramon se atracaa atirá pacote de gayeta por riba do rio e nós só vamo tirando eles de dentro das rede.

Quando terminou de expor sua estratégia, só teve tempo de pegar a boina missioneira que tinha tirado da cabeça e sair correndo com todo o bando de chibeiros atrás. Corria tentando acalmar a xiruzada, dizendo:

- Calma... calma, as câmara de jipe eu já arrumei na oficina do Valdir e se o rio é largo, os casteiano são forte.

(ROCHENBACH, M. **Como chibiar gayetas**. Disponível em:

<<http://www.paginadogaicho.com.br/caus/s-chi.htm>> Acesso em: 18 set. 2014).

Questões propostas

- 1) Quais são as personagens da narrativa?
- 2) Qual é o fato que serve como conflito gerador da trama narrada?
- 3) Qual foi a proposta feita por Joãozinho Rigoletto para solucionar o problema vivido por ele e por seus companheiros?
- 4) A proposta de Joãozinho foi bem aceita por seus companheiros? Justifique sua resposta.
- 5) O texto é construído a partir de uma variedade linguística não muito comum na região em que vivemos. Onde essa variedade é mais recorrente?
- 6) Retire do texto itens lexicais que não sejam muito comuns na região onde você vive.
- 7) Juntamente com os colegas, tente dar significado aos itens selecionados na questão anterior de acordo com o contexto.
- 8) Responda:
 - a) O uso de construções como: “tâmo ferrado”, “prá falá bobage”, “pras criança e as muié”, “pra nós tudo”, “se nós temo fudido” na fala das personagens do texto representa um tipo de variação recorrente apenas na região onde se desenvolve a história?
 - b) Na região onde você vive também são feitas construções como as citadas na questão anterior?
 - c) A variação linguística presente nas falas reproduzidas representa um grupo de variedades que pertence às normas de menor prestígio dentro da língua. Pensando nisso, como geralmente são caracterizadas as pessoas que utilizam esse tipo de construção linguística de acordo com sua posição social e grau de escolaridade?
 - d) Você acredita que exista alguma relação entre o menor prestígio da variedade citada e a posição social ocupada pelas pessoas que a utilizam? Justifique sua resposta.
- 9) Embora o texto apresente itens lexicais que talvez você desconheça, isso prejudicou a compreensão do sentido global do texto?

APÊNDICE G

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 6

Leitura e atividade escrita a respeito do texto *Meu rosilho Piolho* de João Simões Lopes Neto.

MEU ROSILHO PIOLHO

João Simões Lopes Neto

Não gosto nem admito fanfarrices perto de mim.

Frequentemente encontro sujeitos maturrangos contando façanhas e fazendo gatimônhas de campeiros e a todo instante falando - no meu cavalo... porque o meu cavalo... e o meu cavalo... e vai-se a ver e trata-se de um sotreta qualquer, assoleado ou manco.

Cavalo, o que se diz - cavalo -, de chapéu na mão, foi o meu rosilho "Piolho"!

Isso, sim, era de se lavar com um bochecho d'água; de cômodo, era uma rede! de patas, um raio! de rédea, como uma balança! E manso como um cordeiro, de boa boca como um frade, faceiro como uma rosa, e armado, de barba ao peito, como um conde de baralho!

A não ser um azulego do capitão Manduquinha Pereira nunca encontrei outro pingaço para cotejo. Foi domado pelo Chico Piola e não preciso dizer mais nada.

Morreu de garrotilho, até hoje ainda me treme a raiz da alma quando lembro o garbo do meu rosilho... Uma vez, andava eu, de escoteiro, para as bandas do Alegrete. Calor de rachar. Lá pelas tantas, desviei-me da cruzada sobre uma restinga, disposto a dar um alce ao rosilho e ao mesmo tempo tirar uma sesteada, até abrandar a quentura.

Apeei-me à sombra de um salsal; dei água ao flete e mandei-o, para um verdeiozito. Era ele cavalo mui mestre nestas cousas. Em seguida estendi os arreios e aplastei-me sobre os pelegos, de carnal pra cima; puxei o chapéu para os olhos e encruzei os braços sobre a boca do estômago, tendo antes posto de jeito o facão e a pistola, por um - se acaso... Nem as folhas buliam, nem um passarinho cantava, apenas um que outro trilirim de gafanhoto vermelho saltando nas macegas. Nem quero-quero fazia ronda!...

Assim tirei uma cochilada morruda e iria a mais se... Amigo! Ouvi um tronar forte, de tremer o chão! Era um temporal de verão, desses que não dão tempo nem de se apagar o cigarro! Foi o quanto saltei das caronas e trouxe o rosilho, enfrenei-o - num vá! - sentei-lhe as garras - num vu! - e montei de pulo... A trovoada roncava, logo ali no outro lado da canhada.

Via-se cair a chuva, em manga, em linha, e via-se muito bem porque o sol dava de refilão pela esquerda. E todo aquele borbotão d'água que desabava corria sobre mim, no pé-do-vento.

Levantei as rédeas, firmei-me nos estribos e trepei a coxilha... e no que achei campo em frente, rumbeei para a estância do falecido João Silvério, que branqueava lá longe, obra de três quartos de légua, cortando à direita. Nisto senti um - tchá! tchá! tchá! - atrás de mim; olhei, de relancina apenas, porque nem tempo para mais, tive; era o temporal, a bomba d'água que se despenhava, quase nos garrões do rosilho! Foi o quanto amaguei o corpo e toquei, de meia rédea.

Cupins e buracos de caranguejos, tacurus, macegas e carquejas, sangas, lagoas, barrais - o diabo! - não vi mais nada! Se rodasse, nem o sebo da coalheira se me aproveitava!...

Mas o rosilho "Piolho" era firme e bonzão, sem mais nada! Eu corria, é verdade, porém a manga d'água também corria... A polvadeira que eu levantava, a chuveirada engolia logo.

Eu sentia-lhe a frescura, percebia que estava-me na garupa, na anca do rosilho, nos garrões dele! Um que outro pingo de chuva mais ponteiro batia-me às vezes na aba do chapéu... Era um duelo esquisito. Um duelo, em que um valente fugia para ficar vencedor! Vencer, aqui, era chegar enxuto.

E assim viemos, eu e a tormenta, na mesma disparada: a que te pego! a que te largo! a que te pego! a que te largo! - Já perto da casa, vi a gente do João Silvério, e ele mesmo, todos de mão em pala sobre os olhos, gozando aquela gauchada.

Isso foi rápido, pois logo todos entraram, a fechar portas e janelas, quando viram que eu vinha feito sobre o galpão. Quando ia mesmo a entrar, saiu-me a cachorrada, furiosa, enovelando-se, em latidos e investidas: suspendi a rédea com pena de matar algum debaixo das patas...

Olhem que isto foi como um pensamento; mas foi o tempinho bastante para o demônio da chuva molhar a anca do cavalo! Fiquei furioso! Se não tenho a pieguice de poupar um daqueles ladrões daqueles cachorros, a chuva não me tocava, nem na cola do rosilho: chegaria enxuto! Assim é que entendo cavalo bom.

O João Silvério ficou doido pelo "Piolho"; dava-me cem onças de ouro, um apêro completo, de prataria lavrada, por fim, de quebra, por cima de tudo, ainda me tenteou com um rodeio tambeiro. Um horror de propostas. Mas eu não quis.

Durante muitos anos aí estive ele vivo e são, que podia contar este caso, tal qual eu. Hoje não sei que fim levou essa gente, e mesmo se eu quisesse ir agora a essa estância, talvez não atinasse mais com o caminho, por causa da divisão dos campos, estradas novas, cercas e corredores que despistam muito um vaqueano... Mas o caso passou-se, isso, passou-se!! Mal... apenas a chuva tocou a anca do baio... e isso mesmo por causa dos cachorros do João Silvério!

(LOPES NETO, J. S. **Meu rosilho Piolho**. Disponível em:

<<http://www.paginadogaucha.com.br/caus/t-mrp.htm>> Acesso em: 15 set. 2014).

Questões propostas

- 1) Em poucas linhas, narre com suas palavras o que é apresentado no texto.
- 2) De acordo como o texto o que quer dizer o item **rosilho**?
- 3) Quais dos itens lexicais abaixo também têm sentido semelhante ao de **rosilho** dentro do texto?

() campeiros	() garrotilho	() garbo
() sotreta	() flete	() escoteiro
() azulego		
- 4) “Já perto da casa, vi a gente do João Silvério, e ele mesmo, todos de mão em pala sobre os olhos, gozando aquela gauchada.” Qual significado pode ser atribuído à expressão sublinhada dentro do contexto?

5) Associe os itens abaixo de acordo como o significado que eles possuem dentro do texto.

- (A) Fanfarrice
- (B) Maturrango
- (C) Campeiro
- (D) Pelego
- (E) Macega
- (F) Canhada
- (G) Morruda
- (H) Estância

() grande

() planície estreita entre montanhas

() que monta mal

() capim seco e muito alto

() brincadeira

() trabalhador do campo

() pele de carneiro a que se deixa ainda aderente a lã (serve para tapete, ornamentação etc)

() estabelecimento rural, fazenda

APÊNDICE H

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 7

Leitura e atividade a respeito do texto *Sou cem por cento nordestino*.

SOU CEM POR CENTO NORDESTINO

(sem autoria expressa)

SÓ quem é NORDESTINO entende!...

Botão de som é pitôco;
 Se é muito miúdo é pixotinho;
 Rascunho é borrão;
 Machucar ferimento é desmentir;
 Lápis de cor é coleção;
 Bom demais é pai d'égua;
 Fazer uma travessura é fazer uma arte;
 Se for resto é cotôco;
 Tudo que é bom é massa ;
 Tudo que é ruim é peba;
 Rir dos outros é mangar;
 Brigar é arengar;
 Ficar cheio de não me toque, frescura , é pantim;
 Já faltar aula é gazeear, turistar;
 Colar na prova é filar;
 Quem é franzino (pequeno e magro) é xôxo;
 O bobo se chama leso;
 E o medroso se chama acagaçado, frouxo;
 Tá com raiva é invocado;
 Vai sair, diz vou chegar;
 'Caba' (homem) , sem dinheiro é liso;
 A moça nova é boyzinha;
 Pernilongo é muriçoca;
 Chicote se chama relho,açoite;
 Quem entra sem licença emburaca;
 Sinal de espanto é 'vôte;
 Tá de fogo, tá bicado;
 Quando tá folgado, tá folote ou afolozado;
 Quem tem sorte é cagado;

Pedaço de pedra é xêxo (seixo);
Sangrar, transbordar é esborrotar!
Lombada é catabilho;
Estilingue é baladeira, bodoque;
Cabide é ombreira, cruzeta;
Colisão é abalroada!
Surfar caminhão é morcegar;
Lagartixa é briba;
Pedaço de barbante é Imbira;
Eita que é engraçado, sô!!!

(Disponível em: <<http://eliorefecruzlima.blogspot.com.br/2010/03/rememorias-dois.html>> Acesso em: 25 ago. 2014)

Atividade

- 1) O texto traz uma série de itens comuns no vocabulário dos nordestinos. Esse é um bom exemplo de manifestação da variação semântico-lexical. Releia o texto e identifique itens que também são comuns na região em que você vive.
- 2) Dos itens selecionados, quais você também utiliza?
- 3) O texto é finalizado com o verso: “Eita que é engraçado, sô!!!” Existe nesse verso alguma interjeição comum onde você vive? Se sim, qual é?
- 4) Destaque no texto itens cujo significado é diferente na região onde você vive. Vamos copiá-los e escrever o item comumente utilizado em sua região.

APÊNDICE I

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 8

Textos referentes à lenda do Negrinho do Patoreio utilizados no trabalho desenvolvido em equipes.

O NEGRINHO DO PASTOREIO

João Simões Lopes Neto

NAQUELE TEMPO os campos ainda eram abertos, não havia entre eles nem divisas nem cercas; somente nas volteadas se apanhava a gadaria xucra e os veados e as avestruzes corriam sem empecilhos...

Era uma vez um estancieiro, que tinha uma ponta de surrões cheios de onças e meias doblas e mais muita prataria; porém era muito cauíla e muito mau, muito.

Não dava pousada a ninguém, não emprestava um cavalo a um andante; no inverno o fogo da sua casa não fazia brasas; as geadas e o minuano podiam entanguir gente, que a sua porta não se abria; no verão a sombra dos seus umbus só abrigava os cachorros; e ninguém de fora bebia água das suas cacimbas.

Mas também quando tinha serviço na estância, ninguém vinha de vontade dar-lhe um auxílio; e a campeirada folheira não gostava de conchavar-se com ele, porque o homem só dava para comer um churrasco de tourito magro, farinha grossa e erva-caúna e nem um naco de fumo... e tudo, debaixo de tanta somiticaria e choradeira, que parecia que era o seu próprio couro que ele estava lonqueando...

Só para três viventes ele olhava nos olhos: era para o filho, menino cargoso como uma mosca, para um baio cabos-negros, que era o seu parreheiro de confiança, e para um escravo, pequeno ainda, muito bonitinho e preto como carvão e a quem todos chamavam somente o Negrinho.

A este não deram padrinhos nem nome; por isso o Negrinho se dizia afilhado da Virgem, Senhora Nossa, que é a madrinha de quem não a tem.

Todas as madrugadas o Negrinho galopeava o parreheiro baio; depois conduzia os avios do chimarrão e à tarde sofria os maus tratos do menino, que o judiava e se ria.

Um dia depois de muitas negaças, o estancieiro atou carreira com um seu vizinho. Este queria que a parada fosse para os pobres; o outro que não, que não! Que a parada devia ser do dono do cavalo que ganhasse. E trataram: o tiro era trinta quadras, a parada, mil onças de ouro.

No dia aprazado, na cancha da carreira havia gente como em festa de santo grande.

Entre os dois parreheiros, a gauchada não sabia se decidir, tão perfeito era e bem lançado cada um dos animais. Do baio era fama que quando corria, corria tanto, que o vento assobiava-lhe nas crinas; tanto, que só se ouvia o barulho, mas não lhe viam as patas baterem no chão... E do mouro era voz que quanto mais cancha, mais aguento e que desde a largada ele ia ser como um laço que se arrebenta...

As parcerias abriram as guaiacas, e aí no mais já se apostavam aperos contra rebanhos e redomões contra lenços.

—Pelo baio! Luz e doble!...

—Pelo mouro! Doble e luz!...

Os corredores fizeram as suas partidas à vontade e depois as obrigadas; e quando foi na última, fizeram ambos a sua senha e se convidaram. E amagando o corpo, de rebenque no ar, largaram, os parelheiros meneando cascos, que parecia uma tormenta...

— Empate! Empate! — gritavam os aficionados ao longo da cancha por onde passava a parelha veloz, compassada como numa colhera.

— Valha-me a Virgem madrinha, Nossa Senhora! — gemia o Negrinho. — Se o seteléguas perde, o meu senhor me mata! Hip! Hip! Hip!...

E baixava o rebenque, cobrindo a marca do baio.

— Se o corta-vento ganhar é só para os pobres!... — retrucava o outro corredor. Hip! Hip!

E cerrava as esporas no mouro.

Mas os fletes corriam, compassados como numa colhera. Quando foi na última quadra, o mouro vinha arrematado e o baio vinha aos tirões... mas sempre juntos, sempre emparelhados.

E a duas braças da raia, quase em cima do laço, o baio assentou de supetão, pôs-se em pé e fez uma caravolta, de modo que deu ao mouro tempo mais que preciso para passar, ganhando de luz aberta! E o Negrinho, de em pêlo, agarrou-se como um ginetaço.

— Foi mau jogo! — gritava o estancieiro.

— Mau jogo! — secundavam os outros da sua parceria.

A gauchada estava dividida no julgamento da carreira; mais de um torena coçou o punho da adaga, mais de um desapresilhou a pistola, mais de um virou as esporas para o peito do pé... Mas o juiz, que era um velho do tempo da guerra de Sepé-Tiaraju, era um juiz macanudo, que já tinha visto muito mundo. Abanando a cabeça branca sentenciou, para todos ouvirem:

— Foi na lei! A carreira é de parada morta; perdeu o cavalo baio, ganhou o cavalo mouro. Quem perdeu, que pague. Eu perdi cem gateadas; quem as ganhou venha buscá-las. Foi na lei!

Não havia o que alegar. Despeitado e furioso, o estancieiro pagou a parada, à vista de todos, atirando as mil onças de ouro sobre o poncho do seu contrário, estendido no chão.

E foi um alegrão por aqueles pagos, porque logo o ganhador mandou distribuir tambeiros e leiteiras, côvados de baeta e haguais e deu o resto, de mota, ao pobrerio. Depois as carreiras seguiram com os changueiritos que havia.

O estancieiro retirou-se para a sua casa e veio pensando, pensando calado, em todo o caminho. A cara dele vinha lisa, mas o coração vinha corcoveando como touro de banhado laçado a meia espalda... O trompaço das mil onças tinha-lhe arrebatado a alma.

E conforme apeou-se, da mesma vereda mandou amarrar o Negrinho pelos pulsos a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho.

Na madrugada saiu com ele e quando chegou no alto da coxilha falou assim:

— Trinta quadras tinha a cancha da carreira que tu perdeste: trinta dias ficarás aqui pastoreando a minha tropilha de trinta tordilhos negros... O baio fica de piquete na soga e tu ficarás de estaca!

O Negrinho começou a chorar, enquanto os cavalos iam pastando.

Veio o sol, veio o vento, veio a chuva, veio a noite. O Negrinho, varado de fome e já sem força nas mãos, enleou a soga num pulso e deitou-se encostado a um cupim.

Vieram então as corujas e fizeram roda, voando, paradas no ar, e todas olhavam-no com os olhos reluzentes, amarelos na escuridão. E uma piou e todas piaram, como rindo-se dele, paradas no ar, sem barulho nas asas.

O Negrinho tremia, de medo... Porém de repente pensou na sua madrinha Nossa Senhora e sossegou e dormiu.

E dormiu. Era já tarde da noite, iam passando as estrelas; o Cruzeiro apareceu, subiu e passou; passaram as Três-Marias: a estrela-d'alva subiu... Então vieram os guaraxains ladrões e farejaram o Negrinho e cortaram a guasca da soga. O baio sentindo-se solto rufou a galope, e toda a tropilha com ele, escaramuçando no escuro e desguaritando-se nas canhadas.

O tropel acordou o Negrinho; os guaraxains fugiram, dando berros de escárnio.

Os galos estavam cantando, mas nem o céu nem as barras do dia se enxergava: era a cerração que tapava tudo.

E assim o Negrinho perdeu o pastoreio. E chorou.

O menino maleva foi lá e veio dizer ao pai que os cavalos não estavam. O estancieiro mandou outra vez amarrar o Negrinho pelos pulsos a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho.

E quando era já noite fechada ordenou-lhe que fosse campear o perdido. Rengueando, chorando e gemendo, o Negrinho pensou na sua madrinha Nossa Senhora e foi ao oratório da casa, tomou o coto de vela acesa em frente da imagem e saiu para o campo.

Por coxilhas e canhadas, na beira dos lagoões, nos paradeiros e nas restingas, por onde o Negrinho ia passando, a vela benta ia pingando cera no chão; e de cada pingo nascia uma nova luz, e já eram tantas que clareavam tudo. O gado ficou deitado, os touros não escarvaram a terra e as manadas xucras não dispararam... Quando os galos estavam cantando, como na véspera, os cavalos relincharam todos juntos. O Negrinho montou no baio e tocou por diante a tropilha, até a coxilha que o seu senhor lhe marcara.

E assim o Negrinho achou o pastoreio. E se riu...

Gemendo, gemendo, o Negrinho deitou-se encostado ao cupim e no mesmo instante apagaram-se as luzes todas; e sonhando com a Virgem, sua madrinha, o Negrinho dormiu. E não apareceram nem as corujas agoureiras nem os guaraxains ladrões; porém pior do que os bichos maus, ao clarear o dia veio o menino, filho do estancieiro, e enxotou os cavalos, que se dispersaram, disparando campo fora, retouçando e desguaritando-se nas canhadas.

O tropel acordou o Negrinho e o menino maleva foi dizer ao seu pai que os cavalos não estavam lá...

E assim o Negrinho perdeu o pastoreio. E chorou...

O estancieiro mandou outra vez amarrar o Negrinho pelos pulsos, a um palanque e dar-lhe, dar-lhe uma surra de relho... Dar-lhe até ele não mais chorar nem bulir, com as carnes recortadas, o sangue vivo escorrendo do corpo... O Negrinho chamou pela Virgem sua madrinha e Senhora Nossa, deu um suspiro triste, que chorou no ar como uma música, e pareceu que morreu...

E como já era noite e para não gastar a enxada em fazer uma cova, o estancieiro mandou atirar o corpo do Negrinho na panela de um formigueiro, que era para as formigas devorarem-lhe a carne e o sangue e os ossos... E assanhou bem as formigas, e quando elas,

raivosas, cobriam todo o corpo do Negrinho e começaram a trincá-la é que então ele se foi embora, sem olhar para trás.

Nessa noite o estancieiro sonhou que ele era ele mesmo, mil vezes e que tinha mil filhos e mil negrinhos, mil cavalos baios e mil vezes mil onças de ouro... e que tudo isto cabia folgado dentro de um formigueiro pequeno...

Caiu a serenada silenciosa e molhou os pastos, as asas dos pássaros e a casca das frutas.

Passou a noite de Deus e veio a manhã e o sol encoberto. E três dias houve cerração forte, e três noites o estancieiro teve o mesmo sonho.

A peonada bateu o campo, porém ninguém achou a tropilha e nem rastro.

Então o senhor foi ao formigueiro, para ver o que restava do corpo do escravo.

Qual não foi o seu grande espanto, quando chegado perto, viu na boca do formigueiro o Negrinho de pé, com a pele lisa, perfeita, sacudindo de si as formigas que o cobriam ainda!... O Negrinho, de pé, e ali ao lado, o cavalo baio e ali junto a tropilha dos trinta tordilhos... e fazendo-lhe frente, de guarda ao mesquinho, o estancieiro viu a madrinha dos que não a têm, viu a Virgem, Nossa Senhora, tão serena, pousada na terra, mas mostrando que estava no céu... Quando tal viu, o senhor caiu de joelhos diante do escravo.

E o Negrinho, sarado e risonho, pulando de em pêlo e sem rédeas, no baio, chupou o beijo e tocou a tropilha a galope.

E assim o Negrinho pela última vez achou o pastoreio. E não chorou, e nem se riu.

Correu no vizindário a nova do fadário e da triste morte do Negrinho, devorado na panela do formigueiro.

Porém logo, de perto e de longe, de todos os rumos do vento, começaram a vir notícias de um caso que parecia um milagre novo...

E era, que os posteiros e os andantes, os que dormiam sob as palhas dos ranchos e os que dormiam na cama das macegas, os chasques que cortavam por atalhos e os tropeiros que vinham pelas estradas, mascates e carreteiros, todos davam notícia — da mesma hora — de ter visto passar, como levada em pastoreio, uma tropilha de tordilhos, tocada por um Negrinho, gineteando de em pêlo, em um cavalo baio!...

Então, muitos acenderam velas e rezaram o Pai-nosso pela alma do judiado. Daí por diante, quando qualquer cristão perdia uma cousa, o que fosse, pela noite velha o Negrinho campeava e achava, mas só entregava a quem acendesse uma vela, cuja luz ele levava para pagar a do altar da sua madrinha, a Virgem, Nossa Senhora, que o remiu e salvou e deu-lhe uma tropilha, que ele conduz e pastoreia, sem ninguém ver.

Todos os anos, durante três dias, o Negrinho, desaparece: está metido em algum formigueiro grande, fazendo visita às formigas, suas amigas; a sua tropilha esparrama-se, e um aqui, outro por lá, os seus cavalos retouçam nas manadas das estâncias. Mas ao nascer do sol do terceiro dia, o baio relincha. Perto do seu ginete, o Negrinho monta-o e vai fazer a sua recolhida; é quando nas estâncias acontece a disparada das cavalhadas e a gente olha, olha, e não vê ninguém, nem na ponta, nem na culatra.

Desde então e ainda hoje, conduzindo o seu pastoreio, o Negrinho, sarado e risonho, cruza os campos, corta os macegais, bandeia as restingas, desponta os banhados, vara os arroios, sobe as coxilhas e desce às canhadas.

O Negrinho anda sempre à procura dos objetos perdidos, pondo-os de jeito a serem achados pelos seus donos, quando estes acendem um coto de vela, cuja luz ele leva para o altar da Virgem Senhora Nossa, madrinha dos que não a têm.

Quem perder suas prendas no campo, guarde esperança: junto de algum moirão ou sob os ramos das árvores, acenda uma vela para o Negrinho do pastoreio e vá lhe dizendo:

—Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi!...

Se ele não achar... ninguém mais.

(LOPES NETO, J. S. O negrinho do pastoreio. In: **Contos gauchescos e lendas do sul**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1965, p. 32-37. Disponível em:

<<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/344499.pdf>> Acesso em: 29 set. 2014.).

NEGRINHO DO PASTOREIO

Jayme Caetano Braun

Quando de noite transito
No meu gauderiar andejo,
Me paleteia o desejo
De encontrar-te, duende amigo,
Pois sei que trazes contigo,
Negrinho esmirrado e feio,
O Rio Grande em pastoreio
No sinuelo do passado,
E que ali, no descampado
Que a luz da vela clareia,
O teu vulto esguio, bombeia,
Como Deus de rito estranho,
A gauchada de antanho
Que se perdeu na peleia!

Juntos iremos lembrar
Aquele maua estancieiro,
Que ao botar num formigueiro
O teu corpo de criança,
Cravou bem fundo uma lança
No próprio ser do rincão;
Trazer a recordação,
Aquele velha tropilha,
Que do topo da coxilha
Esparramou-se a lo léu,
Para juntar-se no céu
Contigo e Nossa Senhora,
E hoje cruza, noite a fora,
No meio dum fogaréu!

Hás de contar-me o que viste
 Na tua ronda infinita,
 Desde a povoação jesuíta
 Ao reduto Guaiaacuru,
 Quando Sepé Tiaraju
 Morrendo de lança em punho,
 Dava um guasca testemunho
 Da fibra continentina,
 E quando, nesta campina,
 O velho pendão farrapo
 Cruzava altaneiro e guapo
 Como uma benção divina!

Dizem que trazes por diante
 Dos fletes que pastorejas,
 Assombrações malfazejas
 Das campanhas do JARAU,
 Repontas o fogo mau,
 Do andarengo BOITATÁ,
 E vagando, ao Deus dará,
 Nessa ronda de amargura,
 Vives na eterna procura,
 Pelas canchas e rodeios,
 De prendas, trastes e arreios
 Extraviados na planura!

Tu conheces os segredos
 De ranchos e cemitérios
 Onde paisanos gaudérios
 Assinalaram passagem,
 Revives cada paragem
 Numa evocação singela,
 Por entre tocos de vela
 De humildes promessas pagas
 Onde o S das adagas
 Fazia o papel de cruz, -
 E onde num raio de luz,
 Brilhava sempre a velinha,
 Invocando tu'a madrinha
 A Santa Mãe de Jesus!

Presenciaste o velho drama
 Do gaúcho em formação,
 Quando este imenso rincão
 Era um selvagem deserto,
 Tudo céu e campo aberto
 E onde Deus Nosso Senhor
 Pós o guasca peleador,
 De lança e de boleadeira
 E mandou fazer fronteira

Onde quisesse, a lo largo,
Dando o pingo, o mate-amargo
E a china pra companheira!

Por tudo isso é que sofro
Quando altas horas despontas
Entre os fletes que repontas
Num barbaresco tropel,
Lembrando o dono cruel
Que num gesto asselvajado
Te fez cumprir este fado
De andar penando no ermo,
Esperando sempre o termo,
Que tarda tanto em chegar,
E onde haveremos de estar,
Enquadrilhados a grito
Diante do Deus infinito
Que vai por fim nos julgar!

E assim como tu, Negrinho,
Que um dia foste espancado
E por fim martirizado
Num formigueiro do pago,
O meu peito de índio vago
Também sofreu igual sorte,
E hoje vagueia, sem norte,
Sem fugir, por mais que ande,
Deste formigueiro grande
Onde costumes malditos
Tentam matar aos pouquitos
As tradições do RIO GRANDE!

(BRAUN, J. C. **Negrinho do pastoreio**. Disponível em:
<<http://www.paginadogaucha.com.br/poes/jcb-np.htm>> Acesso em: 10 set. 2014).

LENDA NEGRINHO DO PASTOREIO

Fabício do Padro Antunes

Sentado num tronco de corticeira, forrado de couro curtido
Já de pontas mascadas, do tronco era abrigo
Adorno do meu rancho, herança de Santa Fé
Pensava na vida de como foi, na vida de como é.

Reguasquiando o Minuano, pelos pagos fronteiros
Assobiava passando, num canto tardiço
Aprochegado às costadas, de um fogo de chão
Pensava nas querelas da vida, ginetando o coração.

Tempos difíceis do presente

remontam tempos de outrora
Do Negrinho do Pastoreio
De poucos dias faceiro, de muitos dias que chora.

Dono de sua vida não era, subjugado ao estancieiro,
Encarnação da maldade, herança prá seu filho herdeiro.

Judiado era o Negrinho, que nome e proteção não tinha
Na sua fé de menino, uma certeza pressentia
Se de ninguém era, Nossa Senhora, sua madrinha.

Desafiado certa vez, foi o estancieiro pelo vizinho
Depois de muitas negaças, a carreira, que não era de graça
Mil onças de ouro sozinho.

Largado os parelheiros, no lombo do baio ia o Negrinho
Na disparada do mouro
Em pêlo no couro, um peão do vizinho.

Rumo às trinta quadras, empatados iam os parelheiros
Nas duas braças que faltava, o baio assentou-se num paradeiro
O mouro adiantou-se, e ganhou do estancieiro
Que de perder não gostava.

Furioso e desafiado, pagou amargurado, a carreira que perdera
Prosseguindo prá estância
Punira no palanque, o Negrinho que não vencera.

Trinta braças perdera, trinta dias a tropilha haveria de cuidar
O baio de piquete ficaria
O Negrinho de estaca serviria
Pros tordilhos não esparramar.

Tosco de fome, pediu proteção à madrinha e dormiu, encostado num cupim
Mas, pensado não tinha, que por culpa dos guaraxains, a tropilha escaparia.

Mais uma vez no palanque castigado o Negrinho foi gemendo, à madrinha
Pegou um toco de vela que tinha
E em busca se foi, do pastoreio que perdera
De relho marcado, como um boi.

Lá se vai o Negrinho, com um coto de vela campo afora
Ajudado pela Virgem, sua madrinha na origem
Ajuntou o perdido de outrora.

Esparramado pelo filho, maldoso como o estancieiro
Perde de novo a tropilha
Que juntara por inteiro.

Mais uma vez no palanque...se vai o Negrinho condenado

Apanhando até a morte
Pelo estancieiro ordenado.

Na panela do formigueiro
O Negrinho fora jogado
Atiçadas que foram, enraivadas, as formigas o Negrinho tapavam.

Em três noites, três vezes o estancieiro sonhou
Que mil vezes mais tinha, o que na vida ajuntou...
E o que mais gozado seria???
Que na panela do formigueiro
Tudo o que era do estancieiro
Muito folgado cabia!

Três dias se fez mui forte cerração
Não se achava a tropilha
que ao estancieiro pertencia
Procurada pelo peão

Ao formigueiro se foi o estancieiro ensimesmado
Em pé, com a tropilha, viu o Negrinho que fora matado
Junto dele estava a Virgem Nossa Senhora
Caiu de joelhos
Desta vez é o estancieiro
Que arrependido, chora!

Correu a notícia do milagre que ocorrera
Do Negrinho do Pastoreio
Da Virgem, salvo por inteiro, uma tropilha ganhara.

Daí o Negrinho passara
A ser bom procurador das coisas perdidas
Por coto de vela acendida
Ele as acha, no campo ou corredor.

À luz xucra da vela
Fico questionado
Que como o Negrinho do Pastoreio
Hoje, povos inteiros,
Continuam explorados.

Hoje até parece, que a história se repete
Prá poucos que muito tem, tudo isto lhes convém:
Manipulação do povo que não reflete.

O Negrinho fora dominado
Pelo sistema do estancieiro
Hoje, somos submetidos, a refinados bandidos
Do capital estrangeiro.

Entrou em conflito o estancieiro
 com Nossa Senhora Virgem Maria
 Ela é madrinha do povo
 Prá que não ocorra de novo
 Aos hoje "Negrinhos", nova judiaria.

Algo comum há, entre o Negrinho e o povo:
 A esperança que o novo, se possa viver
 Gente livre que luta
 Prá que nova conduta, venha acontecer

Sim, Negrinho, pela Virgem ganhaste salvação
 Inspira encontrar por estas cançadas
 A liberdade tão sonhada, perdida por esta Nação.

Triste é tua história, Negrinho...
 Fruto de muitas ideologias
 massacra do teu povo a vida
 A torna difícil e sofrida
 Do combate-profeta, algo nos resta: o papel da Teologia.

Foi...foi por aí que perdi...
 Foi...foi por aí que perdemos...
 O menear dos cascos que questiona o estabelecido...
 O trompaço que desafia o dominante...
 A lenda que perpetua sonhos de igualdade e justiça...
 O galopar do Negrinho: exigência de Liberdade!

Foi...foi por aí...
 Se não buscarmos...ninguém mais!

(ANTUNES, F. P. **Lenda Negrinho do pastoreio**. Disponível em:
 <<http://www.paginadogaucha.com.br/poes/fpn-lnp.htm>> Acesso: 10 set. 2014).

APÊNDICE J

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 9

Texto *Com legendas em português, 'Cine Holliúdy' estreia nesta sexta no CE* utilizado para oferecer informações prévias aos alunos sobre o filme “Cine Holliúdy”, além de exercer a função motivacional em relação à obra cinematográfica em questão.

Com legendas em português, 'Cine Holliúdy' estreia nesta sexta no CE

Comédia de Halder Gomes entra em cartaz primeiro em Fortaleza.

Longa traz vocabulário em 'cearensês', humor e arte marcial.

Do G1 CE



Edmilson Filho e Miriam Freeland (Foto: Divulgação)

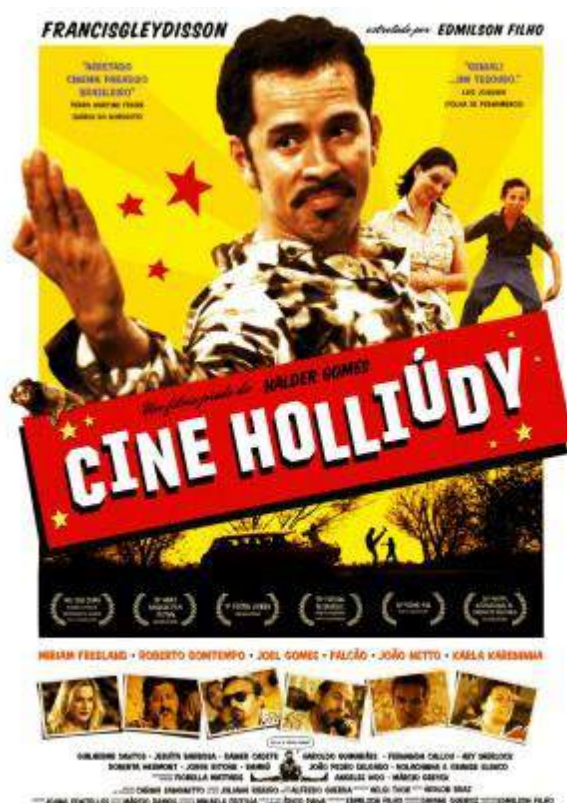
Com um amplo vocabulário do autêntico “cearensês”, humor, referências às artes maciais, história do cinema e do Ceará, o diretor Halder Gomes, de “As Mães de Chico Xavier”, reavivou o cenário e as memórias da infância no município de Senador Pompeu, a 275 km de Fortaleza, filmando o longa-metragem “Cine Holliúdy”. O filme com legendas em português

entra em cartaz nesta sexta-feira (9) no Ceará e, nas próximas semanas, seguirá em exibição em outros estados do país.

"Cine Holliúdy" retrata as exhibições mambembes de cinema no interior do Ceará na década de 1970, no período em que a popularização da TV começava e ameaçava os cinemas nas pequenas cidades. Nesse contexto, Francisgleydisson, interpretado por Edmilson Filho, resolve lutar para manter viva a paixão pela sétima arte, com criatividade e o humor cearense.

O filme é inspirado no curta-metragem "Cine Holliúdy – O Astista Contra o Caba do Mal", que venceu o Edital no Ministério da Cultura de Curtas-Metragens em 2004. O curta foi visto em 80 festivais de 20 países e ganhou 42 prêmios. "Nos festivais, os críticos me animaram e falaram que tinha que fazer um longa-metragem desse filme e, realmente, tinha muito material para isso", afirma Halder Gomes.

Até deixar o longa-metragem pronto, o cearense, formado em Administração de Empresas que começou no cinema como dublê de luta em Los Angeles, coproduziu o filme "Bezerra de Menezes - O Diário de um Espírito" (2008), produziu "Área Q" (2011) e dirigiu "The Morgue" (2008) e "As Mães de Chico Xavier" (2011).



Poster oficial do filme (Foto: Divulgação)

Em 2010, "Cine Holliúdy" foi rodado nas cidades de Fortaleza, Pacatuba e Quixeramobim, todas no Ceará. No elenco, uma combinação de atores locais, nacionais e internacionais formou os 40 personagens da história e que fazem parte da memórias do diretor. "Cine Holliúdy é muito mais que um filme. É uma homenagem ao cinema, à música e ao Bruce Lee", diz Halder Gomes, mestre em taekwondo.

Além do protagonista Edmilson Filho, que também é faixa preta em taekwondo, o filme conta também com Miriam Freeland, Roberto Bomtempo, Rainer Cadete, João Netto, Karla Karenina, Jorge Ritchie, Falcão, Rambú Coti, Ari Sherlock, Haroldo Guimarães e Fernanda Callou. A atriz Fiorella Mattheis, estreando no cinema, a atriz internacional, Angeles Woo, filha do diretor chinês, John Woo, e o cantor Marcio Greyck fazem participações no filme.

Como o próprio diretor avisa, o longa é cheio de referências. “A cena que ele (Márcio Greyck) participa foi toda feita com nomes e letras das músicas dele. Quem é fã vai reconhecer. Ele faz parte da trilha sonora da minha vida”, justifica.

Universal

O diretor acredita que “Cine Holliúdy” traz a autêntica cearensidade. Antes de estrear, o filme é sucesso na internet e redes sociais. Em um canal de vídeos, o trailer, com as legendas em português, teve mais de 189 mil visualizações. “Nós gostamos de nos ver como nós somos. O nordestino, o cearense cansou de ver tentativas que não nos representam. Por isso, o filme tem caído tanto no encanto do público. Somos um todo, mas temos nossas diferenças”, explica.

Mesmo com todo o regionalismo e humor cearense, Halder Gomes reforça que “Cine Holliúdy” tem uma temática universal. “O curta-metragem foi o maior laboratório. Ele despertou uma curiosidade absurda. A universalidade foi testada de Bangkok, na Tailândia, passando por Ouro Preto, até os críticos dos festival de São Paulo. O filme fala para qualquer lugar, é uma grande crônica da nossa forma de olhar as coisas”.



Elenco e equipe do filme (Foto: Divulgação)

Em um caldeirão de tipos, que representa bem a heterogeneidade brasileira, os personagens ajudam a contar essa crônica e, ao mesmo tempo, a história de Halder. “O Francisleidyson pra mim é um alter ego. Representa a dificuldade de fazer cinema. Você tem de fazer de tudo, de uma ponta à outra. Ele traz também a determinação da arte macial, da disciplina e perseverança em enfrentar as dificuldades. Ele tem a paixão pelo cinema por exhibir e eu tenho a paixão por fazer. O Francisleidyson é muito de nós, que acredita, que muitas vezes é nômade, ousado”, define.

Com um baixo orçamento, roteiro autoral e um modelo de distribuição diferente dos blockbusters, “Cine Holliúdy” deve ultrapassar as divisas do estado ainda no mês de agosto. De acordo com Halder, o filme já tem demanda de várias salas do Brasil. “Até duas semanas depois da estreia, o longa vai estar em mais 22 salas do Norte e Nordeste. Em setembro, deve chegar às outras regiões”.

'Cine Holliúdy'**Ficha Técnica**

Duração: 91 minutos

Diretor/produtor/roteirista: Halder Gomes

Produtores executivos: Halder Gomes, Dayane Queiroz

Produtor Associado: Edmilson Filho

Diretora de Fotografia: Carina Sanginitto

Diretora de Arte: Juliana Ribeiro

Figurino: Jô Fontelles

Som direto: Alfredo Guerra

Mixagem: Érico “Sapão” Paiva

Montagem: Helgi Thor

Efeitos visuais: Marcio Ramos

Música original: Herlon Braz

Coreógrafo: Edmilson Filho

(Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/08/com-legendas-em-portugues-cine-holliudy-estreia-nesta-sexta-no-ce.html> Acesso em: 18 set. 2014).

Roteiro para discussão sobre o texto:

- 1) Após ler o texto, fazer algumas considerações sobre o gênero discursivo, público alvo, linguagem, portador do texto.
- 2) Fazer algumas observações a respeito do texto, destacando:
 - e) O enredo do filme.
 - f) As características do filme apresentadas no texto.
 - g) As opiniões do autor sobre o filme.
 - h) As particularidades do filme.

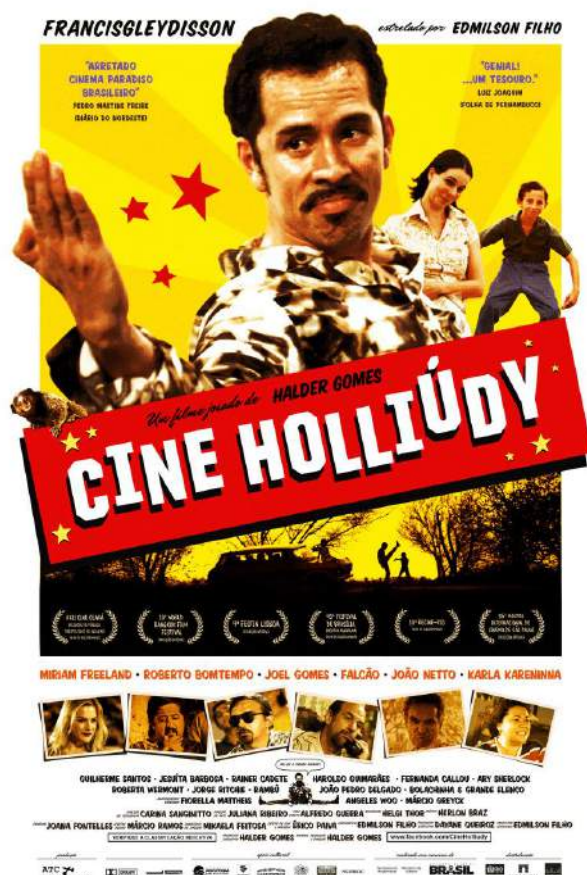
APÊNDICE K

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 9

Texto *Aprenda a falar ‘cearensês’ com o filme ‘Cine Holliúdy’* utilizado para oferecer informações prévias aos alunos sobre o filme, além de exercer a função motivacional em relação à obra cinematográfica em questão.

Aprenda a falar ‘cearensês’ com o filme ‘Cine Holliúdy’

Será a primeira vez que um filme nacional terá legendas e por isso apresentamos um pequeno glossário para você se divertir ainda mais. Ande Tonha!



Cine Holliúdy (FOTO: Paris Filmes/Downtown/divulgação)

Você sabe falar ‘cearensês’?

Bem, se ainda não sabe, é melhor aprender (e se divertir). Vem aí o filme “**Cine Holliúdy**”, escrito, dirigido e produzido por Hálder Gomes que promete muitas risadas nos cinemas.

Muitas mesmo. É porque será **a primeira vez que um filme nacional terá legendas!** Isso mesmo. **Falado em ‘cearensês’**, a comédia é a versão em longa-metragem do premiado curta “*Cine Holiúdy – O Astista Contra o Caba do Mal*”.

Anote na sua agenda, a típica molecagem cearense “**Cine Holliúdy**” **estreia nos cinemas no próximo dia 9 de agosto, sexta-feira**. E por isso vamos apresentar um pequeno glossário de ‘cearensês’.

Curta, divirta-se e IEIIIIII!

Aí dento – resposta a qualquer provocação;

Abestado – apalermado, imbecil, idiota, estúpido. Pessoa que não entende de nada. Em notória alusão ao animal, ou seja, uma besta;

Alfinin – espécie de rapadura;

Ande Tonha! – yesssssss!;

Arre égua! – interjeição que pode significar qualquer coisa a depender do tom de voz e da ocasião (alegria, irritação...);

Baitola – gay. *História:* a palavra tem origem na construção da primeira estrada de ferro do Ceará. O chefe da obra era um engenheiro inglês, com um jeito afeminado, que repetia “atenção para a baitola” se referindo a bitola;

Biloto – botão;

Cangapé – chute rodado;

Catrevage – coisa velha;

Cu do mundo – lugar muito distante;

Diabéiss? – que diabo é isso? Que é isso? Expressão, debochada, de espanto; *Aplicação:* “diabéiss menina, que saia curta é essa?”;

Ispilicute – do inglês “she’s pretty cute”. Engraçadinha, mulher muito faceira;

Macho ou macho réi – cara, amigo. *Aplicação:* “olá macho réi!”

Meuzóvo – expressão de discórdia. *Sinônimo:* “uma ova”; *Aplicação:* “Juca é um político honesto — honesto meuzóvo!”;

Ôi da goiaba – terminal do tubo digestivo;

Mói de chifre (ou chífi) – corno;

Tira a macaúba da boca! – quando alguém fala de forma ininteligível, você diz isso para ela;

Indarraí – palavra indiana, ainda inédita na Índia, que sugere uma nova tentativa a quem acabou de se estrepar. Adaptação rápida de “ainda vai?”

Mah – contração pra macho. Usado em qualquer conversa entre homens pra começar e terminar qualquer frase.

Dar o prego – (no infinitivo) – quebrar, dismantelar, pifar. *Aplicação:* “o carro deu o prego”.

Coisar – verbo que serve como substituto daquele que a pessoa esquece ou não quer, exatamente, usar. *Aplicação:* [...] “Acho que este leite tá coisado (estragado)!”; [...];

Coisativo – do verbo coisar. (Ver significado anterior);

Lerowhite – lero, lero, em inglês. Quer dizer, em cearensês;

Joiado – algo muito bom, bacana;

Amufinado – murcho, triste, sem vontade pra nada;

Se amostrar – se exibir para os outros;

Chibata – chicote [...];

Peristônio – órgão próximo da pleura central da peridural;

Pegar o bêco – sair fora;

Sola no espinhaço – pêia muita;

Mão de pêia – cobrir de porrada;

Amilton Melo – um dos maiores craques do futebol cearense;

Do tempo que o King Kong era soim – algo muito antigo;

Franga de urubu – coisa muito feia. Um assombro;

Mais invocado do que corrida de pato! – algo pra lá de impressionante;

Frogoió – mulher ruiva;

Pirangueiro – sujeito folgado que quer tudo de graça;

Ruma – um monte de qualquer coisa;

Ieiiii - vaia cearense, mas que pode funcionar como um grito de alegria ou escárnio.

“**Cine Holliúdy**” retrata de forma hilária, romântica, lúdica e nostálgica as exhibições mambembes de cinema no interior do Ceará, na década de 70, período em que a popularização da TV iniciava a sentença final aos cinemas nas pequenas cidades.

No elenco, uma eclética combinação de atores locais, nacionais e internacionais. Estrelado pelo ator revelação Edmilson Filho (como **Francisgleydisson**), Miriam Freeland, Roberto Bomtempo, Rainer Cadete, João Netto, Karla Karenina, Jorge Ritchie, Falcão, Rambú Coti, Ari Shelock, Haroldo Guimarães, Fernanda Callou, com participações especiais do cantor Marcio Greyck, Fiorella Mattheis (sua estreia no cinema) e a atriz internacional, Angeles Woo (filha do diretor chinês, John Woo).

(HERCULANO, D. Aprenda a falar cearensês com o filme Cine Holliúdy. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 04 ago. 2013. Cinema. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/diversao/cinema/aprenda-a-falar-cearenses-com-o-filme-cine-holliudy/> Acesso em: 17 set. 2014).

Roteiro para discussão sobre o texto:

- 1) Discutir esse segundo texto com os alunos e orientá-los a destacar as semelhanças e diferenças entre ele e o primeiro texto.
- 2) Observar os itens lexicais usados no texto e discutir a respeito daqueles que os alunos conhecem e dos que não conhecem.

APÊNDICE L

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 10

Texto, elaborado pela professora-pesquisadora, utilizado como apoio durante a aula em que foi feita a exposição oral sobre Dialetologia e atlas linguísticos.

Já que estamos falando em variação semântico-lexical, no Brasil há várias pessoas que estudam esse tema e que constroem atlas linguísticos. Após pesquisarem com vários indivíduos, de diversas regiões, itens lexicais que eles usam para referir-se a peças do vestuário, partes do corpo humano e fenômenos naturais, por exemplo, os pesquisadores constroem uma espécie de livro com alguns mapas em que eles registram quais palavras são mais comuns em determinada região. O atlas linguístico é, de maneira bem simples, esse livro composto pelos citados mapas.

No Brasil, diversos atlas linguísticos já foram produzidos e publicados. Dentre eles podemos citar:

Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB) - 1963

Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (EALMG) - 1977

Atlas Linguístico da Paraíba (ALPB) - 1984

Atlas Linguístico de Sergipe (ALS I) - 1987

Atlas Linguístico do Paraná (ALPR) - 1990

Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) - 2002

Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALISPA) - 2004

Atlas Linguístico de Sergipe II (ALS II) - 2005

Atlas Linguístico de Mato Grosso do SUL (ALMS) - 2007

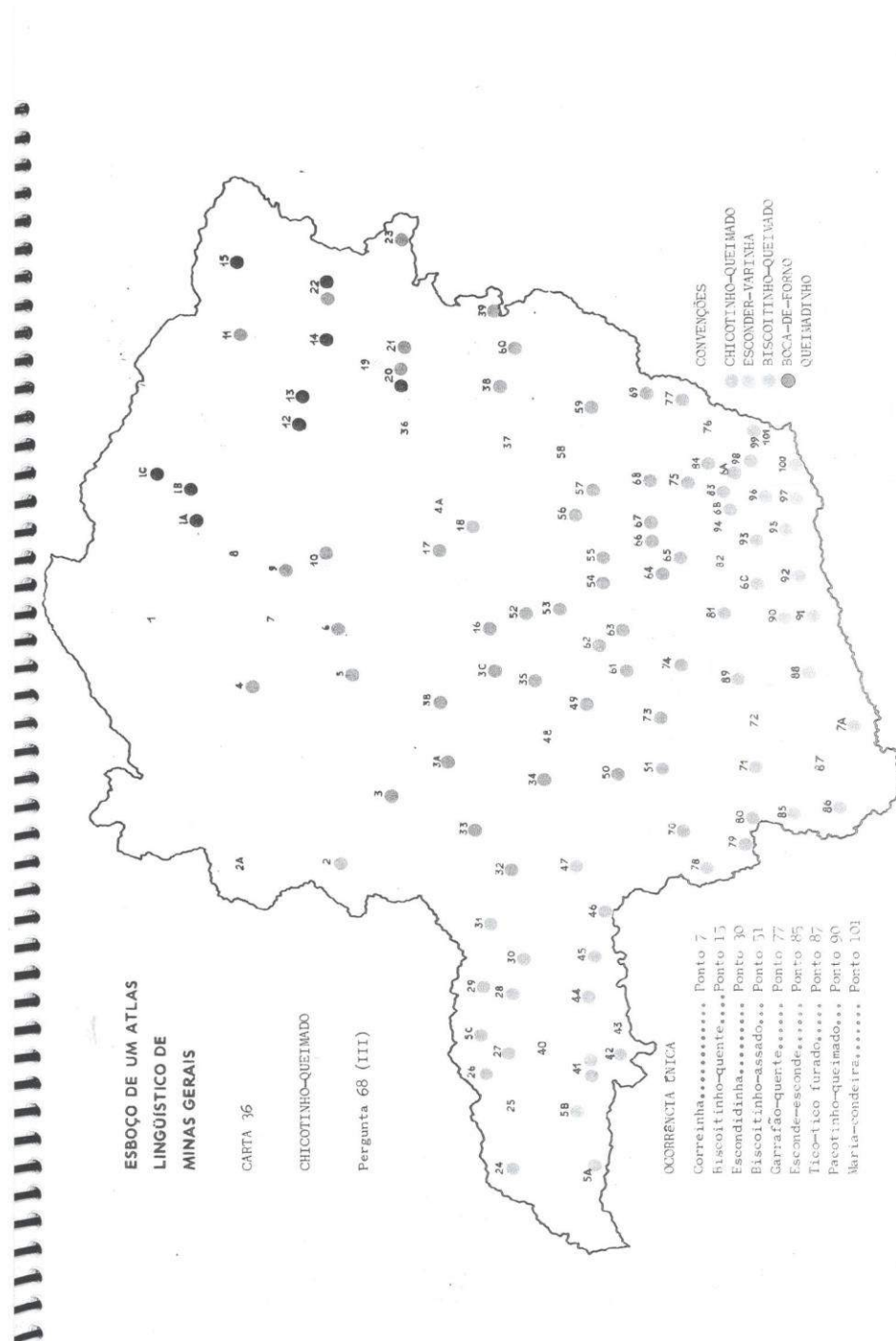
Atlas Linguístico do Estado do Ceará (ALECE) - 2010

Existem outros atlas linguísticos produzidos no Brasil além dos acima citados, como o Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC com o qual trabalharemos nesta pesquisa.

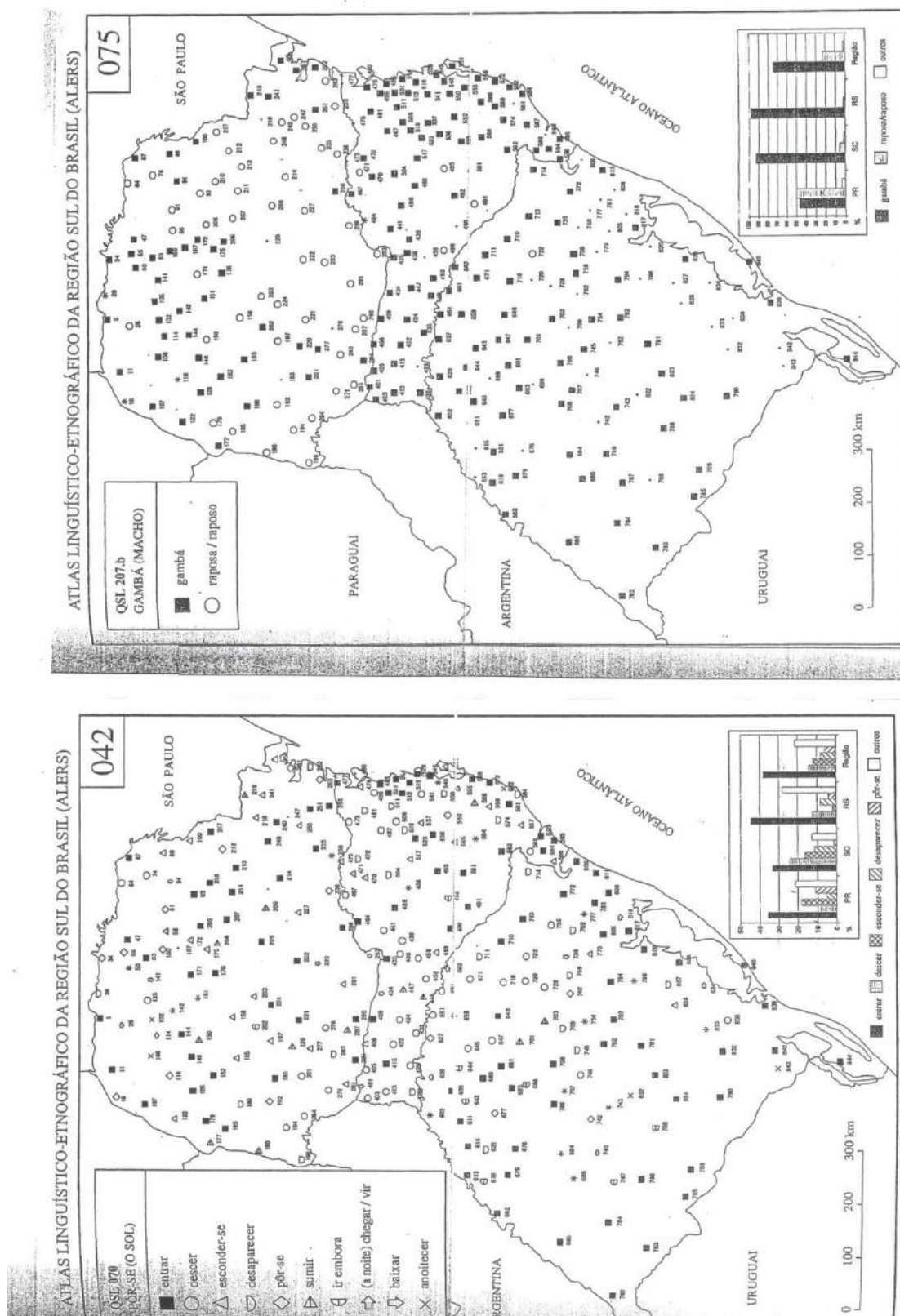
APÊNDICE M

ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA OFICINA 10

Mapas linguísticos utilizados na Oficina 10.



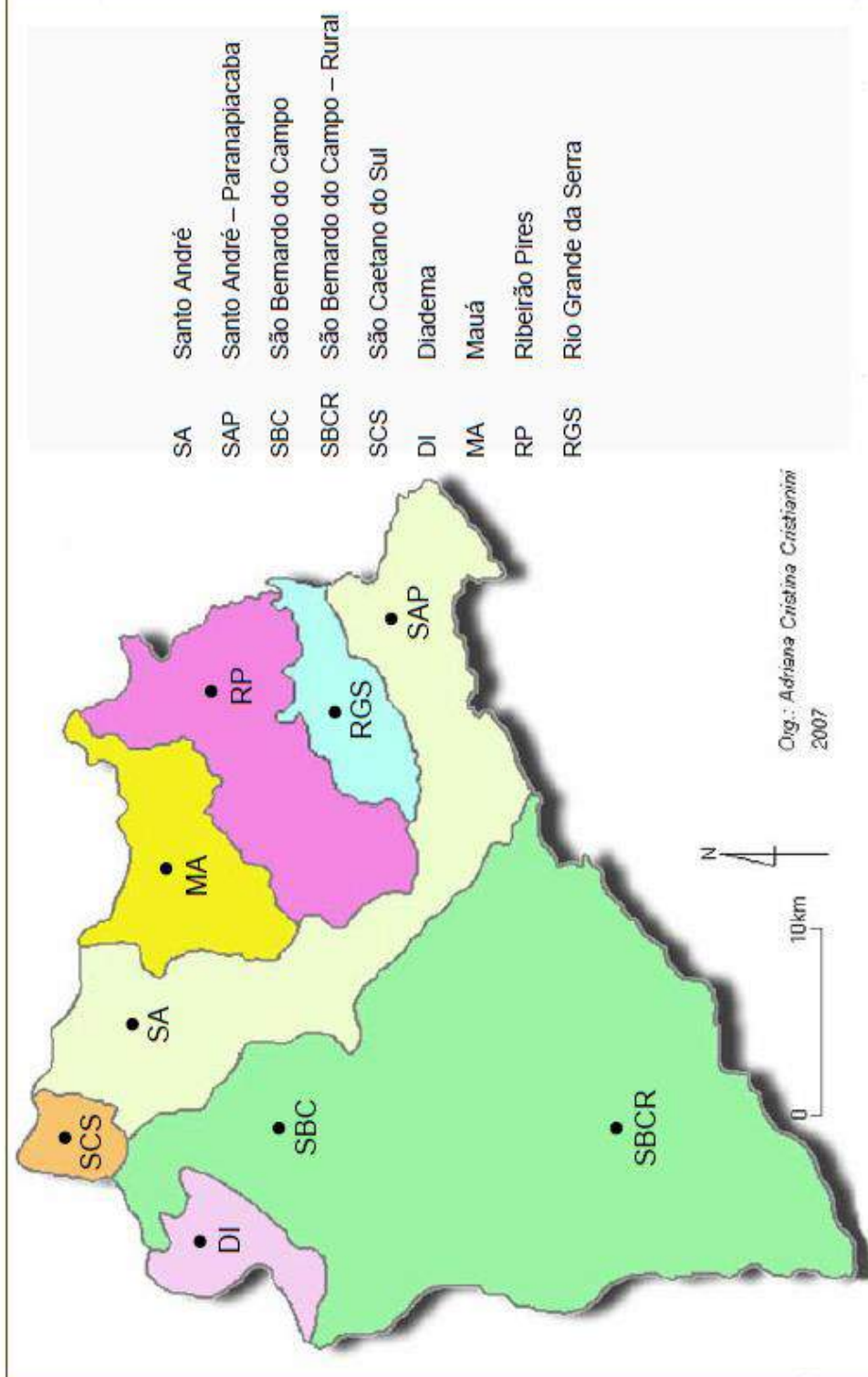
Carta 36 – Chicotinho-queimado (Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais – EALMG).



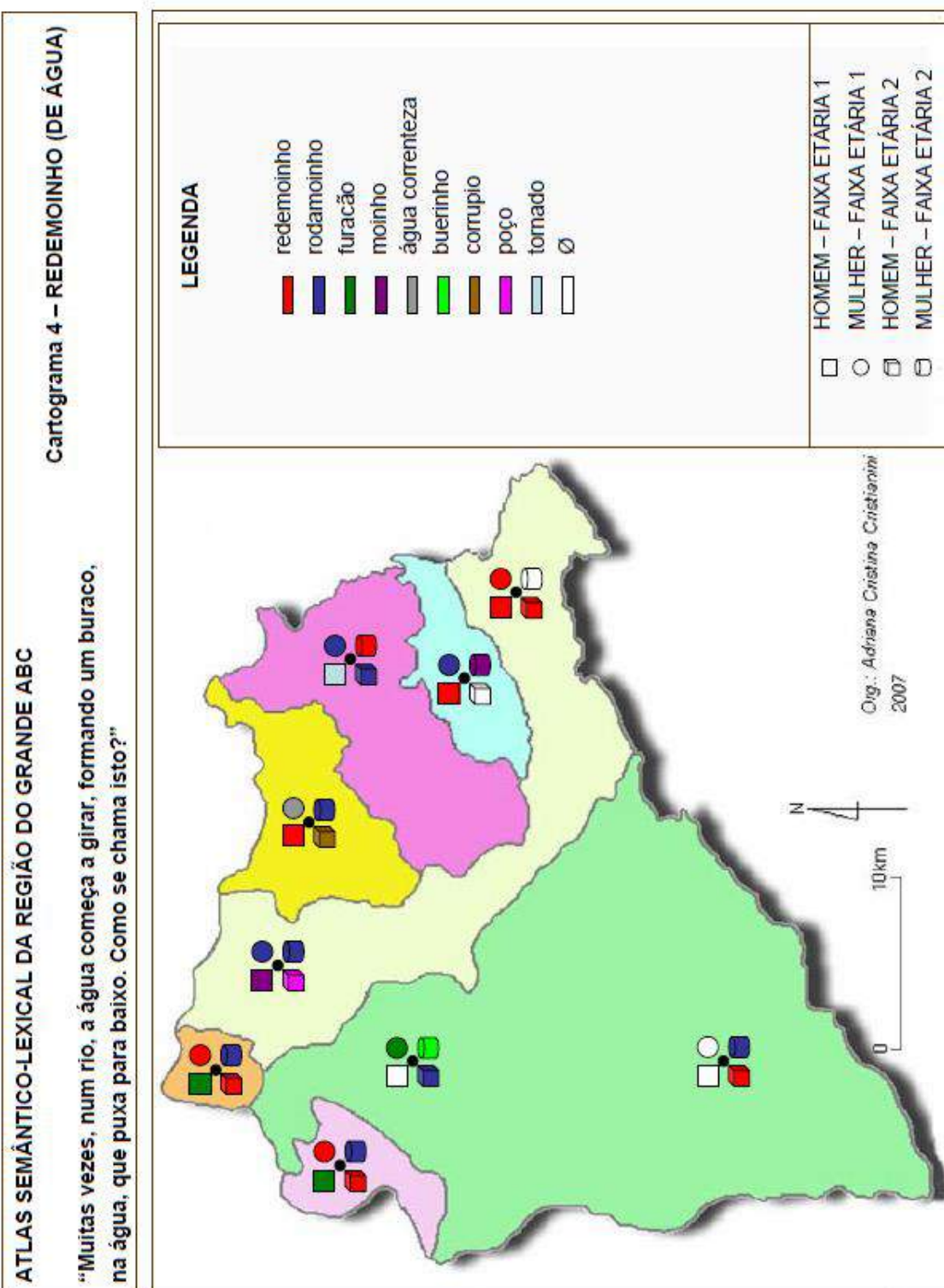
Questionário semântico-lexical 070 – Pôr se (o sol) e questionário semântico-lexical 207-b – gambá (macho) (Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS).

ATLAS SEMÂNTICO-LEXICAL DA REGIÃO DO GRANDE ABC

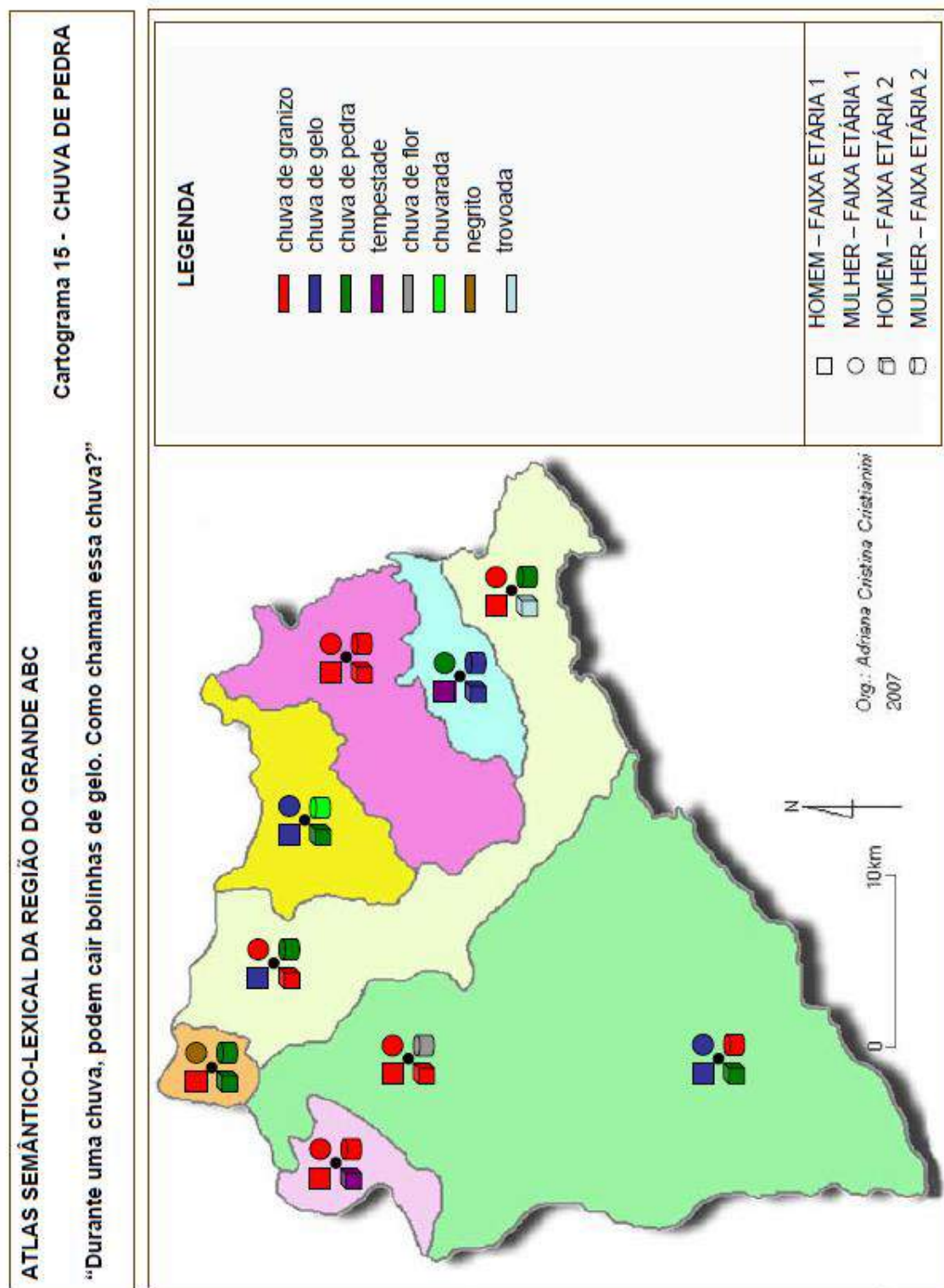
Cartograma – PONTOS DA PESQUISA



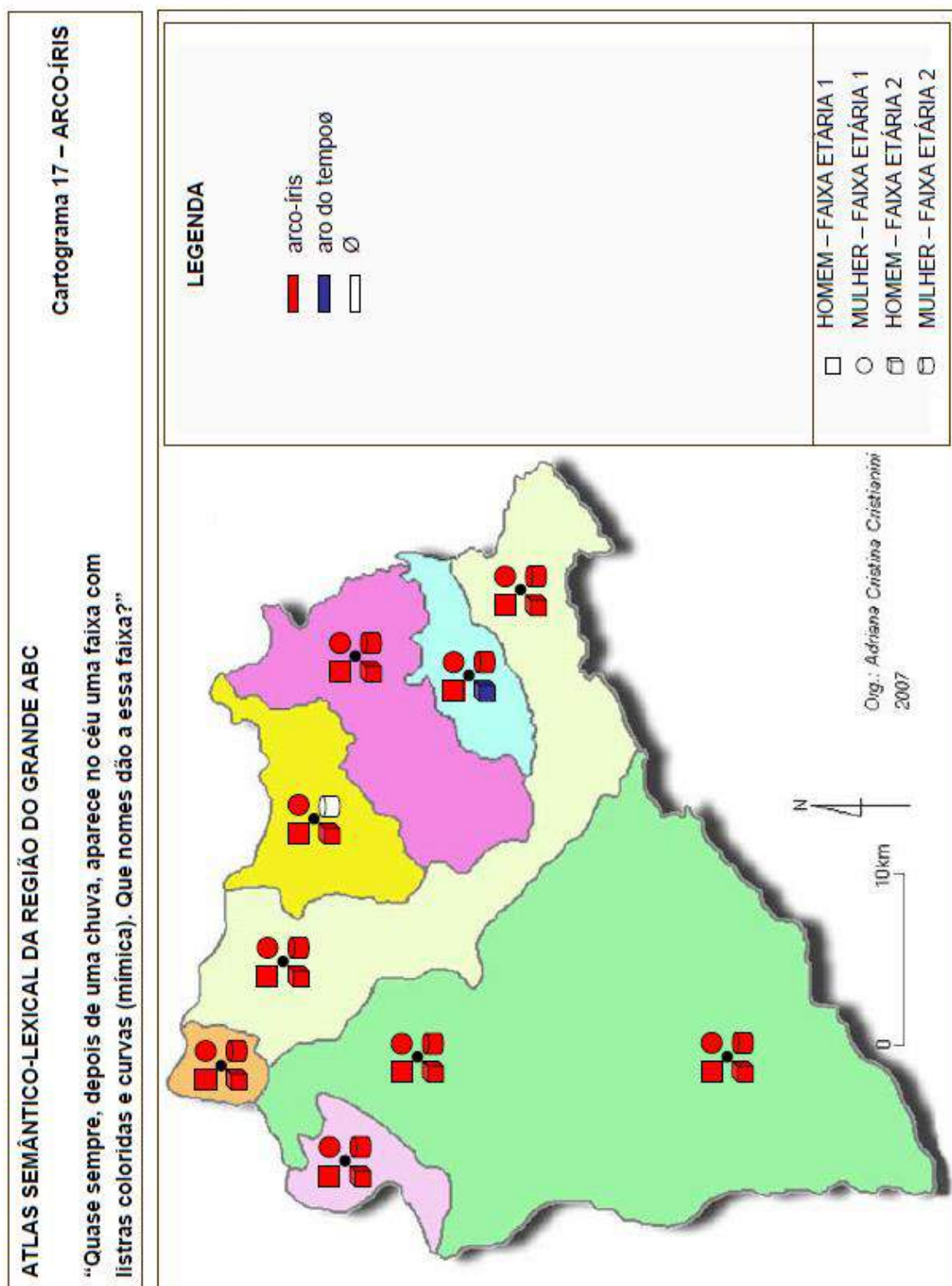
Cartograma (Pontos da pesquisa) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



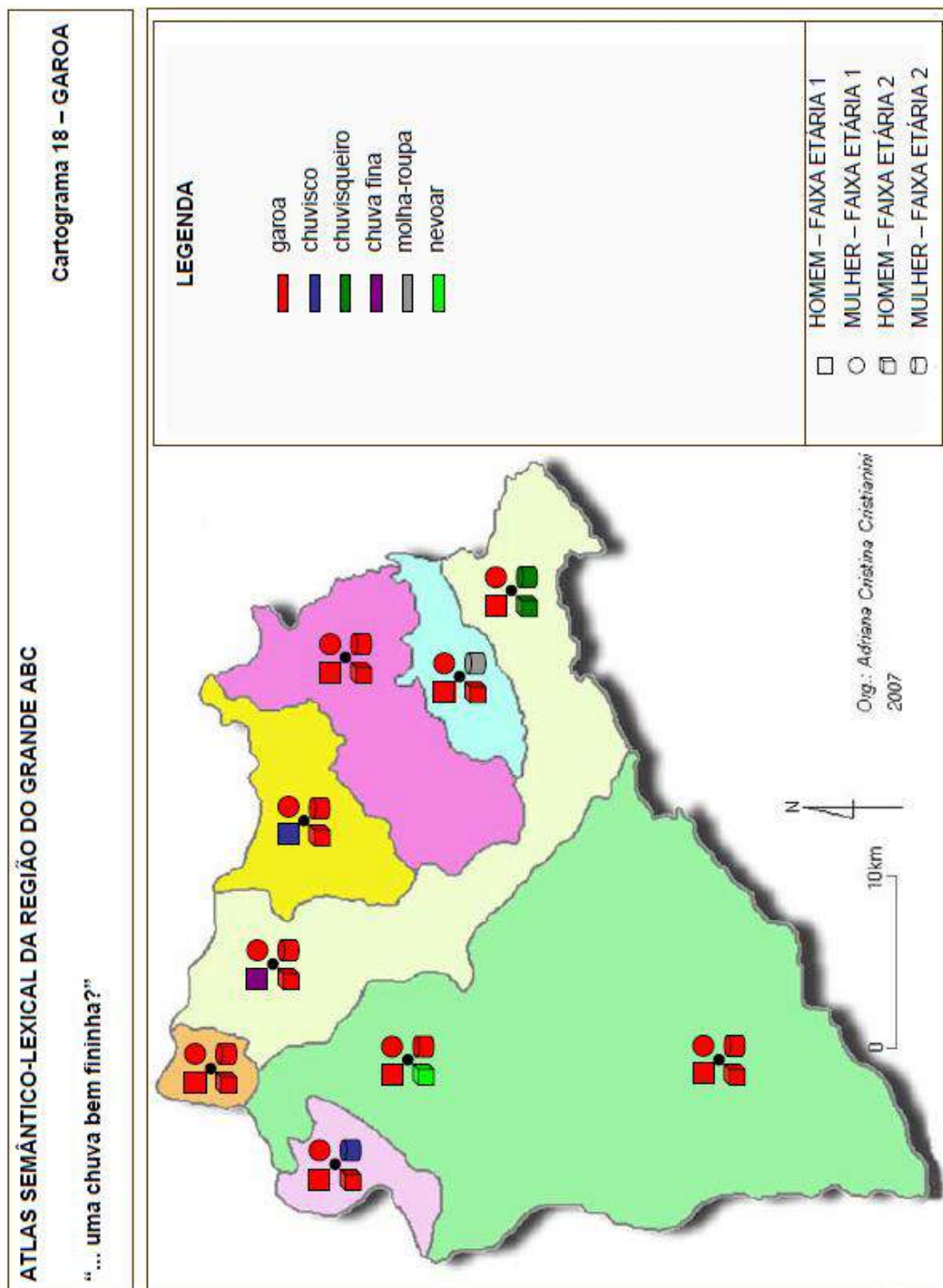
Cartograma 4 (redemoinho – de água) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



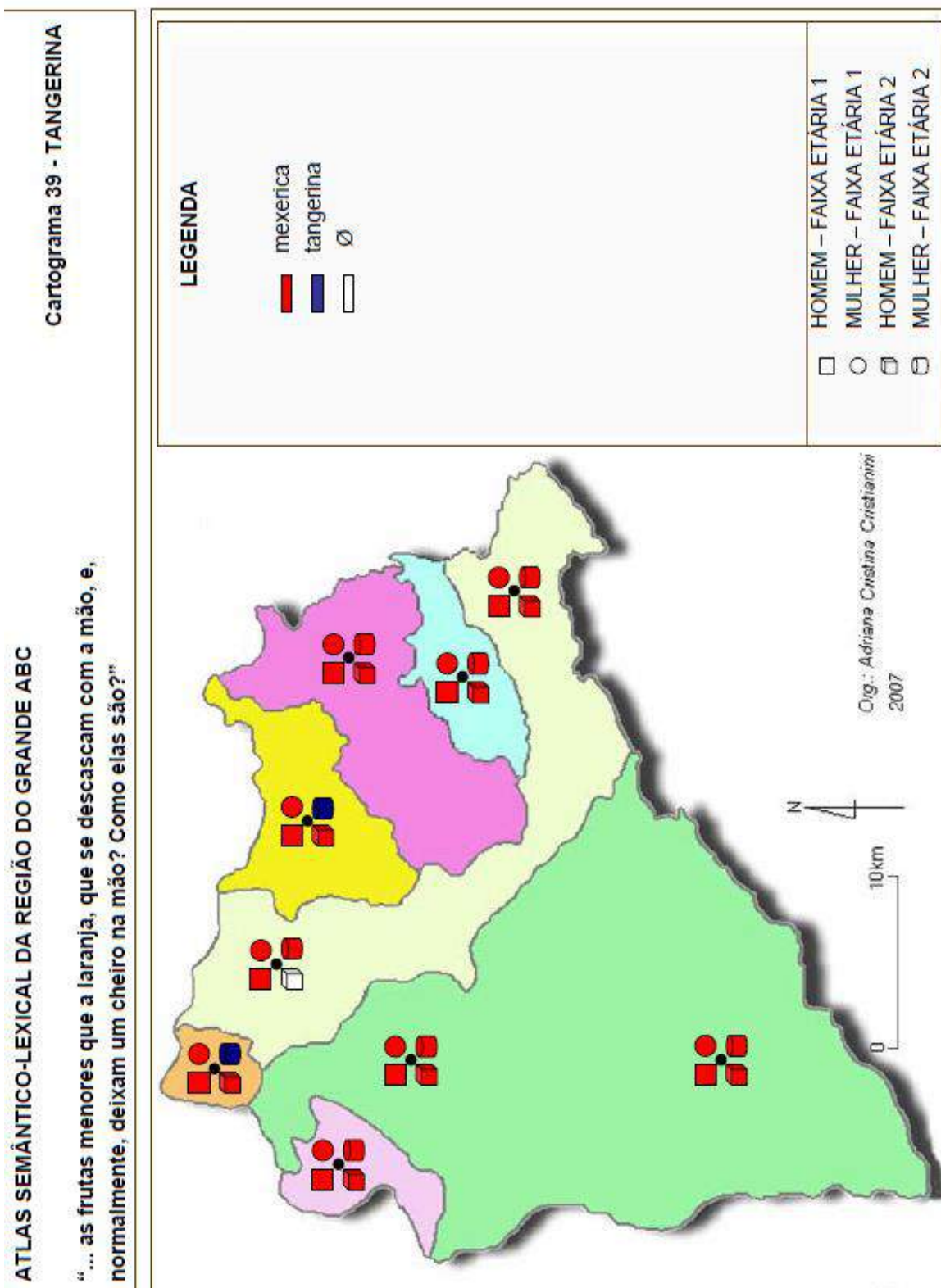
Cartograma 15 (chuva de pedra) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



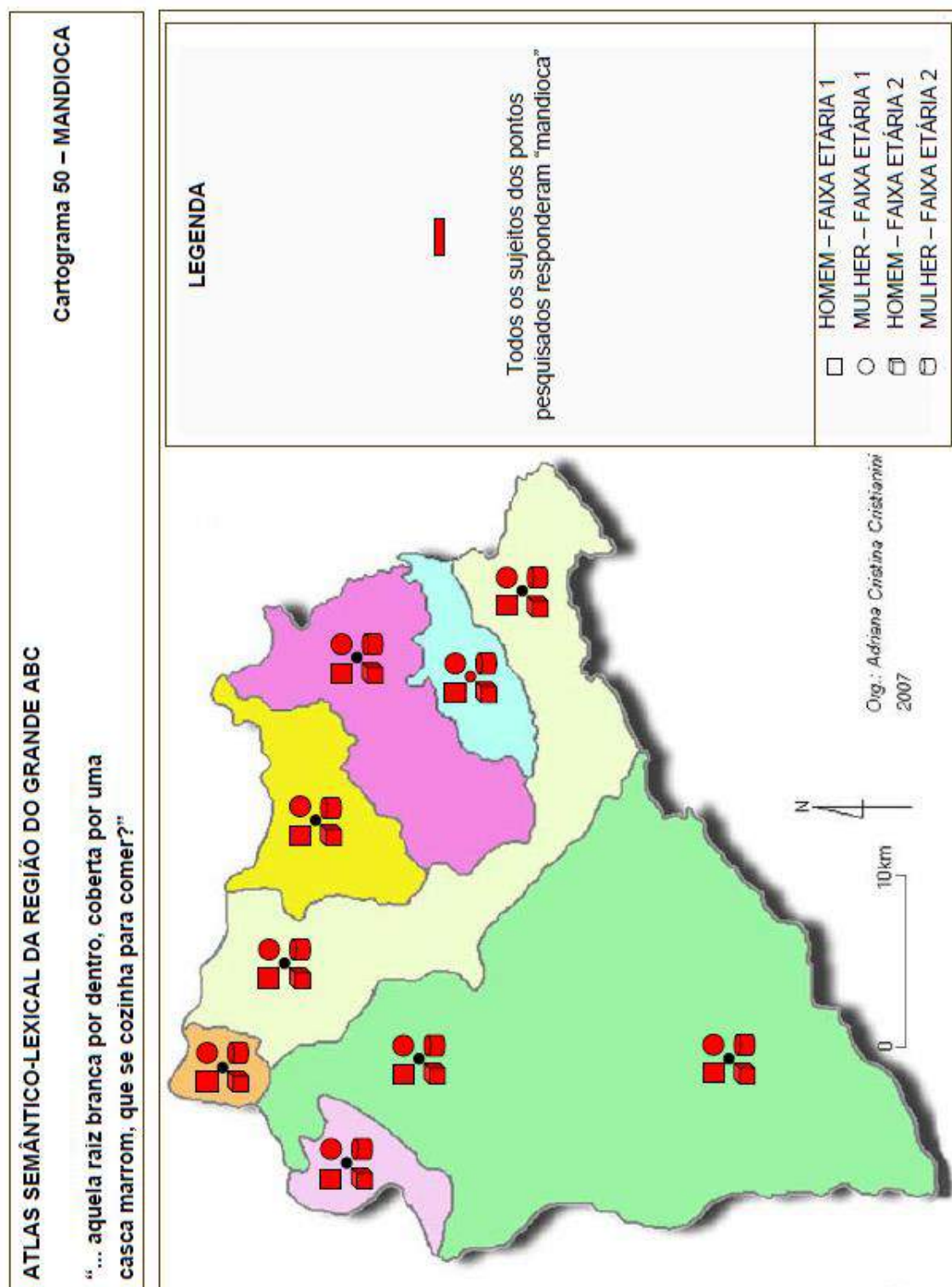
Cartograma 17 (arco-íris) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



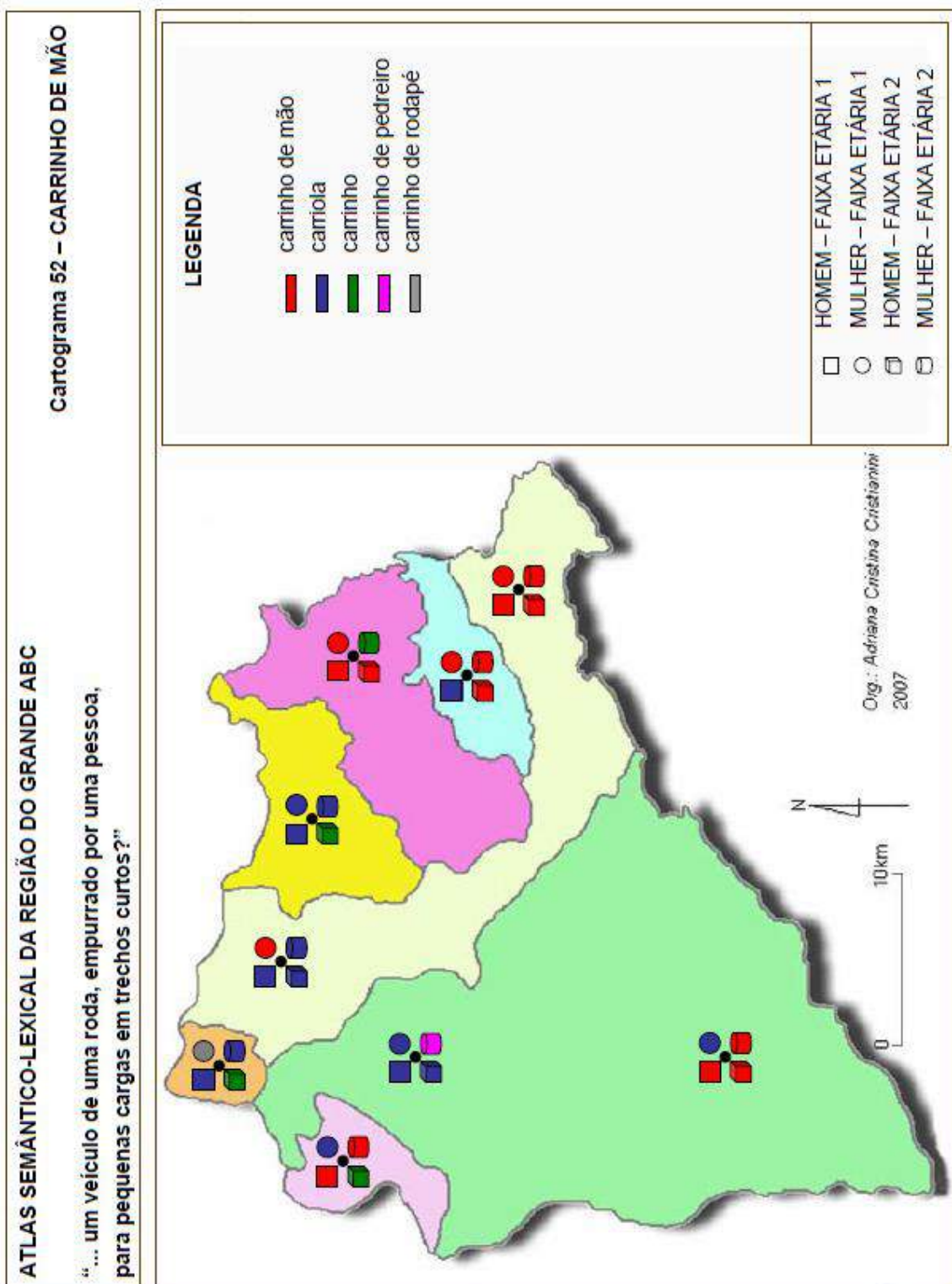
Cartograma 18 (garoa) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



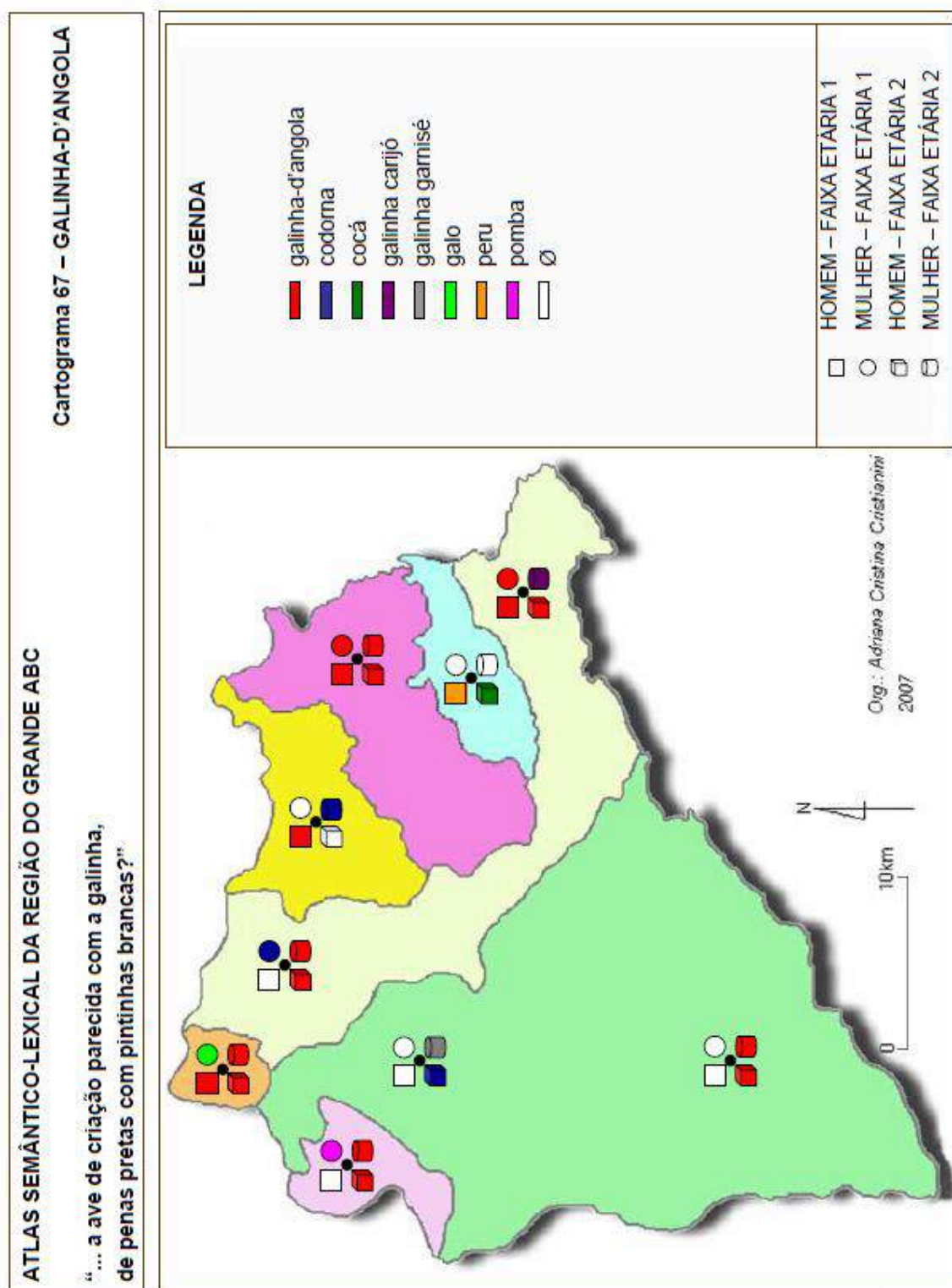
Cartograma 39 (tangerina) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



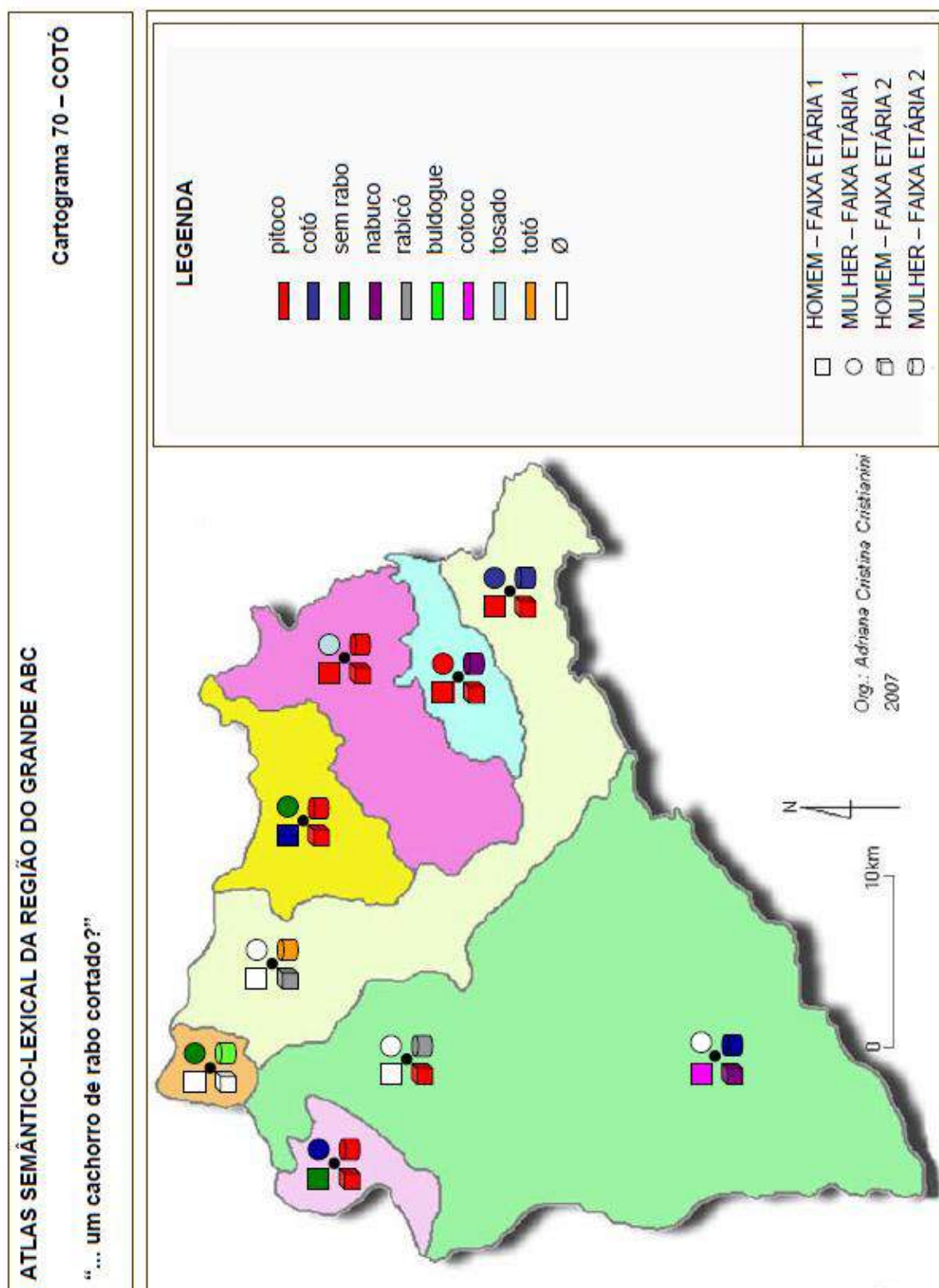
Cartograma 50 (mandioca) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



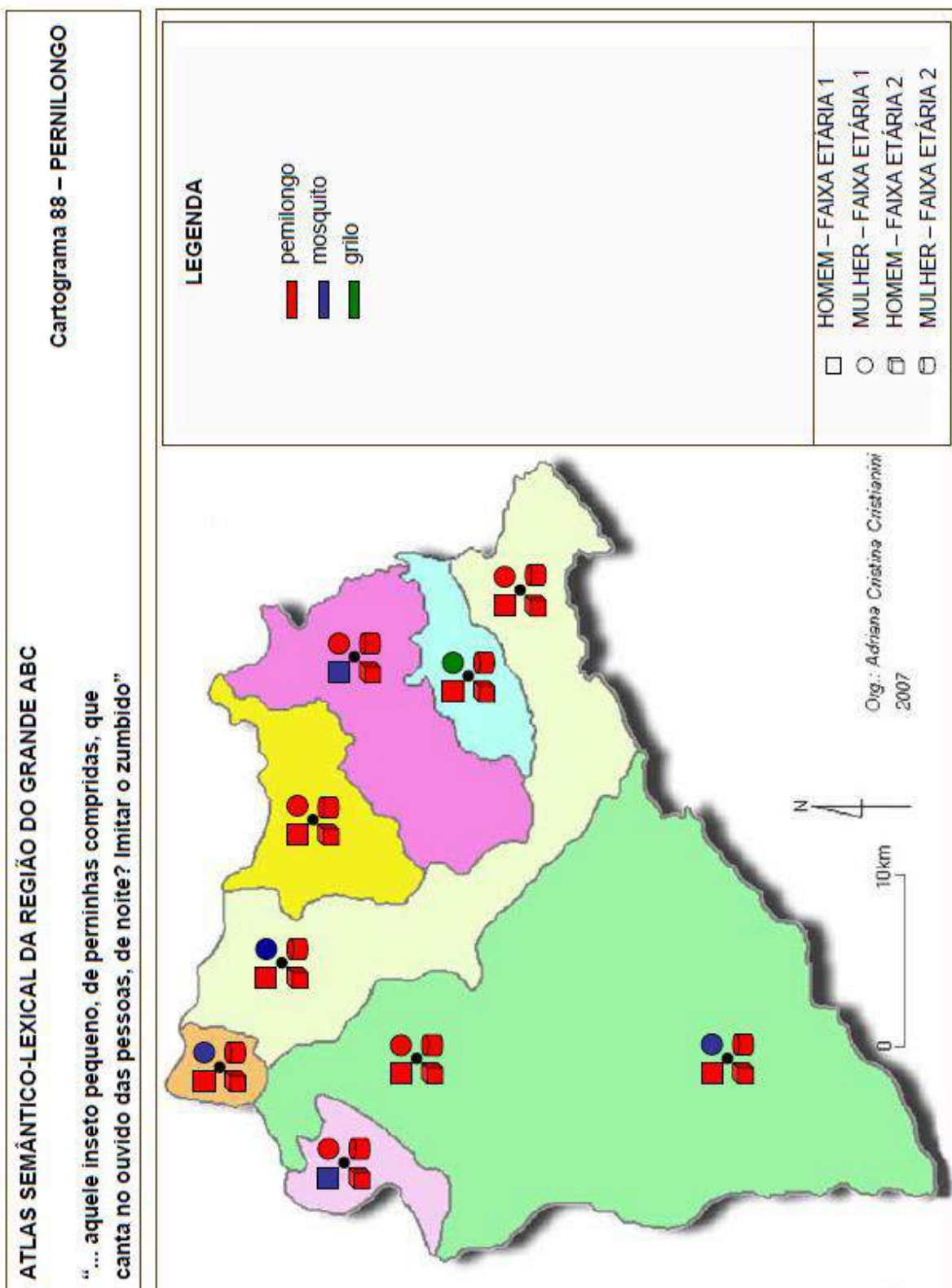
Cartograma 52 (carrinho de mão) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



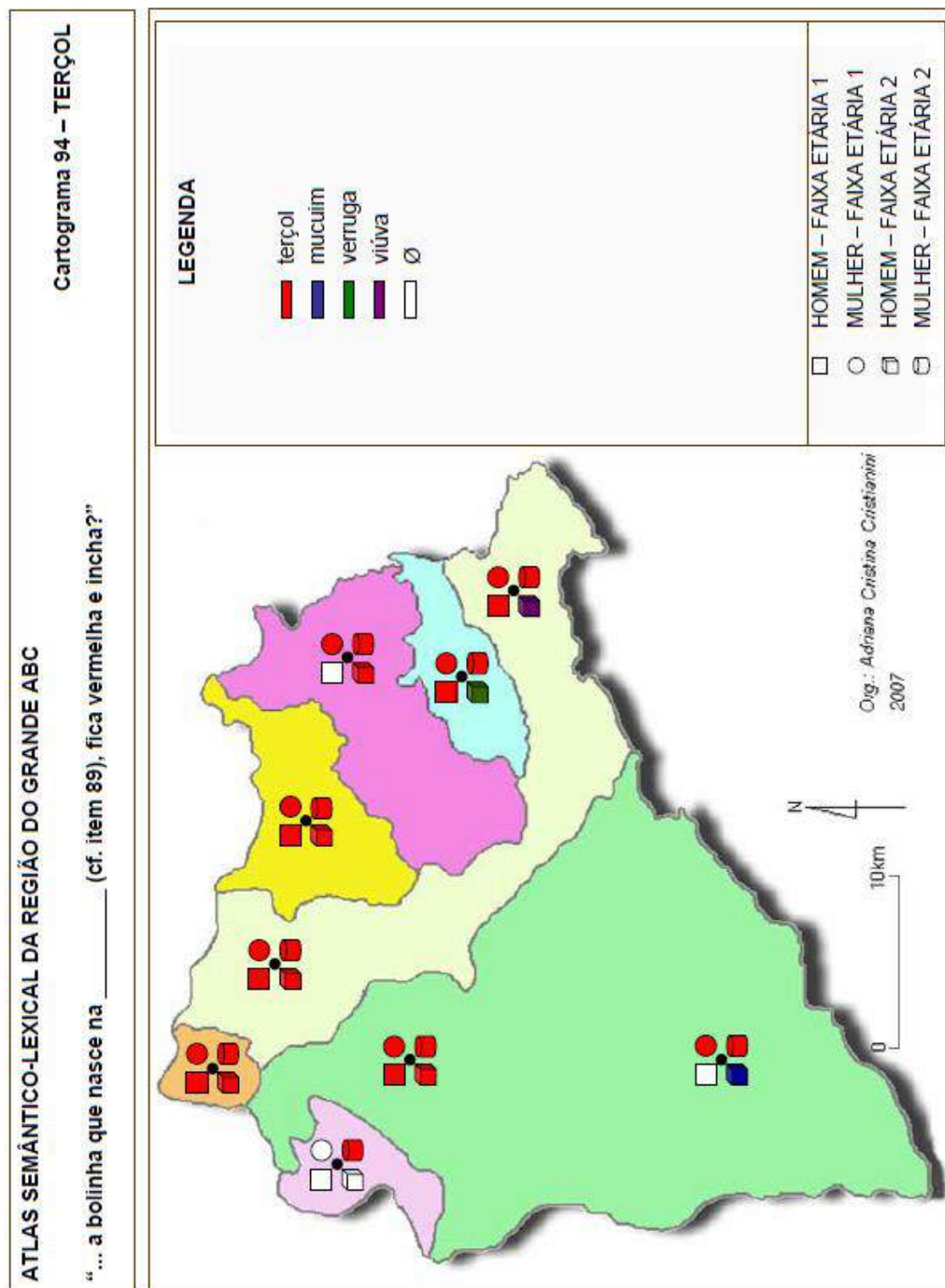
Cartograma 67 (galinha d'angola) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



Cartograma 70 (cotó) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



Cartograma 88 (pernilongo) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.



Cartograma 94 (terçol) – Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.

APÊNDICE N

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS, REALIZADO PELOS ALUNOS

AVALIAÇÃO

OFICINA: _____

DATA: ____/____/2014

1. Avalie a oficina desenvolvida em sala de aula de acordo com os itens abaixo e assinale com um “X” a alternativa que melhor expressa a sua opinião. (Sua avaliação deve ser realizada com responsabilidade e compromisso, expressando suas opiniões verdadeiras sobre a oficina. Portanto, sua identidade será preservada).

ITENS	CONCEITO			
	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
A- Oficina				
• Conteúdo da oficina (assunto tratado na oficina)				
• Metodologia utilizada (maneira como a professora conduziu a oficina)				
• Contribuição para aquisição de novos conhecimentos (os conhecimentos que você adquiriu com a oficina)				
• O assunto despertou meu interesse				
• As atividades propostas foram adequadas aos objetivos do programa				
B- Professora que desenvolveu a oficina				
• Habilidade para criar interesse pelo assunto				
• Clareza e objetividade na exposição do tema				
• Conhecimento sobre o assunto tratado				
• Esclarecimento das dúvidas dos participantes				

- | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| • Estímulo à participação do grupo | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|

2.Comentários gerais e sugestões de aprimoramento:

Esta pesquisa tem como finalidade desenvolver um trabalho voltado para a variação semântico-lexical de caráter diatópico de modo a contribuir para que você, aluno, amplie seu repertório lexical por meio do contato com itens lexicais recorrentes em outras regiões do Brasil, diferentes da região em que você vive. Para que possamos melhorar o desenvolvimento de cada oficina desenvolvida, é muito importante que você faça seus comentários, destacando os aspectos positivos e negativos da oficina, bem como apresente sugestões de aprimoramento:

Obrigada!

Este instrumento de avaliação serviu de base para que pudéssemos tomar conhecimento das opiniões dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas nas oficinas. Embora tenhamos verificado cada avaliação realizada, os dados obtidos com as avaliações não serviram de material para análise neste trabalho. Utilizamos no corpo do texto apenas dados referentes à resposta dada pelos alunos à questão 2.