



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**



PROFLETRAS

VIVIANE SILVINA DE MORAES

**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA A
ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

UBERLÂNDIA, 2019

VIVIANE SILVINA DE MORAES

**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA A
ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini

UBERLÂNDIA, 2019

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

M827h 2019 Moraes, Viviane Silvina de, 1984-
As histórias em quadrinhos como ferramenta para a abordagem da
variação linguística nas aulas de língua portuguesa [recurso eletrônico] /
Viviane Silvina de Moraes. - 2019.

Orientadora: Adriana Cristina Cristianini.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.661>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Língua
portuguesa - Variação. 4. Histórias em quadrinhos. I. Cristianini, Adriana
Cristina, 1969- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

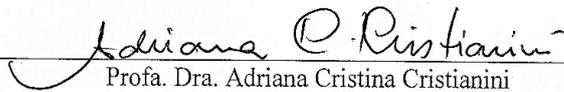
Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

VIVIANE SILVINA DE MORAES

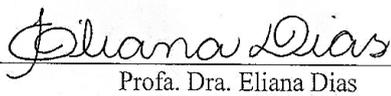
**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PARA A
ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

UBERLÂNDIA, 27 de fevereiro de 2019



Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini



Profa. Dra. Eliana Dias

Profa. Rita de Cássia da Silva Soares

A todos aqueles que foram meus alunos nas escolas municipais situadas nas periferias da cidade de Uberlândia, que, por suas falas e escritas marginalizadas, despertaram em mim o desejo de me dedicar ao estudo da variação linguística e contribuir, de alguma forma, com um trabalho que se propõe a combater o preconceito social efetivado por meio da língua.

AGRADECIMENTOS

Durante o tempo transcorrido desde o início até a conclusão do Mestrado grandes desafios apareceram em caminho, mas nenhum deles enfrentei sozinha, sempre pude contar com a colaboração de pessoas queridas e este é o momento de agradecer-lhes pela ajuda prestada e por todo amor, carinho, amizade e incentivo que dedicaram a mim neste período.

Começo agradecendo a Deus pela dádiva de estar encarnada neste plano, gozando de condições favoráveis para que eu me dedique ao estudo, o que ainda é um privilégio no Brasil.

Agradeço aos meus avós maternos (*in memoriam*) Celestina Rodrigues Silvino e Antônio Silvino, que por se expressarem por meio do caipirês típico do interior das Minas Gerais despertaram em mim o desejo de me dedicar ao estudo da língua.

Minha gratidão à minha mãe, por ser tão sábia, ser meu exemplo de força, garra e dedicação e por nunca ter medido esforços para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

A todos os meus familiares que, de forma direta ou indireta, sempre contribuíram com os meus estudos e para o cumprimento desta etapa de minha vida, muito obrigada.

À orientadora, Professora Doutora Adriana Cristina Cristianini, por ser sempre o ombro amigo e a voz paciente a me acalmar nos momentos de maior tensão e ansiedade. Minha eterna gratidão por poder conviver com um ser humano tão humilde, não obstante seu profundo conhecimento.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituição onde me graduei e, agora, concluo a pós-graduação, ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela oportunidade de cursar o Mestrado.

A todos os colegas da IV turma do Profletras UFU, meu agradecimento pelos momentos que passamos juntos, pela troca de conhecimento, pelas risadas, pelo incentivo nos momentos de fraqueza e cansaço.

Àqueles colegas de turma com quem tive mais afinidade e com os quais construí laços de uma amizade que pretendo estender por toda a vida: Rozane, Marize e Giovane, obrigada pelo companheirismo, por suavizarem os momentos árdus com risadas, conselhos, especialmente, obrigada pelo apoio nos momentos em que pensei em desistir.

A todos os meus amigos que me acompanharam, às vezes, de longe, durante o período do mestrado. Obrigada por terem ouvido minhas queixas, celebrado comigo as conquistas e por perdoarem meus momentos de ausência.

À amiga Thássia, por ter me ajudado digitalizando as produções dos alunos e por sua companhia paciente, silenciosa e caridosa nos momentos de escrita.

À amiga Cristiane Fiorini, que enviou pelo Correio os gibis que necessários para a realização do meu trabalho. Obrigada pelo incentivo e, principalmente, pela amizade.

À amiga Solange Barros, por ser um exemplo de determinação, pelo empréstimo de livros e pelas orientações sobre a vida acadêmica.

À amiga e vizinha Cristina, por me oferecer café, apoio moral e conselhos durante essa jornada do Mestrado. Registro aqui minha gratidão e admiração.

À Secretaria de Educação de Uberlândia, por conceder a licença necessária para o cumprimento dos créditos e realização da pesquisa.

À diretora da Escola Municipal Professor Jacy de Assis, Luciana de Souza Barbosa, por sempre me incentivar a realizar atividades inovadoras nas minhas aulas, por disponibilizar todos os recursos da escola para que minhas oficinas pudessem ser realizadas da melhor forma possível e por compreender meus momentos de ausência.

Ao diretor da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, Washington Luciano Mendes, por compreender minha necessidade de afastamento das atividades escolares em alguns períodos e por formular horários que atendessem às minhas necessidades durante o Mestrado.

Aos meus colegas de trabalho de todas as escolas em que lecionei até hoje, por me animarem sempre a buscar novos desafios.

A meus alunos e ex-alunos, por serem a inspiração para a minha pesquisa. Com eles, aprendi e aprendo todos os dias sobre a língua e sobre a vida e para eles entrego este trabalho com o intuito de ajudar na construção de um ensino de língua mais eficiente e edificante.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa por meio das histórias em quadrinhos (HQ). Partimos da hipótese de que textos em quadrinhos podem ajudar o professor a trabalhar a questão da variação linguística como algo natural, inerente à dinamicidade da língua e que, portanto, não há variedade linguística melhor do que outra, mas há a necessidade de adaptação da língua à situação de comunicação. O nosso objetivo principal foi a elaboração de um caderno de atividades, com uma versão para o professor e outra para o aluno, que oportuniza a reflexão acerca do fenômeno da variação linguística em sala de aula por meio das HQ, sendo que tais cadernos serão ofertados aos professores e alunos da rede pública municipal de ensino. O método escolhido foi a pesquisa-ação e o trabalho foi dividido nas seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, desenvolvimento e aplicação da proposta de intervenção, descrição e análise dos dados. A pesquisa bibliográfica ofereceu o aporte teórico necessário para a elaboração dos questionário e oficinas que compõem a proposta de intervenção e contou com os estudos de diversos autores, dentre eles Labov (2012), Bagno (2007, 2008), Mollica (2004) e Preti (1982, 2006), para a abordagem da variação linguística; Antunes (2012), Biderman (1978, 1984, 1996) e Vilela (1997) para a abordagem acerca do léxico e da variação lexical; Ramos (2009, 2010, 2018) e Vergueiro (2009, 2018) para a abordagem acerca do gênero HQ e sua utilização na área educacional. Após a análise quantitativa dos dados obtidos, pudemos confirmar a hipótese de que as HQ contribuem para o trabalho com a variação linguística nas aulas de língua portuguesa, uma vez que se utilizam de diversas variedades da língua a fim de compor o perfil das personagens das histórias, entretanto, ainda é muito arraigada a ideia de uma norma “padrão” a ser seguida, o que se comprova tanto por meio das HQ disponíveis, atualmente, no mercado quanto pelas HQ produzidas pelos participantes desta pesquisa em uma das oficinas realizadas.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Ensino. Léxico. Variação linguística. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This work takes as a subject the approach of the linguistic variation in Portuguese language classes through comics. We start from the hypothesis that comic books can help the teacher to work the question of linguistic variation as something natural, inherent to the dynamicity of the language and that, therefore, there is no better linguistic variety than another, but there is a need for language adaptation communication situation. Our main objective was the elaboration of an activity book, with a version for the teacher and another for the student, that allows the reflection on the phenomenon of linguistic variation in the classroom through the comics. These notebooks will be offered to teachers and students of municipal public schools. The chosen method was an action-research and the work was divided into three stages: bibliographic research, development and application of the intervention proposal, description and analysis of the data. The bibliographical research provided the theoretical contribution necessary for the elaboration of the questionnaire and workshops that compose the intervention proposal and counted on the studies of several authors, among them Labov (2012), Bagno (2007, 2008), Mollica (2004) and Preti (1982, 2006), for the approach of linguistic variation; Antunes (2012), Biderman (1978, 1984, 1996) and Vilela (1997) for the lexical approach and lexical variation; Ramos (2009, 2010, 2018) and Vergueiro (2009, 2018) for the approach about the genre comic and its use in the educational area. After the quantitative analysis of the data obtained, we could confirm the hypothesis that the comics contribute to the work with the linguistic variation in the classes of Portuguese language, since they are used of several varieties of the language in order to compose the profile of the personages of the histories, however, the idea of a "standard" to follow is still very much ingrained, which is evidenced both by the comics currently available on the market and by the comics produced by the participants of this research in one of the workshops carried out.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Lexicon. Linguistic variation. Comics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Ciclo da investigação-ação.....	58
FIGURA 2	Características da pesquisa-ação.....	59
FIGURA 3	Tipos de balão.....	103
FIGURA 4	Exemplos de onomatopeias.....	104
FIGURA 5	Comparação com a variedade linguística de Chico.....	113
FIGURA 6	A fala de Chico Bento é considerada errada.....	114
FIGURA 7	Mudança na fala de Chico Bento.....	118
FIGURA 8	Professora Marocas e Chico Bento.....	119
FIGURA 9	Adequação da língua à situação.....	120
FIGURA 10	Língua e adaptação de Chico à nova vida na cidade.....	121
FIGURA 11	Comparação entre as falas de Jura e Chico.....	122
FIGURA 12	Fala certa X fala errada.....	122
FIGURA 13	Formulário da oficina 1.....	124
FIGURA 14	HQ dos participantes A17 e A18.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Uso da língua.....	107
GRÁFICO 2	Uso de gírias.....	108
GRÁFICO 3	Percepção quanto à variação linguística.....	109
GRÁFICO 4	Língua e preconceito.....	110
GRÁFICO 5	Ensino de língua portuguesa.....	111
GRÁFICO 6	Língua portuguesa e redes sociais.....	111
GRÁFICO 7	Variação diatópica rural X urbano.....	113
GRÁFICO 8	Variação diastrática - grupo social.....	115
GRÁFICO 9	Variação diacrônica e diastrática.....	116
GRÁFICO 10	Compreensão do caipirês.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Gêneros em quadrinhos.....	19
QUADRO 2	Etapas da pesquisa-ação.....	62
QUADRO 3	Questionário 1.....	65
QUADRO 4	Questionário 2.....	71
QUADRO 5	Roteiro de perguntas HQ “Eles também cresceram... Um novo começo”.....	79
QUADRO 6	Questionário 3.....	80
QUADRO 7	Roteiro de perguntas HQ Chico Bento Moço 2 “Confusões na cidade grande: vida na república”.....	84
QUADRO 8	Questionário 4.....	84
QUADRO 9	Oficina 1.....	92
QUADRO 10	Oficina 2.....	101
QUADRO 11	Oficina 3.....	105
QUADRO 12	Resultado da oficina 2.....	124

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1	HQ E ENSINO.....	19
2	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	29
2.1	Prestígio social e preconceito linguístico.....	36
3	A QUESTÃO DA NORMA.....	42
4	VARIAÇÃO LEXICAL E ENSINO.....	47
5	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	54
5.1	A pesquisa-ação.....	56
5.2	Apresentação da proposta de intervenção.....	62
6	DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A – Slides para a 3ª oficina.....	141
	APÊNDICE B – HQ dos participantes A1 e A2.....	150
	APÊNDICE C – HQ dos participantes A3, A4 e A5.....	151
	APÊNDICE D – HQ participantes A6, A7 e A8.....	152
	APÊNDICE E – HQ participantes A9 e A10.....	153
	APÊNDICE F – HQ participantes A11 e A12.....	154
	APÊNDICE G – HQ dos participantes A13 e A14.....	155
	APÊNDICE H – HQ dos participantes A15 e A16.....	156
	APÊNDICE I – HQ dos participantes A17 e A18.....	157
	APÊNDICE J – HQ dos participantes A19 e A20.....	158
	APÊNDICE K - HQ dos participantes A21 e A22.....	159
	APÊNDICE L – HQ dos participantes A 23, A24 e A25.....	161
	APÊNDICE M – Caderno de atividades do professor.....	163
	APÊNDICE N – Caderno de atividades do aluno.....	181

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Avaliações externas promovidas pelo Governo Federal e pelos governos estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, destacam resultados insatisfatórios dos estudantes quanto ao uso da língua portuguesa. A última avaliação do Saeb, feita em 2015, atesta que a maior parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio está no nível mais baixo de proficiência em uso da língua materna. Em uma escala de proficiência que vai de 100 a 300, a média nacional dos estudantes é 208 (BRASIL, 2016). Sabemos que esses resultados não são usados apenas para aferir a qualidade do ensino público, mas também para a distribuição de verbas que garantem a subsistência das unidades escolares, o que leva professores, muitas vezes, a “treinarem” os alunos para essas avaliações. Entendemos que essa realidade é preocupante, uma vez que o espaço para a reflexão sobre a língua, sua importância social e cultural, fica comprometido nesse cenário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no fim da década de 90, no Brasil, apontam a baixa proficiência dos estudantes em leitura e escrita como um dos fatores que elevam os índices de repetência no país. Entendemos que esse documento representou uma grande mudança de paradigmas para a educação brasileira, porque, apesar de não ser normativo, aponta caminhos para a elaboração de currículos escolares, levando em consideração estudos teóricos importantes como os da Sociolinguística. Os estudos sociolinguísticos reverberam no Brasil, com mais intensidade, a partir da década de 80, possibilitando mudanças na concepção de língua, o que ressoou no ensino de língua portuguesa nas escolas. Os PCN postulam a ideia de língua variável, ferramenta para a interação entre os indivíduos e ressalta o caráter cultural da variação linguística.

Considerando um paradigma de ensino em que o que se pretende é ampliar a participação dos indivíduos da sociedade, como o que é preconizado pelos PCN, entendemos que o objetivo maior das aulas de língua portuguesa deve ser elevar a competência comunicativa¹ dos estudantes. E, nesse sentido, práticas tradicionais de ensino da língua, como a centralidade na gramática normativa, não são as mais eficientes. Portanto, acreditamos que mudanças no ensino de língua portuguesa são necessárias; no entanto, tais mudanças não

¹ A competência comunicativa considera que o falante não usa apenas regras para formular bem suas sentenças, mas também faz uso de normas socialmente estabelecidas. Sendo que todo brasileiro nativo formula bem suas sentenças, independentemente, da variedade que utiliza. Uma sentença bem formada nada tem a ver com a noção de uma língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2008).

dependem, exclusivamente, do professor, tampouco do aluno, mas sim de uma consonância entre políticas públicas a favor da educação e consciência social de que a educação é um bem comum capaz de produzir mudanças que tantos desejamos na sociedade. Sendo assim, refutamos a ideia de que professores tenham que treinar seus alunos para avaliações que, muitas vezes, desconsideram a heterogeneidade de uma sala de aula. Consideramos que qualquer mudança no ensino de língua portuguesa deve passar pela reflexão da língua como uma construção social, um bem inalienável, a riqueza cultural de um povo e ferramenta para a plena participação dos indivíduos na sociedade. Estamos conscientes de que esse tipo de mudança não é fácil e não acontece rapidamente, uma vez que requer mais que a substituição de modelos, mas a transformação da consciência coletiva e, nesse sentido, alguns entraves devem ser superados.

Há obstáculos para que a língua seja ensinada em seu aspecto plural, mutável, variável, identitário e cultural. Um deles é a ideia de que existe uma língua portuguesa correta, a que deve ser ensinada nas escolas e usada em todos os ambientes e situações sociais. Essa ideia é tão arraigada na sociedade que, em 2011, O Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi acusado de distribuir para as escolas livros que continham “erros de português”. O assunto foi motivo de manchetes em noticiários e causou grande repercussão nas redes sociais. O MEC defendeu a coleção e reiterou a necessidade de um ensino de língua materna mais flexível, que considere a variação inerente à língua portuguesa, assim como a outras línguas.

A resposta do MEC, naquela ocasião, ratificou o que já está previsto nos PCN desde 1997. Esse documento aponta a necessidade de um ensino mais voltado para as práticas sociais de uso da língua, com atividades que propiciem aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas que os tornem mais proficientes no uso da língua materna no cotidiano. O documento ainda deixa claro que cabe à escola garantir a seus alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, um direito inalienável de todos.” (PCN, 1997, p. 16) e ressalta que esse compromisso é ainda maior com aqueles alunos que provêm de comunidades pouco letradas.

Então, duas décadas após as orientações do PCN para o ensino de língua materna, percebemos que outro obstáculo a ser superado para um ensino de língua portuguesa mais afinado com o uso real da língua é a prática docente aliada ao uso de material didático

apropriado². Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) consolida-se como importante ferramenta para a transposição desse obstáculo, uma vez que o programa contribui com os docentes oferecendo o suporte necessário para a superação de antigas práticas pedagógicas e preparando-os para as novas demandas educacionais.

Ao colocar-se como pesquisador, o professor tem a oportunidade de transformar inquietações e angústias comuns à prática docente em assuntos a serem pesquisados e, por meio da pesquisa, encontrar soluções para dirimir desafios e aprimorar-se profissionalmente. Portanto, este trabalho surge de uma demanda da sala de aula: a necessidade de um ensino de língua portuguesa mais voltado para as práticas sociais de uso da língua e a urgência de se tratar de um assunto ainda pouco abordado, que é o preconceito linguístico.

Dentre os múltiplos fenômenos de uso da língua que podem ser observados no cotidiano escola, o preconceito linguístico despertou nosso interesse. Não raro, ocorre em sala de aula alguma situação que remete a esse tema, ora pela forma como estudantes reagem ao uso de variedades linguísticas diferentes da considerada culta, ora pela forma como os professores lidam com essas variedades da língua. Em um tempo no qual a discriminação de indivíduos em função de qualquer traço físico, gênero ou orientação sexual tem sido cada vez menos tolerada pela sociedade, acreditamos ser relevante versar sobre o preconceito linguístico, porque a língua é uma poderosa arma de inclusão ou exclusão, dependendo da forma como é usada e, mais ainda, ensinada.

Aliado ao interesse de produzir um trabalho que fale sobre o preconceito linguístico, a fim de diminuir a incidência de discriminações efetivadas com base na língua, está também a vontade de trabalhar com histórias em quadrinhos (HQ).

O potencial pedagógico das HQ, durante algum tempo, não foi explorado pela escola. Os gibis ou revistas em quadrinhos eram considerados como mera distração, portanto, sem potencial didático. Isso levou ao preconceito com o gênero HQ, que demorou anos para entrar na escola como recurso de ensino e, quando entrou, foi, por vezes, utilizado de forma equivocada, apenas como “ilustração” para o conteúdo ensinado ou reforçando estereótipos, no que se refere à língua. Portanto, nosso interesse por trabalhar a variação linguística por meio

² Entendemos que um material didático apropriado para o trabalho com a variação linguística deve estimular a reflexão acerca da língua, de sua variabilidade e dos fatores que levam a essa variação. Nesse sentido, tornam-se inapropriados materiais que solicitam ao aluno a transcrição para a norma de prestígio ou correções em textos escritos em variedades pouco prestigiadas, porque são atividades que reforçam preconceitos e estereótipos.

das HQ tem três razões: i) a escassez de pesquisas relacionadas a esse assunto; ii) o interesse que as HQ despertam nos estudantes; iii) e a forma como a língua é usada nos quadrinhos.

Os autores de HQ utilizam uma linguagem verbal que busca se aproximar da fala, portanto, carregada de gírias, jargões e expressões regionais, elementos usados a fim de construir a identidade das personagens das histórias quadrinizadas e que constituem material propício para o ensino de língua portuguesa. Sendo assim, nossa pesquisa partiu da hipótese de que as HQ podem ajudar o professor a trabalhar a variação da língua como algo natural e não errado.

Acreditamos que o ensino de língua materna comprometido com a participação dos alunos em todos os ambientes sociais, independentemente do grau de letramento de suas comunidades de origem, deve levá-los a refletir sobre o funcionamento da língua, especialmente, sua variabilidade. Além disso, consideramos que essa é uma forma de dar aos estudantes mais confiança para proferirem seus discursos, utilizando para isso a variedade linguística da qual têm mais domínio e se apropriando de outras variedades da língua, inclusive a que é socialmente mais prestigiada.

No que se refere ao material didático, notamos que, nas últimas décadas, como contribuição dos estudos sociolinguísticos, houve mudanças na concepção de língua adotada e que subjaz às atividades prescritas nos livros didáticos. Esses livros apresentam a ideia de variação da língua, especialmente, a variação regional. No entanto, percebemos que o espaço dedicado a essa reflexão ainda é modesto. Geralmente, os livros usam uma tirinha do Chico Bento, que não faz uso constante da norma de prestígio³, para exemplificar o fenômeno da variação linguística.

No intuito de contribuir com a disponibilidade e a qualidade de material didático que aborda a variação linguística, o objetivo principal de nossa pesquisa é criar uma ferramenta que possa auxiliar o professor, em sala de aula, no trato com esse fenômeno linguístico. Por isso, oferecemos como produto final um caderno de atividades impresso, com uma versão para o professor e outra para o aluno. Os cadernos foram produzidos a partir das atividades que apresentamos em nossa proposta de intervenção e serão ofertados à Secretaria Municipal de ensino de Uberlândia, para que esse órgão gestor distribua os cadernos às escolas e ou aos

³ Usaremos, neste trabalho, o termo norma de prestígio em vez do termo norma culta. Essa escolha se justifica pelo implícito preconceito que há no adjetivo “culto”, apontado por autores estudiosos do assunto, como Bagno (2007a) e Faraco (2007).

professores interessados. Tais cadernos poderão ser fotocopiados e usados durante as aulas de língua portuguesa. Além disso, também são produto final desta pesquisa as HQ produzidas pelos alunos em uma das oficinas, as quais estão publicadas no *blog* da escola. Essas histórias foram produzidas com o intuito de prestigiar a variedade linguística usada pelos estudantes e disponibilizá-las ao público é uma forma de valorizar a produção escrita dos alunos. Dessa maneira, esperamos colaborar para um ensino de língua portuguesa que eleve a competência comunicativa dos estudantes, dando a eles a oportunidade de refletir sobre a língua e dela fazer uso da melhor forma possível, como mais convier ao ambiente social e ao interlocutor ao qual estejam se dirigindo.

Por entendermos que a escola exerce uma função muito importante no combate ao preconceito linguístico, haja vista ser espaço de divulgação do conhecimento epistemológico e, principalmente, ambiente de formação humana, acreditamos que desenvolver uma ferramenta para o trabalho com a variação linguística é relevante e pode ser um passo em direção a um ensino mais democrático e que respeita e valoriza as diferenças entre os seres humanos. Como professoras de língua portuguesa, não podemos nos furtar à tarefa de dar ao nosso aluno as condições necessárias para compreender que a variação linguística é manifestação da pluralidade cultural e, por isso, deve ser entendida como algo enriquecedor.

Portanto, tendo em vista nossos objetivos com este trabalho, apresentamos esta dissertação, que está organizada em seis capítulos, excetuando essas considerações iniciais e as considerações finais.

No primeiro capítulo, “HQ e ensino”, apresentamos o conceito de HQ, fazemos uma breve retomada histórica de como as HQ surgiram e como foram e têm sido usadas para fins pedagógicos.

O segundo capítulo, “Variação linguística e preconceito”, aborda a importância da concepção de língua para o ensino de língua portuguesa na escola. Neste capítulo, também apresentamos a ideia de língua heterogênea e mutável e alguns fatores que levam à variação linguística. Além disso, tratamos da questão do preconceito com algumas variedades da língua e do prestígio social atribuído a uma variedade tida como padrão.

“A questão da norma” é o título do terceiro capítulo, no qual discutimos o conceito de norma, como ele tem sido, muitas vezes, empregado equivocadamente tanto nos âmbitos acadêmicos quanto fora deles. Nesse mesmo capítulo, discutimos também sobre aspectos que,

historicamente, alçaram uma determinada norma ao status de culta e conferiram a ela prestígio social em detrimento de outras normas da língua.

No terceiro capítulo, “Variação e léxico”, discorremos sobre o conceito de léxico e o quanto o aspecto lexical da língua é variável em função de questões sociais. Além disso, tratamos sobre a aquisição do vocabulário, bem como da expansão do repertório lexical dos falantes.

O capítulo de número cinco, “Método e procedimentos” apresenta a descrição da escola em que foi realizada a pesquisa, as condições em que se realizamos nosso trabalho, a apresentação da turma escolhida para participar da pesquisa e também os métodos e procedimentos para a realização deste. A fim de organizarmos nossa apresentação, dividimos esse capítulo em duas seções. Na primeira seção, tratamos do método escolhido para direcionar nosso trabalho, a pesquisa-ação. Na segunda seção, apresentamos nossa proposta de intervenção.

No sexto e último capítulo, “Descrição e análise dos resultados”, apresentamos os dados obtidos por meio dos questionários e das oficinas – proposta de intervenção elaborada por nós e descrita no capítulo cinco – e analisamos à luz das teorias levantadas na pesquisa bibliográfica. Isso posto, passamos ao capítulo inicial, para a apresentação da HQ e como esta se insere no cotidiano escolar.

1 HQ E ENSINO

Na Era Pré-histórica, o homem fazia desenhos nas paredes do interior das cavernas para registrar hábitos e narrar acontecimentos cotidianos como as caçadas, o que ficou conhecido como Arte Rupestre. Atualmente, redes sociais como *Facebook* e *Instagram* são usadas para registrar momentos e narrar fatos a partir de fotografias. Ou seja, o homem, desde que se muniu de instrumentos, utiliza a imagem para contar histórias. As histórias em quadrinhos (HQ) são um sucesso desde que surgiram, especialmente entre os jovens, porque vão ao encontro da necessidade humana de comunicação por meio de um recurso tão antigo: a imagem. (VERGUEIRO, 2018).

Para Cagnin (1975), as imagens e, em especial, o desenho se prestam a narrar histórias. Em consequência disso, histórias em quadrinhos são histórias em que a imagem se funde com o texto, formando o código narrativo quadrinizado. Definição semelhante faz Vergueiro (2018) ao afirmar que histórias em quadrinhos são textos narrativos em que há a interação dos códigos visual e verbal, mesmo que alguns elementos da mensagem sejam passados exclusivamente pelas imagens ou percebidos unicamente por meio do texto escrito, a maioria das mensagens dos quadrinhos é apreendida por meio da interação entre o código visual e o verbal.

Nos estudos científicos sobre os quadrinhos há uma tendência de classificá-los por gênero com, pelo menos, três comportamentos teóricos: conceber os quadrinhos como um grande rótulo que abriga diferentes gêneros; vincular os gêneros de cunho cômico como as charges, caricaturas e tiras sob o rótulo de humor gráfico ou caricatura; vincular charges e tiras à linguagem jornalística, por serem publicados em jornal. As três opções teóricas são válidas e a escolha por uma delas depende do enfoque que se deseja dar ao estudo. (RAMOS, 2010). Neste trabalho, nos interessa a forma como a língua é usada nos quadrinhos, por isso, seguiremos a linha teórica que define quadrinhos como um hipergênero no qual estão contidos diferentes gêneros, como charge, tira, *cartum* e outros gêneros possíveis que utilizem a linguagem dos quadrinhos, uma conjunção entre aspectos da oralidade e os principais elementos da narrativa. A seguir (figura 1), mostramos a distinção que Ramos (2010) faz entre alguns gêneros em quadrinhos.

QUADRO 1 - Gêneros em quadrinhos

Gênero	Conceito
Charge	Texto de humor cujo tema é extraído do noticiário.

<i>Cartum</i>	Muito parecido com a charge, no entanto, o tema não está relacionado ao noticiário.
Tira cômica	Texto curto, com forma retangular fixa, podendo conter um ou mais quadrinhos, cuja narrativa tem desfecho inesperado de modo a provocar humor. As personagens de tiras cômicas podem ser fixas ou não.
Tira cômica seriada	O mesmo que tira cômica, mas produzida de forma a ter continuidade em futuras publicações.
História em quadrinhos mais longa	São publicadas em suportes que permitem a publicação de narrativas mais longas e detalhadas. Essas histórias são a base de outros gêneros, uma vez que, caso as tiras cômicas seriadas sejam reproduzidas em sequência em um livro, por exemplo, elas de tornarão história em quadrinhos longa.

Fonte: As autoras

Apesar de apontar essa distinção entre os gêneros em quadrinhos, Ramos (2010) destaca que essa gama de gêneros “está atrelada a uma série de fatores, como a intenção do autor, a forma como a história é rotulada pela editora que a publica, a maneira como a trama será recebida pelo leitor, o nome com o qual o gênero foi popularizado e que o tornou mais conhecido junto ao público.” (RAMOS, 2010, p.29).

De acordo com Cagnin (1975), o quadrinho é a unidade narrativa mínima, podendo uma história ser contada em um ou mais quadrinhos. Segundo o autor, a extensão da história faz mudar o suporte em que ela será publicada – as mais extensas são publicadas em revistas e álbuns e as mais curtas, em jornais, com ou sem sequência em edições posteriores – e a técnica adotada para prender a atenção do leitor, em caso de tiras sequenciais, mas isso não modifica a essência narrativa das histórias, nem a interação entre a imagem e a linguagem escrita. Ramos (2010) também concorda que uma história pode ser contada em um ou mais quadrinhos, a depender da intenção de quem a escreve e do gênero. Portanto, nesta pesquisa, adotamos o termo história em quadrinhos (HQ) para designar o gênero textual narrativo que utiliza a linguagem dos quadrinhos, não importando a quantidade de quadrinhos apresentada pela

história. Fazemos isso porque aqui a intenção não é discutir as características do gênero⁴ em si, mas a forma como a língua é utilizada nas HQ, que, conforme nossa hipótese, pode ajudar no trabalho com a variação linguística no contexto escolar.

As HQ tiveram origem na civilização europeia, frutos da união entre as técnicas de reprodução gráfica e o texto escrito, mas foi nos Estados Unidos da América (EUA), no fim do século XIX, que as HQ ganharam impulso e autonomia. Inicialmente chamados de “comics”, os quadrinhos impulsionaram a venda de jornais, sendo produzidos como suplementos para os periódicos de domingo. Essa ligação com a imprensa jornalística dos EUA levou ao aprimoramento das produções em HQ, apesar disso, os quadrinhos não eram considerados uma forma de arte (CAMPOS e LOMBOGLIA, 1984).

A denominação das HQ varia pelo mundo. Nos EUA, inicialmente, foram chamadas de *comics* e *funnies*, porque seu caráter era essencialmente cômico. Na França, eram tiras publicadas em jornais, por isso chamadas de *bandes-dessinées*. Na Itália, o nome das histórias foi influenciado pelo formato dos balões de fala, *fumetti* ou fumacinha. O nome história em quadrinhos foi adotado em Portugal e no Brasil, onde é usado também o termo *gibi*, nome de uma revista mensal editada pela Globo do Rio na década de 40 e relançada pela Rio Gráfica e Editora S.A. na década de 1970 (CAGNIN, 1975).

Inicialmente, as HQ eram publicadas em jornais, especialmente, aos domingos em formato de tiras. Devido à grande repercussão, passaram a ser publicadas em revistas e álbuns com maior número de quadrinhos por história. De acordo com Lachtermacher e Miguel (1984), no Brasil, a primeira revista em quadrinhos publicada de que se tem notícia é “O tico-tico”, em 1905, lançada em vista do sucesso das publicações da Europa e de outros países. As histórias eram cópias das estrangeiras. Como algo genuinamente brasileiro, surge “O Pererê”, de Ziraldo, na década de 1960. A personagem principal dessa história é o Saci, ser lendário do folclore brasileiro. Nas histórias do Pererê estão representados costumes, temas e ambientes típicos do Brasil. Na década de 1970, Maurício de Sousa, que até então produzia tiras para jornais, lança a “Turma da Mônica”, que viria a ser um grande sucesso. Entretanto, influências dos modelos estrangeiros podem ser notadas ainda hoje, com as traduções de histórias dos super-heróis norte-americanos como o Homem Aranha, Batman, entre outros.

⁴ Em termos de definição, gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados, formados pela tríade: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Existem os gêneros primários, que são mais simples e os gêneros secundários, que são geralmente modificação de discursos primários e aparecem em situações culturais mais complexas e prevalentemente na forma escrita. (Bakhtin, 2000).

Segundo Vergueiro (2018), as HQ representam um meio de comunicação de massa de ampla difusão popular no mundo todo. O autor credita essa popularidade à escala industrial de produção das histórias em quadrinhos, que têm, hoje, profissionais envolvidos em todas as etapas de produção, os quais, graças à tecnologia, podem trabalhar à distância e até mesmo sem se conhecerem.

As revistas de histórias em quadrinhos têm grandes tiragens de exemplares, mesmo atualmente, um tempo em que existem ferramentas tecnológicas, como a internet e o celular, que podem disputar a atenção dos leitores de quadrinhos. Ainda de acordo com Vergueiro (2018), essa popularidade pode ter sido responsável pelo receio que pais e professores tiveram, durante algum tempo, acerca dos efeitos que as HQ poderiam ter sobre seus leitores, sendo esses, especialmente, crianças e adolescentes. Tal desconfiança perpassava também o fato de serem as HQ produções de cunho comercial, cujas narrativas envolviam ficção e fantasia.

No período da Guerra Fria, um psiquiatra alemão radicado em EUA, Fredric Wertham, aproveitou o período de tensão para alertar a população sobre os prováveis malefícios das histórias em quadrinhos. Wertham difundiu, por meio de artigos de jornais, entrevistas de rádios e palestras, a ideia de que crianças e adolescentes sofriam influências dos quadrinhos e apresentavam anomalias de comportamento. O psiquiatra chegou a publicar um livro, “A sedução dos inocentes”, no ano de 1954, que marcou uma visão estereotipada das HQ durante décadas. Em diversos países do mundo onde eram publicadas histórias em quadrinhos houve manifestações de repúdio a essas histórias. No Brasil, editores desenvolveram um código de ética dos quadrinhos que visava à padronização do que seria publicado como HQ. (VERGUEIRO, 2018).

Durante muitos anos, as HQ foram vistas como inimigas por uma camada da população detentora de prestígio intelectual.

De uma maneira geral, durante os anos que seguiram à malfadada campanha de difamação contra elas, as histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade. A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou durante muito tempo e, ainda hoje, não se pode afirmar que ela tenha realmente deixado de existir. Mesmo atualmente há notícias de pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos sempre que as crianças não se saem bem nos estudos ou apresentam problemas de comportamento, ligando o distúrbio comportamental à leitura de gibis. (VERGUEIRO, 2018, p. 16).

Os quadrinhos, no Brasil, não foram levados a sério pelos estudiosos da língua ou da comunicação por se tratarem de cultura de massa. Os críticos estavam todos voltados para grandes nomes da literatura clássica. Somente quando a cultura de massa passou a ser estudada com fundamentação teórica embasada na Semiologia e na Teoria Científica da História é que os quadrinhos despontaram. Essa visão deturpada dos quadrinhos fez com que eles fossem afastados do ambiente escolar por bastante tempo (CIRNE, 1971). Tal realidade começou a ser modificada no final do século XX, juntamente com o desenvolvimento de outros meios de comunicação, como a TV, o rádio, o cinema, que passaram a ser vistos de forma menos nefasta. Nesse contexto, a HQ adquire um caráter utilitário e passa a ser vista como um facilitador para a difusão de vários conteúdos escolares, por exemplo, como afirma Vergueiro (2018, p. 17):

[...] a percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, desempenhando uma função utilitária e não apenas de entretenimento, já era corrente no meio ‘quadrinístico’ desde muito antes de seu ‘descobrimto’ pelos estudiosos da comunicação. As primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, tais como *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Fact Comics*, editadas durante a década de 1940, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos.

Ainda segundo Vergueiro (2018), as HQ não foram usadas com caráter utilitário só em contexto escolar. A linguagem dos quadrinhos foi usada também pela igreja para difundir ideais religiosos e morais e até mesmo pelo governo de Mao Tse-Tung, nos anos 50, para reforçar um “estilo de vida” que se pretendia para a China Comunista naquele momento histórico. No mundo todo, de alguma forma, foram criadas HQ com caráter utilitário. No Brasil, ainda hoje, são produzidas HQ com propósito de divulgar alguma ideia ou o que se costuma chamar de temas transversais: ética, saúde, cidadania, entre outros. Maurício de Sousa criou uma série de histórias em que aborda assuntos como inclusão social, alimentação saudável, vacinação e saúde, para ficarmos em alguns exemplos de um único autor, por meio das personagens da Turma da Mônica.

Hoje, as HQ estão presentes no cotidiano escolar. Livros didáticos fazem uso desses textos, assim como provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dificilmente, percebemos, na atualidade, o preconceito com HQ no ambiente escolar e até mesmo fora dele, mas notamos que ainda são poucas as produções científicas que se dedicam

ao estudo dos quadrinhos, o que pode ser percebido como resultado da rejeição que as HQ sofreram, no passado, inclusive na academia. (RAMOS, 2010).

A inserção da HQ em materiais didáticos começou de forma bem tímida. Inicialmente usadas para ilustrar conteúdos, aos poucos as histórias em quadrinhos foram conquistando espaço em livros didáticos por solicitação das editoras. Atualmente, a presença desse gênero na escola é garantida pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, que menciona a necessidade de se incluir nos currículos escolares “formas contemporâneas de linguagem”. Existe também incentivo governamental para que as HQ estejam presentes na escola, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que adquire obras literárias e as distribui para as unidades escolares (VERGUEIRO; RAMOS, 2009a). Além disso, o uso das HQ nas aulas é fomentado pelos PCN de língua portuguesa e artes visuais.

Os PCN de língua portuguesa, ao tratarem dos conteúdos e temas transversais, indicam que a circulação de atividades produzidas pelos estudantes se dê em forma de textos em quadrinhos. Além disso, o documento entende os quadrinhos como um recurso didático que deve ser ofertado nas escolas:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos) [...] (BRASIL, 1997, p. 56)

O documento vai além e afirma também que os quadrinhos são gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita. Nos PCN de Artes, as HQ são entendidas como forma de expressão e comunicação na prática e como objeto de apreciação significativa (BRASIL, 1997).

Vergueiro (2018) afirma que as HQ podem ser usadas em ambiente escolar de várias formas e por vários motivos. Dentre eles, destacamos: o incentivo à leitura, a ampliação do vocabulário e o incentivo à imaginação. No que concerne mais especificamente ao ensino de língua portuguesa, concordamos com Ramos (2018, p.66), quando esse autor afirma que “Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa.”

É pela linguagem verbal utilizada nas HQ e por considerá-las um gênero adequado para o trabalho com a linguagem escrita que propomos esta pesquisa. Cagnin (1975) e Ramos (2010)

postulam que a linguagem verbal utilizada nos quadrinhos busca representar a fala. Para indicar a fala de cada personagem é usado o balão. O formato do balão varia conforme o que a personagem está expressando: para o grito, balão de extremidades triangulares; para sussurro, balão pontilhado; para pensamento, balão em formato de nuvem e muitas outras formas podem ser criadas. Ramos (2018, p. 56) ratifica a importância dos balões na HQ:

Eles [os personagens] realmente não falam; no entanto, os leitores leem suas palavras e têm a impressão de ouvi-las em suas mentes. Essa impressão é criada nos quadrinhos pelo uso de balões de fala, que formam um código bastante complexo. Isso acontece porque, principalmente pelo balão, as histórias em quadrinhos se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados. O balão é a intersecção entre a imagem e a palavra.

Nossa intenção, neste trabalho, não é nos delongarmos em falar sobre a importância dos balões, que é irrefutável, mas sim, nos atermos ao conteúdo deles, ou seja, como a língua é trabalhada para dar identidade a cada personagem. Segundo Ramos (2010, p. 60), “a escolha do vocabulário é um dos principais recursos. O léxico, ao contrário da estrutura sintática, está muito mais sujeito a alterações [...]”.

Preti (1982) trabalha com a noção de níveis de fala para abordar a questão da variação linguística relacionada à situação de fala. Segundo o autor, os fatores situacionais não dizem respeito ao falante, mas ao local, tempo e demais fatores relacionados ao ambiente em que o diálogo ocorre. O autor utiliza o conceito de níveis de fala: “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, 1982, p. 34) e especifica que as variações da língua quanto à situação de fala podem ser de duas espécies:

Nível de fala ou registro formal, empregado em situações de formalidade, com predominância da linguagem culta, comportamento mais tenso, mais refletido, incidência de vocabulário técnico; e *nível de fala ou registro coloquial*, para situações familiares, diálogos informais onde ocorre maior intimidade entre os falantes, com predominância de estruturas e vocabulário da linguagem popular, gíria e expressões obscenas ou de natureza afetiva. (PRETI, 1982, p. 35, grifos do autor)

O uso de registro coloquial é comum nas HQ para aproximar o texto escrito nos balões à língua oral. Preti (1982, p. 62, grifos do autor) afirma que

Os meios de comunicação de massa tentam, hoje, uma aproximação entre a linguagem falada e a escrita e, por isso, a imprensa, o rádio, a TV e o cinema servem-se, quase sempre, de uma *norma comum*, intermediária, que satisfaz

ao *receptor*, aproximando-se de sua linguagem falada e, por outro lado, não choca as tradições escritas, com obediência à ortografia oficial etc.

Segundo Ramos (2006), uma das características das histórias em quadrinhos é a tentativa de representar elementos da oralidade. Como mecanismo para essa representação, o autor cita os balões como marcadores dos turnos conversacionais, entendidos como o momento em que a personagem tem sua vez de fala.

Outra forma de aproximar o texto das falas das personagens à conversa natural é o uso de gírias. Ramos (2009) afirma que há um uso acentuado de gírias nas HQ e que, seguindo a tendência de outras mídias, há, cada vez mais, a incorporação de gírias ao vocabulário das personagens. É o caso do uso de palavras como “cara”, “legal”, “demorou”, “top” etc. nas HQ da Turma da Mônica Jovem, por exemplo. O autor constatou, por meio de pesquisa, que as gírias são uma forma de caracterizar o nível informal de fala das personagens, mas que não há um critério rigoroso na relação entre a gíria e a caracterização das personagens.

Os livros didáticos, ao abordarem a questão da variação linguística, geralmente, apresentam uma HQ do Chico Bento. D’Oliveira (2009) fala sobre a reinserção do caipira, um representante característico do Brasil, em um cenário contemporâneo. A autora cita Almeida Júnior, Mazzaropi, Monteiro Lobato e Chico Bento como representantes do caipira nas artes. A representação do caipira em Chico Bento não se dá por meio de sua fala, unicamente, mas também na temática das histórias que, constantemente, evidenciam o conflito entre interior e litoral (ou cidade). Segundo o criador de Chico Bento, Maurício de Sousa, a personagem interiorana foi inspirada nas lembranças de infância do próprio autor, que nasceu e cresceu em Mogi das Cruzes, interior de São Paulo. Para Sousa, Chico “é uma personagem típica e especial, porque demonstra a realidade de um menino do campo. Então, alguém que queira estudar como é essa vida, como se fala e quais tipos de mensagem ela pode passar vai ao Chico buscar algo que mexe com a realidade da criança roceira” (SOUSA, 2018).

Confirmando o que afirma Ramos (2010), ao dizer que a fala é uma forma de construir as características marcadas nas personagens nas HQ, Sousa (2018) confirma que o caipirês falado por Chico é uma forma de dar identidade ao menino:

Me inspirei no Mauricio caipira. Inclusive eu tinha o meu linguajar. Na hora em que eu ia conversar com o pessoal da roça profunda, tinha de falar em “caipirês” se não talvez nem me compreendessem. E eu me sentia bem falando assim. Aliás, no estúdio (da Mauricio de Sousa Produções), quando fazemos

os roteiros do Chico Bento, eu olho por último para corrigir o “caipirês” dos “paulistas”. Então sou o caipira e consultor da área.

Mas a forma de falar de Chico Bento já foi alvo de rejeição política. Na década de 80, um vereador do Sul levou à Brasília o pedido de banir a revista em quadrinhos do Chico Bento, alegando que a leitura dessas histórias estava prejudicando o português das crianças. O projeto do vereador não avançou por intervenção popular. Um grupo de crianças fez passeatas por Brasília pedindo que a fala de Chico fosse preservada e isso sensibilizou o Congresso na época (SOUSA, 2018). Essa atitude do vereador é reflexo do estigma que recebem variedades linguísticas que diferem da norma de prestígio, conforme ratifica D’Oliveira (2009, p. 78):

Os personagens que utilizam o registro culto da língua estabelecem com *Chico Bento* uma relação que se alimenta da tensão entre o poder e o saber: a professora, o padre, o filho do coronel, o melhor aluno da classe e o primo da cidade, falantes de norma culta da língua, detêm um saber que *Chico* não possui e, para evidenciar o seu valor, o menino terá que, constantemente, passar por provas e obstáculos que serão vencidos pela sabedoria popular ou pelos bons sentimentos. (Grifos da autora)

Para Sousa, os bons sentimentos estão em Chico, porque essa é a sua essência caipira e os obstáculos são vencidos pela esperteza, pois, segundo o autor, o caipira é esperto e tem o pensamento mais simples e objetivo. Além disso, o criador de Chico gosta de evidenciar as coisas boas do campo e, para ele, a personagem é atemporal, porque

Tenho viajado aos grotões do Brasil e lá está cheio de Chico Bento, histórias e lugares como a sua roça. Cada vez mais influenciados pelos hábitos citadinos ou pela tecnologia. E tudo bem, pois tudo se transforma. Porém, o caipira até pode usar um aparelho moderno, sofisticado, mas o “caipira, caipira” mantém os hábitos na fala, nas crenças. Continua do mesmo jeito, e ainda bem. (SOUSA, 2018)

Portanto, podemos entender Chico Bento como uma personagem que tem grandes contribuições para dar à educação. Bortoni-Ricardo (2008) considera que Chico torna possível a crianças e jovens de zonas urbanas o conhecimento de uma variedade diferente daquela com a qual estão mais acostumados. Para a autora, Chico Bento é um representante do multiculturalismo e pode ser de grande valia nas aulas de língua portuguesa. Já Bagno (2008) vê problemas no uso que os livros didáticos têm feito das histórias em quadrinhos do Chico Bento para abordar a variação linguística, por restringi-la a aspectos exclusivamente regionais. Diante disso, entendemos que o uso da fala da personagem deve ser feito com muita cautela e

conhecimento teórico do professor, a fim de que os alunos não reforcem estereótipos ou estigmatizem o caipira.

Luyten (1984) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as HQ, especialmente, em livros didáticos, uma vez que a forma como a personagem de uma HQ é construída pode gerar estereótipos e interpretações errôneas de acontecimentos e ou pessoas e “[...] o aluno poderá levar muito tempo para desfazer-se de uma imagem negativa adquirida nos livros didáticos e dissociá-la do conteúdo veiculado conjuntamente.” (LUYTEN, 1984, p.89). A autora propõe que a leitura dos quadrinhos seja feita sempre de forma crítica e que o professor estimule os alunos a levantar questões relacionadas ao conteúdo da história e a forma como são construídos os perfis das personagens. Como atividade para resolver problemas que sejam detectados na HQ, a autora sugere a requadrinização, isto é, os alunos, auxiliados pelo professor, podem refazer a HQ, corrigindo possíveis falhas de conteúdo ou atualizando questões sociais, estimulando os estudantes a fazerem também pesquisas sobre os assuntos tratados nas histórias.

Nas aulas de língua portuguesa, as HQ podem ser usadas para abordar questões como adequação ou inadequação da língua ao contexto de uso, variação linguística, preconceito linguístico, fala e escrita, dentre outras (RAMOS, 2009). Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja atento e estimule os alunos a fazerem uma leitura crítica, como defende Luyten (1984). Isso implica a boa formação do docente e o uso de material didático adequado. Sabemos que uma leitura estereotipada de HQ é bem possível, especialmente, no caso do uso de variedades linguísticas socialmente estigmatizadas.

Portanto, é com o intuito de auxiliar o professor a trabalhar com a riqueza da língua em uso nas HQ que produzimos esta pesquisa. Nosso objetivo é mostrar que as HQ permitem que o professor trabalhe a noção de que a língua é variável com os alunos, mostrando que a variação é natural e culturalmente enriquecedora, conforme afirma Bortoni-Ricardo, 2008. Para isso, passaremos ao capítulo 2, no qual abordamos a variação linguística e o preconceito linguístico.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A concepção de língua, isto é, a ideia que se tem do que é a língua, tem grande importância para o ensino escolar de língua materna. De acordo com Geraldi (1984), essa concepção é muito mais do que uma questão ideológica, uma vez que é, a partir dela, que são estruturadas as formas de ensino da língua aos estudantes.

Segundo aponta Gregolin (2007), até os anos 60, dominaram, no Brasil, ideias de língua muito conservadoras e tradicionais, segundo as quais a língua seria homogênea. Nessa perspectiva, o português falado no Brasil e em Portugal seria único.

Trata-se da explicitação dos esforços históricos encetados desde o Descobrimento, para a construção dessa homogeneidade, impondo o português como língua nacional, apagando suas variedades e as outras línguas – ágrafas – que com ela conviviam no território brasileiro (línguas indígenas, línguas africanas, língua geral).

Ainda em meados da década de 60, a teoria linguística foi incorporada aos currículos dos cursos de Letras. Nesse momento caracterizado por intensa conturbação política, já que os militares estavam no poder e havia uma censura impressa também nos currículos escolares, podemos observar uma mistura entre as ideias da gramática normativa e as teorias da comunicação, ancoradas no esquema proposto por Jakobson. A disciplina de língua portuguesa passou, então, a chamar-se “comunicação e expressão” e às concepções da gramática normativa foram incorporados elementos como receptor, mensagem, etc. (GREGOLIN, 2007).

Na década de 80, como contribuição dos estudos da Sociolinguística, podemos observar uma transformação da concepção de língua na escola. “A Sociolinguística coloca em xeque a ideia da homogeneidade linguística, trazendo à tona a discussão sobre as variedades. Derivam daí as críticas à gramática normativa, a problemática da natureza histórica e política...”. (GREGOLIN, 2007, p. 67). Nesse momento, a centralidade da escrita também é questionada e a fala ganha espaço na sala de aula, o que implica na consideração das diferenças das variedades usadas pelos alunos, o que, segundo Soares (2000), não ocorre de imediato, uma vez que professores e alunos não estavam preparados para um processo de democratização da escola que abruptamente.

Também na década de 80, a linguística textual contribui com o entendimento de que a língua se expressa por meio de textos. “A ideia de que a língua existe concretamente nos textos que circulam em nossa sociedade vem propor que se observem as estruturas textuais, que nosso

olhar se volte para a língua viva no texto.”. (GREGOLIN, 2007, p. 68). Nesse momento, integram-se nas aulas de língua portuguesa as atividades de leitura, escrita e gramática [...]” e aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social.”. (GREGOLIN, 2007, p. 68).

A década de 90 trouxe uma inovação ao ensino de língua portuguesa, incorporando as teorias linguísticas da enunciação. O conceito de gênero de Bakhtin promove o entendimento da língua como uma ferramenta de inserção social. Incorpora-se a ideia de que os textos são produzidos por indivíduos histórica e socialmente situados. Essas ideias discursivas e sociointeracionistas constituem a base dos PCN, que, hoje, são norteadores para o ensino de língua portuguesa na escola (GREGOLIN, 2007). De acordo com esse documento

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 16)

O caráter social da língua, evidenciado pelos PCN, já língua já foi amplamente explorado por estudos da Linguística e Sociolinguística. (PRETI, 1982). A Sociolinguística dedica-se ao estudo da língua e das relações sociais estabelecidas a partir dela. Segundo Preti (1982, p.3), “Entendida como manifestação da vida em sociedade, o estudo da língua pode ligar-se à Sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da Sociolinguística.” Labov (2008) afirma que já resistiu ao uso do termo Sociolinguística por considerar que não existe alguma forma de linguística que não seja social. De acordo com o autor, todos os linguistas reconhecem o lado social da língua, a diferença está na ênfase que colocam ou não nos aspectos sociais.

Labov foi precursor em dedicar-se ao estudo da variação linguística, subsidiando os estudos de vários outros sociolinguistas que se interessaram pelo tema. Para a Sociolinguística, importa estudar a língua usada na vida diária, cotidiana, a língua em uso (LABOV, 2008). “A língua é forma de comportamento social [...] crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros.” (LABOV, 2008 p. 215).

Os estudos de Labov (2008) acerca da língua em uso dão conta de que a variação é inerente ao próprio sistema e não ocorre de maneira aleatória ou injustificável. Faraco (2007, p. 25) apresenta visão semelhante a desse autor ao afirmar que “[...] os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias.” Ainda de acordo com Faraco, dentro da concepção de língua homogênea, a variação é um mal a ser combatido, sendo tal combate realizado por meio da gramática.

Labov (2008) desmistifica algumas afirmações relacionadas ao estudo da língua cotidiana. Entre esses está o de que tal fala não segue nenhuma gramática. Para ele, a fala cotidiana não é agramatical, pelo contrário, os enunciados constituem frases bem formadas sob qualquer critério. Outro mito, segundo o sociolinguista, arraigado entre os linguistas é o que de existiu um grupo de pessoas, anterior mesmo aos próprios linguistas, que falava de fato a língua. A esse respeito Labov (2008, p.238, grifos do autor) afirma

Cada pesquisador acredita que sua própria comunidade foi de algum jeito desviada daquele modelo normal – pelo contato com outras línguas, pelo efeito da educação e da pressão da língua-padrão, pelos tabus ou pela mistura de dialetos especializados ou jargões. Mas nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais.

Bagno (2008) salienta que pode parecer tranquilizador à maioria das pessoas conceber a língua como um produto pronto e acabado, totalmente registrado em dicionários e gramáticas, mas, ao contrário disso, por estar em constante construção, a variação e a mudança linguística é que são naturais, pois se os seres humanos estão em constante mudança e a língua é falada por esses mesmos seres, impensável é concebê-la como estável e homogênea.

Mollica (2004) e Bagno (2008) convergem suas opiniões ao considerarem que a variação ocorre em todos os níveis da língua: fonético e fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. Os fatores fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e lexicais constituem o conjunto interno das variáveis linguísticas. Já no conjunto de variáveis externas estão os fatores relativos ao indivíduo, como etnia e sexo; os fatores sociais, como nível de escolaridade, de renda, profissão e classe social e os contextuais, que dizem respeito ao grau de formalidade e à tensão discursiva. Utilizando uma terminologia científica, a variação da língua pode ser diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica. A variação diatópica refere-se às mudanças observáveis na comparação entre os falares de

lugares diferentes, como zona rural e zona urbana. E a variação diastrática, por sua vez, refere-se às mudanças observáveis ao se comparar os falares de indivíduos de diferentes estratos sociais. Há ainda a variação diamésica, observável na comparação entre língua falada e língua escrita; a variação diafásica, que se refere ao grau de monitoramento do indivíduo ao proferir sua fala e a variação diacrônica, que se verifica a partir da comparação dos usos da língua em diferentes momentos históricos (BAGNO, 2008a).

Labov (2008) afirma que se pode notar certa regularidade de indicadores linguísticos em contextos sociais ordenados por alguma hierarquia, como aspectos socioeconômicos ou faixa etária. E, para Preti (1982), existem muitas tentativas de classificar os fatores extralinguísticos que influenciam na maneira de falar. Geralmente, tais tentativas envolvem questões relacionadas a distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas. O sociolinguista apresenta dois amplos campos para a variação linguística: variedades geográficas ou diatópicas e variedades socioculturais ou diastráticas.

As variedades diatópicas são influenciadas por questões geográficas, nesse contexto está inserida a oposição entre linguagem urbana e rural. “A primeira cada vez mais próxima da linguagem comum, pela ação decisiva que recebe dos fatores culturais (escola, meios de comunicação de massa, literatura) [...] a segunda mais conservadora e isolada, extinguindo-se gradualmente com a chegada da civilização.” (PRETI, 1982, p. 19).

Já as variedades diastráticas ocorrem verticalmente dentro de uma comunidade específica, sendo ela urbana ou rural. Essas variedades podem sofrer influência de fatores ligados ao falante ou ao grupo a que este pertence; ou também de fatores ligados à situação de fala, podendo ainda ocorrer influência dos dois fatores simultaneamente.

No grupo de variedades ligadas ao falante/grupo ao qual ele pertence, Preti (1982) elenca fatores como idade, sexo, raça ou cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade e local de residência. Quanto às variedades relacionadas com a situação de fala, estas estão ligadas ao ambiente em que o diálogo ocorre e podem ocasionar um nível de linguagem formal ou informal.

Com relação à idade, (PRETI, 1982) destaca questões relacionadas ao vocabulário. Crianças tem um vocabulário mais restrito do que os adultos. Entretanto, essa é uma questão que se relaciona também com o grau de escolaridade, uma vez que pessoas com pouco acesso à educação podem não ultrapassar deficiências de um vocabulário infantil. Ainda dentro do fator idade, os jovens costumam utilizar com mais incidência as gírias, segundo esse autor.

No que se refere ao sexo, segundo Labov (2008), as mulheres são mais propensas à forma culta da língua e usam menos as formas estigmatizadas pela sociedade. Preti (1982) concorda com esse autor ao dizer que as mulheres usam menos um vocabulário obscuro, por exemplo, apesar de o autor acreditar que as diferenças entre o vocabulário feminino e masculino estejam diminuindo com o passar do tempo, devido a fatores como as atividades que a mulher passou a ter fora do lar: trabalho, estudo etc.

A variação relacionada à raça/etnia ou cultura pode ser mais percebida em zonas de imigração. Preti (1982) cita a imigração negra. A posição social e o grau de escolaridade estão ligados e influenciam a variação da língua de forma parecida. Pessoas com melhores condições econômicas têm mais acesso à educação formal e, para se distinguirem dentro do grupo social, monitoram mais a língua, utilizando formas mais prestigiadas (PRETI, 2008); (BAGNO, 2008).

O local de residência do falante na comunidade, segundo Preti (1982), também incide na variação da língua. Nesse caso, o autor não se refere à polarização rural/urbano, mas sim ao bairro em que o falante mora, por exemplo.

Além desses fatores, há também a variação que ocorre em função da situação de uso da língua, ou seja, as escolhas linguísticas que o falante faz dependendo do ambiente em que este se encontra, “[...] a presença física do *ambiente* em que o diálogo ocorre pode ocasionar um *nível* de linguagem formal, fora dos hábitos normais do falante.” (PRETI, 1982, 33, grifos do autor). O nível de fala ou registro formal é usado em situações de formalidade, nas quais o uso da língua culta predomina. Já nas situações em que há mais intimidade entre os falantes, predomina a língua coloquial, com expressões afetivas, gírias ou até mesmo vocabulário obscuro (PRETI, 1982).

Como podemos perceber pelo exposto, muitos fatores relacionados ao indivíduo e ou ao grupo ao qual ele pertence, bem como fatores sociais exteriores ao indivíduo levam à variação da língua. Entendemos que é muito difícil estudar a variação da língua estabelecendo fronteiras rígidas entre fatores sociais que levam à variação ou ainda entre o registro formal e o coloquial. Bortoni-Ricardo (2008), a fim de evitar o uso de termos carregados de preconceito, como variedade-padrão e não-padrão, e por entender que fronteiras rígidas entre as variedades do português não existem, propõe três linhas imaginárias, o que chama de *continua* para entendermos melhor a variação do português brasileiro: o contínuo de urbanização, o de oralidade/letramento e o de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, em uma das pontas estão os falares rurais, mais isolados, e, na outra ponta estão os falares urbanos, que histórica e socialmente sofreram a influência da codificação linguística, como o estabelecimento de um padrão correto de escrita, de pronúncia e também a composição de dicionários e gramáticas. Entre esses dois polos está a zona urbana, formada por grupos de pessoas que têm origem rural, mas migraram para áreas urbanas, sofrendo, portanto, a influência de agentes padronizadores da língua, por exemplo, a escola e a mídia. Esses migrantes aderem à padronização, mas podem conservar traços de seus falares rurais, típicos de sua origem. Qualquer brasileiro pode ser posicionado dentro do contínuo de letramento, estando mais próximo ou mais distante do polo rural (BORTONI-RICARDO, 2008).

No contínuo de oralidade-letramento, estão dispostos os eventos de comunicação. Em um polo estão situados os eventos de oralidade, nos quais não há uma influência direta da língua escrita, e no outro polo estão os eventos mediados pela língua escrita ou eventos de letramento. Novamente, não há fronteira rígida entre os polos. (BORTONI-RICARDO, 2008).

O terceiro contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2008) é o de monitoração estilística. Nele estão situadas desde situações totalmente espontâneas, menos monitoradas, até aquelas previamente planejadas, que exigem muita atenção do falante, mais monitoradas. O grau de monitoração depende de três fatores: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem a ver com a situação de fala e a natureza da conversa, se é uma brincadeira, uma queixa, um xingamento, etc.

Por meio dos *continua* imaginários, Bortoni-Ricardo (2008) propõe que a análise de trechos de falas seja feita situando-os dentro de cada contínuo. Tal análise permite estudar a variação linguística fora de um padrão estereotipado ou estanque. Nesse sentido, todas as formulações da língua são válidas.

Observamos que todos os autores mencionados neste estudo abordados partem dos estudos de Labov (2008) para a elucidação do fenômeno da variação linguística. Esses autores também são consonantes em reiterar o caráter social da língua e, por isso, seu aspecto heterogêneo e mutável. Consideramos que todos os estudos acerca da variação linguística podem contribuir para um ensino de língua portuguesa que eleve a competência comunicativa dos estudantes, desenvolvendo a cidadania e participação social e diminuindo a incidência de casos de preconceito linguístico.

No entanto, apesar de todos esses fatores externos que podem influenciar a variação linguística serem levados em consideração pela sociolinguística e de uma grande efervescência de pesquisas que versam sobre o assunto, sabemos que, no âmbito escolar, ainda são tímidas as mudanças advindas desses estudos acerca da variação. Os PCN (1997) pontuam que as mudanças em qualquer área da educação são difíceis de empreender porque não se tratam da substituição de um discurso por outro, mas antes partem de uma real compreensão dos fatos e mudança de ações. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho pode contribuir com a atividade de docentes que queiram transformar sua prática pedagógica e empreenderem um ensino que leve os estudantes à consciência da variação da língua.

Sabemos que, no Brasil, um país onde se aprofundam desigualdades sociais, a escola é quase um privilégio para classes economicamente mais favorecidas. Portanto, existe uma relação direta entre ascensão social e escolaridade. Entendemos, assim, que a escola tem um papel fundamental para a ascensão social dos indivíduos, especialmente, aqueles oriundos de classes economicamente menos favorecidas, que terão na escola uma das poucas – se não a única – fonte de acesso às variedades que gozam de prestígio social.

Contudo, segundo Faraco (2007), em nosso país existe uma cultura excessivamente normativista no que concernem ao ensino de língua e há um apego a um padrão correto de língua que coloca a correção acima dos critérios de adequação linguística. Esse apego tem raízes históricas e a ideia de um ideal de língua a ser seguido tem gerado preconceito linguístico. Sobre o prestígio dado a uma variedade do português e o preconceito advindo disso, versaremos a seguir.

2.1 PRESTÍGIO SOCIAL E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Historicamente, no Brasil, os falares de cidades litorâneas sempre tiveram mais prestígio que os falares de cidades interioranas, o que se explica pelo fato de que cidades do litoral voltadas para a Europa, como Rio de Janeiro, Recife, Olinda, receberam uma quantidade maior de portugueses nos três primeiros séculos de colonização e, por isso, desenvolveram uma fala mais parecida com a fala lusitana. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo Labov (2008, p. 290), “Se dado grupo de falantes usa uma variante particular, então os valores sociais atribuídos a esse grupo serão transferidos a essa variante linguística.” Afirmação semelhante faz Gnerre (1987 p. 4) ao explicitar que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Outro autor que se dedica ao estudo da língua e das relações sociais faz afirmação que coaduna com as já citadas. Bagno (2008a, p.76) ratifica que

O mais importante nessa reflexão sobre o estigma e o prestígio atribuídos às formas linguísticas é saber que esses juízos de valor nada têm a ver com as características propriamente linguísticas do fenômeno, mas sim com avaliações sociais lançadas sobre os falantes, isto é, sobre os seres humanos que empregam essa ou aquela forma linguística.

Soares (2000, p. 4, grifos da autora) também contribui com nossas reflexões acerca do prestígio social da variedade tida como “padrão” afirmando que

Essas atitudes [de preconceito] em relação aos dialetos não-padrão não são linguísticas; são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.

Pelo exposto, podemos entender que o prestígio atribuído a uma variedade da língua tida como “padrão” nada tem a ver com questões linguísticas, mas com estruturas de poder que estão presentes nas sociedades do mundo todo. Gnerre (1987) explica o que teria alçado uma variedade da língua à categoria de padrão. Segundo esse autor, a associação entre uma determinada variedade da língua com a escrita e a tradição literária tem expressivo impacto na adoção de tal variedade como padrão por uma comunidade.

Gnerre (1987) faz uma retrospectiva história para afirmar que os preceitos adotados para a adoção de uma variedade linguística como padrão – associação com a escrita e com a tradição literária – remetem à Europa da Idade Média, quando a associação de uma variedade do latim com a escrita satisfaz exigências políticas e culturais. Segundo o autor, foi empreendido um grande esforço para adequar a variedade oral aos moldes da língua escrita, considerando-se a complexidade do latim.

A tomada de uma variedade do latim como padrão a partir da associação com a escrita e a literatura greco-latina nos permite pressupor que, naquele tempo, já existia a variação linguística e algumas variedades receberam avaliação negativa. Gnerre (1987, p.8) explicita que

O pensamento linguístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade linguística de prestígio. Desde o “legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos, até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante.

A tradição de associar a língua culta com a escrita literária começou por volta do século III a.C., entre os filósofos e filólogos gregos, quando foi criada a própria disciplina batizada de *gramática*. Aliás, sintomaticamente, a palavra *gramática*, em grego, significava, na origem, “a arte de escrever”. (BAGNO, 2007a, p.46, grifos do autor).

Nasceu, então, na sociedade grega da Antiguidade Clássica a gramática tradicional. Mas, assim como a democracia grega não abrangia a todos – só os homens livres recebiam o título de cidadãos –, também o que se conhecia até então por língua era a língua usada por uma pequena parcela da população, “homens livres que comandavam a vida de todos os demais seres humanos.” (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2007b, p.28). A língua usada por essa pequena aristocracia se tornou o padrão a ser seguido.

Segundo Bagno (2008a, p.88),

As sociedades organizadas onde as línguas se transformaram em símbolo de unidade política e identidade nacional herdaram da gramática grega e, principalmente, da gramática latina essa ideia de que a escrita literária consagrada e a fala das camadas privilegiadas da população devem servir de base para a constituição de um ideal de “língua certa”.

Se já na Antiguidade Clássica, a adoção de uma variedade como língua padrão, tomando a parte pelo todo, significava a exclusão de boa parte da população, na atualidade, isso não é

diferente. A variedade da língua portuguesa tida como padrão não é a falada pela maioria da população, inclusive não é usada pelos falantes mais escolarizados, apesar disso, essa continua sendo a “ideia” de língua adotada pela sociedade e pela escola. (BAGNO, 2007a, 2008b).

A língua padrão tem sido utilizada para perpetuar um padrão de estratificação social no Brasil, uma vez que a parcela da população que tem acesso a ela é mínima. “A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentando como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita.” (GNERRE, 1985, p. 4).

Segundo Mollica (2004) e Bagno (2008a), do ponto de vista da ciência, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, dessa forma, não se justifica a atribuição de maior ou menor prestígio a esta ou àquela variedade da língua. Apesar disso, as manifestações linguísticas estão sujeitas à avaliação social, que pode ser positiva ou negativa e influir na inserção do falante na escala social.

Socialmente, a avaliação positiva de uma manifestação linguística está associada ao grau mais elevado de monitoramento e letramento. “Maior sensibilidade, percepção e planejamento linguístico são, via de regra, pré-condição à produção das formas de prestígio e disposição adequada para eliminarem-se estigmas sociolinguísticos na fala ou na escrita.” (MOLLICA, 2004, p.13).

Diante disso, evidenciamos a responsabilidade da escola em proporcionar aos alunos condições adequadas de desenvolverem sua competência comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2008), já que, como afirma Bagno (2007a), a pedagogia da “tábula rasa” – que desconsidera a variedade de domínio do aluno ao ingressa na escola – tem levado, historicamente, a um ensino que desconsidera as variedades de domínio dos estudantes quando estes ingressam na escola. E essa desconsideração leva, conseqüentemente, a um ensino que perpetua a polarização certo/errado, onde certo é o uso correspondente à norma culta e errada é toda manifestação diferente desta.

Mollica (2004) afirma que toda língua apresenta variedades mais prestigiadas que outras e que os estudos sociolinguísticos contribuem sobremaneira para desmistificar preconceitos linguísticos e a noção de erro, uma vez que procuram descrever os padrões reais de uso da linguagem como naturais e legítimos, os mesmos padrões que, muitas vezes, são desqualificados pela escola.

Os sociolinguistas têm-se voltado para a análise dessas relações, e o preconceito linguístico tem sido um ponto muito debatido na área, pois ainda predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto. As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em *continuum*, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária. (MOLLICA, 2004, p.13).

Desde a década de 1980, no Brasil, estudos na área da Sociolinguística contribuem para o entendimento de que a língua é variável. Os PCN, publicados em 1997, são resultado de estudos que já vinham sendo empreendidos no âmbito das universidades e impactavam a formação de professores mesmo antes de sua publicação. O documento efetivou-se como uma importante ferramenta para a promoção de mudanças no ensino de língua materna no Brasil, pois traz uma concepção até então nova para a língua e, mais precisamente, o compromisso que a escola deve assumir quanto ao ensino de língua (BAGNO, 2008a).

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (PCN, 1997, p. 21)

Os PCN deixam claro que o preconceito linguístico deve ser enfrentado pela escola. Tal preconceito advém da ideia de que a variedade adotada como padrão é superior às outras variedades da língua portuguesa. Entretanto, autores como Bagno (2008b), Soares (2000) e Gnerre (1987) compartilham da opinião de que a atribuição de prestígio a uma determinada variedade nada tem a ver com a língua em si, mas com fatores sociais estes, sim, dignos de prestígio ou não.

Para Bagno (2008b), esse prestígio se relaciona com o grau de escolaridade, a renda e a localização geográfica dos falantes. Quanto maior a renda e o nível de escolaridade e quanto mais perto o falante estiver dos centros urbanos, maior será o prestígio social concedido à variante usada por ele.

No Brasil, um país com desigualdade social acentuada e vasta extensão territorial, percebemos que os falares das regiões mais pobres e mais distantes dos centros urbanos são os mais estigmatizados. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.33-34)

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto.

Nas escolas brasileiras, o reflexo dessa estigmatização é percebido, especialmente, nas instituições de ensino público, nas quais, a partir do processo de “democratização⁵”, ocorrido em meados da década de 1960, foi possível perceber uma mudança expressiva no perfil socioeconômico dos estudantes atendidos (BAGNO, 2008a); (SOARES, 1995). Essa mudança impactou também na variedade linguística utilizada tanto por alunos quanto por professores, uma vez que os estudantes e docentes oriundos de camadas sociais economicamente menos privilegiadas utilizavam outra variante que não a tida como padrão.

Percebemos o quanto é expressivo o papel que a escola desempenha na manutenção ou não das desigualdades sociais. É fundamental que a escola aos alunos os conhecimentos linguísticos necessários para a plena inserção social, o que, segundo Bagno, Stubbs, Gagné (2007b), só será conseguido por meio de mudanças no paradigma do ensino de língua materna, partindo de um ensino baseado em prescrição gramatical para uma reflexão linguística que estimule os estudantes a pensarem a língua como uma ferramenta de interação social.

Segundo Soares (2000, p. 6),

[...] a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino de língua materna, tem sido dissociada de suas

⁵ As aspas na palavra democratização são usadas por Bagno (2008a). O autor e também Soares (1985) são unânimes em afirmar que o processo de democratização da escola brasileira foi, na verdade, uma farsa, já que as escolas abriram suas portas para um maior número de pessoas, mas não tiveram nenhum preparo que garantisse a qualidade do ensino.

determinações sociais e sociolinguísticas; ora, ao lado da também indispensável perspectiva psicolinguística, a perspectiva social – resultado da contribuição integrada e articulada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística – é indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

Diante do exposto, entendemos que um ensino de língua portuguesa que vise a combater o preconceito linguístico pressupõe a compreensão de que a variação linguística é um fenômeno natural, inerente ao próprio sistema linguístico. Sabemos que a escola esteve, durante muito tempo, apegada à noção de que existe uma língua padrão, correta e que esta deve ser ensinada pela escola. No capítulo seguinte, discutimos o conceito de norma e a ideia de uma norma culta e ou padrão, uma confusão de nomenclaturas que aparece registrada, inclusive, em livros didáticos.

3 A QUESTÃO DA NORMA

Ao falarmos estamos realizando um ato linguístico inédito, mas que está amparado por modelos precedentes. Isso quer dizer que o falante utiliza, para sua expressão individual, moldes e estruturas da língua de sua comunidade. Essas estruturas, normais e tradicionais em uma comunidade, recebem o nome de norma. (COSERIU, 1979).

Ainda de acordo com Coseriu (1979), além da norma, há também o sistema, que é algo amplo, um conjunto de possibilidades de que o falante dispõe para realizar seu ato linguístico. O sistema não é opressivo e só exige que não se extrapole as condições funcionais do sistema linguístico. Já a norma, essa se impõe ao indivíduo:

A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade. Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar etc.), distintas sobretudo no que concerne ao vocabulário, mas amiúde também nas formas gramaticais e na pronúncia... (COSERIU, 1979, p. 75)

Segundo Preti (1982, p. 45),

[...] o indivíduo sacrifica sua criatividade, em nome de uma necessidade comunicativa, enquadrando-se inconscientemente, na linguagem do grupo em que atua; a comunidade, por seu turno, admitindo a criação individual, incorpora hábitos linguísticos originais que atualizam os processos da fala coletiva, e evolui naturalmente, procurando uma melhor forma de comunicação.

Podemos entender que a norma é reguladora, mas admite inovações individuais que podem ser aceitas pela coletividade, vindo a integrar a norma e culminando na evolução da língua, que, segundo Preti (1982), processa-se naturalmente em todos os sentidos.

Coseriu (1979) afirma que os indivíduos conhecem ou não a norma, de modo que conhecendo-a podem acatar a ela ou ignorá-la, fazendo uso de outras possibilidades do sistema. O autor afirma ainda que a forma original de se expressar dos indivíduos que não conhecem ou não acatam à norma pode ser tomada como modelo por outros indivíduos, constituindo-se, conseqüentemente, em norma. Apesar disso, novos elementos não são arbitrariamente incorporados à norma. Para que uma infração, isto é, um desvio da norma, seja aceito pelo grupo, é preciso que toda a comunidade esteja disposta a cometer tal infração e ela passe a ser vista como regra (VENDREYES, 1968, p.268 *apud* COSERIU, 1982, p.47).

De acordo com Preti (1982), a norma garante a uniformidade da língua, uma vez que a própria sociedade se encarrega de preservar usos por ela mesma estabelecidos. Por isso que os indivíduos visam estar de acordo com a norma, buscando saber o que é certo ou não dizer.

Conforme o que é apontado por Coseriu (1979) e Preti (1982), existem várias normas na sociedade, mas há também um valor atribuído a essas normas. O uso da expressão norma culta está disseminado em nossa sociedade, sendo essa uma norma dotada de prestígio social em detrimento de outras normas. Quanto à diferenciação que existe entre norma culta e norma popular, Preti afirma que

[...] a comunidade acerta, de comum acordo, as melhores maneiras de comunicar-se. E, depois, a própria comunidade elege as formas pelas quais tais comportamentos serão mantidos. A divisão e subdivisão das normas (popular, comum, culta etc.) correspondem a graus de ascensão ou descendimento da escala linguística da comunidade que, às vezes, pode ter força de verdadeira classificação social do falante. Em outras ocasiões, pode indicar que uma mesma comunidade escolhe certa linguagem para determinada circunstância social e escolhe outra para circunstância diversa (PRETI, 1982, p. 49-50).

Ainda segundo Preti (1982), a norma culta representa um ideal linguístico a ser seguido. É a norma usada pelas pessoas cultas da sociedade e disseminada pelos meios culturais, científicos e artísticos. É, ainda, a norma efetivada por meio da escrita e tradicionalmente ensinada na escola.

Não obstante o uso corrente da expressão norma culta, especialmente, nos meios acadêmico e escolar, autores como Antunes (2009), Bagno (2007a) e Faraco (2008) criticam a forma como a expressão tem sido empregada, tanto pelo viés ideológico implícito no uso do adjetivo “culto” quanto pela confusão que a expressão “norma” tem gerado.

Existem discussões muito abrangentes em torno da questão. Primeiramente, vale referir que a designação de *norma culta* não é das melhores, do ponto de vista ideológico, pois favorece a suposição de que aqueles que a adotam é que são os *cultos*, *têm cultura*; e aqueles que não a adotam são os *incultos*, *não têm cultura*. Mesmo não sendo explícito, esse contraste pode ser pernicioso, se não se chama a atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes das classes sociais menos favorecidas. (ANTUNES, 2007, p. 87, grifo da autora).

A ideia de que alguns indivíduos têm cultura, portanto são cultos, e outro não têm amparo científico ou histórico. Como afirma Antunes (2007, p.88) “[...] todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia, no sentido de que criamos, ao longo da história,

nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas ...”. No entanto, pode haver uma avaliação social do que é aceito como cultura.

Para Bagno (2007a), existe uma duplicidade de sentidos para o conceito de norma assinalado pelo dicionário Houaiss que não deveria existir. A palavra norma, de acordo com o dicionário, é usada tanto para indicar o que normal, de uso corrente e amplo, quanto para designar, no que tange à língua, o que é ideal, elaborado. Além disso, para Bagno, existe outro problema no uso da expressão “norma culta”, que é o emprego do adjetivo “culto”.

Dos diversos adjetivos usados para qualificar a norma, o mais comum, certamente, é o adjetivo *culto*, e a expressão *norma culta* circula livremente nos jornais, na televisão, na internet, nos livros didáticos, na fala dos professores, nos manuais de redação das grandes empresas jornalísticas, nas gramáticas, nos textos científicos sobre língua etc. (BAGNO, 2007a, p.42, grifo do autor).

Ainda segundo Bagno (2007a), o uso da expressão “norma culta” está revestido de equívocos. Um deles é o de que existe um modelo de língua que deve ser seguido por quem quiser usar a língua de modo correto.

[...] existe uma única maneira ‘certa’ de falar a língua e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados *gramáticas* se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística – exclusivamente *escrita* – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de ‘os clássicos’. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de *norma culta*. (BAGNO, 2007a, p. 43, grifo do autor).

Associar uma variedade da língua com a escrita e a tradição literária e tomá-la como padrão é um recurso que existe desde a Antiguidade Clássica, quando uma variedade do latim foi associada à literatura Greco-latina e alçada ao patamar de padrão (GNERRE, 1985). Também foi nesse período histórico que surgiu a disciplina batizada de gramática, palavra que, em grego, significava “a arte de escrever” (BAGNO, 2007a). Ou seja, admitir uma norma como culta é algo muito antigo, que está mais revestido de questões filosóficas e políticas do que propriamente linguísticas. Segundo Bagno (2007a), ao tomarem a língua dos escritores do passado como modelo, excluindo completamente a língua falada pelo povo e ao considerarem

as mudanças ocorridas ao longo do tempo na língua como decadência, os fundadores da gramática e seus discípulos propagaram – e ainda propagam – o preconceito linguístico, pois, assim, tudo que foge ao modelo é considerado erro. “Por isso, até hoje, as pessoas julgam a língua falada usando como instrumento de medição a língua escrita literária mais consagrada: qualquer regra linguística que não esteja presente na grande literatura [...] é imediatamente taxada de ‘erro’.” (BAGNO, 2007a, p.46).

Bagno (2007a) aponta ainda outro problema relacionado ao uso da expressão “norma culta”.

A outra definição que se dá ao rótulo norma culta se refere à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. [...] sendo esses falantes cultos definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos. (BAGNO, 2007a, p.46).

Novamente, os critérios para estabelecer quem são os falantes cultos é muito mais social do que linguístico e aqueles que gozam de maiores privilégios econômicos têm tais privilégios estendidos à variedade da língua que usam.

Faraco (2008) também critica o uso da expressão “norma culta”. Para o autor, o termo tem sido utilizado para indicar “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*.” (FARACO, 2008, p. 94). Faraco usa, então, o termo “norma curta” para indicar essa norma idealizada da língua, que reúne preceitos normativos exageradamente puristas, fruto de uma tradição histórica, mas que em nada corresponde à língua falada até mesmo pelos falantes mais letrados da sociedade. “A norma **curta** é a miséria da gramática”. (FARACO, 2008, p. 94, grifo do autor).

Em uma abordagem que está mais próxima da realidade de uso da língua, Faraco (2008, p. 42), conceitua norma como “[...] termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos da língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”.

Não é por acaso também que, no imaginário social, a norma culta representa uma marca de excelência ou, pelo menos, da boa qualidade de uso da língua; quer dizer, instala-se a vinculação entre a boa linguagem e a classe social de maior prestígio. Conseqüentemente, *essa norma culta* é a *norma prestigiada*, e a *norma estigmatizada* é exatamente a *norma da classe menos favorecida*. Daí à vinculação da norma culta ao poder é apenas um salto: ao poder político,

ao poder das agências de informação e de comunicação, ao poder exercido pela escola, inclusive. Mas também daí ao preconceito linguístico é apenas outro pulo, pois o uso da língua que se afasta da norma culta é considerado *português de morro, rude inferior, tosco, estropiado, corrompido*, entre outras qualificações menos edificantes. (ANTUNES, 2007, p. 90, grifo da autora).

Diante disso, Antunes (2007) faz uma distinção entre norma culta ideal e norma culta real. “A norma ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma *idealização*, no sentido próprio do termo”. (ANTUNES, 2007, p. 92). Já a norma culta real:

[...]corresponde àqueles usos que são *fato, ocorrência*; isso é, aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros ‘istas’ da comunidade encarregada da informação pública e formal. Os usos que ocorrem nesse contexto é que representam os parâmetros da *norma culta real*, aquela que deveria constituir a referência de identificação da norma prestigiada, uma vez que corresponde aos falares mais típicos da interação escrita, pública e formal. (ANTUNES, 2007, p. 93)

Considerando todo o exposto acima, neste trabalho, utilizamos a expressão norma de prestígio para nos referirmos à norma que é valorizada pela sociedade. Acreditamos que essa norma deve ser ensinada pela escola, contudo sem desprezar a norma que já é de uso corrente do aluno.

[a norma de prestígio] é a norma tradicionalmente ensinada pela escola, embora hoje se pense que a função do organismo escolar não seja substituir no aluno a norma popular que ele já traz com sua linguagem falada, pelos modelos da norma culta, mas sim de mostrar-lhe que ambas podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, conforme as circunstâncias. (PRETI, 1982, p. 54).

Tradicionalmente, para a escola, a norma de prestígio corresponde à fala sem erros, que segue as regras estipuladas pela gramática normativa e que goza de prestígio social. Entretanto, acreditamos que o ensino escolar de língua portuguesa distancia a norma ensinada da norma real por estar, muitas vezes, apegada à norma ideal, existente somente em compêndios de gramática normativa e não utilizada nem mesmo pelos próprios professores que a ensinam.

4 VARIAÇÃO LEXICAL E ENSINO

As variações da língua podem ser observadas em todos os níveis: morfológico, sintático, semântico e lexical, mas é sobretudo no léxico que a variação é mais incidente. (BIDERMAN, 1978). Tal variação é objeto de estudo da Lexicologia, parte da ciência linguística que se dedica ao estudo científico do léxico, que, dentre muitas atribuições, tem a “estudar o conjunto de palavras de determinado sistema, ou de um grupo de indivíduos, como universo léxico ou conjunto vocabulário, analisar o léxico efetivo - ativo e passivo - e fazer estimativas sobre o léxico virtual, numa perspectiva diatópica, diacrônica, diastrática e diafásica...” (BARBOSA, 1992).

De acordo com Antunes (2012, p. 27), “O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como um amplo repertório de palavras de uma língua, ou um conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação.”. Definição semelhante faz Cristianini (2007, p. 120) ao afirmar que o “[...] léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do locutor e, num dado momento, ele pode empregar ou compreender.”. Para Vilela (1997, p. 31),

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. Tanto na perspectiva da cognição-representação como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado.

Observamos, a partir dessas definições, que a palavra⁶ desempenha um importante papel em nossa comunicação. Segundo Antunes (2012), as palavras são a representação linguística de categorias cognitivas que vamos construindo e armazenando ao longo do tempo, dessa forma, o léxico de uma língua pode ser visto como uma espécie de memória das matrizes cognitivas construídas, “[...] uma memória dinâmica, em movimento constante, que vai se reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa.”

⁶ Existem amplas discussões acerca do conceito de palavra. De acordo com Barbosa (2018) "Numerosas são as investigações e os trabalhos publicados sobre a palavra. Concebida como um dos elementos constitutivos da linguagem e, ao mesmo tempo, como um dos níveis de análise em Linguística, admite variadas possibilidades de abordagem.". Para Biderman (1978, p. 76), “A teoria gramatical clássica estabeleceu a palavra como unidade operacional básica.”. Para evitar o uso impreciso e ambíguo do termo palavra, Biderman (1978) afirma que os linguistas propõem o uso do termo lexema para indicar a unidade léxica abstrata em língua. Consideramos que lexema é o termo mais adequado pra uma abordagem científica, entretanto, usaremos, neste trabalho, o termo palavra por este ser mais rotineiro no contexto escolar.

(ANTUNES, 2012, p. 28). Portanto, o léxico é dinâmico como o próprio mundo, um sistema aberto e em expansão, porque novas criações estão sempre sendo incorporadas ao léxico. Somente a morte da língua, como ocorreu com o Latim, pode ocasionar a cristalização do sistema lexical. (BIDERMAN, 1978).

A dinamicidade do léxico não está relacionada apenas ao surgimento de novas palavras, mas também à mudança de significado às quais estas estão sujeitas. Às palavras estão associados significados básicos que são base para outros significados. De forma sucinta, podemos dizer que a constante expansão do léxico ocorre por três vias coexistentes: a criação de novas palavras, a incorporação de palavras de outras línguas e a atribuição de novos sentidos para palavras já existentes. (ANTUNES, 2012). Por ser dinâmico, o léxico é também variável, mas não uma variação desordenada

[...] o léxico de uma língua, sem ser uma manta de retalhos, não é um todo homogêneo, constitui o que costumamos designar por diassistema: as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada (ou estilo coloquial) com as palavras da língua escrita (ou estilo reflectido), as palavras "velhas", ainda de uso corrente, coabitam com arcaísmos e neologismos, etc. (VILELA, 1997, p. 34)

Sobre variação do léxico incidem questões sociais como idade, sexo, escolaridade, classe social, dentre outras, que implicam no repertório lexical do indivíduo. A faixa etária mais jovem da população, por exemplo, costuma utilizar um vocabulário gírio⁷, criando metáforas, deslocando as palavras de seu campo semântico original etc. (VILELA, 1997). A esse respeito, Ilari (2005) afirma que, em grupos sociais – jovens, homossexuais, dependentes químicos etc. – surgem, continuamente, palavras e fraseologias que, no decorrer do tempo, podem ser incorporadas à língua comum, o que também acontece com jargões profissionais ou linguagens técnicas. Além desses fatores, Vilela (1997, p. 40) afirma que "o léxico tem a ver com o problema dos 'registros'."

Chamamos "registros" às variedades do código que dependem da situação e que se realizam sem acrescentar qualquer coisa ao código, mas representam apenas escolhas entre as diversas possibilidades oferecidas pelo próprio código. Os registros consistem normalmente na escolha de uma possibilidade de realização entre as diversas possibilidades de pronúncia, de sintaxe e do próprio léxico. Por exemplo, para designarmos "golpe com a palma da mão",

⁷ A gíria teria surgido como um linguajar secreto dos malfeitores, com circulação restrita ao Rio de Janeiro. Entretanto, hoje, seria considerado politicamente incorreto qualificar como malfeitores grupos e ou pessoas que fazem uso de gírias. (ILARI, 2005). Ainda nesse capítulo, fazemos considerações acerca do conceito de gírias e de seu espaço no contexto escolar.

temos diferentes registros: bofetada vs. lambada vs. bofetão vs. estalada vs. tabefe... (VILELA, 1997, p. 39)

Tais escolhas se referem aos ajustes que o falante faz para se adequar à situação de fala, as palavras que são mais pertinentes a esta ou àquela situação, sendo que essas escolhas são determinadas por questões sociais relacionadas à língua, como a hierarquia entre variedades linguísticas. Decorre daí a possibilidade de se afirmar que as atitudes linguísticas são determinadas por questões sociais. (BIDERMAN, 1978).

O registro linguístico está relacionado a fatores externos como o contexto e a situação de fala, o interlocutor e o tema do discurso. Incontáveis combinações podem ser feitas entre esses fatores, definido o registro linguístico que será usado. Nesse sentido, Biderman (1978) aponta que o repertório lexical utilizado pelo falante é definido pelo tema do discurso. A autora ainda destaca que o movimento do léxico de uma língua está ligado à questão das normas sociais, isto é, o que marca a normalidade dentro de um grupo social. Sabemos que a norma se impõe ao falante, mas, a despeito disso, o indivíduo pode se expressar com criatividade.

[...] o sistema faculta ao indivíduo o exercício da sua criatividade na expressão de seus sentimentos, ideias e emoções. Excluídos os cânones impostos pela fonologia e pela morfologia, as regras da sintaxe e as disposições da estrutura léxica, resta ainda ao indivíduo uma larga margem de utilização criativa da língua. (BIDERMAN, 1978, p. 51).

Antunes (2012) afirma que nossas escolhas lexicais são reveladoras dos grupos aos quais pertencemos e por meio dos quais formamos nossa identidade, por isso o léxico está vinculado às experiências socioculturais que caracterizam os grupos humanos.

Apesar de toda a importância do léxico, ainda pouco se sabe sobre como ele é aprendido e estocado na memória. Há poucos estudos dedicados a esse assunto na área da Linguística, mas já se sabe que as entradas lexicais são entradas de memória. (BIDERMAN, 1996).

Tudo leva a crer que o léxico se estrutura de tal forma que permita a recuperação muito rápida, instantânea mesmo, das palavras que o integram. Com certeza, uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, e que possibilitam a sua recuperação no acervo da memória, é a frequência da palavra. (BIDERMAN, 1996, p.28)

A respeito da aquisição de repertório lexical pelos indivíduos, Biderman (1996) ainda pontua que o processo de aprendizado do vocabulário tanto de uma primeira quanto de uma segunda língua são preocupações pertinentes para quem se interessa pelo estudo do léxico.

Nesse sentido, primeiramente, é preciso diferenciar léxico e vocabulário. O léxico é geral, amplo como o sistema linguístico, um conjunto de palavras fundamentais de uma língua, enquanto que o vocabulário é mais restrito, é o conjunto dos vocábulos realmente existentes em uma comunidade linguística situada no tempo e no espaço (VILELA, 1997). Portanto, o vocabulário é uma marca identitária de um grupo, ou seja, pode-se saber o grupo ao qual uma pessoa pertence pelo vocabulário que ela utiliza. (BIDERMAN, 1978), (ANTUNES, 2012).

Considerando que o vocabulário está relacionado a tradições culturais de uma comunidade, ele pode ser aprendido e deve ser ensinado. Entretanto, a escola não tem dado a devida importância ao estudo do léxico, a começar pelo espaço dedicado ao tema nos livros didáticos. De modo geral, esses materiais têm abordado o léxico apenas em sua dimensão morfológica ou semântica, vistas em atividades com listas de palavras ou em frases isoladas. No Ensino fundamental, geralmente, em poucas páginas do livro, o ensino do léxico consiste em abordar os processos de formação das palavras, sem serem consideradas as possibilidades de criação de novas palavras ou a vinculação dessas às demandas sociais e culturais de cada comunidade. (ANTUNES, 2012). De acordo com Dias (2006), a escola não tem dado a devida atenção para atividades concernentes à ampliação do vocabulário do aluno. Os professores, sem muito conhecimento em Lexicologia e Lexicografia, reproduzem atividades presentes nos livros didáticos sem a criticidade necessária para perceber que essas atividades são inadequadas a seus discentes.

Segundo Antunes (2012) atividades escolares relacionadas ao léxico, de modo geral, limitam-se a explorar o significado básico das palavras, aquele que, justamente por ser básico, serve ao maior tipo de situações possíveis.

Na estreiteza desse vocabulário básico, o aluno não reconhece o seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. Outra vez, a língua da escola parece uma abstração, parece uma entidade estática, fixa, não em movimento, e as palavras, conseqüentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas em pedra. Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos costumeiros exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases contextualizadas. (ANTUNES, 2012, p. 23).

Percebemos, por essa citação, que a falta de atenção dada ao ensino de léxico corrobora com a continuidade de um ensino de português que distancia a língua aprendida na escola daquela que é usada no dia a dia. Neste trabalho, nos preocupa, especialmente, a falta de identificação do aluno com a língua estudada na escola, haja vista nosso objetivo de ajudar na

construção de um ensino pautado na variabilidade linguística, por meio do qual o aluno possa reconhecer sua norma e aprender outras. Nesse sentido, tomamos o apontamento de Resende (2012), que afirma ser o ensino do léxico uma importante ferramenta para a construção da competência comunicativa dos educandos. De acordo com essa autora, o ensino sistematizado do léxico dá aos estudantes as condições necessárias para fazer as escolhas adequadas às situações se fala. Trata-se de um ensino de léxico que vise ampliar o vocabulário dos estudantes e ajudá-los a interpretar e escrever textos com competência.

Portanto, concordamos com Antunes (2012), quando a autora afirma que o ensino de léxico tem que se dar em uma perspectiva dialógica-textual. As listas de palavras isoladas, em exercícios descontextualizados, não são eficientes para ampliar o vocabulário dos alunos porque, dessa forma, a palavra está deslocada do contexto de uso. Segundo Ilari e Lima (2011), o aprendizado do léxico se dá de forma contextualizada. Em língua portuguesa, nenhuma palavra é totalmente nova se analisada dentro de um contexto, porque este, se não define de todo o seu significado, ao menos restringe um leque quase infinito de possibilidades.

Além de considerar o ensino do léxico a partir do texto e, portanto, contexto, devemos considerar explorar com os estudantes os sentidos da palavra para além se seu significado básico. Retomando o que dissemos sobre a ampliação do léxico, ela pode ocorrer pela atribuição de novos sentidos para palavras já existentes, o que implica considerarmos, por exemplo, as metáforas, que, nos livros didáticos, costumam ser estudadas em um capítulo à parte, considerando apenas usos literários, entretanto, temos exemplos de metáfora em nosso dia a dia. (ANTUNES, 2012). Os jovens costumam criar um linguajar próprio com o intuito de se diferenciarem do restante da sociedade, ao fazerem isso, deslocam palavras de seu sentido básico, criando novas possibilidades de uso, é o caso da gíria, que pode se dar por metáfora, metonímia, sinédoque etc. (VILELA, 1997, p. 39). Não pretendemos, neste trabalho, nos aprofundarmos no estudo da gíria, visto que isso renderia outro trabalho, tamanha a complexidade do tema, mas faremos algumas considerações, uma vez que o uso de vocabulário gírio é algo que nos chama a atenção no cotidiano da sala de aula.

É preciso pontuar que definir o conceito de gíria não é tarefa fácil. Da perspectiva do senso comum poder ia-se dizer que a gíria é uma palavra com sentido de outra coisa (RAMOS, 2009), no entanto, a questão é mais complexa que isso. Por hora, nos interessa salientar que a gíria um fenômeno tipicamente sociolinguístico que pode ser estudado sob duas perspectivas, a da gíria de grupo e a da gíria comum. A gíria de grupo se refere a um vocabulário de grupos sociais restritos, que têm por característica um comportamento que difere do restante da

sociedade pelo inusitado ou pelo conflito. Inusitados seriam os grupos de jovens ligados à música, dança, esporte etc., conflituosos são os grupos de usuários de drogas, traficantes, criminosos etc. Já a perspectiva da gíria comum é a que estuda a gíria pela vulgarização, isto é, pelo contato de grupos restritos com o restante da sociedade, que pode disseminar termos antes secretos e que se inserem na norma comum. Estudantes mais ortodoxos da gíria afirmam que, no momento em que a gíria de grupo é vulgarizada, ela perde sua condição de gíria e passa a ser chamada de vocabulário popular (PRETI, 2006).

Por esse breve exposto acerca da gíria, podemos ter uma noção do quanto a questão é complexa. No entanto, podemos, neste trabalho, delimitar a ideia de gíria que se afina com nosso estudo. Tomamos a gíria como vocabulário de um grupo unido por quaisquer afinidades, não necessariamente criminosos ou malfeitores. Também pontuamos que, do ponto de vista sociolinguístico, a mídia é tende a padronizar a norma, visando atingir o maior público possível, o que fez com que a gíria, antes marginalizada, fosse gradativamente incorporada à norma comum. (PRETI, 1982).

No que tange ao ensino do léxico, nosso foco neste capítulo, nos cumpre dizer que cabe à escola “a tarefa de ensinar o uso das variações da linguagem, sem condenar nenhuma, inclusive a gíria, porque todas cumprem algum papel na interação dos falantes nas muitas situações em que se envolvem.” (PRETI, 2006, p. 69). Tendo em vista a adoção de um paradigma de ensino que vise dar ao aluno condições de plena participação social, consideramos que não só as formas prestigiadas da língua devem ter espaço no ensino do léxico, mas também as gírias do grupo social no qual a comunidade escolar esteja inserida, para que o aluno possa variar a língua livremente, como queira e como o momento exigir, porque mesmo as variedades mais populares devem fazer parte do repertório linguístico de um falante proficiente em sua língua materna. (PRETI, 2006). Nesse sentido, por que não propor aos nossos alunos atividades em que eles analisem, por exemplo, qual é o processo de formação da gíria? Ou qual é o significado que a gíria tem em um determinado contexto de uso? Com tudo isso, o que queremos dizer é que não é preciso desvalorizar a norma popular para que se ensine a norma de prestígio, as normas são coexistentes na sociedade, portanto, devem ter espaço na sala de aula.

Tendo em vista todos os apontamentos que fizemos até esse capítulo, partimos para a apresentação da proposta de intervenção que formulamos a partir dos pressupostos teóricos das características do gênero HQ, da variação linguística, da norma e do ensino escolar de léxico.

5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, apresentamos o local da pesquisa, fazendo apontamentos que consideramos relevantes para a proposta de trabalho. Também discorremos sobre o método utilizado para a realização de nossa pesquisa, a pesquisa-ação, e descrevemos os procedimentos utilizados para a obtenção de dados – questionários e oficinas – que denominamos como proposta de intervenção.

O local que sediou a pesquisa é a Escola Municipal Professor Jacy de Assis, situada no bairro Laranjeiras, cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Faz parte da área de abrangência da escola os bairros Grande São Jorge, São Gabriel, Laranjeiras, Aurora, Campo Alegre, Seringueiras e Assentamento do Glória, uma região periférica. A região conhecida como “Grande São Jorge” aglutina outros pequenos bairros e loteamentos populares que receberam, ao longo de sua formação, moradores de bairros mais antigos da cidade e também de outras regiões do estado e do país que fixaram residência em Uberlândia em busca de trabalho, caracterizando um fluxo migratório por de melhores condições de vida. Por essa origem popular e migratória, considera-se que os moradores da região têm um perfil de baixo poder aquisitivo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP, 2016).

A região do entorno da escola é bem desenvolvida, contando com supermercados, farmácias, bancos, postos de gasolina etc. e com aparatos sociais – escolas, poliesportivo municipal, unidades de saúde, igrejas etc. Apesar disso, os moradores sofrem com problemas que acometem outras periferias do país, oriundos do acelerado crescimento da população dos bairros e da falta de planejamento urbano e social por parte das instâncias públicas, como criminalidade, tráfico de drogas e violência. Por estar inserida nesse contexto, a escola Jacy de Assis tem a preocupação de desenvolver com seus estudantes, além de conhecimentos científicos, também a cidadania e o senso crítico, por meio de projetos culturais, esportivos, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras ferramentas de inclusão social. (PPP, 2016).

A Escola Municipal Professor Jacy de Assis atende alunos do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, sendo este último o turno em que se desenvolveu a pesquisa. A professora-pesquisadora lecionava aulas de língua portuguesa para as três turmas de 7º ano do turno vespertino da escola e escolheu a turma participante pautando-se em dois motivos: a motivação dos alunos para se envolverem

em atividades que, de alguma forma, diferem do habitual da sala de aula e o número de alunos da turma, trinta, maior que o das demais classes de 7º ano.

Antes de iniciarmos o desenvolvimento da pesquisa e até mesmo antes da escolha da turma, conversamos com a diretora da unidade e expusemos o tema da pesquisa, os objetivos desse trabalho e os recursos materiais da escola que seriam necessários: o laboratório de informática com acesso à internet e um *Datashow*. Com a anuência da direção, demos andamento aos passos subsequentes da pesquisa, que, por envolver seres humanos, precisou ser submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia.

A aprovação do referido comitê saiu em março de 2018, conforme parecer de número 2.527.567. Após o parecer positivo, aproveitamos a reunião escolar do início de ano letivo, marcada pela direção escolar, na qual foi apresentado o corpo docente da escola para o ano de 2018, para apresentarmos aos pais e responsáveis e alunos nossa pesquisa, conforme orientação do CEP. Nessa reunião foram lidos para os responsáveis e para os alunos os documentos que atestam a aceitação em participar da pesquisa, que são o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento para o Menor (TAM). Em seguida à leitura e ao esclarecimento de dúvidas, responsáveis e alunos assinaram tais termos.

Enquanto aguardávamos o parecer do CEP, foram cumpridos os créditos necessários para a obtenção do título de mestre e realizada, paralelamente, a pesquisa bibliográfica. A partir dessa pesquisa, foi formulada a proposta de intervenção para verificação da hipótese de que as HQ podem ajudar o professor a trabalhar a questão da variação linguística como algo natural, inerente à dinamicidade da língua e que, portanto, não há variedade linguística melhor do que outra, mas há necessidade de adaptação da língua à situação de comunicação. A etapa de elaboração da proposta foi concluída em março de 2018 e em abril do mesmo ocorreu o exame de qualificação.

A partir dos apontamentos feitos pela banca de qualificação, a proposta de intervenção foi reelaborada e a aplicação das atividades foi marcada para o segundo semestre de 2018, após o recesso escolar. Sendo assim, no dia 21 de agosto de 2018, demos início à etapa de aplicação da proposta de intervenção, que foi concluída em novembro do mesmo ano. Passamos por algumas intercorrências no processo de aplicação das atividades, como evasão de participantes e falta de disponibilidade do laboratório de informática e da rede de internet.

Iniciamos a pesquisa com 30 alunos, entretanto, no decorrer das atividades, um dos participantes foi detido e conduzido ao Centro Socioeducativo de Uberlândia (CESEU). Isso aconteceu logo após o início da aplicação dos questionários e o participante voltou a frequentar a escola no momento em que realizávamos a primeira oficina. Outro participante precisou ausentar-se das aulas para submeter-se a um tratamento médico e não voltou a compor o quadro de participantes da pesquisa, por isso finalizamos o trabalho com 29 alunos participantes.

Outro obstáculo que enfrentamos para a aplicação de nossas atividades foi a dificuldade de conseguir horário disponível no laboratório de informática. Salientamos que a direção da escola foi muito receptiva à nossa pesquisa e colocou-se à disposição de nossas necessidades. Em todas as fases de execução do trabalho contamos com a compreensão e ajuda da diretora e de todos os funcionários da escola. Entretanto, a instituição Professor Jacy de Assis conta com um único laboratório de informática para um público de 80 professores e 1100 alunos. Além disso, a rede de internet, por vezes, precisou de reparos e deixou de funcionar, dificultando nosso trabalho. Como alternativa para esse problema de horários no laboratório, juntamente com a direção, programamos as visitas ao laboratório em horários alternativos, fora do horário pré-estabelecido para as aulas de língua portuguesa e em dias da semana e em dias da semana que fomos à escola apenas para executar atividades relativas à pesquisa.

Para suprimir o problema do número de computadores disponíveis, optamos por realizar as atividades em duplas, o que acabou resultando em algo positivo para nosso trabalho, pois as discussões entre os alunos para a resolução das atividades constituíram também material a ser analisado.

Depois da aplicação da proposta, descrevemos e analisamos os resultados obtidos à luz das teorias elencadas na pesquisa bibliográfica, a fim de verificar a confirmação ou não de hipótese. A análise foi feita a partir de critérios quantificativos. Quanto à metodologia, encaminhamos nossa pesquisa a partir dos pressupostos da pesquisa-ação e acreditamos ser importante discorrer a respeito dessa proposta metodológica, o que faremos no subitem a seguir.

5.1 A PESQUISA-AÇÃO

Acreditamos que nossa pesquisa tem um viés social, porque objetivamos trabalhar não apenas um conteúdo específico, mas oferecer aos alunos a possibilidade de se conscientizarem a respeito da variabilidade da língua e, a partir disso, posicionarem-se como sujeitos atuantes

na sociedade, fazendo uso da variedade que melhor lhes convier na situação de fala sem, por isso, sentirem-se estigmatizados ou, ainda, serem protagonistas de condutas preconceituosas com variedades usadas por outros indivíduos. Além disso, partindo do pressuposto de que o caderno de atividades elaborado por nós nesta pesquisa pode ser usado por outros professores, reforçamos nossa crença de que não apenas os indivíduos participantes dessa pesquisa e as próprias pesquisadoras serão afetados, mas também outros integrantes da sociedade. Sendo assim, entendemos que nossos anseios com esse trabalho nos encaminham para o método da pesquisa-ação.

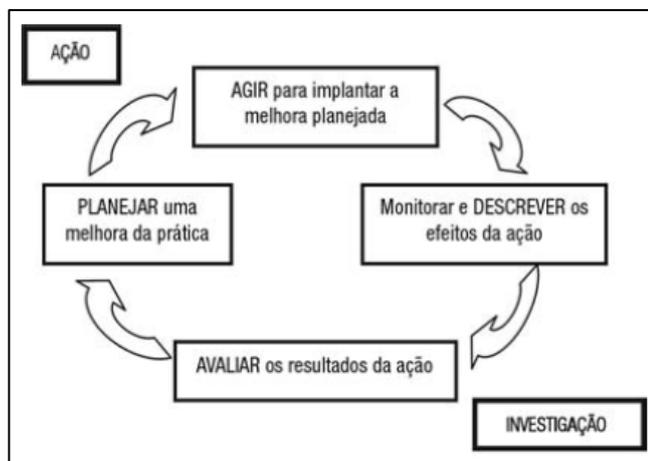
De acordo com autores como Franco (2005), Thiollent e Colette (2014), Toledo e Jacobi (2013) e Tripp (2005), a pesquisa-ação teria surgido na década de 40, com Kurt Lewin. Franco (2005) relata que essa origem se deu em um contexto pós-guerra, a partir de pesquisas experimentais de Lewin, cujo objetivo era modificar padrões alimentares da população e também modificar de comportamento dos americanos em relação a grupos minoritários. As pesquisas de Lewin pautavam-se em um conjunto de valores como a construção de relações mais democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes e a premissa de que os sujeitos mudam mais facilmente quando estimulados por decisões grupais.

Para Toledo e Jacobi (2013), metodologias de pesquisa participativa originaram-se a partir da insatisfação com métodos de pesquisa clássicos e, no caso da pesquisa-ação, especificamente, da necessidade de envolvimento de grupos sociais na solução de seus problemas e da maior articulação entre teoria e prática para a produção de novos saberes. Segundo esses autores, Lewin estava interessado em contribuir com a elevação da autoestima de grupos minoritários e procurou fortalecer as relações sociais desses grupos por meio da comunicação.

Considerando as circunstâncias em que a pesquisa-ação surgiu, Franco (2005, p. 486) afirma que “[...] a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.”. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa-ação é o método mais adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa como a nossa, que surgiu de uma demanda da sala de aula: as situações de preconceito linguístico. Ainda há outras razões pelas quais optamos por esse método, que expomos mais adiante, quando discorreremos acerca do conceito de pesquisa-ação e de suas características.

Segundo Tripp (2005), não é tarefa fácil definir o conceito de pesquisa-ação por dois motivos inter-relacionados: o fato de ser um processo tão natural que se apresenta por aspectos diferentes e o fato de ter se desenvolvido de maneiras diferentes para diferentes aplicações. Para esse autor, é importante reconhecer a pesquisa-ação como uma das formas de investigação-ação existentes, sendo que a investigação-ação “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.”. (TRIPP, 2005, p. 446). Na figura a seguir estão explicitadas as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (figura 1).

FIGURA 1 – Ciclo da investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005

Partindo do pressuposto de que a pesquisa-ação se diferencia sobremaneira de outros métodos de investigação-ação, Tripp (2005, p. 447) a define como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática...”. Ainda segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa científica tradicional, especialmente, porque, ao mesmo tempo, modifica o que está sendo estudado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A partir disso, o autor elenca onze características da pesquisa-ação e as compara com a prática rotineira e a pesquisa científica tradicional, conforme exposto no quadro abaixo (figura 2).

FIGURA 2 – Características da pesquisa-ação

Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação			
Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: Tripp, 2005

Desde que surgiu, a pesquisa-ação foi aplicada em trabalhos das mais variadas áreas de conhecimento. A respeito de sua utilização na área da educação, Tripp (2005, p. 445) afirma que “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos...”. Toledo e Jacobi (2013) explicitam que, na América Latina, não apenas a pesquisa-ação como outras pesquisas participativas tiveram impulso a partir da década de 60, com os trabalhos do educador Paulo Freire e de outros estudiosos “[...] preocupados também com a participação dos grupos sociais considerados excluídos da tomada de decisões para a solução e problemas coletivos, tendo, portanto, um conteúdo bastante politizado.”. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158).

Thiollent e Colette (2014) também reconhecem Paulo Freire como um impulsionador da pesquisa-ação no Brasil, por ser ele um educador envolvido com a educação popular. Além disso, os autores afirmam que a pesquisa-ação tem campo profícuo na área educacional e, a partir da década de 80, com o fenômeno de Globalização, essa metodologia tem sido muito importante para aqueles que lutam contra a homogeneização, as discriminações e a favor da liberdade de expressão.

Em diversas de suas formas, a pesquisa-ação se insere em práticas pedagógicas, tanto em educação de jovens e adultos, quanto na formação docente, com propósito emancipatório. Há também rica tradição de aplicação em trabalhos com participação popular ou comunitária ou com atuação em movimentos sociais. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

No âmbito acadêmico, a pesquisa-ação representa uma alternativa a práticas metodológicas convencionais, sendo usada em várias universidades brasileiras, especialmente,

naquelas onde existem projetos de extensão, nos quais busca-se uma aproximação da academia com a formação de professores da educação básica, por exemplo. Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisadores brasileiros pela pesquisa-ação, o que demonstra a superação de antigas objeções acerca dessa metodologia, que já foi considerada pouco objetiva ou com pouco engajamento político e social de seus pesquisadores. Atualmente, as áreas com maior concentração de pesquisa-ação, no Brasil, são saúde e educação. (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

Entendemos que a pesquisa-ação é uma proposta metodológica utilizada em contextos em que há um desejo de emancipação do raciocínio e da liberdade de expressão e ação. Thiollent e Colette (2014) afirmam que a pesquisa-ação tem estreita relação com a pedagogia aberta, uma pedagogia que dá muita liberdade aos docentes para ensinar e aos discentes para aprender e que se mantém viva, apesar do predomínio de concepções pedagógicas mais diretivas, instrucionais, behavioristas, dentre outras de aspecto mais tradicional. Nesse sentido, Toledo e Jacobi (2013, p. 162) explicitam que

[...] a educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contra a correnteza” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. E, neste contexto, a pesquisa-ação tem se mostrado como uma alternativa metodológica eficaz para tal finalidade.

Por todo o exposto, consideramos que a pesquisa-ação representa a possibilidade de muitos benefícios para a educação, entretanto, utilizá-la requer algumas mudanças de paradigma, como a relação hierarquizada entre professores e alunos, na qual o conhecimento passa da cabeça do professor à cabeça do aluno. No contexto da pesquisa-ação, é necessário reconhecer que cada aluno tem sua maneira de processar o conhecimento e é um indivíduo dotado de inteligência e capaz de pensar por si próprio. (THIOLLENT; COLETTE, 2014). Sobre o papel que o professor assume na abordagem da pesquisa-ação, é importante salientar que

[...] o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p.213)

Tripp (2005) reforça essa ideia de que professor-pesquisador e alunos devem ser parceiros na construção do conhecimento pela própria natureza interativa da pesquisa-ação e ressalta que a forma como os participantes se envolverão com a pesquisa não é algo possível de ser definido, pois isso depende de muitos fatores, mas menciona quatro modos pelos quais os indivíduos podem se envolver em um projeto de pesquisa-ação. São eles: **obrigação**, quando há algum tipo de coação ou ameaça de instância superior ao pretense participante; **cooptação**, quando o pesquisador persuade o indivíduo a participar de sua pesquisa; **cooperação**, quando o pesquisador consegue indivíduos que concordem em participar de sua pesquisa, cooperando com o projeto de outra pessoa – o projeto tem um “dono” – sob muitos aspectos, já que é constantemente consultado; e **colaboração**, que ocorre quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores de um projeto do qual todas participam igualmente.

Em nossa pesquisa, os participantes foram consultados a respeito de seu interesse em participar dela, colaborando com as respostas de seus questionários como material a ser analisado na pesquisa e deixando que suas posturas diante das oficinas e questionários fossem observadas também para posterior análise, portanto, entendemos que os participantes aderiram à pesquisa por cooperação, que de acordo com Tripp (2005), é a forma mais utilizada em pesquisas que resultarão em uma dissertação. Mas também não descartamos o fato de que alguns alunos podem ter sido cooptados, já que, antes de iniciarmos a pesquisa, fizemos a leitura do TCLE e do TAM, documentos que ressaltam o quanto a pesquisa pode ser benéfica aos participantes por estimular novas formas de pensar a língua portuguesa.

Além de diferentes formas de participação em um projeto em que se utiliza a pesquisa-ação, segundo Thiollent e Colette (2014, p. 214, grifo nosso), o projeto de pesquisa-ação pode existir em variados formatos e seguir diferentes fases e propõem o seguinte formato: “**(1)** estudos teóricos e metodológicos, revisão de bibliografia; **(2)** oficinas com participação de professores em formação; **(3)** interpretação e avaliação dos resultados obtidos em **(2)** à luz de **(1)**, gerando ensinamentos que serão testados em sala de aula.”. Esse formato refere-se à pesquisa-ação para a formação de professores. Em nosso estudo, colocamos-nos como pesquisadoras e participantes, seguindo o que é pressuposto pela pesquisa-ação, e contamos com a participação de alunos na pesquisa. Dessa forma, fizemos uma pequena adaptação no formato proposto pelos autores e organizamos nosso trabalho de acordo com o exposto no quadro a seguir.

QUADRO 2 – Etapas da pesquisa-ação

1. estudos teóricos e metodológicos, revisão de bibliografia;
2. questionários e oficinas com participação dos alunos;
3. interpretação e avaliação dos resultados obtidos em 2 à luz de 1; gerando ensinamentos que poderão ser percebidos por meio da HQ produzida pelos alunos na última oficina.

Fonte: As autoras

Quanto às técnicas utilizadas na pesquisa-ação para a obtenção de dados, de acordo com Thiollent; Colette (2014), existe uma gama de técnicas possíveis de serem associadas à pesquisa-ação na educação.

A atitude de pesquisar e agir em relação ao conteúdo e ao ambiente de ensino abre espaço para a criatividade do educador tanto quanto dos educandos, que deverão buscar as melhores formas de acessar e processar os conteúdos de ensino face à realidade em que se situam. Como sujeitos do processo educativo, docentes precisam acessar, do campo múltiplo de possibilidades pedagógicas, aquelas mais identificadas com suas possibilidades e com as potencialidades e necessidades da comunidade discente. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215)

A partir do exposto, consideramos o ciclo proposto por Tripp (figura 5) e demos andamento ao proposto no quadro (figura 6) com a elaboração de nossa proposta de intervenção. As atividades que produzimos estão pautadas nos pressupostos teóricos levantados por meio da pesquisa bibliográfica e são inspirados em atividades propostas por Ramos (2006) para o trabalho com as HQ nas aulas de língua portuguesa. Tais atividades estão descritas na próxima seção.

5.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta de intervenção é formada por quatro questionários e três oficinas. Iniciaremos falando dos questionários, que são compostos por uma série de perguntas ordenadas (MARCONI; LAKATOS, 2017), as quais foram respondidas pelos alunos em nossa presença, mas sem a interferência. Optamos por aplicá-los via formulário do *Google* por dois motivos: a facilidade para o posterior tratamento dos dados e o incentivo ao uso de ferramentas

tecnológicas, algo que é fomentado pelos PCN (1997). Portanto, para a aplicação dos questionários nós ocupamos o Laboratório de Informática da escola e utilizamos 15⁸ computadores conectados à internet.

A elaboração de tais questionários foi subsidiada pela teoria levantada em nossa pesquisa bibliográfica, especialmente, nos referenciais da Sociolinguística de Labov (2012), Bagno (2007a), Mollica (2004) e Preti (1982); nos estudos acerca dos quadrinhos de Cagnin, Ramos (2009, 2010, 2010) e Vergueiro (2009, 2018) e no repertório sobre o léxico de Antunes (2012), Biderman (1978, 1996) e Vilela (1997).

Nosso objetivo geral com os questionários foi verificar a ideia que os alunos tinham de língua antes das atividades, se eles tinham noção da variação linguística e em quais aspectos – diastrático, diamésico, diafásico, diacrônico – e o repertório lexical desses estudantes. Apesar desse objetivo geral, em cada questionário apresentamos, no cabeçalho, o objetivo específico daquela atividade.

Com exceção do primeiro, que é um questionário de sondagem do perfil dos participantes, todos os outros questionários foram formulados com questões que visam estimular a reflexão dos alunos acerca da língua a partir de uma ou mais HQ. Acreditamos que as HQ oferecem o suporte necessário para que o professor trabalhe com os alunos a consciência da variabilidade da língua e, a partir disso, problematizar questões relacionadas ao prestígio de uma norma em detrimento de outras, bem como o preconceito linguístico e a ideia de “erro” na língua. Amparamo-nos no que é postulado por Cirne (1971) ao afirmar que as HQ são cultura de massa e, por isso, nesses textos, a linguagem verbal é usada de um modo que nos permite analisar diferentes registros da língua. Conforme o que afirma Preti (1982, p. 62, grifos do autor)

Os meios de comunicação de massa tentam, hoje, uma aproximação entre a linguagem falada e a escrita e, por isso, [...] servem-se, quase sempre, de uma *norma comum*, intermediária, que satisfaz ao *receptor*, aproximando-se de sua linguagem falada e, por outro lado, não choca as tradições escritas, com obediência à ortografia oficial etc.

O que Preti (1982) chama de norma comum nos remete à língua em uso, mencionada por Labov (2012) como sendo a língua que interessa à Sociolinguística analisar, visto que é

⁸ Mencionamos, no início deste capítulo, que nossa pesquisa contava com trinta participantes, a priori, que foram divididos em duplas, o que justifica o número de computadores.

nessa língua que encontramos os matizes sociais. Acreditamos que apresentar aos alunos manifestações de uso da língua que diferem da norma-padrão idealizada é uma forma de fortalecer neles a identidade cultural e deixá-los mais seguros para usar as normas de seus grupos sociais sem se envergonharem. Salientamos que isso não significa que a norma de prestígio deva ser desconsiderada no espaço escolar, pois ensiná-la é uma obrigação da escola (PCN, 1997). De acordo com o que postula Bortoni-Ricardo (2008), nossa intenção é propor um ensino de norma de prestígio que não desvalorize a norma de domínio do aluno.

Justificamos nossa escolha em usar HQ para trabalhar com a variação linguística também no fato de que o material didático relacionado a esse assunto é escasso. Ao fazermos a pesquisa bibliográfica, notamos que apenas um autor sugere atividades didáticas para estudo da língua a partir das HQ, que é Paulo Ramos (2018). Nesse sentido, os trabalhos desses autores nos serviram de inspiração para a criação de nossa proposta e esperamos poder contribuir com outros professores na oferta de material didático relacionado à HQ e variação linguística, já que este é uma tema muito importante para o ensino de língua portuguesa – algo já evidenciado neste trabalho em outros momentos – e HQ é um gênero que atrai a atenção dos estudantes. Além disso, Ramos (2018) chama a atenção para o fato de que a qualidade do material didático disponível sobre HQ e variação tem qualidade questionável. Por ser relativamente recente a inserção das HQ em livros didáticos, muitas vezes, esse material reforça estereótipos.

Dito isso, passamos à descrição dos questionários. Cada um deles foi desenvolvido para ser respondido em uma aula de cinquenta minutos. O primeiro encontro foi destinado ao questionário para a sondagem do perfil dos participantes: idade, gênero, o que pensam da língua e das aulas de língua portuguesa da escola. Neste momento, os alunos não formaram as duplas, responderam ao questionário individualmente, tendo em vista o objetivo do questionário.

Consideramos importante esse questionário, uma vez que fatores extralinguísticos como gênero e idade estão relacionados à variação da língua. Além disso, para prosseguirmos com as atividades da pesquisa seguindo os preceitos da pesquisa-ação, foi necessário saber o que nossos participantes entendem por língua, variação e ensino de português antes das outras atividades, uma vez que partimos da reflexão inicial para formular e ou reformular as atividades subsequentes.

Seguindo o que é postulado por Labov (2012), acerca da pesquisa em Sociolinguística, não entramos em detalhes com os participantes sobre nossas intenções ao registrarmos seus

comportamentos acerca da língua para não influenciarmos em suas respostas. Apresentamos a seguir (quadro 3) o primeiro questionário.

QUADRO 3 – Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1
SONDAGEM DO PERFIL DOS PARTICIPANTES
TEMPO ESTIMADO
Uma aula de 50 minutos.
OBJETIVO
Coletar respostas ao questionário de sondagem que serão utilizadas para identificar o perfil dos participantes.
QUESTIONÁRIO
<p>1. Qual é o seu sexo?</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino.</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino.</p> <p>2. Qual é a sua idade?</p> <p><input type="checkbox"/> 12 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 13 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 14 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 15 anos ou mais.</p> <p>3. Você sabe português?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p>4. Quando fala, você é entendido pelas pessoas com facilidade?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>

5. Você considera correta⁹ sua forma de falar?

- Sim.
- Não.
- Às vezes. Depende da situação.

6. Você costuma usar gírias em seu dia a dia?

- Sim.
- Não.

7. O que você acha do uso de gírias?

- Errado.
- Comum para os jovens.
- Comum para "malas", "manos" ou criminosos.
- Comum para pessoas de qualquer idade.

8. Você nota alguma diferença entre a língua usada por você e a que é usada por seus pais?

- Sim.
- Não.
- Depende da situação.

9. Você nota alguma diferença entre a língua que é usada por você e a que é usada por seus professores?

- Sim.
- Não.
- Depende da situação.

⁹ Utilizamos, neste questionário, os termos “certo” e “errado” por estes serem utilizados no cotidiano da sala de aula e, portanto, serem familiares aos alunos participantes da pesquisa. Entretanto, salientamos que, no decorrer das atividades das oficinas, conscientizamos os alunos a respeito do uso desses termos, amparadas pela teoria estudada.

10. Em sua opinião, existe alguma diferença entre o português ensinado na escola e o português que você usa no dia a dia para se comunicar?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

11. Você acha importante estudar português na escola?

- Sim.
- Não.

12. Você usa o que aprende nas aulas de língua portuguesa em seu dia a dia?

- Sim.
- Não.
- Em algumas situações.

13. Você muda seu jeito de falar quando fala com pessoas desconhecidas?

- Sim.
- Não.

14. As pessoas julgam seu modo de falar?

- Sim.
- Não.

15. Em sua opinião, existe uma única maneira correta de falar o português?

- Sim.
- Não.

16. Você acha que as pessoas que moram nas cidades falam melhor do que as pessoas que moram na roça?

- Sim.
- Não.

17. Existe um jeito errado de falar o português?

Sim.

Não.

18. As pessoas mais velhas falam o português melhor do que as pessoas mais jovens?

Sim.

Não.

19. Algumas pessoas acham que o WhatsApp, o Facebook e as demais redes sociais pioraram o português do brasileiro. Você concorda?

Sim.

Não.

20. Você acha que o português dos livros é o mais correto?

Sim.

Não.

Fonte: As autoras

Ainda partindo da consideração de que fatores sociais como idade, sexo, grau de escolaridade, profissão entre outros influenciam sobremaneira na variação da língua (LABOV, 2012); (PRETI, 1982), escolhemos para o segundo questionário algumas HQ em que o aluno pode perceber a variação influenciada por esses fatores. Segundo Ramos (2018), a língua é usada nos quadrinhos também para criar o perfil das personagens. Nesse sentido, a escolha do léxico é muito importante, pois pelo vocabulário, pode-se identificar um grupo de indivíduos (BIDERMAN, 1978). Dessa maneira, procuramos por HQ em que fosse utilizado um vocabulário que se distancia do registro formal da língua, por vezes, estigmatizado, como a gíria e o caipirês.

A gíria, como vocabulário de um grupo, “[...] faz parte da personalidade dos falantes que fazem questão de demonstrar que pertencem a um determinado grupo social.” (PRETI, 2006, p.66). Os jovens costumam ser os mais lembrados quando o assunto é gíria, porque, de modo geral, a parcela mais jovem da população, por diversas razões, costuma se distanciar da norma linguística corrente por meio do léxico (RAMOS, 2009). Entretanto, seria um erro, na atualidade, pensar que a gíria pertence só ao vocabulário dos jovens, uma vez que essas

fronteiras estabelecidas pela idade vêm perdendo força. Cada vez menos as pessoas querem ser identificadas por comportamentos ou elementos de cultura tradicionais. (PRETI, 2006).

Preti (2006, p.68) defende a ideia de que a gíria deve ser encarada como um traço da personalidade dos falantes que fazem questão de demonstrar seu pertencimento a um determinado grupo social e seria um erro a tentativa de anular tal aspecto da vida dos indivíduos, tão importante quanto a vestimenta, o corte de cabelo e outros caracterizadores da liberdade individual. O autor ainda afirma que um jovem, por exemplo, não pode deixar de ter direito de escolher sua “linguagem”, sua maneira própria de dizer as coisas, embora deva ser educado para ter a consciência de que há vários níveis de linguagem, cada qual adequado aos papéis sociais que representamos diariamente. Por esse prisma, concordamos com Biderman (1978) quando a autora afirma que os indivíduos se distinguem por suas particularidades no modo de dizer e reafirmamos o direito de nossos alunos a usarem gírias sem serem, por essa razão, estereotipados. Aliás, a ocorrência da gíria é um traço marcante da comunidade onde está inserida a escola que sedia nossa pesquisa e o preconceito acerca do uso do vocabulário gírio foi um dos motivos que deram origem a este trabalho.

Quanto ao caipirês, autores levantados em nossa bibliografia, como Bagno (2007, 2004), Mollica (2004), Gnerre (1987), Bortoni-Ricardo (2008) e Preti (1982) são unânimes em afirmar que existem variedades da língua estigmatizadas por razões que não se justificam no interior da língua, mas sim em questões sociais. Considerando a ideia dos *continua* de Bortoni-Ricardo (2008), as variedades mais prestigiadas são aquelas mais próximas ao polo de urbanização, letramento e monitoração estilística, ou seja, os falares rurais, essencialmente orais e não monitorados são estigmatizados¹⁰, recebem a pecha de um falar ruim, errado, fora do padrão (BAGNO, 2008a).

Nas HQ, a figura do caipira é explorada como um tipo brasileiro desde 1869, na obra “Nhô Quim ou Impressões de uma viagem à Corte”, de Ângelo Agostini, desenhista italiano erradicado no Brasil. Depois, na década de 60, Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa, passa a ser tipizado como caipira brasileiro nos quadrinhos. Nas HQ dessa personagem, o conflito entre roça e cidade, entre caipiras e típicos citadinos não fica evidenciado só por meio

¹⁰ O estigma refere-se ao valor social dado ao uso de determinada variedade linguística. Discutimos, em capítulos anteriores, que o valor atribuído à variedade, na verdade, está relacionado a questões sociais de poder econômico e *status quo*. Indivíduos oriundos de regiões rurais e moradores de periferias, locais em que se nota o uso acentuado da variedade caipira e das gírias, geralmente, são menosprezados por elites econômicas e intelectuais.

da temática das histórias, mas se concretiza também por meio da língua. As falas de Chico Bento eram escritas de acordo com a norma de prestígio até o final da década de 70 e, hoje, buscam reproduzir o registro oral característico do interior de São Paulo (D'OLIVEIRA, 2009). Maurício de Sousa, desenhista das HQ de Chico Bento, afirma que se inspirou em sua infância, vivida na roça, no interior de São Paulo, para criar a personagem e evidencia que, ainda hoje, Chico Bento é um legítimo representante da poluição que vive no campo. De acordo com Preti (1982), a expansão da mídia e dos meios de comunicação de massa tem despertado o interesse não só dos estudiosos da língua, mas da população de um modo geral para a variação linguística, o que não é totalmente positivo porque

É através de uma grande diversidade de tipos trágicos, sentimentais e cômicos, divulgados por esses veículos, de figuras regionais ou urbanas (quase sempre muito falsas), que compõem a massa de personagens, incluída na programação de auditório ou nas novelas ultra-românticas, nos filmes ou nas revistas em quadrinhos, que rádio, televisão, cinema e imprensa mostram variações de língua de toda ordem, identificações (quase sempre muito fáceis) entre tipos sociais e signos linguísticos, entre comportamentos individuais e estruturas específicas para representá-los. (PRETI, 1982, p. 14-15).

Tendo em vista o excerto acima, evidenciamos que é necessário muito cuidado no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mediadas pelas HQ do Chico Bento, especialmente, no que concerne à observação da variedade linguística usada pela personagem, porque, mesmo que a intenção seja positiva, o docente pode reforçar um estereótipo negativo do caipira por meio das atividades propostas.

Sendo assim, consideramos relevante expor nossos alunos a situações de uso de variedades linguísticas estigmatizadas, como o caipirês, a fim de verificar como se comportam. Portanto, as questões formuladas para o segundo questionário visam levar os alunos à reflexão acerca da variação linguística por meio do uso de gírias, a importância da língua enquanto ferramenta de comunicação, a existência do “erro” na língua e o preconceito com variedades da língua estigmatizadas.

O questionário 2 (quadro 4) conta também com uma HQ em que são utilizadas expressões idiomáticas. Segundo Xatara (1998, p.149) expressão idiomática é "uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural." Resende (2012, p.1) define as expressões idiomáticas como "construções com mais de um termo constituinte e que assumem um caráter metafórico.". O trabalho escolar com expressões idiomáticas justifica-se por essas expressões fazerem parte da cultura de um povo, portanto, do

repertório lexical de uma comunidade. A compreensão de uma expressão idiomática vai além de aprendizado literal do significado de seus termos componentes, está relacionada ao contexto de uso. (RESENDE, 2012). Dessa forma, acreditamos que as expressões idiomáticas são uma boa forma de ampliar o repertório lexical dos alunos, porque, enquanto expressões de caráter conotativo, têm seus significados ligados ao contexto, que é a melhor forma conhecer novas palavras (ANTUNES; LIMA, 2012).

QUADRO 4 - Questionário 2

QUESTIONÁRIO 2
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS
TEMPO ESTIMADO
Uma aula de 50 minutos.
OBJETIVO
Identificar como os participantes percebem o uso de variedades linguísticas diferentes daquela que é predominante em livros didáticos, isto é, a norma de prestígio. Como reagem, se entendem essas variedades, se notam similaridade com a variedade usada por eles mesmos.
QUESTIONÁRIO
<p>Observe o quadrinho a seguir.</p>  <p>Fonte: Maurício de Sousa Disponível em: Bortoni-Ricardo, 2008</p>
<p>1. Você consegue entender a fala de Chico Bento?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Só algumas palavras.</p>

2. A fala usada por Chico Bento na tirinha é a mesma usada por você para falar com seus amigos e familiares?

- Sim.
 Não.

3. Se você respondeu não à pergunta anterior, diga o que há de diferente entre a fala de Chico e a que você usa no seu dia a dia.

4. A fala de Chico Bento coincide com a maioria dos textos que você lê em seus livros didáticos?

- Sim.
 Não.

5. Em sua opinião, a forma como a personagem Chico Bento fala é correta? Por quê?

Observe a tirinha a seguir para responder às próximas questões.



Fonte: Lady Slime

Disponível em: Disponível em: <https://ladyslime.wordpress.com/page/10/> Acesso: 20/09/2017

6. Certamente você notou que a comunicação entre os personagens não foi eficiente. O que dificultou a plena comunicação entre as personagens?

7. Você conseguiu entender o que a personagem camaleão disse em todos os quadrinhos?

8. A língua utilizada pela personagem camaleão se parece com a que você usa em seu dia a dia para se comunicar com seus amigos?

9. Se você respondeu não à questão anterior, explique o porquê.

Agora, analise os quadrinhos abaixo para responder às questões 10 a 14.

vidadesuporte.com.br

Fonte: Vida de Suporte

Disponível em: <https://vidadesuporte.com.br/suporte-a-serie/nivel-do-atendimento/> Acesso: 20/09/2017

10. Levante hipóteses: o cliente do outro lado do telefone estava entendendo o que o dizia o atendente no segundo quadrinho? Por quê?

11. Você acha que o atendimento realmente melhorou no último quadrinho? Por quê?

12. Provavelmente, por que a personagem do último quadrinho, que parece ser o chefe, acha que o atendimento melhorou?

13. Caso um atendente de suporte falasse com você como a personagem fala no segundo quadrinho, você conseguiria entender?

14. Se você respondeu não à questão anterior, explique o porquê você não entenderia.

Leia com atenção a tirinha a seguir para responder às questões 15 a 19.



Fonte: Custódio Rosa

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/> Acesso: 29/09/2017

15. Uma das personagens faz a “tradução” da fala das outras personagens. Em sua opinião, essa tradução é realmente necessária? Por quê?

16. Você já tinha ouvido todas as palavras faladas pelo ratinho mais velho?

17. Caso você tenha respondido "não" à questão anterior, quais palavras você nunca tinha visto ou ouvido?

18. Quais são as palavras usadas pelo ratinho mais velho que você considera como gírias?

19. Em sua opinião, seria possível que as personagens conversassem e se entendessem sem a “tradução”?

A tirinha a seguir você vai ler para responder às questões 20 a 22.



Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/> Acesso: 12/12/2018

21. Você conseguiu entender o significado de todas as expressões?

22. Caso você tenha respondido "não" à questão anterior, quais expressões você não conseguiu entender?

23. Você acha que elas são atuais ou antigas? Você usa ou já usou essas expressões em seu dia a dia?

Fonte: As autoras

O quarto e o quinto questionários foram elaborados a partir das HQ 1 e 2 das revistas do Chico Bento Moço. Bagno (2008a) tece críticas ao uso das HQ de Chico Bento por considerar que, os livros didáticos, ao abordarem a variação linguística utilizando, geralmente, uma tirinha do Chico Bento, reduzem toda a riqueza da heterogeneidade da língua portuguesa a um aspecto: o diatópico. Concordamos com o autor que a variação linguística não pode ser reduzida a um único aspecto, mas acreditamos que Chico Bento tem muito a oferecer para o trabalho com a variação linguística, uma vez que, estudantes de origem urbana sem antecedentes rurais podem desconhecer a variedade caipira e estudantes de origem rural podem se sentir representados por meio da personagem. Reforçamos que é necessário muito cuidado e embasamento teórico para evitar estereótipos.

Nesse sentido, nos baseamos no que preconiza Luyten (1984) acerca da adequação dos conteúdos das HQ ao ensino. A autora afirma que cabe ao professor ou pedagogo analisar se a história dá margem a estereótipos familiares, como são representados os membros da família; profissionais, o conceito de algumas profissões como médico, operários, etc.; sociais, como são visto os ricos, os pobres, marginais; nacionais, como são representadas as pessoas de diversas etnias; culturais etc. A ocorrência desses estereótipos deve ser analisada não só em histórias isoladas, mas também no conjunto de obras de um autor. No entanto, as obras que porventura apresentarem problemas não devem ser ignoradas, ao contrário, a sugestão é que seja feita uma leitura crítica – mediada pelo professor – e uma atividade de requadrinização da HQ que permita corrigir os eventuais problemas. Posto isso, retomamos às considerações sobre a personagem Chico Bento, cujas HQ subsidiam os próximos questionários.

Chico Bento foi criado como coadjuvante para as tiras de Hiroshi e Zezinho, publicadas em uma revista de cooperativa agrícola, mas a personagem foi ganhando destaque e logo tornou-se protagonista de sua própria revista. Chico tem 60 anos, mesmo tempo que Sousa tem de carreira e, para mantê-lo jovem e atual, seu criador resolveu escrever as histórias do Chico Bento Moço, nas quais a personagem vai para a faculdade e passa a viver os dilemas de um jovem em busca de uma formação acadêmica. O criador da personagem enfatiza que as histórias de Chico vão continuar a ser produzidas e talvez ele, assim como o restante da Turma da Mônica, ganhe uma coleção de histórias em sua fase adulta. Para o criador da personagem caipira, manter Chico Bento é importante porque ele é o único a fazer frente ao número de tiragens das revistinhas da Mônica, algo que o autor credita ao sonho que muitas pessoas acalentam de viver em um lugar simples e tranquilo como é a Vila Abobrinha, vilarejo onde Chico mora com a família. (SOUSA, 2018).

Para Sousa (2018), os cenários das HQ do Chico Bento revelam a realidade sociocultural de moradores do campo, mesmo que a tecnologia tenha chegado à zona rural e mesmo que muitos nascidos na roça tenham migrado para as cidades. O quadrinista afirma que existem cidades tão bucólicas quanto a vila Abobrinha e, se isso não é divulgado, é porque falta interesse político ou há receio dos moradores dessas localidades de que elas mudem.

O tema das HQ de Chico Bento, tanto criança quanto moço, está relacionado ao seu cotidiano, o dia a dia de Chico vira aventura nos roteiros de Maurício de Sousa. A respeito dessa simplicidade, Sousa (2018) afirma: “A vida é interessante. Se você levá-la (sic) a sério, não ter preconceitos e mergulhar nisso, sempre brota uma coisa natural na alma.” Chico e suas histórias são simples como a linguagem que ele usa. Nas edições de Chico Bento Moço, entretanto, a personagem sente a necessidade de monitorar a língua e usar um registro linguístico mais próximo à norma de prestígio. Essa mudança da personagem nos chamou a atenção, porque vimos nessas histórias a possibilidade de levar o aluno à reflexão acerca da adequação linguística, do monitoramento da linguagem que fazemos para nos adequarmos às situações de fala. Além disso, há um fator social que suplanta essa mudança em Chico Bento: o fato de ele se tornar um estudante universitário e mudar para a cidade.

O questionário de número três foi baseado na HQ nº 1 da edição Chico Bento Moço: “Eles também cresceram... Um novo começo”. A história tem 89 páginas, por essa razão não a reproduziremos aqui na íntegra, mas cada dupla de alunos teve acesso a um exemplar e leu a HQ em sua totalidade. Para a leitura completa da HQ, estimamos o período de duas aulas de

cinquenta minutos. A leitura foi feita em sala de aula, após uma breve apresentação do percurso da personagem protagonista.

Após a leitura da HQ, antes de partirmos para o questionário, fizemos uma roda de conversa com os alunos a fim de extrair a opinião deles a respeito da história como um todo. Elaboramos algumas perguntas que guiaram essa conversa, mas ressaltamos que foi dado espaço para que os alunos se manifestassem. Sendo assim, não houve preocupação em seguir o roteiro na íntegra. Conforme propõe a pesquisa-ação, durante a execução da pesquisa, é possível reformular o planejamento sempre que necessário. (FRANCO, 2005). Como se tratou de uma conversa, os alunos não registraram as respostas por escrito, mas, no caderno de bordo, foram feitas anotações de respostas e atitudes que julgamos relevantes para a pesquisa.

QUADRO 5 - Roteiro de perguntas HQ “Eles também cresceram... Um novo começo”

ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE A HQ	
“ELES TAMBÉM CRESCERAM... UM NOVO COMEÇO”	
i.	Vocês gostaram da história?
ii.	Gostaram da versão jovem do Chico Bento?
iii.	A história do Chico jovem é melhor do que as histórias do Chico criança?
iv.	O que vocês acham que mudou mais em Chico: o jeito de ser ou a aparência física?
v.	Vocês consideram que Chico viveu uma aventura nessa história?
vi.	Na versão criança, Chico é um aluno preguiçoso, não gosta muito de estudar, isso mudou?
vii.	O que vocês acham que motivou a mudança de Chico a respeito dos estudos?
viii.	Na versão criança, Chico é inocente, um menino com bom coração e boas atitudes, essas características permanecem em sua versão jovem?
ix.	Vocês acham que Chico gosta de ter nascido e vivido na roça?

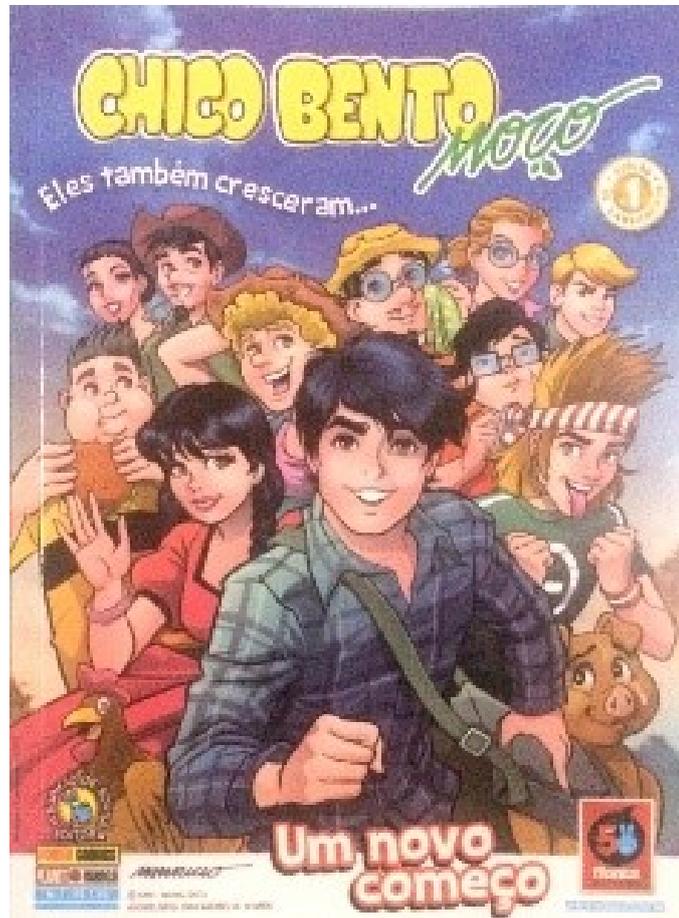
Fonte: As autoras

A roda de conversa foi realizada em uma aula. Após as discussões acerca da HQ, os alunos responderam ao questionário no laboratório de informática. Anexamos ao questionário algumas imagens retiradas da HQ, a fim de facilitar o trabalho do aluno e otimizar a apresentação neste texto, mas lembramos que cada dupla dispôs de um exemplar da HQ para referenciar suas respostas, conforme julgaram necessário.

QUADRO 6 - Questionário 3

QUESTIONÁRIO 3

ANALISANDO HQ CHICO BENTO MOÇO 1



Fonte: Sousa, 2013a

“Eles também cresceram... Um novo começo”

TEMPO ESTIMADO

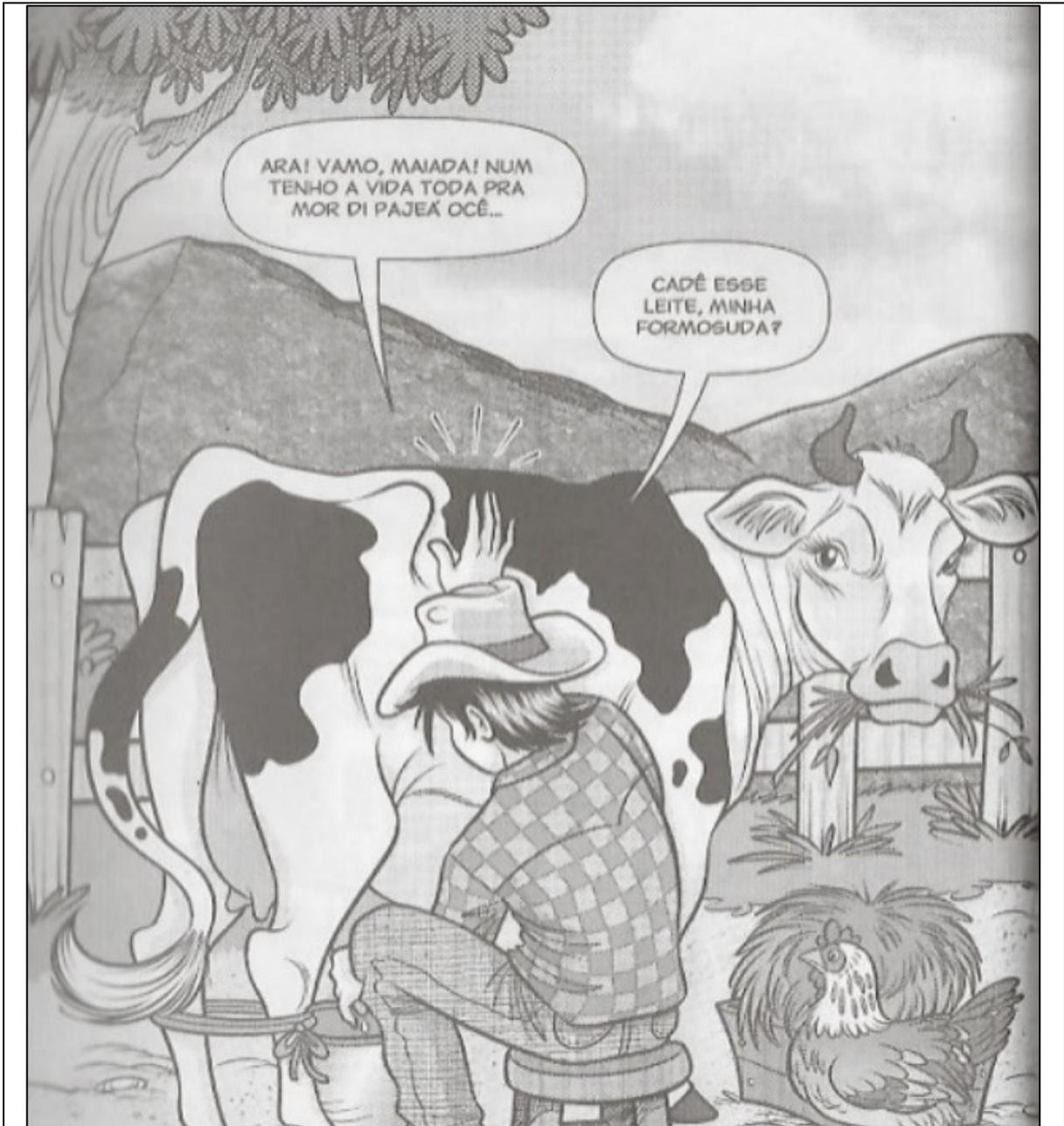
Uma aula de 50 minutos.

OBJETIVO

Levar o aluno a refletir sobre a variação diatópica e diastrática da língua e problematizar a questão do estereótipo caipira e do preconceito linguístico

QUESTIONÁRIO

Reveja dois trechos da HQ edição 1 do Chico Bento Moço e responda à questão que segue.



Fonte: Sousa, 2013a



Fonte: Sousa, 2013a

1. Nos quadrinhos acima, a fala da mãe de Chico dá a entender que ele mudou seu modo de falar, evitando usar a linguagem comum da roça. Em sua opinião, porque Chico mudou seu jeito de falar?

Releia os quadrinhos a seguir para responder à questão 2. Se necessário, consulte a revistinha.





Fonte: Sousa, 2013a

2. Você entendeu o que é o “caipirês”?

- Sim.
 Não.

3. Em sua opinião, por que o pai de Chico diz que em família o caipirês é permitido?

Fonte: As autoras

O quarto e último questionário é baseado na revista nº 2, também da edição Chico Bento Moço: “Confusões na cidade grande: vida na república”. Nessa HQ, Chico passa por algumas dificuldades para adaptar-se à nova vida na cidade. A personagem sente necessidade de monitorar a língua, deixando seu caipirês de lado e adotando a norma de prestígio. Mas esse não é o único problema. Chico também é alvo de chacota do primo Zeca, desde criança morador da cidade grande, e dos colegas de república pela forma como se veste e por seus hábitos de menino criado na roça.

Novamente, após a leitura da HQ, para a qual planejamos o período de duas aulas, estabelecemos uma discussão com a turma a respeito da história. Como propõe Ramos (2018), nossa intenção é usar os quadrinhos para estimular os alunos a pensarem em questões relacionadas a estereótipos por meio de perguntas direcionadas, que apresentamos no roteiro que segue. Novamente, salientamos que a intenção da conversa foi fomentar a discussão e a

reflexão dos alunos antes de partirem para o questionário, portanto, não houve registro escrito das respostas e as perguntas sofreram alterações durante a execução da atividade.

QUADRO 7 - Roteiro de perguntas HQ Chico Bento Moço 2 “Confusões na cidade grande: vida na república”

ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE A HQ “CONFUSÕES NA CIDADE GRANDE: VIDA NA REPÚBLICA”	
i.	Vocês gostaram da história?
ii.	Na HQ como é caracterizado fisicamente quem é da cidade e quem é da roça?
iii.	Chico mudou sua forma de se vestir depois que chegou à cidade?
iv.	Os rapazes que dividem o apartamento com Chico são iguais ou diferentes entre si?
v.	Por que Chico chama tanto a atenção dos rapazes?
vi.	O primo Zeca tem vergonha de Chico? Por quê?
vii.	Chico se dá bem no fim da história? Por quê?

Fonte: As autoras

Durante essa discussão acerca da HQ lida, fizemos as perguntas e deixamos que os alunos se manifestassem, fazendo poucas interferências, a fim de não influenciar as respostas que eles dariam ao questionário.

QUADRO 8 - Questionário 4

QUESTIONÁRIO 4
<p>ANALISANDO HQ CHICO BENTO MOÇO 2</p> <p>“CONFUSÕES NA CIDADE GRANDE: VIDA NA REPÚBLICA”</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fonte: Sousa, 2013b</p>
TEMPO ESTIMADO

Uma aula de 50 minutos.

OBJETIVOS

- Levar o aluno a refletir sobre a variação regional da língua, bem como a variação relacionada à situação de fala, quando o interlocutor e o ambiente influenciam o registro linguístico que será usado pelo falante.
- Instigar a reflexão acerca do estereótipo caipira e do preconceito social.

QUESTIONÁRIO

Na edição número 2, Chico chega à cidade de Nova Esperança para estudar Agronomia. Por ter pouco dinheiro, Chico precisa dividir um apartamento com outros três rapazes: Jura, Lee e Jácomo. Esses apartamentos compartilhados recebem o nome de república. Ao chegar à república, Chico vive uma fase de adaptação e tem que superar alguns obstáculos. Releia os quadrinhos abaixo para responder à questão 1.



Fonte: Sousa, 2013b

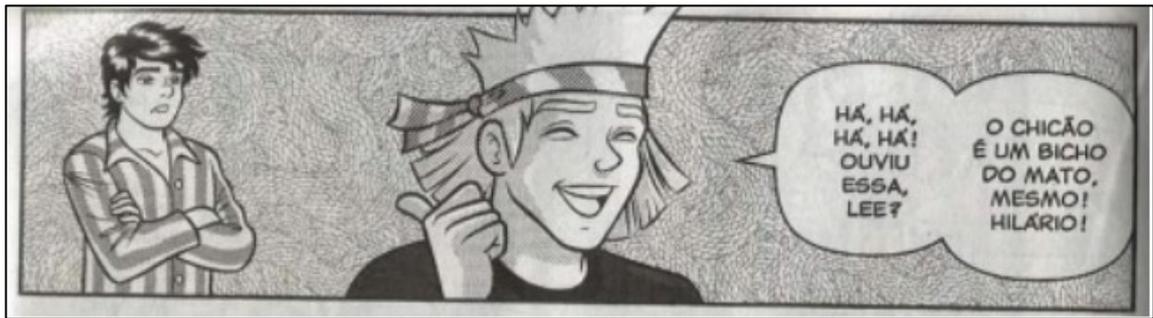


Fonte: Sousa, 2013b

1. Na cena retratada, Chico teve um sonho ruim. Ao acordar assustado, ele usa o caipirês, mas logo se arrepende, porque tem medo que alguém o ouça. Em sua opinião, por que Chico não quer que os colegas ouçam o seu caipirês?

Nos quadrinhos abaixo, Chico conversa com Jura, um jovem que adora rock.





Fonte: Sousa, 2013b

2. Você acha que a fala de Chico Bento gerou problemas para que ele se adaptasse à vida da república? Por quê?

3. Jura, que está conversando com Chico nos quadrinhos acima, usa gírias em suas falas, mas as outras personagens da história não o criticam por conta disso. Em sua opinião, o que justifica o fato de os colegas não estranharem a forma de falar de Jura?

4. Você acha que a forma de falar de Jura é mais certa do que a forma de falar de Chico? Por quê?

5. Jura acha que Chico Bento é bobo porque nasceu na roça. Em sua opinião é possível dizer que uma pessoa é melhor ou mais inteligente por ter nascido na cidade? Por quê?

Nos quadrinhos a seguir, Chico desperta a atenção de crianças na rua.



Fonte: Sousa, 2013b

6. Chico é “zoado” por sua forma de se vestir, de falar e de se comportar. Jura é quem mais critica Chico. Você acha que a forma como os colegas de república tratam Chico Bento é preconceituosa? Por quê?

Os colegas de Chico estranham a forma como ele se veste.





Fonte: Sousa, 2013b

7. Os colegas de Chico o chamam de caipira e matuto. Em sua opinião, no contexto da história, esses apelidos são carinhosos ou são ofensivos? Por quê?

8. Em vários quadrinhos, Chico usa o termo "ara". Considerando o contexto em que essa palavra é usada, o que você acha que Chico está expressando quando diz "ara"?

9. Assim como Chico Bento, outras pessoas – até mesmo você – podem ser julgadas pela forma como falam. O que você acha desse julgamento?

10. Você já foi julgado pela forma como fala? Se sim, como isso aconteceu?

<hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: As autoras

Passamos agora à descrição das três oficinas que foram realizadas. De acordo com Candau (1995) oficina pedagógica é uma estratégia de trabalho que possibilita estudar e trabalhar um tema/problema, sob orientação de um especialista, aliando teoria e prática. A oficina possibilita o aprender a fazer melhor “o ofício”, mediante a aplicação e processamento de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. Paviani e Fontana (2009, p.78) refletem que a oficina pedagógica é “[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos [...] numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa e reflexiva.”. O caráter reflexivo da oficina motivou nossa escolha por essa prática pedagógica, bem como o papel que o professor assume em uma oficina

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes precisam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, dos valores e julgamentos dos participantes. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.79).

Dar espaço para que o estudante utilize seus conhecimentos prévios é justamente o que pretendemos com essas oficinas, afinal, partimos do pressuposto de que devemos, enquanto professoras, valorizar a variedade de domínio do aluno e oferecer condições de que ele aprenda novas formas de usar a língua, especialmente, as mais prestigiadas pela sociedade (PCN, 1997).

Como qualquer ação pedagógica, a realização de oficinas pressupõe o planejamento. É na execução que as oficinas assumem características que as diferenciam de abordagens centradas no professor e em postulados teóricos apenas. O planejamento prévio é flexível, ajustando-se às situações-problema vivenciadas durante a execução do trabalho. As técnicas e procedimentos podem ser variados para atingir o objetivo, que é a apresentação de um produto final, seguida de reflexão crítica e avaliação. (PAVIANI; FONTANA, 2009). Quanto aos momentos de construção do conhecimento em uma oficina, dividimos nossas oficinas em três etapas: mobilização, momento em que falamos aos alunos qual é a atividade a ser feita,

disponibilizamos os recursos materiais e teóricos para a execução da atividade; construção, etapa em que se dá a produção propriamente dita do material resultante da oficina e apresentação, quando os alunos socializam suas produções e abrimos uma discussão a respeito da oficina, para a síntese dos conhecimentos produzidos em cada uma.

A primeira oficina é relacionada ao léxico. A aquisição do vocabulário de uma primeira ou segunda língua é motivo de preocupação porque, dentre outros motivos, pouco se sabe como o léxico é aprendido e armazenado na memória. (BIDERMAN, 1996). A respeito da incorporação do léxico, Villalva e Silvestre (2014, p. 23) afirmam que

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e, que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade, quando é possível aprendê-la, dada a maior fluidez da oralidade face à escrita.

Ilari e Lima (2011) pontuam que o aprendizado do léxico ocorre na prática e de maneira contextualizada, a descrição vem depois e tem um caráter de sistematização do que já se sabe, sendo que, o uso contextualizado de palavras novas envolve operações de controle e ajuste. Tais operações referem-se ao *feedback* que o falante solicita quando usa uma nova palavra, o que pode ser feito por uma troca de olhares, algum gesto ou mesmo a verbalização. Isso mostra os dois aspectos da aquisição do léxico: o uso propriamente dito de um vocabulário novo e o comentário acerca desse vocabulário. Nesse sentido, pessoas que têm o hábito de refletir sobre seus conhecimentos lexicais têm mais facilidade na aquisição de novo vocabulário e é nesse ponto que se inserem instrumentos como o dicionário e o glossário, que pode suceder a leitura.

Partindo do princípio de que o aprendizado lexical pressupõe a aquisição de um tipo de competência, então, é necessário proporcionar aos estudantes experiências para a aquisição dessa competência. Ilari e Lima (2011) chamam de experiências fundadoras situações reais de uso da língua que proporcionem a aquisição de novo vocabulário, por meio da reflexão. Essas experiências são particulares e não há um estudo que as sistematize, mas os autores pontuam que a melhor forma de aprender uma palavra nova é encontrar uma situação em que essa palavra seja usada de forma contextualizada, porque, em língua portuguesa, as palavras, no contexto de uso, apresentam combinações semânticas que, se não dão o sentido exato da palavra, restringem consideravelmente um leque de possibilidades. Nesse sentido, buscamos proporcionar aos

participantes de nossa pesquisa a experiência de apreender o sentido de uma palavra através do contexto. Isso foi feito considerando que as HQ, pela indissociabilidade entre imagem e escrita (CAGNIN, 1975), facilitam essa tarefa, uma vez que as imagens dizem muito acerca do contexto.

Tendo em vista o exposto, em nossa primeira oficina, os alunos leram a HQ Turma da Mônica “Cebolinha e Cascão em: o mundo subterrâneo e o plano que não deu certo” e, posteriormente, transcreveram as palavras desconhecidas e tentaram apreender o significado delas pelo contexto. Em seguida, confirmaram o significado das palavras transcritas com o auxílio do dicionário e fizeram um glossário com as palavras por eles desconhecidas.

Acerca do conceito de glossário, tomamos as acepções de Vilela (1997, p. 40), que define glossário como “o vocabulário difícil de um autor, de uma escola ou de uma época.” e de Biderman (1984, p. 139), que define glossário como um “[...] pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê. Modernamente são comuns os glossários de linguagem técnica...”.

Quanto ao uso do dicionário, partimos do que afirma Coroa (2011, p. 62-63), “[...] o dicionário revela-se não uma contraparte linguística para objetos do mundo, mas uma intermediação simbólica na construção dos significados linguísticos.” Para nós, a presença do dicionário em sala de aula é um recurso de integração de uma prática discursiva e não mera listagem de palavras (COROA, 2011), por isso, ele foi usado posteriormente à tentativa de apreensão pelo contexto e à própria interação entre o grupo como um instrumento de sistematização, como propõem Ilari e Lima (2011). Passemos à descrição da oficina etapa por etapa (quadro 9).

QUADRO 9 - Oficina 1

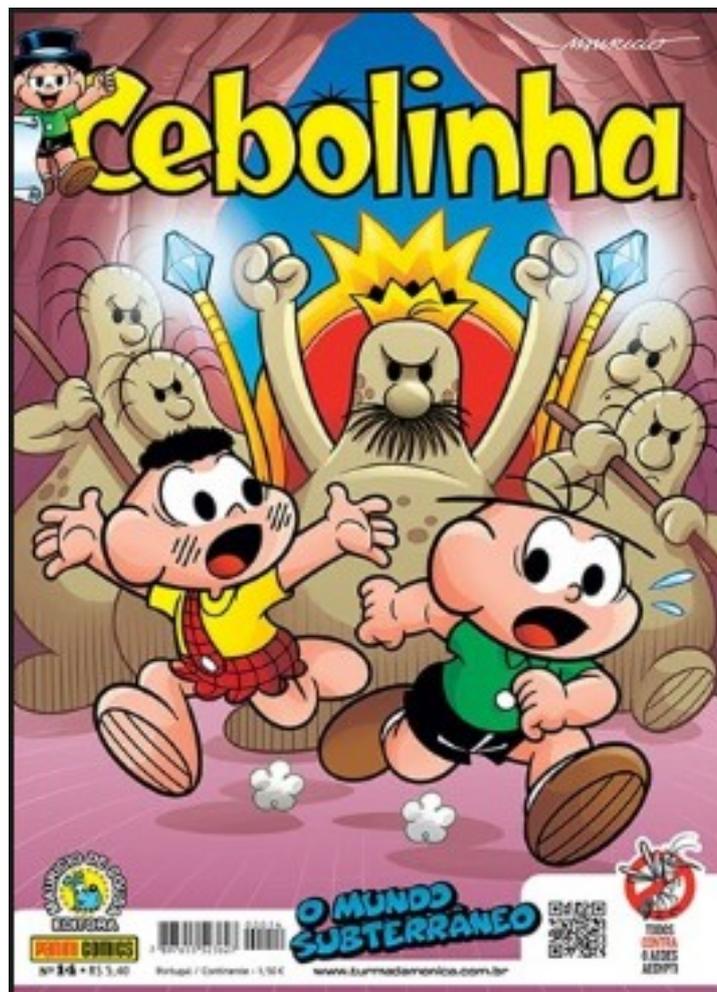
OFICINA 1 – CONHECENDO NOVAS PALAVRAS
Objetivo: identificar se os participantes podem inferir o significado de palavras desconhecidas por meio das imagens das HQ, bem como do contexto em que a palavra é utilizada.
Recurso necessário: computadores conectados à internet, papel, caneta e dicionários.
Tempo de duração: duas aulas de 50 minutos cada.
1ª ETAPA - MOBILIZAÇÃO

Conversamos com a turma para explicar a atividade e o que seria feito em cada etapa. Nesse momento, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que é um glossário e, a partir da resposta, chegamos com eles o conceito.

2ª ETAPA – CONSTRUÇÃO

Essa etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos leram a história em quadrinhos e, paralelamente, anotar no papel as palavras desconhecidas. A HQ foi digitalizada e disponibilizada no *blog* da escola, devido à impossibilidade de adquirir um exemplar para cada aluno. No segundo momento, os alunos recorreram ao dicionário para comprovar o significado das palavras compiladas.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS



Fonte: Sousa, 2016

Cebolinha e Cascão em **O MUNDO SUBTERRÂNEO** E O PLANO QUE NÃO DEU CERTO



JÁ PODEMOS COLOCAR O PLANO MINHOCÁ-ZUMBI EM AÇÃO!

AH, SIM! MINHOCÁ-ZUMBI!

COMO É QUE É MESMO?

QUANDO VOCÊ EXPLICOU, EU TAVA TENTANDO FUGIR!

É FÁCIL!

AQUI EM CIMA É O LUGAR POR ONDE A MÔNICA PASSA TODOS OS DIAS!

QUANDO ESCUTARMOS OS PASSOS DELA, ABILHEMOS ESSE ALÇAPÃO!

E APALECEMOS NA FRENTE DELA COMO MINHOCAS-ZUMBIS!

"NISSO, O XAVECO APALECELA DIZENDO QUE HÁ UM VÍLLUS QUE TRANS-FORMA CRIANÇAS INOCENTES EM MINHOCAS-ZUMBIS GIGANTES!"

E PODE DULAR UNS QUINZE ANOS!

DÁ, QUEM NÃO QUISER VILAR UMA MINHOCÁ-ZUMBI TEM QUE SE TLANCAR EM CASA ATÉ A INFESTAÇÃO PASSAR!

A MÔNICA VAI FICAR QUINZE ANOS TRANÇADA EM CASA?

DÁ TEMPO DE SOBRA PÁLA EU ME TOLNAR O DONO DA LUA!

ELA VAI SAIR COMO UMA TITIA!

ESCUTE!

AAHH! PASSOS!

VISTA SUA FANTASIA DE MINHOCÁ, CASCÃO!

VAMOS SAIR!

ISTO É SÓ UM SACO PRA BATATAS!

HUNF! HUNF!

POR QUE O ALÇAPÃO NÃO ABLE?

HUNF! HUNF!

P... PARECE QUE TEM ALGUMA COISA EM CIMA!

FUNCI! FUNCI! QUE CHELO É ESSE?

NÃO SEI! SÓ SEI QUE FAZER FORÇA NESTE LUGAR ABAFADO CANSA!

TÔ ATÉ SUANDO!

AAAAH!! EU QUERO SAIR DAQUI!!

MMFFF!! EU TAMBÉM!

EI, CEBOLINHA! POR QUE VOCÊ TÁ CAVANDO MAIS FUNDO?

A SAÍDA É POR CIMA!

FAZER O QUÊ? VOU ATRÁS!

SOZINHO AQUI EU NÃO FICO!

CLONG

NO... NOSSA, CEBOLINHA!

VOCÊ JÁ CAVOU TUDO ISSO?

VOCÊ TEM SUPER-PODERES E EU NÃO SABIA?

CLALO QUE NÃO, COGI!

ISSO JÁ ESTAVA AQUI!

UAI! UMA GALERIA ENBAIXO DA TERRA!

SABE O QUE É ISSO?

VAMOS TER METLÔ NO BALLO DO LINCIELO!

AAHH! ANTES FOSSE!

ISTO AQUI PARECE UM CANAL SUBTERRÂNEO!

E SE É CANAL...

...É PORQUE AQUI CORRE ÁGUA!!

SOCORRO!! ME TIREM DAQUI!!

EI, CASCAO!

NÃO FOI VOCÊ QUEM LESMANSOU QUE PELA SAIR TINHA QUE IR PRA CIMA?

VOCÊ TÁ É ENTALANDO NO BULACO!

CRINCH

CEBOLINHA! VOCÊ NÃO TÁ ACHANDO QUE TEM ALGO ESQUISITO AQUI?

TÔ! EU NÃO SEI SE ESTAMOS PELDIDOS OU ENTELADOS!

ISTO AQUI NÃO DEVEIA ESTAR UMA ESCURIDÃO? EU TÔ VENDO TUDO!

EU TAMBÉM! ENXELGO ATÉ SUAS SUJEI- NIHAS!

TEM CUSTAIS LÁ EM CIMA!

EI, OLHE, CASCAO!

ELES BULHAM!

UAI! SERÃO DIAMANTES?

ACHAMOS A MINA DOS SETE ANÕES?

AGOLA, TÁ FÁCIL!

SIM! SIM! NÃO PLECISA CHOLAR!

BU-BU-BLO-BLO!

EU VOU ACHAR UMA SAÍDA!

PARTE 2

O POVO SUBTERRÂNEO E O PLANO QUE NÃO DEU CERTO

CHORAR? EU?

ISTO TÁ MELHOR DO QUE A MIQUEI-LÂNDIA!

TÁ DOIDO?

AAHHH!!

QUE LESMAS GOKKAS SÃO ESSAS?!

EU NÃO SEI NEM QUELO FICAR AQUI PRA DESCOBLIR!

BU-BU-BLO!

CRINCH BONG

FUJA, CASCAO!!

EU TÔ NA FRENTE, NÃO TÁ VENDO?!

AAHHH!! AQUI NÃO TEM SAÍDA!

POR QUE EU NÃO SOU UM XE-MEN DAQUELES QUE ATRAVESSAM PAREDES?

ME AJUDE AQUI!

TALVEZ DÉ PRA CHEGAR ATE O JAPÃO!

E O FIM!

DEPOIS DE TANTO BRINCAR COM TERRA, VOU ACABAR SOTERRADO!

SE EU PENSAR NUM PLANO INFALVEL...

DEIXA EU VER...

HUM... HUM...

CRINCH

...HUM...

BU! BU!

BLO! BLO!

TUMP TUMP

EI! CORRI TANTO PRA NADA?

OS MOLENGAS JÁ FICARAM CANSADINHOS!

UAI!

ELES ESTÃO É NOS LEVELENCIANDO, CASCAO!

AH!

EU SABIA!

CHEGALIA O MOMENTO EM QUE LECONNECELIAM MEU TALENTO COMO LIDER NATO!

MESMO QUE SEJAM ESSOS BICHALOCOS FEIOS!

SÓDITOS! LEVANTEM!

SEI, NÃO!

ACHO QUE ELAS ESTÃO OLHANDO COM ESSA CARA DE FOME É PRA NIM!

ZUP AAAHHH!!

Panel 1: "EII! AGORA, ESTÃO ME LEVANDO!" "SOCORRO, CEBOLINHA!!" "VOU VIRAR UMA DOBRADINHA SEM TEMPERO!"

Panel 2: "EI, VOLTEM AQUI!!" "O CASCIÃO PODE FAZER TUDO ELAÍDO, MAS AINDA É MEU AMIGO!"

Panel 3: "PLOF"

Page number: 12

Panel 4: "IHI! ACHO QUE AQUELE É O LEI!" "VIXI! AGORA, FERROU DE VEZ!" "BLI, BLI, BLO!" "HMMMM!"

Panel 5: "BLO, BLI, BLO, BLO, BLO!" "HMMMM! HMMMM!"

Panel 6: "PARECE QUE A MAJESTADE FICOU ZANGADA!" "TAMBÉM, SER REI POR AQUI É COISA RUIM, HEIN?" "BLI! BLI! BLO! BLO!" "Ó LUGAR-ZINHO FEIO!"

Page number: 13

Panel 7: "EI! JÁ VÃO ME CARREGAR DE NOVO?" "ME PONHAM NO CHÃO!" "ZUP" "BONG"

Panel 8: "EI!!" "EI, TAMBÉM!"

Panel 9: "VOCÊ MAL CHEGOU E JÁ É LEI?" "E POR QUE NÃO ME ESCOLHEM?" "SEI LÁ, CABECUDO!" "VAI VER RECONHECERAM A MINHA SOBERANIA!"

Page number: 14

Panel 11: "É? POIS PARECE QUE O ANTIGO LEI TAMBÉM NÃO FICOU MUITO SATISFEITO!" "AH! ESQUECE ELE, CEBOLINHA!" "LESMAS NASCEM TODOS OS DIAS! O LANCE, AGORA, É APROVEITAR!"

Panel 12: "APROVEITAR?" "VOCÊ VAI FICAR SENTADO AÍ?" "E COMO É QUE VAMOS SAIR DAQUI?" "SAIR PRA QUÊ?"

Panel 13: "JÁ PERCEBEI COMO ESTA CAVERNA É SEGUURA?" "EMBAIXO DA TERRA... -LONCE DA CHUVA?" "VIL? UM PARAÍSO!" "OLHA SÓ COMO TUDO AQUI É SEQUINHO!"

Panel 14: "AHI NÃO, SENHOR!" "VOCÊ, COMO LEI, NÃO TEM GLACA!" "VAMOS CAIR FOLA DAQUI!"

Page number: 15

Panel 1 (16): **?** **BLI! BLI! BLI! BLI! BLI!** **BLI!**

Panel 2 (16): **AAAHHH!!** **PLA ONDE ESTÃO ME LEVANDO?!** **OH-OH!** **ACHO QUE RAPTAR O REI É ALGO GRAVE!** **EU NÃO FIZ NADA!!**

Panel 3 (16): **O CASCAO ME PAGA!** **AGOLA, ALÉM DE PICAR PLESO EMBAIXO DA TELA, EU TAMBÉM TÔ PLESO NUMA CELA!** **PSST! EL, CEBOLINHA!** **?**

Panel 4 (16): **OH! A LELEZA VEIO ME VISITAR, É?** **SHHH!** **EU VIM TIRAR A GENTE DAQUI!**

Panel 5 (17): **UÉ! JÁ DESISTIU DO LEINADO?** **TAVA TUDO BEM ATÉ AGORA... ELES ESTAVAM FAZENDO MASSAGEM NOS MEUS PÉS!** **AI, RESOLVERAM SERVIR O ALMOÇO!** **ERAM ANINHOAS!!**

Panel 6 (17): **O QUE TÁ ESPERANDO?** **VAMOS EMBORA!** **A POLTA ESTAVA ABERTA?** **UÉ! MAS AQUI VOCÊ IA FUGIR PRA ONDE?**

Panel 7 (17): **TÁ VENDO?** **AQUI NÃO TEM NADA!** **SÓ LABIRINTOS DE TERRA!**

Panel 8 (17): **BLÓÓÓ!!** **ACHO QUE ELE NÃO GOSTOU DE TER PERDIDO O TRONO!** **IH! É O ANTIGO LEI!**

Panel 1 (18): **POIS É! QUEM MANDOU VOCÊ TOMAR O LUGAR DELE?** **EU NÃO TENHO CULPA!** **TÁ VENDO AQUELA ESTÁTUA?** **TEM OS RISQUINHOS NAS BOCHECHAS COMO EU!** **VAI VER ELES CONFUNDIRAM E...**

Panel 2 (18): **BLÓÓÓ!!** **HÁ?!**

Panel 3 (18): **AAAHHH!!** **BUMP**

Panel 4 (18): **CEBOLINHA!! ME AJUDA!!** **EU VOU SUBIR NA ESTÁTUA! AQUI ELE NÃO CONSEGUE ME ALCANÇAR!**

Panel 5 (18): **EU AJUDEI A COLOA A NÃO CAIR!**

Panel 6 (19): **AAAHHH!!** **ELE NÃO CONSEGUE ALCANÇAR, MAS CONSEGUE DELIBAR TUDO!**

Panel 7 (19): **CRASH POF** **BONG**

Panel 8 (19): **AH! ATÉ QUE ENFIM, VOCÊS APARECERAM!** **EU NÃO TENHO CULPA DE NADA!** **FOI ELE!**

AAH!! UM MONTE DE CHUPA-CABRAS!!

AH, NÃO! ESSA TURMA É DE BOA!

GUARDAS! O QUE ESTÃO ESPELANDO? PEGUEM A INVASORA!

O QUE ESTÃO FAZENDO? O LEI SOU EU! SOU EU!

HUM!

JÁ ERA, CEBOLINHA!

A MÔNICA CAIU BEM EM CIMA DA ESTATUA!

OLHE SÓ COMO FICOU!

BLI-BLI!

BLI-BLI!

22

AAHH!! EU ME LECUSO!

MÔNICA, O CEBOLINHA ENDOIDOU!

ELE SEMPRE TEVE ESSE LANCE DE SER O DONO DE ALGUMA COISA!

ATÉ DESTE BURACO!

E MEU BURACO!

AAHH!! SOCORRO!!

ALGUÉM ME TIRE DAQUI!!

É! EU ESTAVA TENTANDO LACAR O XAVECO!

ELE TENTAVA SEGURAR O CARRINHO DA MASALI QUE PESCA A LADEIRA, DAI PISEI NUM ALÇAPÃO E...

HAÁÁÁ!! CAÍ A MINHA COLOA!

MUDOU DE CABEÇA, CEBOLINHA!

AAHH!! ME SOLTEM!!

ZUP

23

O LEI SOU EU!! SOU EU!! AAHH!!

EU NÃO QUERO FICAR AQUI!

VAI SOBRAR SOPAPO, HEIN?

BLI! BLI! BLI!

BLI! BLI! BLI!

BLI! BLI! BLI!

ÓÓÓ!!

EU AVISEI!

CRASH

AINDA BEM QUE OS MENINOS AMORTECERAM A MINHA QUEDA!

DÁ? ONDE ESTOU?

PARECE QUE O CEBOLINHA VOLTOU AO NORMAL!

IH! OLHE O QUE VOCÊS FIZERAM! QUEBRARAM TODA A ESTATUA!

NÓS?!

PSST! GENTE!

É MELHOR SAIRMOS DE FININHO!

24

SQUICK! SQUICK! SQUICK!

BLI! BLI! BLI!

BLI! BLI! BLI!

BLI! BLI! BLI!

VAMOS EMBORA!

E SE EU QUERLAR UMA LASCUI-NHA, EU...

QUETO, CEBOLINHA! SUBA LOGO!

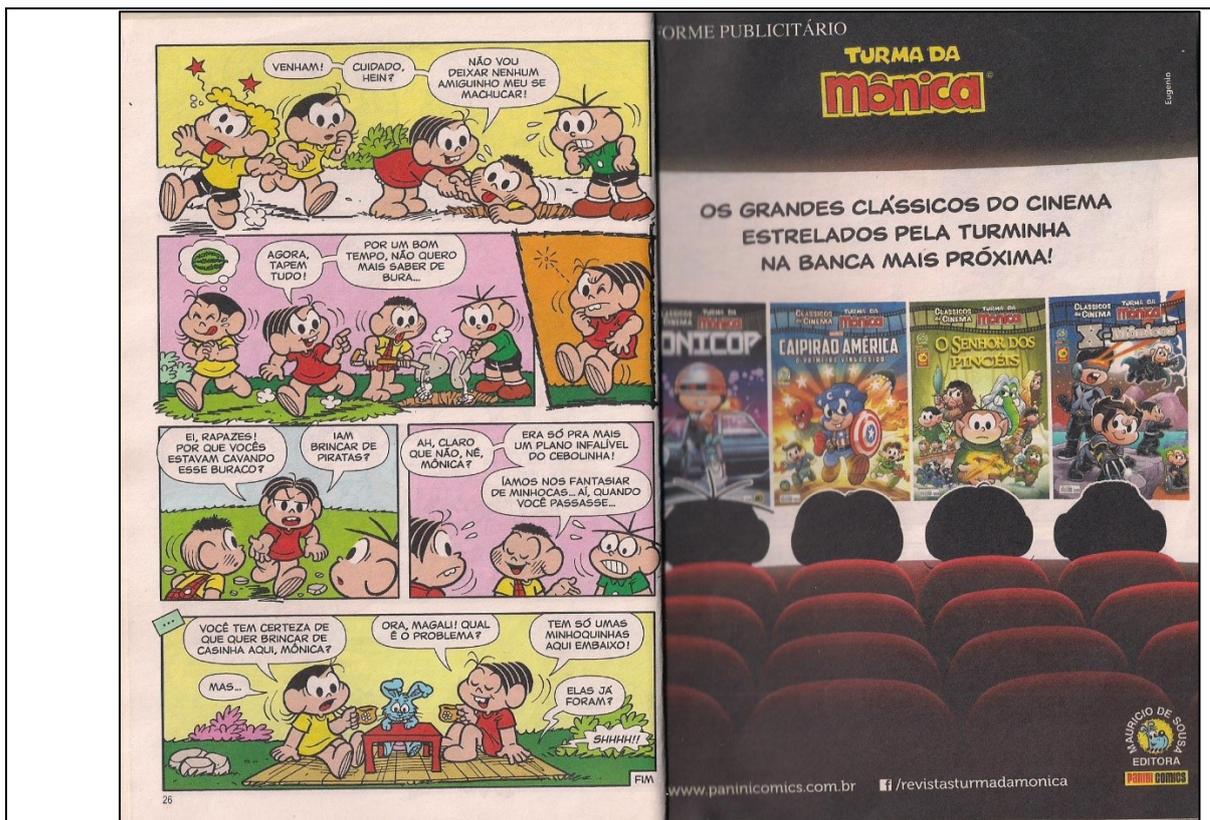
DA PRÓXIMA VEZ, EU VOU NA FLENTE!

GRRRR! VAI SER NO PALITINHO!

UFA! ATÉ QUE ENFIM!

AINDA BEM QUE A CORDA ESTAVA BEM PRESA!

25



Fonte: Maurício de Sousa

Cebolinha: o mundo subterrâneo. Brasil: Maurício de Sousa Produções, 2016

3ª ETAPA – APRESENTAÇÃO

Promover uma discussão com os alunos a respeito das palavras que eles compilaram. Também perguntar o que acharam da atividade, se foi difícil, se conseguiram compreender a história etc.

Fonte: As autoras

A segunda oficina que propusemos também se insere na temática de aquisição do léxico. Os alunos criaram um mini vocabulário ativo não culto com as palavras usadas por eles no dia a dia. Para a formulação desta atividade, partimos da distinção que é feita por Vilela (1997, p. 31-32) “[...] o vocabulário é o conjunto de vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística; [...] o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.”, portanto, nossa intenção era a de que os alunos se sentissem à vontade para colocarem em seus vocabulários gírias, expressões idiomáticas e até mesmo termos considerados chulos ou obscenos.

OFICINA 2 – CRIAÇÃO DE UM MINI VOCABULÁRIO ATIVO NÃO CULTO

Objetivo: as gírias fazem parte do vocabulário dos jovens e adolescentes, caracterizando a norma utilizada por esse grupo social, por isso, nosso objetivo é propiciar um momento para que os alunos pensem nas gírias que mais usam, as situações de uso e seus significados, bem como a socialização dessas gírias, com o intuito de valorizar a norma que eles mais utilizam.

Recurso necessário: Papel e caneta.

Tempo de duração: uma aula de 50 minutos.

1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO

Inicialmente, promovemos uma conversa com os alunos a respeito da atividade que será feita. Perguntamos se os alunos sabiam o que é um vocabulário e juntos chegamos ao conceito. Também perguntamos quais são as gírias que os alunos mais usam e deixamos eles falarem, trocarem ideias e contarem histórias, pois acreditamos que é importante dar voz aos alunos. Em seguida, dissemos que os alunos podiam escrever essas gírias e outras utilizadas em seus mini vocabulários, reiterando que eles tinham liberdade para escreverem as palavras que quisessem.

2ª ETAPA – CONSTRUÇÃO

Para estimular os alunos na construção do mini vocabulário, oferecemos uma lista com situações e ou fatos que eles deveriam nomear com palavras que usam no dia a dia.

SUGESTÃO DE SITUAÇÕES A SEREM NOMEADAS

- i. A professora se atrasa para a aula, por isso, você e seus colegas vão todos para a porta da sala e para o corredor. Mas a professora chega bem brava. O que você diz nessa hora?
- ii. No final de semana, um passeio com seus amigos...
- iii. Quando alguém se intromete em algo que você está fazendo ou quer fazer...
- iv. Quem usa chinelo Kenner, óculos Juliet, correntes de prata etc. é?
- v. Quando algo é muito bonito, está na moda, ou ficou muito bom, você diz que é...
- vi. Quando uma pessoa, menino ou menina, está muito bonito (a), se vestiu muito bem, você diz que é...
- vii. Alguém de quem você esteja a fim...

viii. Seus amigos são seus...

ix. Suas amigas são suas...

(Pode haver acréscimo a essa lista no decorrer da oficina)

3ª ETAPA – APRESENTAÇÃO

Os alunos socializaram suas listas, mostrando aos colegas as palavras que foram escritas. Nesse momento, eles puderam compartilhar o mini vocabulário, a proposta foi que eles conversassem a respeito do vocabulário que usam.

Fonte: As autoras

A terceira e última oficina encerra nossa proposta de aplicação e é por meio dela que vamos analisar se os alunos se sentiram empoderados para usarem a norma de domínio de suas comunidades. Tendo em vista o fato de que a escrita está associada à norma de prestígio (BORTONI-RICARDO, 2008), (GNERRE, 1987), (BAGNO, 2008), consideramos que os alunos poderão se sentir compelidos a utilizar essa norma para criarem a HQ, mesmo que este gênero permita o uso de uma norma comum.

Para a formulação dessa oficina, partimos do que afirma Vergueiro (2018) quanto à necessidade de que os alunos sejam “alfabetizados” para a linguagem dos quadrinhos, trata-se de oferecer aos alunos condições para que eles se apropriem da linguagem particular dos quadrinhos, formada pela intersecção entre imagem e código verbal. Por isso, antes que os alunos iniciassem a produção de suas próprias HQ, tratamos¹¹ a respeito da linguagem dos quadrinhos, ressaltando três elementos: o balão, os quadrinhos e a linguagem verbal.

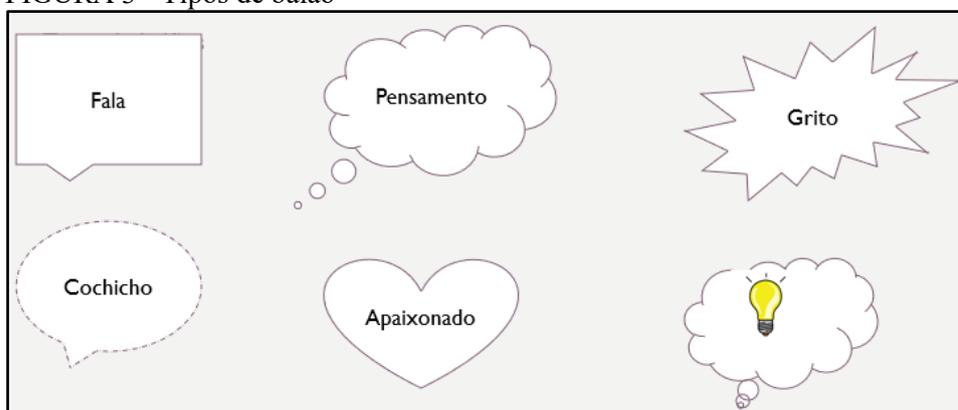
De acordo com Vergueiro (2018), é principalmente pelo balão que a HQ se torna um híbrido entre imagem e palavra, que não podem mais ser separados, o balão é a intersecção entre as duas linguagens que formam os quadrinhos, a verbal e a não verbal.

Para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas pelo leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. Ele informa que uma personagem está falando na primeira pessoa. (VERGUEIRO, 2018, p. 56).

¹¹ A fim de ajudar os alunos a compreenderem os fatores que influenciam a variação da língua, bem como sistematizarmos as características do gênero HQ, usaremos *slides* em *PowerPoint* que estão no apêndice A deste trabalho.

O balão liga-se à personagem que está falando por meio de uma ponta chamada rabicho. Quando mais de uma personagem fala ao mesmo tempo, coloca-se um rabicho unindo o balão a cada uma das personagens. A posição do balão dentro do quadrinho é muito importante, a sequência deve iniciar na parte esquerda e superior do quadrinho, sendo que o primeiro balão lido deve corresponder à primeira fala do quadrinho. Outro aspecto importante do quadrinho é o formato. De acordo com a emoção ou com a entonação de voz da personagem o contorno do balão – a linha que o delimita – muda de forma. (VERGUEIRO, 2018). Apresentamos a seguir alguns dos vários tipos de quadrinhos possíveis, representar todos seria inviável (figura 3).

FIGURA 3 - Tipos de balão



Fonte: As autoras

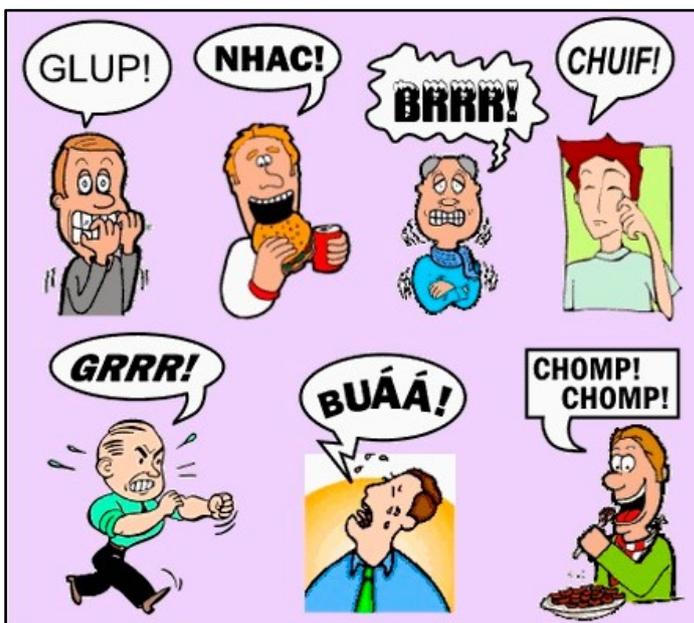
Para Cagnin (1975), os balões, os quadrinhos e os retângulos das legendas são figuras indicadoras de leitura, portanto, muito importantes para a compreensão da HQ. Os quadrinhos podem ser entendidos pela forma e pela função. A forma é um retângulo, apesar do nome quadrinho, e pode haver ou não uma linha demarcatória, depende da intenção do quadrinista. Já a função é delimitar a unidade narrativa mínima, a linha contínua envolve o fato narrado verossímil e a linha pontilhada ou em formato de nuvem pode indicar o sonho ou uma retrospectiva da personagem.

Quanto à linguagem verbal, nosso interesse maior é que o aluno entenda que o uso da língua é importante para a caracterização de personagens em textos narrativos, como é o caso da HQ. (RAMOS, 2018). Dessa forma, é importante que haja relação entre o perfil da personagem criada e a forma como ela usa a língua. Ramos (2009) aponta uma incoerência que havia, até a década de 70, entre a caracterização das personagens nas HQ e os registros linguísticos que elas utilizavam. Mônica, por exemplo, era caracterizada como uma criança, mas usava o registro formal em todas as suas situações de fala, indicando um repertório lexical

incompatível com a idade que a personagem parecia ter. Para Preti (1982), a mídia e a cultura de massa expandiram o uso de um registro menos formal, especialmente o uso da gíria, a fim de estabelecer mais intimidade com o interlocutor. Nesse sentido, pontuamos que essa atividade pode valorizar a norma de domínio do aluno, porque gírias, por exemplo, serão adequadas para a composição de uma personagem jovem.

Dentro do elemento linguagem verbal, destacamos também a importância da onomatopeia. “As onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos”. (RAMOS, 2018, p.62). O uso das onomatopeias não é exclusivo dos quadrinhos, mas estes conferiram a elas um uso diferenciado, uma plasticidade que as onomatopeias não têm em outros textos. Em geral, as onomatopeias são grafadas fora dos balões em caracteres grandes, próximo ao local em que ocorre o som que elas representam. Muitas onomatopeias não originárias da língua inglesa, mas os brasileiros também criam as suas próprias. (RAMOS, 2018).

FIGURA 4 - Exemplos de onomatopeias



Fonte: autor desconhecido

Disponível em: <https://www.figuradelinguagem.com/onomatopeia/>> Acesso: 11 novembro 2018.

QUADRO 11 - Oficina 3

OFICINA 3 – PRODUÇÃO DE HQ
Objetivos: levar o aluno à reflexão sobre a adequação da língua à situação de fala e valorizar a norma usada pelos alunos.
Recursos necessários: Papel sulfite, lápis de cor, lápis, caneta, régua e celular com acesso à internet.
Tempo de duração: seis aulas de 50 minutos cada.
1ª ETAPA – MOBILIZAÇÃO
Conversamos com os alunos, explicitando o que esperávamos para essa atividade e explicando que, antes de “colocar a mão na massa”, relembraríamos aspectos que caracterizam as HQ e as tornam um gênero diferente de tantos outros. Nesta etapa foi sistematizada a linguagem dos quadrinhos, para que o aluno se apropriasse do repertório necessário para a criação de sua HQ.
2ª ETAPA – CONSTRUÇÃO
Esta etapa foi dividida em passos: <ul style="list-style-type: none"> i. Escolha do tema; ii. Escrita da história em linhas corridas, um texto narrativo com diálogos, personagem principal, personagens secundárias, ambiente e, caso necessário, narrador; iii. Rascunho com a sequência de quadrinhos que será necessária para a história; iv. Desenho e transcrição dos diálogos nos balões (já em versão definitiva); v. Digitalização a HQ com o auxílio do celular (aplicativos de <i>scanner</i> serão baixados pelos alunos em seus aparelhos); vi. Envio a HQ digitalizada para o <i>e-mail</i> da professora-pesquisadora. <p>Em todas as etapas, ajudamos os alunos no que foi necessário, entretanto, não interferimos na produção propriamente dita, corrigindo erros de grafia, por exemplo, para que isso não interferisse no resultado final e não compromettesse a análise dos dados.</p>
3ª ETAPA - APRESENTAÇÃO
As HQ dos alunos foram digitalizadas e disponibilizadas no <i>blog</i> da escola. Dessa forma, todos os alunos, participantes e não participantes da pesquisa, puderam ter acesso às histórias resultantes desta oficina.

Fonte: As autoras

Tanto as respostas dos questionários quanto o material produzido nas oficinas foram analisados em seus aspectos quantiquantitativos à luz da teoria elencada na pesquisa bibliográfica. Além disso, as reações dos alunos durante a feitura dos questionários e das oficinas foram anotadas em um caderno de bordo e também constituíram material para análise. Sendo assim, passemos à análise dos dados.

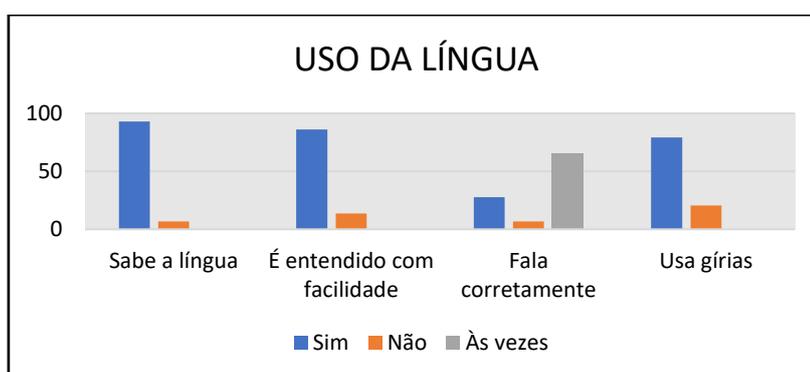
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados obtidos por meio da aplicação da proposta de intervenção. Lembramos que partimos da hipótese de que as HQ podem ajudar o professor a lidar com a variação linguística em sala de aula e que nosso objetivo principal é a produção de um caderno de atividades – com uma versão para o docente e outra para o discente – a ser utilizado nas escolas públicas municipais de Uberlândia. O caderno de atividades será produzido a partir da análise dos dados, dessa forma, poderemos fazer os ajustes necessários nas atividades.

Partindo dos princípios de Labov (2012) para a pesquisa Sociolinguística, não fornecemos aos alunos detalhes do que pretendíamos analisar a partir de cada uma das atividades propostas, porque isso poderia impactar nos resultados, mas, devido às exigências do CEP, informamos que eles participariam de uma pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia contribuindo com suas respostas aos questionários e todo o material produzido durante as oficinas. Cuidamos para preservar a identidade dos alunos, também uma exigência do CEP para pesquisas com seres humanos, por isso, quando, neste texto, precisarmos nos referir a eles individualmente, usaremos os códigos A1, A2, A3 sucessivamente até A29, o número total de alunos que concluíram a pesquisa.

O primeiro questionário foi aplicado com o objetivo de traçarmos o perfil dos participantes de nossa pesquisa, averiguarmos o que eles pensam a respeito da língua e se têm noção da variação linguística. O resultado desse questionário nos mostra que, em um universo onde 29 é 100%, 17 (58,6%) participantes são do sexo feminino e 12 (41,4%) são do sexo masculino; 18 (62,1%) têm 13 anos, 9 (31%) tem 12 anos e apenas 1 tem 15 anos de idade.

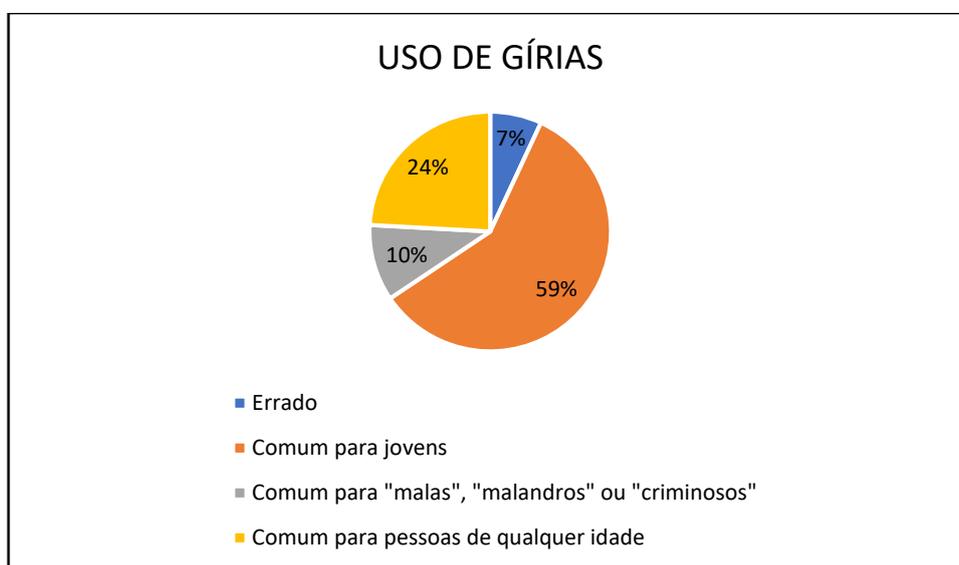
GRÁFICO 1 - Uso da língua



Fonte: As autoras

Com relação ao que pensam sobre a língua (gráfico 1), ao contrário do que imaginávamos, 27 (93,1%) alunos afirmaram saber português. Tal resultado não era esperado porque estamos acostumadas a ouvir muito alunos dizerem que não sabem a língua materna, muito embora se comuniquem nessa língua. A maioria dos alunos também afirma ser entendida com facilidade ao se expressar por meio da língua e considera que fala corretamente, às vezes, dependendo da situação. Nesse questionário, também fizemos perguntas relacionadas ao uso de gírias no intuito de confirmarmos nossa ideia de que eles as utilizam, porém são preconceituosos em relação a esse uso. Os dados apontam que 23 alunos (79,3%) usam gírias e forma como os alunos reagiram à pergunta “você costuma usar gírias?” nos deu um indicativo de que, realmente, há um estigma relacionado ao uso desse tipo de vocabulário. Ao término da aula em que foi aplicado esse questionário, os alunos conversavam sobre as perguntas e um menino perguntou a uma menina o que ela havia respondido na questão “você costuma usar gírias?”, ela afirmou “eu coloquei que uso gíria, é a verdade, tô (sic) nem aí”. A resposta da aluna evidencia que eles têm receio de afirmar que usam gírias porque eles mesmos têm preconceito.

GRÁFICO 2 - Uso de gírias

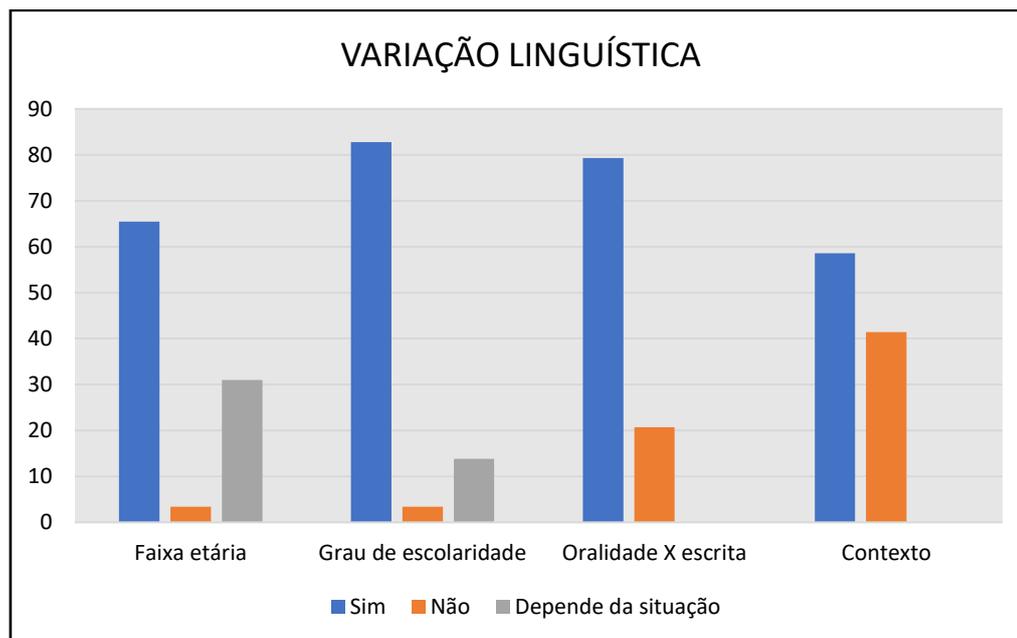


Fonte: As autoras

Os alunos participantes da pesquisa associam a gíria à norma dos jovens (gráfico 2), o que confirma uma tendência geral de ligar o vocabulário gírio a essa faixa etária porque os mais jovens buscam se diferenciar do restante da sociedade por meio de um vocabulário próprio (VILELA, 1997); (PRETI, 2006). Mas é importante destacar que o uso de gírias é cada vez mais crescente e aceito na sociedade, inclusive a mídia e os meios de comunicação de massa

como os telejornais, os programas de TV e as HQ adotam esse tipo de vocabulário na intenção de aproximarem-se do público por meio de uma norma comum. (PRETI, 1982), além disso, as pessoas vêm buscando se distanciar de elementos que lembrem uma cultura tradicional ou antiga, de modo que as gírias também são muito usadas por pessoas mais velhas que querem parecer mais jovens, modernas e descoladas. (PRETI, 1982, 2006).

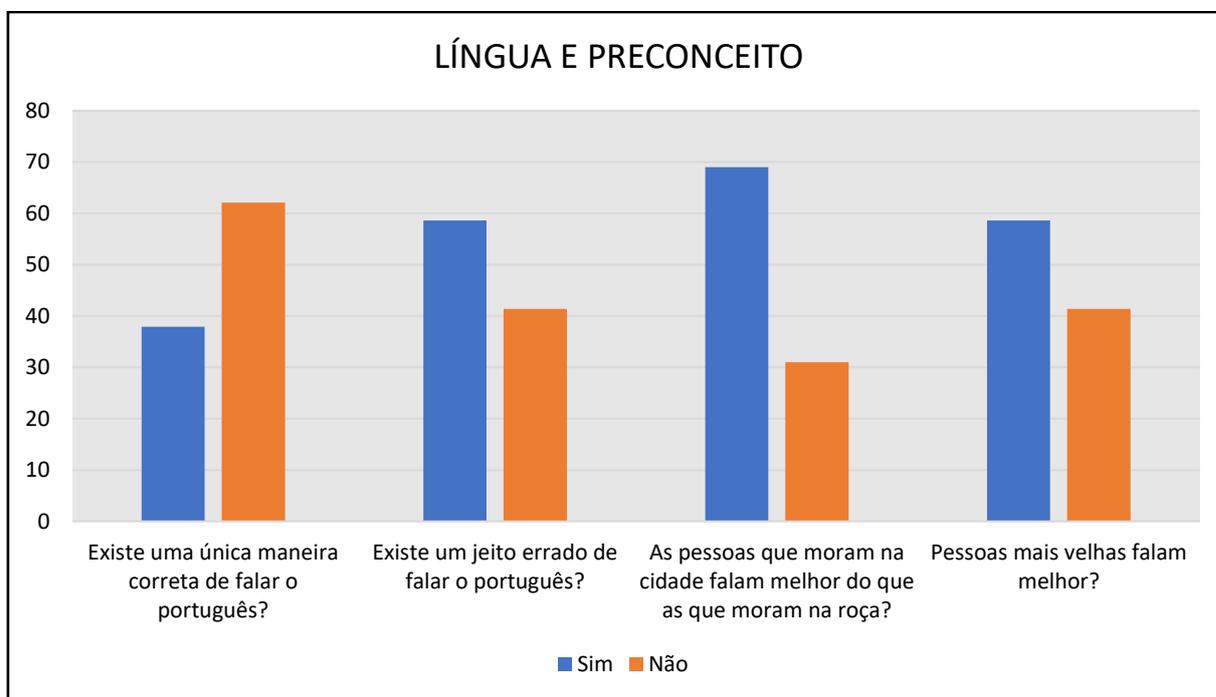
GRÁFICO 3 – Percepção quanto à variação linguística



Fonte: As autoras

O gráfico 3 apresenta a percepção dos alunos quanto às variações diastrática e diafásica. A percepção acerca da variação da língua influenciada idade foi mensurada ao questionarmos aos alunos se eles percebem mudanças na língua usada por eles e por seus pais. Com relação ao grau de escolaridade, os alunos responderam que notam mudanças entre a língua usada por eles e a que é usada pelos professores. Com relação à escrita e à oralidade, os alunos afirmaram que a língua dos livros é mais correta que outras formas de uso da língua, o que demonstra, além da compreensão da variação entre oralidade e escrita, a valorização da escrita em detrimento da oralidade. No que tange ao contexto de comunicação, a maioria dos alunos afirmou variar a língua para falar com pessoas desconhecidas.

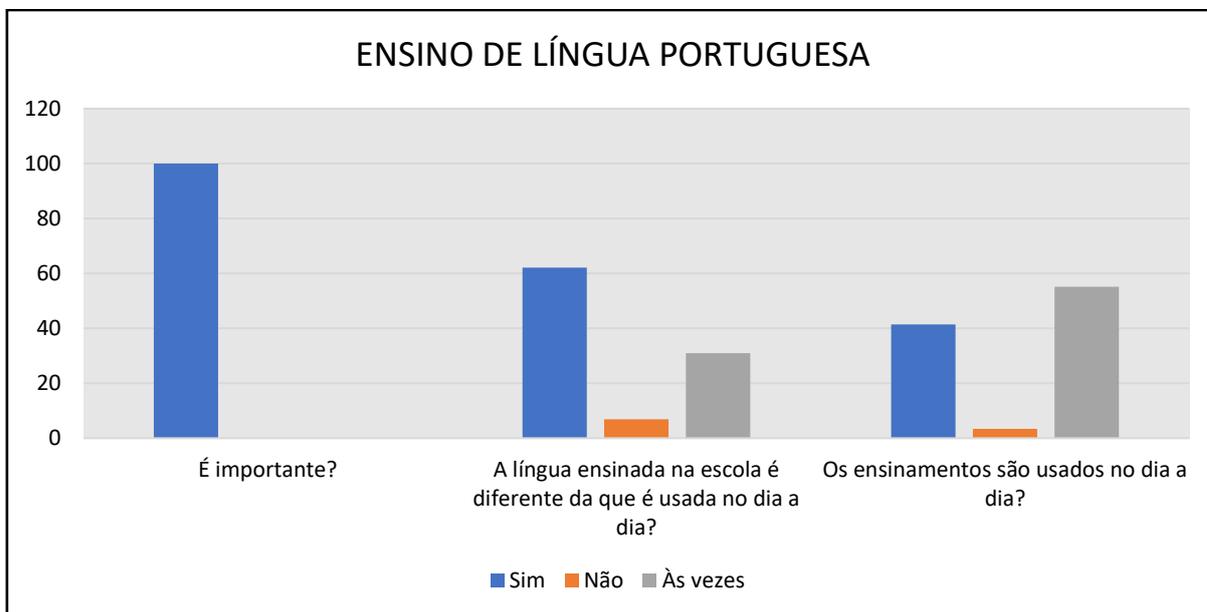
GRÁFICO 4 - Língua e preconceito



Fonte: As autoras

No gráfico 4, nós mostramos as percepções dos participantes acerca de alguns mitos relacionados à língua portuguesa (BAGNO, 2008b). A partir dos dados, concluímos que eles admitem que a língua pode ser usada de muitas formas e essa gama de possibilidades não indica, a priori, erro, entretanto eles consideram que existe uma forma errada de falar o português. Não fizemos nenhuma pergunta em que o aluno pudesse dizer qual seria a forma errada de usar a língua, o que consideramos uma falha, porque seria interessante saber o que eles julgam como erro. Quanto ao preconceito com o dialeto caipira, verificamos que os alunos o reiteram ao considerarem a variedade urbana melhor do que a rural. A ideia de que as pessoas mais velhas falam melhor do que as mais jovens nos leva a reafirmar o que já dissemos anteriormente com relação ao uso de gírias, os alunos, embora sejam jovens, têm preconceito com a norma usada por eles mesmos, entretanto, 82,8% (24) desses estudantes afirmam não sofrerem nenhum tipo de julgamento pela forma como usam a língua.

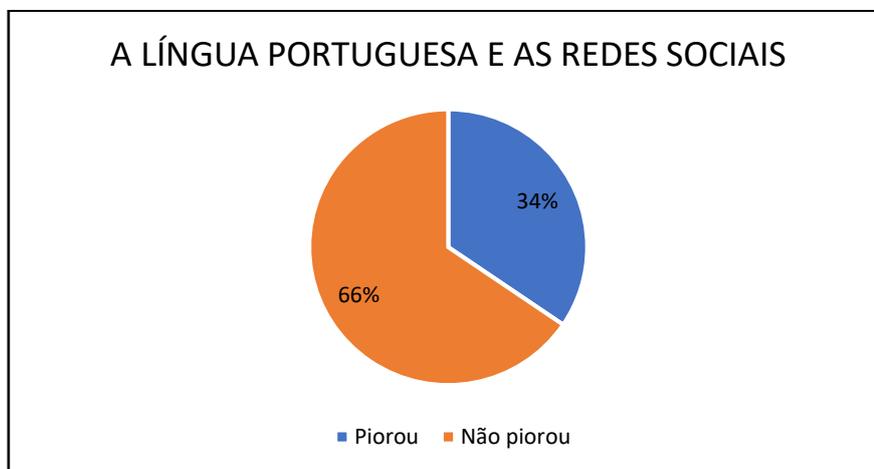
GRÁFICO 5 - Ensino de língua portuguesa



Fonte: As autoras

Todos os participantes consideram importante aprender língua portuguesa na escola. Partindo do pressuposto de que a escola privilegia o ensino da norma de prestígio, os alunos percebem que há diferença entre a norma ensinada pela escola e aquela que é usada em situações cotidianas mediadas pela língua, mas, em alguns momentos, eles dispõem do que aprendem na escola, o que, mais uma vez, confirma que os alunos têm noção de que a língua varia, já que, em algumas situações mais formais, eles podem fazer uso da norma de prestígio de aprendem na escola.

Gráfico 6 – Língua portuguesa e redes sociais



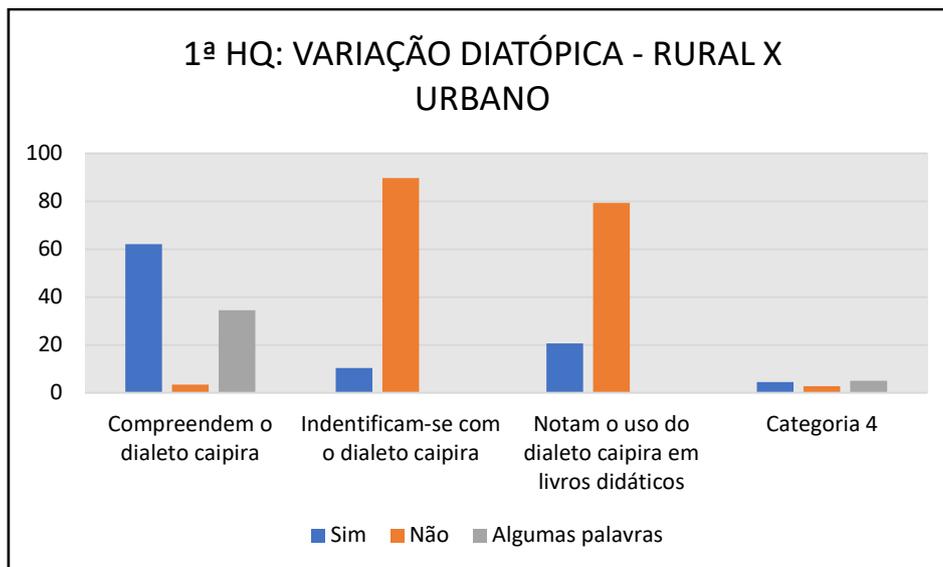
Fonte: As autoras

O gráfico 6 mostra o resultado obtido a partir do questionamento acerca do uso das redes sociais. Sabemos que nossos alunos são usuários dessas redes e também por utilizarmos recursos digitais em nossa pesquisa acreditamos que é pertinente saber a opinião deles sobre a ideia de que essas redes são responsáveis por um suposto declínio do português dos brasileiros.

Os alunos responderam a esse questionário em uma aula de 50 minutos, sem intercorrências. Sabemos que muitos fatores podem interferir nas respostas dadas ao questionário, mas olvidamos todos os esforços para que os participantes se sentissem à vontade para responder às perguntas da forma como quisessem. Inclusive, a fim de reforçar que a intimidade deles seria preservada e que eles não sofreriam nenhum tipo de represália por suas respostas, os alunos não precisaram se identificar no formulário *Google*. Portanto, a partir dos dados aqui descritos, concluímos que os alunos têm consciência de que a língua varia e fatores como idade, grau de escolaridade, situação de comunicação e oralidade e escrita influenciam nessa variação. Contudo, reproduzem um comportamento preconceituoso diante de variedades estigmatizadas da língua, confirmando nossa hipótese de que os alunos são alvo de preconceito pela norma que utilizam e, ao mesmo tempo, são preconceituosos. Ficamos com a constatação de que os alunos valorizam o ensino escolar de língua materna e que tal ensino já não está tão distante das práticas reais de uso da língua, haja vista os alunos afirmarem usar o conhecimento adquirido na escola em algumas situações sociais mediadas pela língua. Considerando os resultados obtidos no primeiro questionário, passamos aos próximos, nos quais tentamos delimitar os estratos sociais que influenciam na variação da língua.

O segundo questionário tem 22 questões que contemplam a análise de cinco HQ. O objetivo desse questionário é analisar como os alunos reagiriam diante do uso de variedades linguísticas estigmatizadas: o caipirês e a gíria. Ele foi aplicado em duas aulas de 50 minutos, em uma delas, os alunos responderam às questões de 1 a 14 e, na outra, responderam o restante. Essa divisão foi feita acatando a uma sugestão dos participantes, que consideraram o questionário muito extenso e afirmaram que o tempo seria de uma aula apenas seria insuficiente. Como a divisão não prejudicaria os resultados e considerando que método da pesquisa-ação requer o envolvimento dos participantes, optamos dela segmentação do questionário. Começamos, então, com os resultados da primeira parte – perguntas 1 a 14.

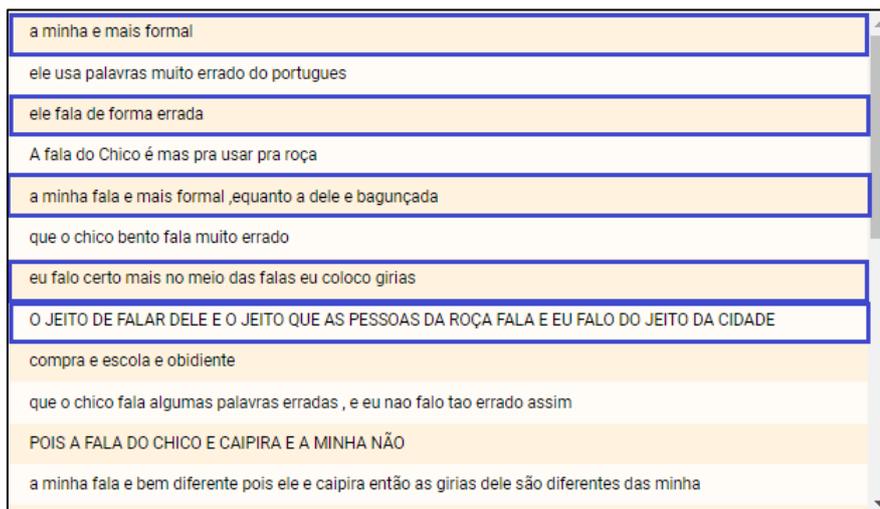
GRÁFICO 7 - Variação diatópica rural X urbano



Fonte: As autoras

Como prevíamos, a maioria dos alunos consegue entender o que Chico Bento fala, mas não se identifica com a variedade usada pela personagem. Quando questionados sobre o que diferencia a variedade linguística usada por eles da que é usada pela personagem de Maurício de Sousa, os participantes afirmam que a fala de Chico é errada, difícil de compreender e que a fala língu usada por eles é mais formal, conforme ilustram as respostas que destacamos a seguir¹² (figura 5).

FIGURA 5 - Comparação com a variedade linguística de Chico



Fonte: As autoras

¹² Nosso critério para selecionar as respostas que são, aqui, destacadas se baseia em dois critérios: o fato de a resposta ilustrar o que foi dito pela maioria dos participantes e ou o que afirmamos com base na teoria que subjaz a análise dos dados.

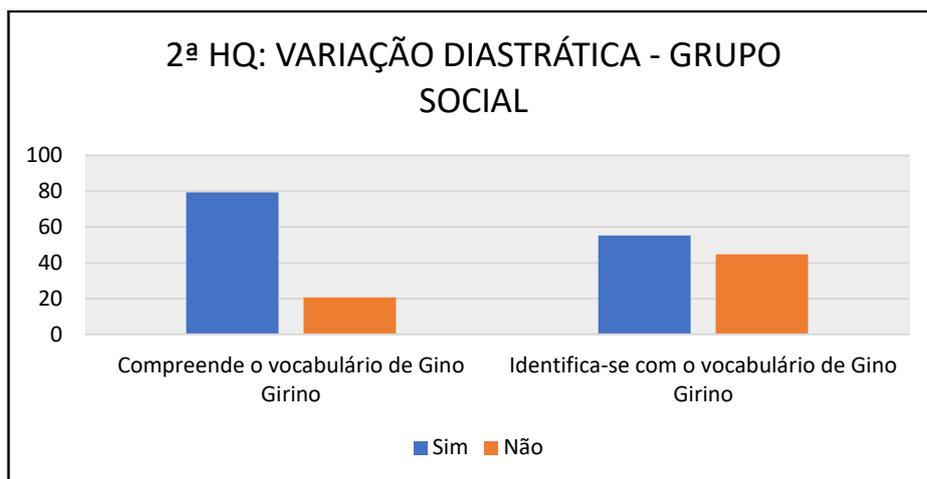
As respostas destacadas na imagem (figura 5) confirmam a ideia de que tudo que foge ao padrão – no caso a norma de prestígio – é considerado erro. Além disso, comprovam a associação que costuma ser feita, inclusive em livros didáticos, entre variedades estigmatizadas, como o caipirês, e a informalidade. A noção de que a língua falada por Chico Bento é errada ratifica-se nas respostas à questão 5 “Em sua opinião, a forma como a personagem Chico Bento fala é correta? Por quê?”, quando a maioria dos alunos responder que não.

FIGURA 6 – A fala de Chico Bento é considerada errada

SIM PORQUE E A FALA DELES LA DA ROSSA E DEFERENTE
Não, mas isto e normal para ele por que ele nasceu na fazenda.
talvez por que ele e da roça
NÃO POR QUE FALTA LETRAS ETC
nao , porque ele nao usa as palavras e as letras sertas para falar
nao
por que a falar e difrete
não.por que esta errado o jeito dele falar.
não porque e bem diferente a forma de se falar
Sim, pois talvez, ele não tenha ganhado os mesmos estudos que outras pessoas
NÃO PORQUE AS PALAVRA DELE É ENROLADA
NO DESEBNHO SIM EU ACHO CORRETO

Fonte: As autoras

Mas, ainda pelas respostas das à questão 5 podemos perceber que alguns participantes demonstram compreensão acerca da variação regional e contextual, conforme destacamos acima (figura 6) pois entendem que Chico Bento usa a norma de sua região de origem e que, para a situação retratada no referido quadrinho, a língua usada é adequada e não consiste em erro.



Fonte: As autoras

Como prevíamos, os alunos compreendem e se identificam com a variedade linguística usada pela personagem Gino Girino¹³ na tirinha correspondente às questões 6 a 8. Entretanto, o uso de gírias foi apontado como dificultador da comunicação entre o girino e o porco na HQ analisada.

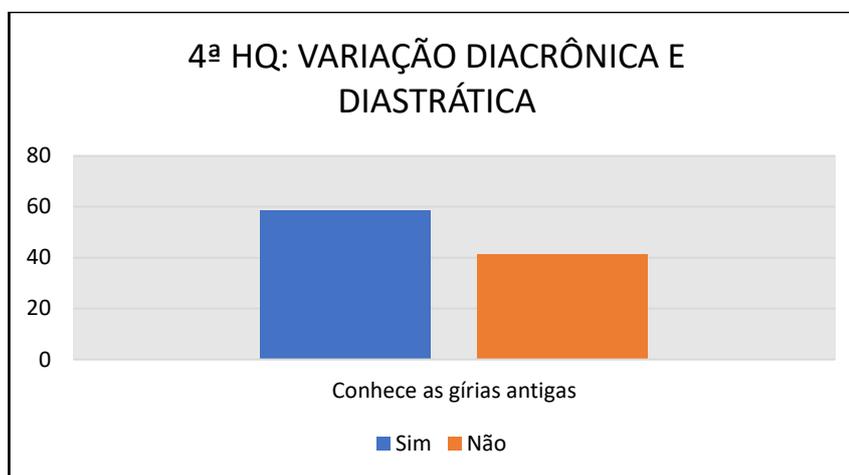
A terceira HQ do segundo questionário é analisada pelos alunos das questões 10 a 14 e apresenta a variação diastrática relacionada ao contexto da comunicação. A situação proposta na tirinha é a de um atendente de suporte e um cliente conversando por telefone. Os participantes apontaram o vocabulário gírio do atendente como fator que dificulta o diálogo entre as personagens, eles preferem um vocabulário mais formal, como o que é usado no último quadrinho da HQ, o que nos faz acreditar que os alunos consideram o registro formal como o mais adequado para esse tipo de situação de comunicação, apesar disso 18 (62,1%) alunos afirmaram que compreenderiam as gírias usadas pelo atendente.

Encerramos a primeira etapa da aplicação do segundo questionário sem intercorrências. Os alunos demonstraram dificuldade apenas para digitar as respostas e por isso pediram mais tempo para a execução da atividade. Notamos que mesmo tendo que responder individualmente às questões, os alunos compartilharam as respostas, algo que nos fez repensar a aplicação da proposta e pensar em executar as próximas atividades com a turma organizada em duplas.

¹³ Em nossa proposta de intervenção, consideramos que a personagem se tratava de um camaleão, mas a partir do questionamento de um dos participantes fomos investigar e constatamos que a personagem, na verdade, é um girino chamado Gino Girino.

A segunda etapa do questionário 2 aconteceu muitos dias após a primeira, devido à indisponibilidade de horário do laboratório de informática, o que não afetou a pesquisa, uma vez que as questões são independentes uma da outra.

GRÁFICO 9 - Variação diacrônica e diastrática



Fonte: As autoras

As questões 15 a 19 exploram as variações diacrônica e diastrática da língua ao mesmo tempo, já que são utilizadas gírias antigas por uma personagem mais velha e gírias atuais, por uma personagem jovem. As gírias antigas que aparecem na HQ são “supimpa”, “bossa”, “brotinho” e “breca” e 17 alunos (58,6%) declararam já ter ouvido antes essas palavras. Todos os alunos demonstraram ter consciência de que a língua varia entre pessoas de gerações diferentes, pois afirmaram que a personagem que faz a tradução da língua da personagem mais velha para a mais jovem e vice-versa é fundamental, sem a tradução as personagens não se entenderiam. Um fato que nos chamou a atenção com relação à análise desse HQ é que a palavra *sarau* e o termo *tecla sap* também foram listadas como palavras que os alunos nunca tinham ouvido falar, o que nos leva a considerar importante um glossário para o caderno de atividades.

As questões 20 a 22 estão relacionadas ao repertório lexical. Nossa intenção com tais questões foi averiguar se os alunos conhecem o significado das expressões idiomáticas “matar no peito”, “ganhar no grito”, “levar no bico” e “empurrar com a barriga”. Vinte alunos (69%) afirmaram conhecer essas expressões, a maioria também considera que essas expressões são antigas e não as utilizam na comunicação. Partimos do pressuposto de que as expressões idiomáticas fazem parte da tradição cultural de uma comunidade (XATARA, 1998) e, por isso, seriam reconhecidas e poderiam estar relacionadas a um vocabulário antigo. Nossa hipótese foi confirmada nesse sentido, mas reiteramos que as expressões idiomáticas são uma boa forma de

aumentar o léxico dos alunos e, com isso, melhorar a competência comunicativa destes. (RESENDE, 2012), além disso, elas também fazem parte da cultura e tradição de um povo.

Passamos à descrição e ao tratamento dos dados obtidos por meio do terceiro questionário, o qual parte da HQ nº 1 da edição Chico Bento Moço, “Eles também cresceram... Um novo começo”, com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a variação diatópica e diastrática da língua e problematizar a questão do estereótipo caipira e do preconceito linguístico. Antes de responderem ao questionário, os alunos procederam à leitura da HQ, tarefa para a qual havíamos previsto um período de suas aulas, entretanto, a leitura foi feita em seis aulas. A demanda maior de tempo para a leitura está diretamente relacionada à indisciplina, porque os alunos não se fixavam na leitura durante muito tempo, logo se entediavam e passavam a conversar entre si, sendo necessário que a professora-pesquisadora chamasse a atenção da classe para a necessidade de cumprir a tarefa. Também contribuiu para a dispersão dos alunos o fato de não termos conseguido um exemplar da revistinha para cada estudante¹⁴, sendo necessário procedermos à leitura em duplas. Apesar de o trabalho coletivo ser uma boa estratégia para atividades pedagógicas, no nosso caso foi motivo para desgastes e discussões entre as duplas quando um queria virar a página e outro ainda não havia terminado a leitura.

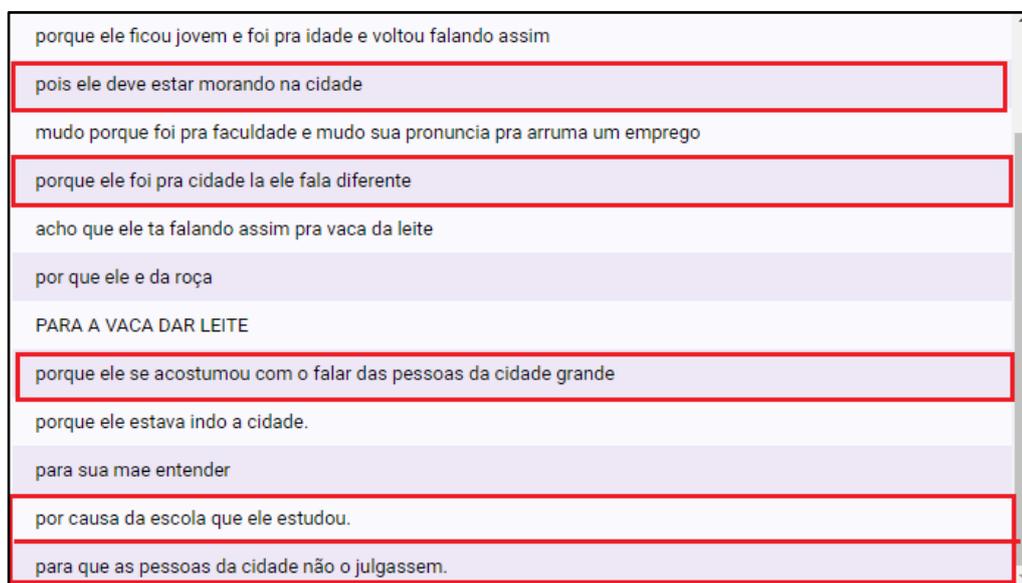
Ainda a respeito da leitura, os comentários feitos pelos estudantes enquanto liam a história são importantes para nossa análise. Em vários momentos proferiram falas como “o Chico Bento é burro”, “eu não quero ler essa história”, “ele não sabe falar”, “eu falo melhor do que ele, mano”. Tais comentários refletem o preconceito com a variedade caipira e o estereótipo do caipira, reforçado pela mídia e pelos meios de comunicação em massa (PRETI, 1982), como um indivíduo pouco inteligente, indolente e preguiçoso. Após a leitura, passamos a uma roda de conversa para discutirmos a respeito da história, momento para o qual havíamos reservado uma aula, mas que durou poucos minutos, porque os alunos logo dispersaram, então, preferimos encerrar a atividade e passar ao questionário em outra aula, uma vez que a falta de concentração poderia impactar nos resultados. Portanto, dois dias após a leitura, os alunos foram levados ao laboratório de informática, onde a professora-pesquisadora fez uma breve retrospectiva da HQ e as duplas foram direcionadas ao computador para responderem ao questionário. Como contamos com 29 participantes, foram formadas 14 duplas e um participante passou a responder

¹⁴ Como a HQ foi publicada em 2013, não havia mais estoque nas bancas, tampouco a editora nos deu um retorno quando a procuramos para averiguar a possibilidade de adquirirmos mais exemplares. Dessa forma, usamos exemplares conseguidos por meio de doações e fotocópias.

aos questionários individualmente. O terceiro questionário conta com três questões e foi respondido em uma aula de 50 minutos.

Na referida HQ, Chico Bento cresceu, prestou exame vestibular e foi aprovado no curso de Agronomia, mas a faculdade fica na cidade de Nova Esperança, logo, Chico tem que se mudar da Vila Abobrinha, morar longe de seus pais, amigos e da namorada, Rosinha, que também foi aprovada para a faculdade de Veterinária, em Campos Verdes. O amadurecimento de Chico Bento provocou algumas mudanças na personagem, uma delas relacionada à língua. A primeira questão é relacionada a essa mudança, pois queríamos verificar se os participantes da pesquisa percebem os motivos da variação na língua que a personagem usa. As respostas à pergunta “Em sua opinião, porque Chico mudou seu jeito de falar?” nos permitem a constatação de que a maior parte dos alunos compreendem que o grau de escolaridade e o local de residência (apesar de que nessa HQ ele ainda não foi morar na cidade) impactam na forma como Chico usa a língua. Para ilustrar essa afirmação, mostramos uma imagem na qual destacamos algumas respostas dos participantes (figura 7).

FIGURA 7 - Mudança na fala de Chico Bento



Fonte: As autoras

O Chico Bento criança é retratado como um menino descabelado, que usa calças curtas e está sempre descalço, enquanto estudante, é preguiçoso e se utiliza de esperteza para se safar das broncas da professora e de situações adversas. No entanto, apesar dessas características negativas, Chico demonstra desejo de mudança “sua preguiça, as más notas na escola, as desculpas para deixar de ajudar no trabalho da roça, todos os seus deslizes se dão numa perspectiva de mudança e não de continuidade...” (D’OLIVEIRA, 2009, p. 79).

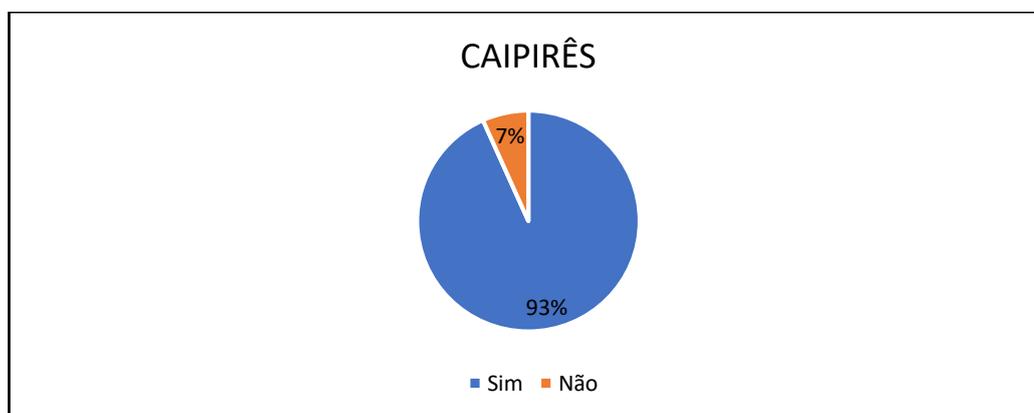
FIGURA 8 - Professora Marocas e Chico Bento



Fonte: Sousa, 2013

Nos quadrinhos reproduzidos (figura 8), a professora Marocas faz uma retrospectiva para que o leitor se lembre de como Chico era quando criança, ressaltando que valeu a pena ter insistido com o garoto. As mudanças no perfil da personagem se efetivam na edição Chico Bento moço, a norma de prestígio passa a ser utilizada por Chico na maior parte do tempo, o que confirma a afirmação de Ramos (2018) de que a língua é usada nos quadrinhos para compor o perfil das personagens. Nesse sentido, ratificamos o quanto é necessário cautela ao propor atividades que relacionem a variação linguística e as HQ, especialmente aquelas nas quais as personagens usam variedades estigmatizadas, para que não se reforce estereótipos e, conseqüentemente, o preconceito linguístico. Além disso, o professor também pode cuidar para que os alunos não internalizem estereótipos relacionados à aparência física e ao comportamento dos caipiras, entendendo que essas pessoas são sempre descuidadas e preguiçosas, algo que é reforçado pela mídia e por programas de televisão, que traçam esse perfil para os moradores de áreas rurais ou interioranas, haja vista as novelas da Globo, por exemplo, que fazem esse retrato falso do caipira. (PRETI, 1982).

GRÁFICO 10 – Compreensão do caipirês



Fonte: As autoras

O gráfico 11 comprova que maior parte dos alunos entendeu o que é o caipirês, dialeto falado pelos pais de Chico, pelo próprio jovem e por outros moradores de áreas rurais. Quanto à adequação do caipirês à situação de fala, Chico está na roça e seu interlocutor é o pai, os alunos demonstram compreensão de que a adequação da língua à situação de fala é algo natural.

FIGURA 9 - Adequação da língua à situação

por que agora ele esta na cidade com sua familia e eles podem falar errado entre si

por que ele esta na cidade.

talves por estar em familia pode se falar do jeito que chico fala

porque na cidade o chico e julgado por falar caipires

porque lá na roça todos falam assim.

Fonte: As autoras

A partir dos dados referentes a esse questionário, concluímos que os participantes têm compreensão das variações diatópica e diastrática, uma vez que são capazes de distinguir mudanças na língua da personagem Chico Bento que estão relacionadas aos fatores região, idade e grau de escolaridade, bem como percebem mudanças relacionadas ao contexto de fala, o que Preti (1982) chama de níveis de fala ou registros linguísticos. Apesar dessa compreensão acerca da variação linguística, os alunos reproduzem estereótipos e agem de forma preconceituosa diante do uso do dialeto caipira.

O quarto e último questionário propõe a análise da HQ nº 2 da edição Chico Bento Moço, cujo título é “Confusões na cidade grande: vida na república”, tem nove questões discursivas e foi respondido em uma aula. Novamente o período destinado à leitura precisou ser estendido devido à indisciplina dos alunos. A leitura foi feita em quatro aulas e a discussão sobre a história foi feita em uma aula. Os comentários acerca dessa HQ foram menos pejorativos do que os da HQ 1 do Chico Bento Moço. Os alunos afirmaram ter gostado da história por se tratar de uma aventura na cidade e por Chico ter conhecido pessoas novas “modernas”, “que falam gírias e se vestem como as pessoas da cidade”. Entendemos que os alunos se identificaram com os colegas de faculdade de Chico por serem tipos mais urbanos, além disso, percebemos que o fato de Chico estar cursando uma faculdade despertou o interesse dos alunos pela personagem e até diminuiu o estigma relacionado a esta, pois ouvimos a seguinte sentença de uma participante: “o Chico não é mais burro, ele até faz faculdade”.

O objetivo desse questionário foi instigar a reflexão quanto à variação diastrática no que tange ao grau de escolaridade, ao grupo social no qual o indivíduo está inserido e ao contexto

de comunicação. Também foi nosso intuito que os alunos refletissem sobre o estereótipo caipira e o preconceito social. Tendo isso em vista, a primeira pergunta do questionário está relacionada à adaptação de Chico à vida na cidade, questionamos se a língua foi um entrave para essa adaptação.

FIGURA 10 - Língua e adaptação de Chico à nova vida na cidade

sim, porque ele era da roça ele nao entendia oque o outro falava

sim, porque ele não sabia o que significava muitas das palavras e gírias faladas na republica

sim, porque o jeito dele falar era inaceitável entre seus amigos, porque ele não entendia varias coisas da cidade grande

sim, porque tinha palavras e gírias que ele não conhecia.

nao porque eles se divertiram no final

sim. Porque ele não entendia nada sobre tecnologia

acho que sim porque muitas pessoas não entende o "caipirês"

sim porque ele e da roça.

sim, por que o geito dele falar com os amigos e diferente.

poque o chico bento era da roça e ele não sabia essas palavras da cidade .

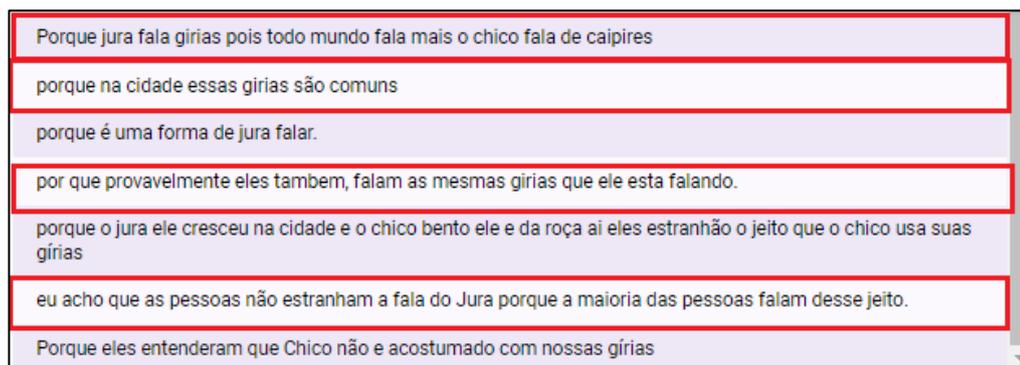
sim, porque quando ele morava na roça o jeito que ele falava era diferente do que na cidade.

Sim, Porque ele não e acostuma com as gírias das pessoas da cidade

Fonte: As autoras

A maior parte dos alunos percebeu que a língua foi um problema para Chico assim que ele chegou à cidade, basicamente, por dois motivos: a falta de familiaridade com algumas palavras que faziam parte do vocabulário de seus colegas de república, em grande parte gírias, e o fato de a norma usada por Chico ser ridicularizada pelas pessoas da cidade, assim como os trajes e o comportamento do jovem também foram motivo de chacota. No entanto, por conta de sua origem como código secreto de malfeitores (ILARI, 2005), a gíria e quem a utiliza também podem ser alvo de atitudes preconceituosas. Quando questionados sobre o porquê as gírias usadas por Jura, colega de república de Chico Bento, não eram alvo de piadas do restante da turma, os participantes conseguiram compreender que, naquele grupo social de jovens urbanos as gírias eram muito bem aceitas e faziam parte da norma.

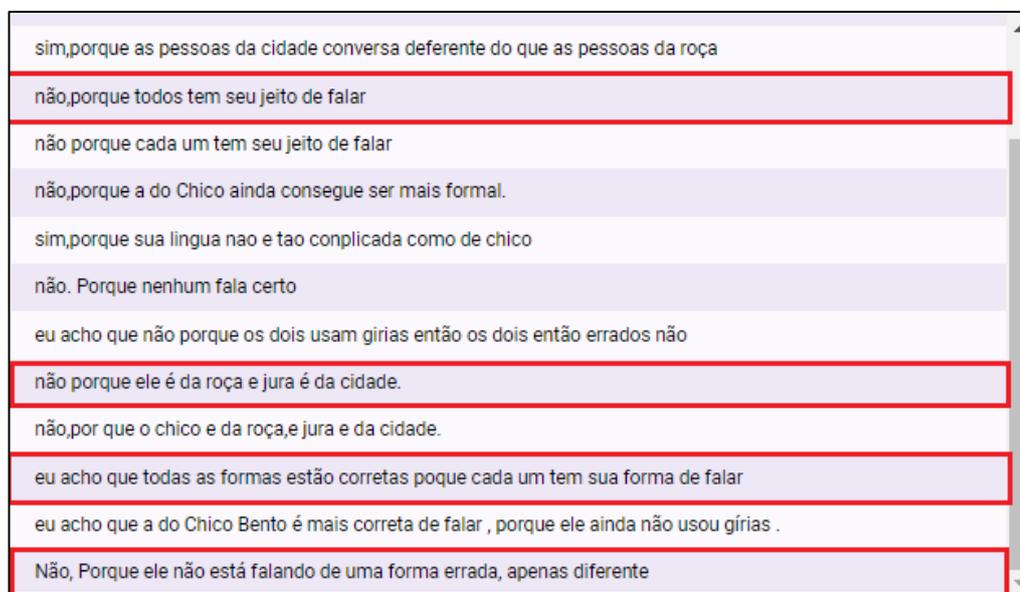
FIGURA 11 - Comparação entre as falas de Jura e Chico



Fonte: As autoras

Apesar de a norma usada por Jura ser bem aceita por seus colegas e também pelos participantes de nossa pesquisa, estes não atribuíram mais prestígio à norma usada pelo garoto. Nesse sentido, constatamos que os alunos compreenderam que a língua é uma marca identitária de grupos sociais e, portanto, coexistem várias normas em uma mesma comunidade (COSERIU, 1979). Na imagem (figura 12) destacamos algumas respostas à pergunta “Você acha que a forma de falar de Jura é mais certa do que a forma de falar de Chico? Por quê?”, que ilustram essa afirmação.

FIGURA 12 – Fala certa X fala errada



Fonte: As autoras

A maioria dos alunos concordou que não é possível definir se uma pessoa é inteligente ou não usando como critério, exclusivamente, o local de origem. Também foi quase unânime – apenas uma dupla discordou – considerar que os colegas de Chico foram preconceituosos na forma de tratar a personagem. O uso dos termos “matuto” e “caipira” foram entendidos, no

contexto da HQ, como pejorativos e evidências desse preconceito. Além disso, os alunos demonstram compreender que julgar um indivíduo pela forma como este usa a língua é algo ruim e a maioria afirmou, novamente, nunca ter sido julgada por sua forma de falar.

Acreditamos que nossos objetivos para com esse questionário foram atingidos, haja vista os alunos demonstrarem a compreensão de que a variação da língua entre grupos sociais e regiões é normal, além de esboçarem empatia pela personagem Chico Bento, que sofreu preconceito apenas por ter uma origem rural e falar de modo diferente. Até esse ponto das atividades, oferecemos aos participantes diversas possibilidades para refletirem sobre a língua portuguesa, sua variação e questões sociais relacionadas a esse fenômeno e as oficinas serão oportunidades de consolidar mudanças advindas de tal reflexão.

Todas as oficinas cujos resultados aqui apresentamos foram divididas em três etapas: mobilização, construção e apresentação, respectivamente. Na primeira etapa, a professora-pesquisadora conversou com a turma sobre o trabalho, explicando qual produto deveria ser produzido a partir daquela oficina, e disponibilizou o material necessário para a etapa de construção. Na segunda etapa, os alunos “colocaram a mão na massa” e, fazendo uso dos recursos materiais e teóricos disponibilizados pela professora-pesquisadora, executaram a atividade. A última etapa foi o momento de refletir a respeito do conhecimento que foi gerado durante a execução da oficina, nesta etapa, os alunos também apresentaram seus trabalhos ao restante da turma, socializando suas produções e avaliando as produções dos colegas. Durante todas as etapas das oficinas a professora ficou à disposição dos alunos para sanar dúvidas ou resolver problemas relacionados ao material necessário.

A primeira oficina, intitulada “Conhecendo novas palavras”, foi realizada no período de duas aulas e propôs que os alunos fizessem um glossário a partir da leitura da HQ “O mundo subterrâneo e o plano que não deu certo”, protagonizada por Cebolinha e Cascão. Na etapa de mobilização, a professora-pesquisadora orientou que, quando os alunos se deparassem com uma palavra desconhecida, deveriam tentar depreender o significado da palavra por meio do contexto no qual ela foi usada na HQ, caso não conseguissem, deveriam recorrer ao dicionário. Ainda nesta etapa, a professora-pesquisadora explicou o que é um glossário e mostrou aos alunos como usar o dicionário.

Na etapa de construção, a HQ, que seria lida no computador, em formato *Flipbook*, através de um link disponibilizado no *blog* da escola, devido a problemas operacionais com os computadores do laboratório de informática, foi lida em sala, por meio de fotocópias. A

professora-pesquisadora lembrou aos alunos que eles deveriam anotar as palavras desconhecidas em um papel, já que, após a leitura, fariam um glossário. A leitura da HQ foi concluída em uma aula. Na aula seguinte, a professora conseguiu levar os alunos ao laboratório de informática e lá, de posse das palavras que já haviam anotado, eles responderam ao formulário apresentado na imagem a seguir.

FIGURA 13 – Formulário da oficina 1

Oficina 1

CONHECENDO NOVAS PALAVRAS

Dessas palavras quais você acha que consegue entender o significado só pelo contexto?

Texto de resposta longa

Encontre o significado dessas palavras no dicionário e veja se você conseguiu entender.

Texto de resposta curta

Fonte: As autoras

Como prevíamos, as palavras “coió” e “pindaíba” foram as mais listadas pelos alunos como desconhecidas, sendo que a palavra pindaíba foi listada como a mais deduzida por meio do contexto, significado da palavra coió precisou ser investigado no dicionário, o que muitos não fizeram por preguiça. Encerramos essa oficina com a etapa de apresentação, na qual os alunos discutiram o resultado da atividade e, alguns, leram em voz alta as palavras listadas.

A segunda oficina propôs aos alunos a criação de um mini vocabulário ativo não culto com as palavras que eles usam no dia a dia para se comunicarem e que, na opinião deles, caracterizam a norma do grupo ao qual pertencem. Na etapa de mobilização, a professora-pesquisadora explicou o conceito de vocabulário e pontuou a diferença entre este e o glossário, que foi produzido na oficina anterior. Ainda nesta etapa foi entregue aos alunos uma folha impressa contendo sugestões de situações, objetos ou pessoas que deveriam ser nomeadas de acordo com o repertório lexical dos estudantes. Após receber a folha, parte da turma preferiu e executar a tarefa individualmente, já que poderiam haver desacordos no momento de escolher os termos para o vocabulário. Essa foi uma decisão que partiu dos próprios estudantes e foi respeitada pela professora-pesquisadora, de modo que, ao término da oficina, recebemos 20 mini vocabulários.

A etapa de execução foi caracterizada por muita risada e algazarra. Apesar de estarem fazendo os vocabulários individualmente, os alunos levantavam-se de seus lugares e andavam pela sala em busca de ver o que os colegas estavam produzindo. Acreditamos que essa postura dos participantes foi benéfica para a atividade, já que o vocabulário reflete a norma de um grupo (BIDERMAN, 1978). Os alunos ficaram animados com a liberdade de escreverem o que quisessem em seus vocabulários, mas se preocuparam em não usar termos considerados chulos, um participante comentou com outro que “não poderia colocar o que ele pensou de primeira, porque é um palavrão”, apesar disso, em alguns vocabulários apareceram termos considerados chulos ou palavrões.

Dos 20 vocabulários que recebemos, em 19, há registro de, no mínimo, uma gíria, e um deles apresenta cópias de termos retirados de uma revista em quadrinhos usada na oficina anterior, o que demonstra que o participante não entendeu o que deveria ser feito na atividade. Listamos, a seguir, os termos mais recorrentes nos vocabulários analisados.

QUADRO 12 - Resultado da oficina 2

Passeio com os amigos	<i>Rolé</i>
Quem usa chinelo Kenner, óculos Juliet, correntes de prata etc.	<i>Malandro, maloqueiro, chave e chavoso</i>
Alguém de quem você esteja a fim...	<i>Crush, trenzinho</i>
Seus amigos são seus...	<i>Parceiros, parças, manos</i>

Fonte: As autoras

A etapa de apresentação desta oficina iniciou com o comentário de um dos alunos acerca da pergunta “quem usa chinelo Kenner, óculos Juliet, correntes de prata etc. é?”. Ao perceber que a maioria dos colegas havia nomeado a pessoa que usa esses acessórios como “malandro”, “chave” ou “chavoso”, o referido aluno proferiu o seguinte comentário: “professora, isso aqui é preconceito!”. A partir dessa fala, muitos participantes afirmaram que também consideravam esse termo preconceituoso, pois alguém pode se identificar com esse “estilo” e não ser chave ou chavoso, que são termos pejorativos e usados como sinônimo de malandro ou criminoso. Mas, como pontou outra participante, o termo também é usado como elogio para indicar que alguém é bonito, se veste bem ou é “estiloso”. A professora-pesquisadora aproveitou o momento de discussão para pontuar que o preconceito não está na palavra, está nas ações de quem estigmatiza pessoas que usam acessórios como os descritos na pergunta, um estilo com o qual os alunos da comunidade na qual a escola está inserida se identificam. Aproveitando as

atividades anteriores, a professora-pesquisadora fez uma comparação para explicar melhor aos alunos que o preconceito é social e não linguístico, como ressalta Bagno (2007, 2008b). Ela disse que a pessoa pode ser chavosa e não ser malandra ou criminosa, assim como Chico Bento é caipira e nem por isso é burro ou preguiçoso, explicando que esses juízos de valor são sociais e não estão relacionados à língua, e que, portanto, ele podem continuar usando termos como “chave” ou “chavoso” e, mais ainda, podem continuar de vestindo de acordo com esse estilo, caso se identifiquem com ele. Acreditamos que a discussão foi produtiva e animadora, pois os alunos se mostraram preocupados em defender a norma que utilizam.

A terceira oficina concluiu nossa proposta de intervenção e, com o intuito de avaliar se, de fato, os alunos se apropriaram da ideia que a variação linguística é natural e que a língua, por ser identitária, contribui para a composição dos perfis das personagens de HQ (RAMOS, 2018), propusemos a criação de uma história em quadrinhos. Na etapa de mobilização, a professora-pesquisadora conversou com os alunos sobre o que seria feito e explicou a divisão em etapas desta oficina. Contamos com o fato de a turma já ter sido exposta ao gênero HQ muitas vezes, tanto por meio de nossa proposta de intervenção quanto em outros momentos, na escola e fora dela, ainda assim, acreditamos que os alunos, antes de partirem para a produção, precisavam sistematizar as características do gênero. Sendo assim, ainda nesta primeira etapa, a professora deu uma aula expositiva-dialogada, utilizando o recurso do *Data Show* para sistematizar com os alunos as características – estrutura, tema e estilo composicional – do gênero HQ. A aula transcorreu sem nenhuma intercorrência, foram utilizados cerca de 30 minutos e, em seguida passamos à fase de construção, que foi dividida em seis passos.

O primeiro passo foi a escolha do tema. Já sabíamos que os alunos teriam muita dificuldade de começar a escrever a história, porque sempre que a professora-pesquisadora propõe uma atividade de escrita eles apontam a definição do tema como uma grande dificuldade. Considerando isso, dissemos aos alunos que as HQ costumam abordar temas do cotidiano com uma pitada de aventura e sugerimos temas como amizade, família, o dia a dia na escola, passeios, música etc.

Depois de escolhido o tema, os alunos foram incentivados a escreverem a história, primeiramente, no caderno e não diretamente na folha sulfite, fazendo os quadrinhos. Partimos da ideia de que, com o texto já escrito fica mais fácil estipular o número de quadrinhos necessário para a HQ. Nesse segundo passo, relembramos aos alunos que a história precisaria ter personagens e diálogos. Uma aluna sinalizou que gostaria de fazer uma HQ toda sem diálogos e pontuou que existem histórias assim. Como pretendíamos analisar a língua usada

pelos alunos na HQ, pedimos a essa aluna que fizesse pelo menos um balão, ao que ela consentiu e acatou.

O terceiro passo foi o esboço, na folha sulfite, da diagramação dos quadrinhos. Em seguida os alunos passaram ao quarto passo, o mais demorado, que foi desenhar, colorir e transcrever os diálogos nos balões.

O quinto e sexto passos previstos, que seriam digitalizar a HQ e enviá-la à professora por *e-mail* por meio do celular, não foram executados pelos alunos porque eles não puderam utilizar o celular em sala, essa é uma norma da escola, baseada em uma lei, à qual não pudemos desobedecer, além disso, a funcionária do laboratório de informática ressaltou que, mesmo que os alunos pudessem dispor do celular em sala, o acesso à internet da escola é vetado a eles, que não têm acesso à senha. Sendo assim, a professora-pesquisadora recolheu as HQ produzidas pelos alunos, fez a digitalização e publicou as histórias no *blog* da escola. Após isso, a etapa de apresentação da oficina foi realizada no laboratório de informática, onde os alunos puderam ler as HQ dos colegas e fazer comentários.

A última oficina foi a mais longa, totalizando dez aulas. Ao todo, foram produzidas 14 HQ, mas apenas 12 foram digitalizadas e analisadas nesta pesquisa, já que duas duplas de participantes se recusaram a entregar o material produzido. Desse total, apenas uma HQ apresenta predomínio de uma norma mais próxima à usada pelos estudantes. Acreditávamos que os alunos utilizariam gírias em suas histórias, conforme os mini vocabulários produzidos na segunda oficina, mas isso não aconteceu.

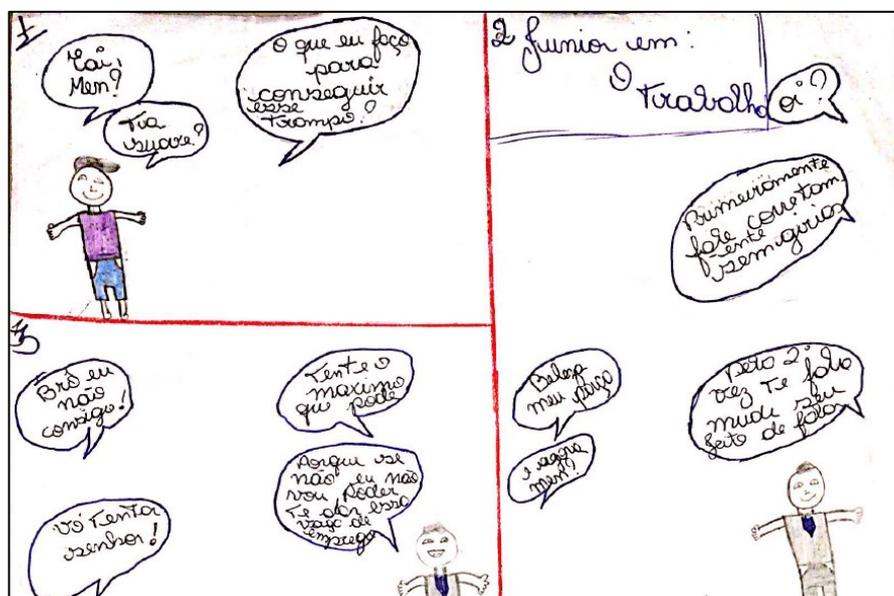
Os níveis de fala são representados dos quadrinhos por meio dos balões e contribuem para a caracterização das personagens, sendo a escolha do vocabulário um dos principais recursos, visto que o léxico está mais sujeito a alterações do que a estrutura sintática. (RAMOS, 2010). Há poucos estudos dedicados à análise de como se dão os níveis de fala nas HQ. Na década de 70, Preti analisou 37 edições das revistas Tuma da Mônica e constatou que havia diferentes níveis de fala nas HQ, mas poucos e usados sem muita coordenação entre as personagens e o contexto de fala. Na época, Preto justificou esse fato aos códigos morais vigentes, que ocasionavam o predomínio da norma de prestígio nas HQ editadas. (RAMOS, 2010).

Os códigos morais pelos quais se pauta a atividade das editoras, os quais, atuando no sentido de transformar as revistas em quadrinhos em instrumento de educação coletiva, transferem essa intenção também para o plano da língua, preservando com zelo a ortografia oficial e nivelando a fala das personagens

pela norma culta, o que impede, frequentemente, qualquer identificação mais precisa dos níveis sociolinguísticos. (PRETI, 1973, p. 36, *apud* RAMOS, 2010, p. 36, grifos do autor).

Falamos, no primeiro capítulo deste trabalho, a respeito do código de ética que foi criado para as HQ, em diversos países do mundo, depois de uma intensa campanha contra os quadrinhos iniciada com a publicação do livro “A sedução dos inocentes”, de Fredric Werthan. No Brasil, esse código de ética foi publicado na década de 70 e propunha, entre outras coisas, que as gírias e as frases de uso popular fossem usadas com cautela, dando preferência, sempre que possível, à “boa linguagem”. (VERGUEIRO, 2018). Como podemos perceber por meio das HQ que foram usadas em nossa proposta de intervenção, a gíria foi incorporada à linguagem dos quadrinhos, mas ainda há predomínio do uso de uma norma que Preti (1982) chama de norma comum, um meio termo entre a norma de prestígio e a norma popular em que as gírias aparecem, mas com menos incidência. Isso se reflete as produções de nossos alunos. Apesar de termos proporcionado o contato com as HQ nas quais podem ser percebidas gírias e expressões populares e a despeito de eles compreenderem que a língua é variável e, inclusive, de defenderem o uso do próprio vocabulário, os alunos criaram histórias em que a norma utilizada de aproxima muito mais da norma de prestígio do que da norma popular.

FIGURA 14 - HQ dos participantes A17 e A18





Fonte: participante da pesquisa

Como evidenciam as imagens que reproduzimos¹⁵, são utilizadas gírias na HQ, mas, de acordo com o enredo da história, elas atrapalharam a personagem a conseguir um emprego, pois mudar a forma de falar é uma condição imposta pelo empregador. Tal fato comprova nossa ideia inicial de que, na comunidade pesquisada, a gíria é estigmatizada, mesmo sendo norma.

¹⁵ Todas as HQ produzidas pelos alunos estão reproduzidas neste trabalho nos apêndices B a L. Por hora reproduzimos essa que ilustra os apontamentos teóricos tratados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito linguístico observado no cotidiano das salas de aula ensejou nosso desejo de realizar uma pesquisa cujo produto final pudesse contribuir com um trabalho de conscientização acerca da variação linguística. Partimos do pressuposto de que as situações de preconceito eram motivadas por falta de conhecimento dos discentes ou até mesmo dos docentes da comunidade escolar, mas as experiências vividas durante as etapas de execução deste trabalho nos levaram à compreensão de que desvendar as causas do preconceito que se manifesta por meio da língua não é uma tarefa simples, tampouco se esgota neste estudo. No entanto, empreender uma pesquisa é sempre uma forma de iluminar lugares desconhecidos e, se não desvendamos o preconceito linguístico que se manifesta em nossa sala de aula, ao menos já sabemos que ele está imbrincado a questões sociais que nada tem a ver com a estrutura da língua. Confirmamos pela prática a afirmação de Gnerre (1987): uma língua vale o que valem seus falantes, ou seja, na língua estão refletidos valores sociais atribuídos aos indivíduos e grupos de indivíduos. Ademais, a questão do preconceito linguístico é tão complexa que percebemos nossos estudantes como vítimas e algozes, sofrem e praticam ações discriminatórias envolvendo a língua.

Escolhemos desenvolver um trabalho acerca da variação linguística por meio das HQ devido ao fato de esse gênero ser popular entre os estudantes. Crianças e jovens sempre foram os mais afeitos às HQ desde que elas surgiram. Por meio da pesquisa bibliográfica, descobrimos que esse sucesso com as faixas etárias mais jovens da população deve-se ao fato de as HQ serem uma forma de comunicação em massa, que busca proximidade com o público por meio de fatores como os temas ficcionais e o uso de uma norma comum. A língua usada nos quadrinhos busca se aproximar à língua oral para construir o perfil das personagens. Isso torna as HQ um gênero apropriado à reflexão dos aspectos sociais da língua e da variação linguística, entretanto, o estereótipo construído acerca das histórias em quadrinhos, por se tratarem de cultura de massa, afastou esse gênero do ambiente acadêmico. Hoje, existem poucas pesquisas acadêmicas relacionadas às HQ e são ainda mais raros os estudos a respeito de como a língua é usada nesses textos, o que, certamente, impacta na forma como as HQ são usadas no contexto escolar.

Os PCN postulam que o uso das HQ para o ensino de língua portuguesa é benéfico, mas o documento não trata o tema com profundidade. Nos livros didáticos, as HQ, geralmente, aparecem para tratar o assunto da variação linguística, mas em um espaço reduzido e com uma abordagem equivocada, que pode, inclusive, reforçar estereótipos. As tirinhas do Chico Bento são as mais utilizadas pelos livros, via de regra, relacionadas a atividades com a proposta de

que a fala da personagem seja convertida para a norma de prestígio. Vemos aí dois equívocos: a redução da variação linguística apenas a aspectos diatópico e diastrático e o reforço ao preconceito com normas que diferem daquela que é mais prestigiada pela sociedade. Inicialmente, acreditávamos que esse era um problema restrito à qualidade do material, provocado pela falta de preparo para a abordagem da variação linguística, contudo, em nossa pesquisa, constatamos que ele é mais abrangente, está relacionado também ao pouco espaço destinado ao estudo do léxico na escola. Assim como a variação linguística, o léxico, à revelia de toda a sua complexidade e importância para a comunicação, é abordado em curto espaço, geralmente, com questões de sinonímia, antonímia e formação de palavras. O vocabulário de uma pessoa é também um traço identitário, pelo qual ela é distinguida na sociedade, mas essa riqueza cultural é ignorada nos atuais programas de ensino de língua portuguesa e também pelos livros didáticos. Dessa forma, podemos concluir que a diversidade cultural da língua tem sido excluída da escola, haja vista a variação linguística, percebida sobremaneira por meio do léxico, ser pouco trabalhada.

Por meio dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários de nossa proposta de intervenção, pudemos constatar que os alunos têm consciência de que a língua varia, inclusive, eles foram capazes de perceber os fatores que levam a essa variação, como o grau de escolaridade, a região de nascimento, o local de moradia, a idade etc. Além disso, os alunos problematizaram situações de preconceito envolvendo a língua, especialmente aquelas que envolviam a personagem Chico Bento. Nos questionários 3 e 4, nos quais utilizamos as revistinhas do Chico Bento Moço números 1 e 2, os alunos refletiram a respeito de estereótipos sociais e o preconceito linguístico. A maioria dos participantes afirmou que não é possível definir se uma pessoa é ou não inteligente com base em seu local de nascimento ou moradia e concluíram que Chico era vítima de atitudes preconceituosas de seus colegas de república.

Apesar de reconhecerem a variação linguística e constatarem que Chico foi discriminado por sua forma de falar, os alunos continuaram afirmando que a língua de Chico é errada, assim como as gírias. Os alunos afirmaram que usam gírias e comprovaram isso por meio da criação do vocabulário ativo não culto, entretanto, não fizeram isso com naturalidade. Percebemos, durante a realização da oficina 2, que muitos alunos não colocaram no vocabulário a primeira palavra que lhes veio à mente por considerarem a gíria ofensiva, ou seja, eles tiveram receio de serem julgados pelo vocabulário que utilizam. Tal conduta dos alunos nos leva a considerar que a ideia de uma norma correta, ideal, que deve ser seguida, especialmente, no

ambiente escolar ainda é muito arraigada, o que explica o resultado da oficina 3: a maioria das HQ foi escrita, predominantemente, de acordo com a norma de prestígio.

A produção de uma HQ não apresentou o que esperávamos. Acreditávamos que eles criariam histórias cheias de gírias, expressões do vocabulário deles, a norma dos jovens, mas surgiram HQ, nas quais, timidamente, uma norma comum se manifestava, comum na sociedade como um todo, não a eles como um grupo. Seria isso um sinal de preconceito? As gírias continuam sendo estigmatizadas? Acreditamos que não, encaramos esse fato como um sinal de que ideia de uma norma de prestígio que deve ser adotada, especialmente, em textos escritos, mesmo que seja um gênero popular como os quadrinhos, ainda é muito arraigada. No intuito de valorizar a produção dos alunos, publicamos as HQ produzidas por eles no *blog* da escola.

Nossa proposta de intervenção foi concluída em 28 aulas, um trabalho que durou mais do que prevíamos. Ao longo da jornada de aplicação das atividades, fomos percebendo o amadurecimento dos alunos acontecer paulatinamente, algo que se revelava nos comentários dos alunos uns sobre o uso de gírias, sobre a língua do Chico Bento, na necessidade que sentiram defender a norma falada por eles. Portanto, confirmamos nossa hipótese de que as HQ podem ajudar o professor a trabalhar com a variação linguística em sala de aula, inclusive, fazendo uso das HQ do Chico Bento. Não obstante essa personagem já ser muito usada pelos livros didáticos, acreditamos que suas histórias são um rico material para o estudo da língua e do fenômeno da variação, o que deve ser ajustado é o modo como se trabalha com essas histórias. Em vez de solicitar que a fala de Chico seja convertida para a norma de prestígio, o professor pode levar os alunos a refletirem sobre os fatores que diferenciam a língua de Chico de outras.

Concluimos nosso trabalho com a convicção de que ainda há um longo percurso até que o ensino de língua portuguesa efetive, na prática, o que está escrito nos documentos referenciais para currículos escolares, como o PCN (1997), não pela falta de trabalhos que se empenhem em ajudar professores a trilharem esse percurso em busca da formação de cidadãos críticos e autônomos, mas pela escassez de políticas públicas que fortaleçam e valorizem os professores deste país e fomentem iniciativas como as do Profletras, que investe na formação do professor-pesquisador. Mas também estamos certas de que todas as iniciativas que se proponham a melhorar o ensino de língua, se bem fundamentadas na teoria linguística e com a observância da ética na prática, ajudam docentes e discentes na lida diária de ensino-aprendizagem da língua.

Como resultado desta pesquisa, apresentamos um caderno de atividades, com uma versão para o professor e outra para o aluno, no qual propomos exercícios que visam desenvolver a consciência acerca da variação linguística e, conseqüentemente, a competência comunicativa dos educandos. Esses exercícios priorizam a reflexão sobre a língua por meio de HQ em que se podem notar diferentes variedades linguísticas. Nossa intenção é contribuir com o trabalho acerca da variação sem a pretensão de esgotar o item, o que seria impossível, e sem oferecer fórmulas, porque acreditamos que todo professor é autônomo em sua práxis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **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. 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

BAGNO, M. Dicionários, variação, linguística e ensino. CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares**: políticas, reformas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 119-140.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. Anais. Brasília: Cnpq/Ibict, 1992. BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo: Editora Ática, 1987. Disponível em < https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa_lexicologia-lexicografia-terminologia-terminografia-ii-simpc3b3sio-e28093-brasc3adlia-1990.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2018.

<https://doi.org/10.18309/anp.v1i1.225>

BARBOSA, M. Modelos em lexicologia. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/5852642/modelos-em-lexicologia-maria-aparecida-barbosa>. Acesso em: 25 nov. 2018.

<https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.1980.115872>

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística** (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos editora S.A., 1978.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, n. 40, p. 27-46, 1996.

BIDERMAN, M.T.C. Glossário. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 135-144, 1984.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep apresenta resultados do Saeb/Prova Brasil 2015**. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206 >. Acesso em: 30 out. 2017.

<https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000200007>

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2017.

CAGNIN, A. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CAMPOS, M. F. H.; LOMBOGLIA, R. HQ: uma manifestação de arte. LUYTEN, S. M. B. (Org.) **História em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 10-17.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

COROA, M. L. Para que serve um dicionário? CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares: políticas, reformas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 119-140.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Tradução de Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença Editora da Universidade de São Paulo, 1979, p. 61-72.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC**. 2007. 635 f. Tese - Linguística, São Paulo, 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.tedes.usup.br/teses/...8/8139/.../TESE_ADRIANA_CRISTIANINI.PDF. Acesso em: 1 abr. 2017.

<https://doi.org/10.11606/t.8.2007.tde-28012008-115533>

D'OLIVEIRA, G. F. O caipira de todos nós: a construção do sentido de um tipo brasileiro nos quadrinhos. VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análise e reflexões sobre a 9ª arte. 1. ed. São Paulo: Devir, 2009b, p. 69-82.

<https://doi.org/10.5151/cidi2017-023>

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Uberlândia, 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. CORREA, D. A. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2007, p. 21-43.

<https://doi.org/10.4013/entr.2017.11.1.09>

FARACO, C.A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Educ. rev. no.15 Curitiba jan./dez. 1999. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.200> >. Acesso em: 20 mar. 2017.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.200>

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-582, set. 2005.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

<https://doi.org/10.17851/2447-0554.3.3.57-59>

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. CORREA, D. A. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2007, p. 51-77.

<https://doi.org/10.11606/t.8.2011.tde-04102012-090920>

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com palavras. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ILARI, R.; LIMA, M. L. C. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares**: políticas, reformas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 13-35.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; M^a Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACHTERMACHER, S.; MIGUEL, E. HQ no Brasil: sua história e luta pelo mercado. LUYTEN, S. M. B. (Org.) **História em quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 44-52.

LUYTEN, S. M. B. HQ como prática pedagógica. LUYTEN, S. M. B. (Org.) **História em quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p.84-91.

MARCONI, M.A; LAKATOS. E.M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai-ago. 2009.

PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis de fala. 4. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

RAMOS, P. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos? **Revista Intercâmbio**, v. 15, São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

RAMOS, P. O uso da gíria nas histórias em quadrinhos. VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análise e reflexões sobre a 9ª arte**. 1. ed. São Paulo: Devir, 2009b (p. 39 a 68).

<https://doi.org/10.31501/esf.v1i12.8058>

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 65-85.

<https://doi.org/10.22169/revint.v12i25.1207>

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RESENDE, P. **O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula**. Anais do SIELP. Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012, p. 1-13. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_250.pdf. Acesso em 2 jan. 2019.

REVISTA GLOBO RURAL. **Chico Bento cresceu e virou agrônomo**. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Cultura/noticia/2018/01/chico-bento-cresceu-e-virou-agronomo.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOUSA, M. **Chico Bento Moço: Eles também cresceram...Um novo começo**. n. 1. Barueri: Panini Brasil Ltda., ago. 2013.

SOUSA, M. **Chico Bento Moço: Confusões na cidade grande, vida na república**. n. 2. Barueri: Panini Brasil Ltda., set. 2013b.

SOUSA, M. **Cebolinha: O mundo subterrâneo**. n. 14. Barueri: Panini Brasil Ltda., jun. 2016, p. 3-26.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human ans Social Sciences, Maringá, v.36, n. 2, p. 207-216, jul.-dez., 2014.

<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626>

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 & Sociedade**, Campinas, v.34, n.122, p. 155-173, jan.-mar. 2013.

<https://doi.org/10.1590/s0101-73302013000100009>

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set.-dez., 2005.

<https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000300009>

UOL, **Turma da Mônica**. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/>. Acesso em 26 de setembro de 2017.

VILELA, M. O léxico do português: perspectivação geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 1, p. 32-50, 1997.

<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i1p31-50>

VILLALVA, A., SILVESTRE. J.P. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do português. Petrópolis: Vozes, 2014.

<https://doi.org/10.15443/rl2517>

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 7-29.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64.

<https://doi.org/10.22169/revint.v12i25.1207>

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

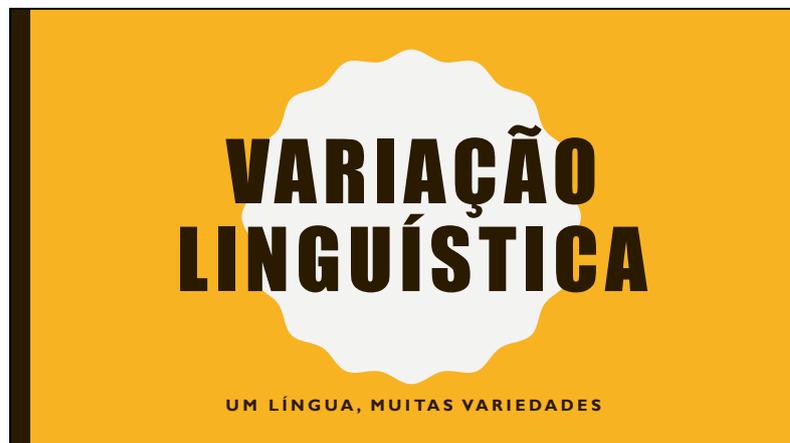
VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análise e reflexões sobre a 9ª arte. 1. ed. São Paulo: Devir, 2009b.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, 42 (n.esp.): 147-159, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Slides para a 3ª oficina

Slide 1



Slide 2

A slide with a light gray background and a dark brown wavy border on the left side. The title **VOCÊ SABIA QUE A LÍNGUA PORTUGUESA É VARIÁVEL?** is centered at the top in bold, black, uppercase letters. Below the title, there is a paragraph of text in a smaller, black font.

No Brasil, a língua oficial é o português porque o país foi colonizado por Portugal. Apesar disso, essa não é a única língua falada por aqui, existem línguas indígenas e comunidades estrangeiras que preservam a língua do país de origem. Além disso, o português pode variar, influenciado por alguns fatores que veremos a seguir.

Slide 3

FATORES QUE INFLUENCIAM A VARIACÃO DA LÍNGUA

- Tempo;
- Região geográfica;
- Grau de escolaridade;
- Situação socioeconômica;
- Profissão.

E outros...

Slide 4

TEMPO

Nessa tirinha, as personagens precisam de um tradutor, porque são de gerações diferentes. O ratinho mais velho usa gírias que o ratinho mais novo não conhece e vice-versa.

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/>
 Acesso em: 20/09/2017

Slide 5

AINDA SOBRE TEMPO...

As gírias são um bom exemplo de como a língua pode mudar com o tempo.

Disponível em: <https://ladyslime.wordpress.com/page/10/>

Slide 6

REGIÃO GEOGRÁFICA

XAXADO / Antonio Cedraz

Disponível em: <http://pigarts.blogspot.com/2018/01/turma-do-xaxado-antonio-cedraz.html>
Acesso: 12/11/2018

Slide 7

AINDA SOBRE REGIÃO GEOGRÁFICA...

Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/11/variedade-linguistica-em-tirinha.html>
Acesso: 12/11/2018

Slide 8

GRAU DE ESCOLARIDADE E SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Disponível em: <https://wordsofleisure.com/2013/10/15/tirinha-do-dia-chico-bento-e-o-portugues/>
Acesso: 12/11/2018

Slide 9

PROFISSÃO

Vida moderna www.nagado.com

Baseado em uma coluna de Max Gehring (Revista Época - 10/ 07/ 2006)

Disponível em: <http://blogdoyo.blogspot.com/2015/03/os-jargoes.html>
Acesso: 12/11/2018

Slide 10

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRECONCEITO

Apesar de a língua ser variável, percebemos na sociedade a valorização de uma variedade e a desvalorização de outras. Essa ideia de que uma variedade é mais correta ou mais bonita leva a situações de preconceito linguístico. Geralmente, esse preconceito não tem a ver com a língua em si, mas com fatores relacionados à pessoa que fala uma variedade pouco prestigiada.

Slide 11

PRECONCEITO LINGUÍSTICO?

mentirinhas por Fábio Coala

Disponível em: <http://eutarrabeudo.blogspot.com/2010/03/tirinha.html?m=0>
Acesso: 12/11/2018

Slide 12

A NORMA URBANA DE PRESTÍGIO

Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2015/05/variedade-linguistica-normas-urbanas-de.html>
Acesso: 12/11/2018

Slide 13

O QUE É A NORMA URBANA DE PRESTÍGIO?

Com o tempo, a variedade linguística falada por pessoas que moram na zona urbana, tem maior nível de renda e maior grau de escolaridade adquiriu prestígio, isto é, ficou sendo mais valorizada, adotada como correta e mais bonita. Entretanto, todas as variedades da língua são corretas e podemos usar variedades diferentes, dependendo do lugar onde estamos, da pessoa com quem estamos falando etc.

Slide 14

CERTO X ERRADO?

ANÉSIA VIU UM GAROTO VENDENDO GOMA E SE INTERESSOU.

MARIA

ANÉSIA

...PRA...

...AJUDÁ...

...Nóis!

PUTS! PALAVRAS ERRADAS, GAROTO. ANÉSIA NÃO AJUDA NINGUEM. HOJE NÃO, MOLEQUE.

Disponível em: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2016/06/atividade-sobre-linguagem-formal-e.html>
Acesso: 12/11/2018

Slide 15

QUE VARIEDADE DEVEMOS APRENDER NA ESCOLA?

A escola tem a função de ensinar aos alunos o que eles ainda não sabem ou ainda não aprenderam com a família ou outros espaços sociais. Além disso, a escola deve dar aos alunos condições de participarem da sociedade em todas as instâncias. Por isso, a escola, geralmente, ensina aos alunos a norma urbana de prestígio, o que não quer dizer que a escola deve desvalorizar a variedade linguística falada pelo aluno, como fez a professora do Chico Bento.

Slide 16

FORMAL X INFORMAL

O grau de formalidade está ligado à situação de uso da língua. Dependendo do ambiente em que estamos, da pessoa com quem estamos falando ou do objetivo que temos ao usar a língua fazemos adaptações. Geralmente, somos mais formais ao falar com pessoas desconhecidas ou ao escrever um texto, por exemplo. Apesar disso, podemos ser informais na fala e escrever textos informais também.

Slide 17

FORMAL X INFORMAL

Disponível em: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2016/11/atividade-sobre-variacao-linguistica-e.html>
Acesso: 11/12/2018

Slide 18

EXERCITANDO O CONHECIMENTO

Você viu várias histórias em quadrinhos que usaram a língua de formas diferentes com o objetivo de caracterizar as personagens e as situações vividas por elas. Agora, você vai fazer a sua própria HQ. Para isso, você pode escolher uma forma de usar a língua diferente da norma urbana de prestígio. Pode usar gírias, expressões populares etc. Como sua criatividade mandar. O que vai determinar como você vai usar a língua é a identidade que você deseja dar a seus personagens.

Slide 19

ANTES DE COMEÇAR, VAMOS LEMBRAR ALGUNS ELEMENTOS DAS HQ

Fala

Pensamento

Grito

Cochicho

Apaixonado

Slide 20

ONOMATOPEIAS

Disponível em: <https://www.figuradelinguagem.com/onomatopeia/>
Acesso: 12/11/2018



Slide 21

FORMATO DOS QUADRINHOS

Os quadrinhos podem ser de tamanhos variados e o número de quadrinhos depende do tamanho da história. Para facilitar, escreva sua história primeiro e veja em quantos quadrinhos você pode colocá-la.

--	--	--

Slide 22

NARRADOR NOS QUADRINHOS



ESCOVAR OS DENTES APOS AS REFEICOES, USANDO PASTA DENTAL COM FLUOR.

É MUITO IMPORTANTE USAR FIO OU FITA DENTAL TAMBÉM.

COMER DOCES E BEBER REFRIGERANTES MODERADAMENTE! SE POSSIVEL, ESCOVAR OS DENTES LOGO EM SEGUIDA!

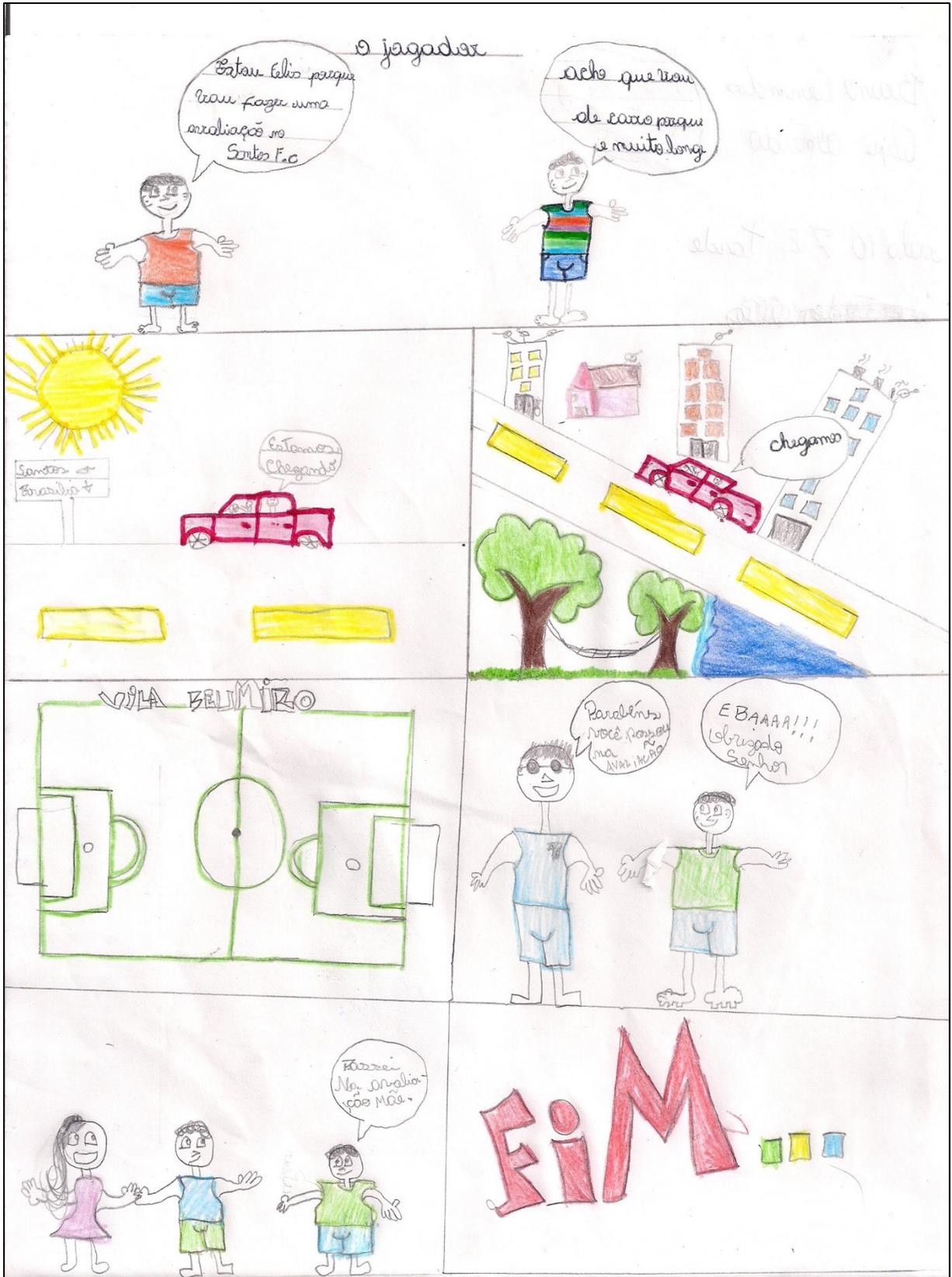
Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000001998/0000023918.gif>
Acesso: 12/11/2018

Slide 23

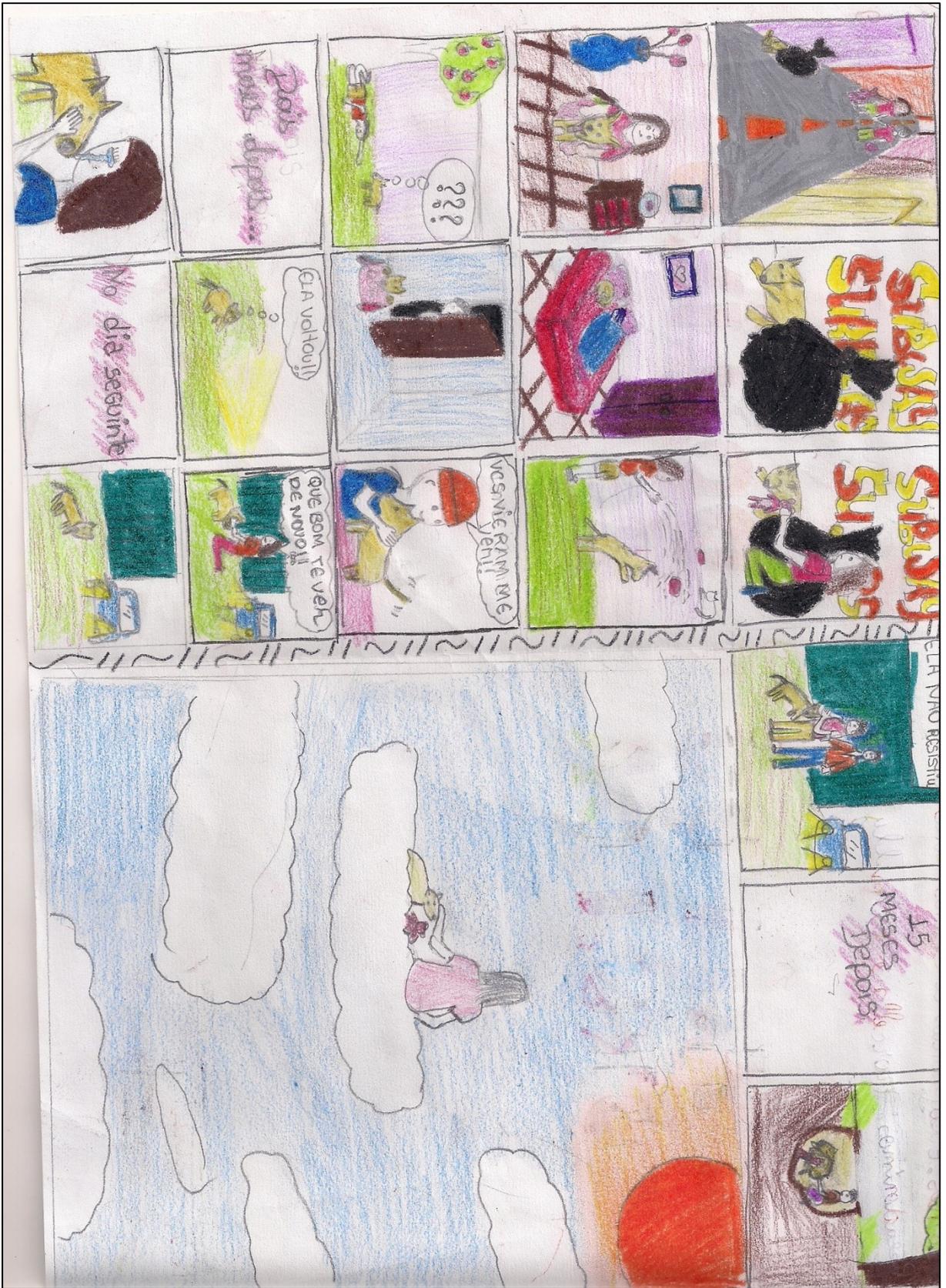


MÃOS À OBRA!

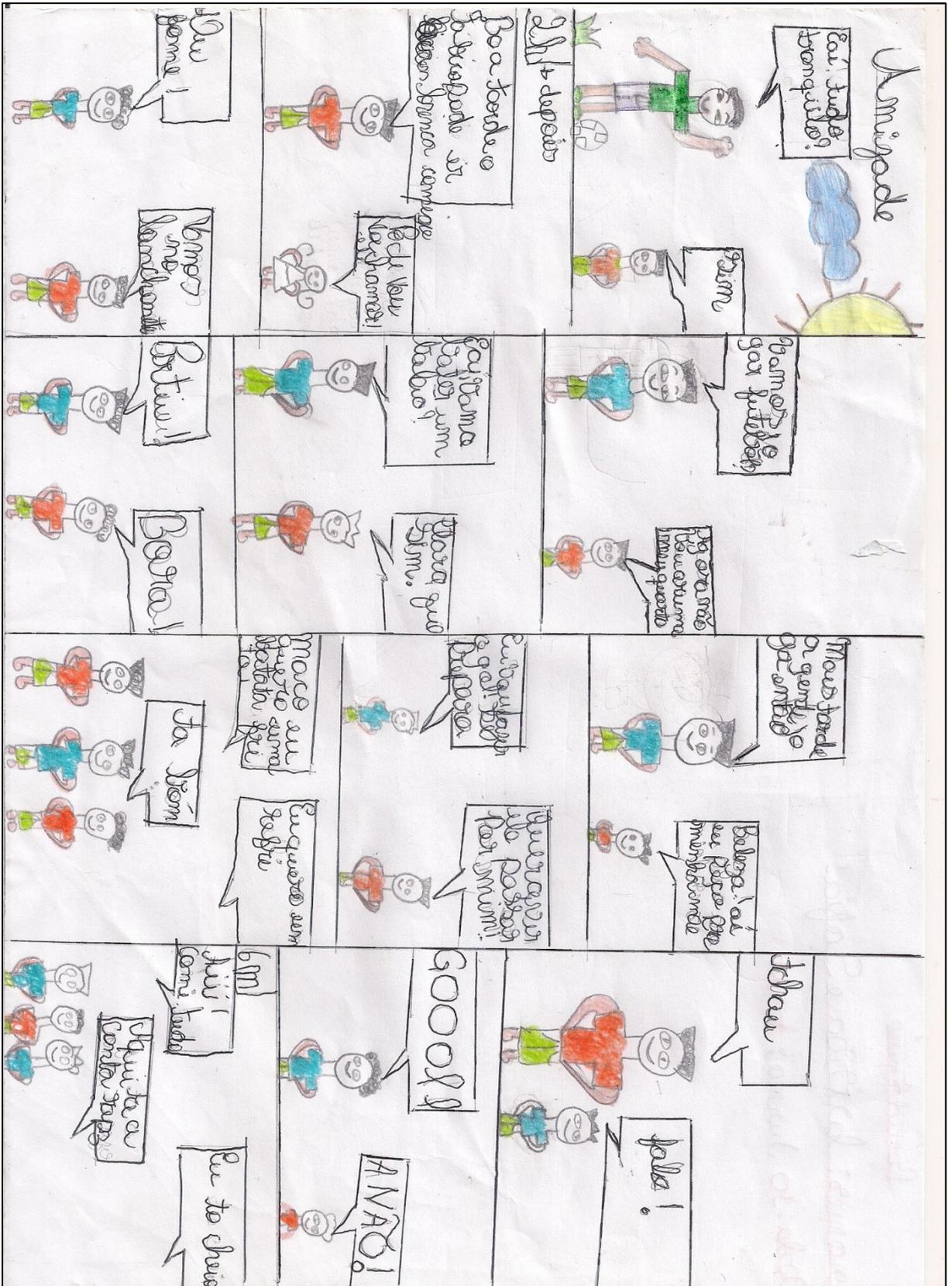
APÊNDICE C – HQ dos participantes A3, A4 e A5



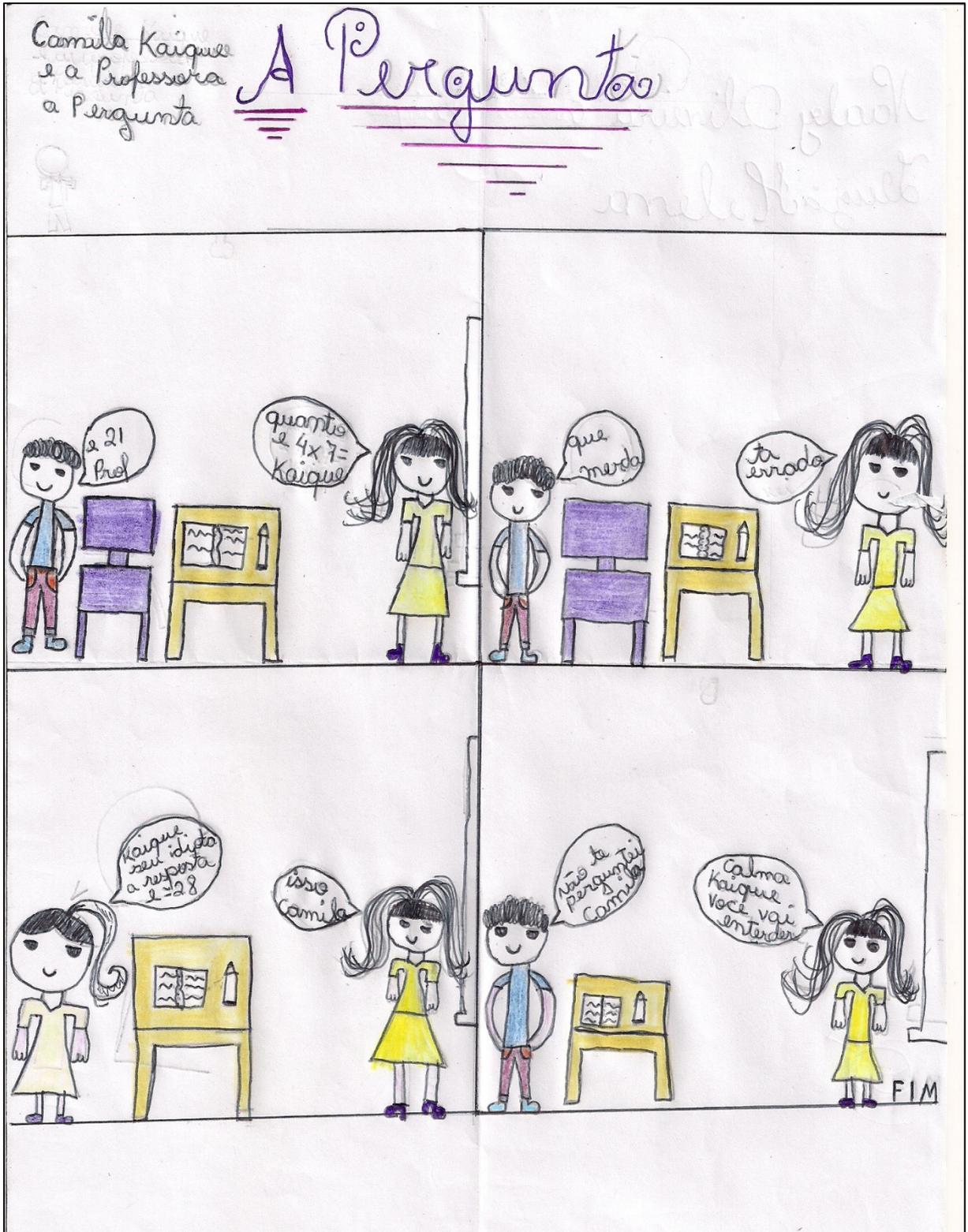
APÊNDICE D – HQ participantes A6, A7 e A8



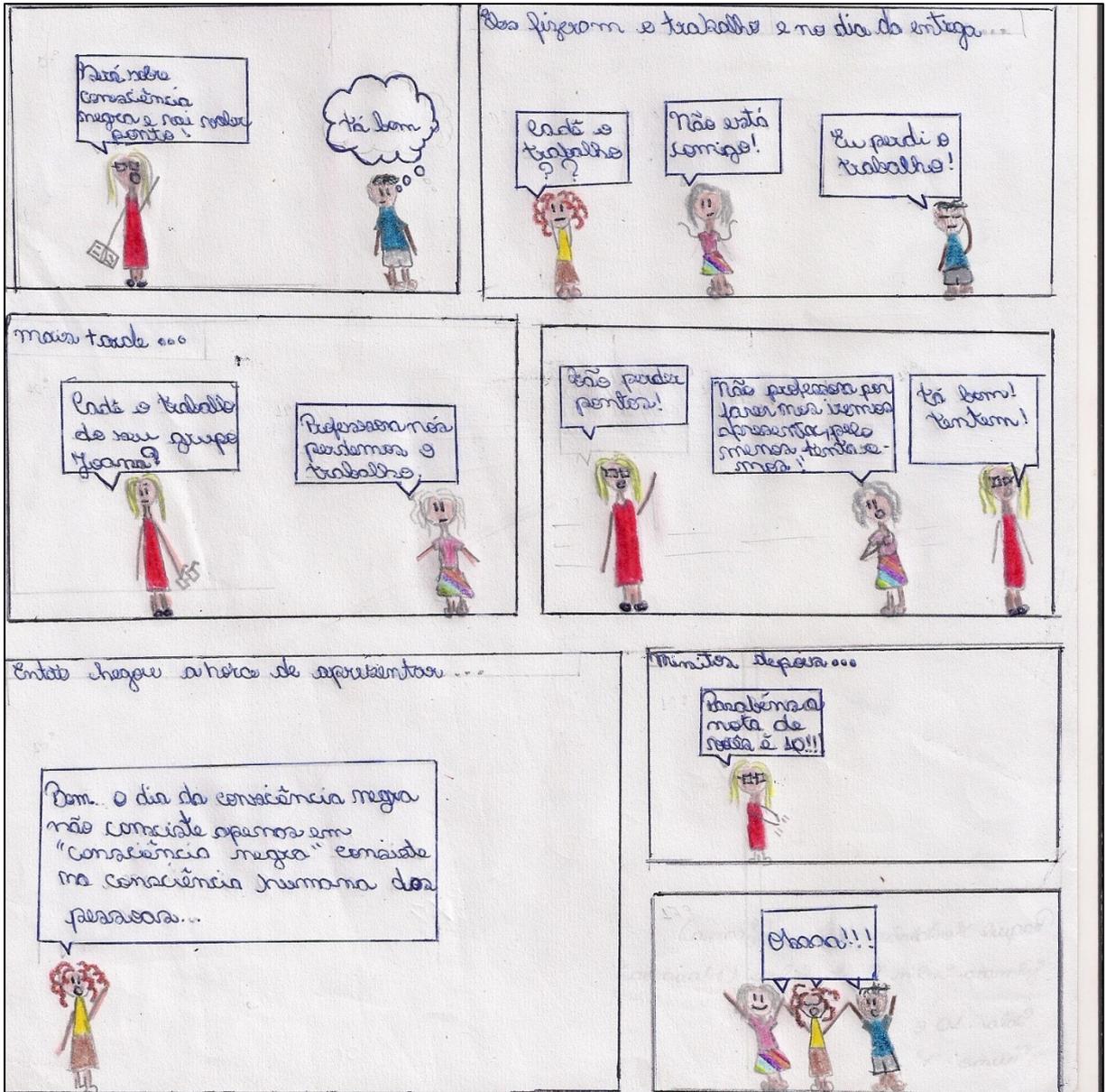
APÊNDICE E – HQ participantes A9 e A10



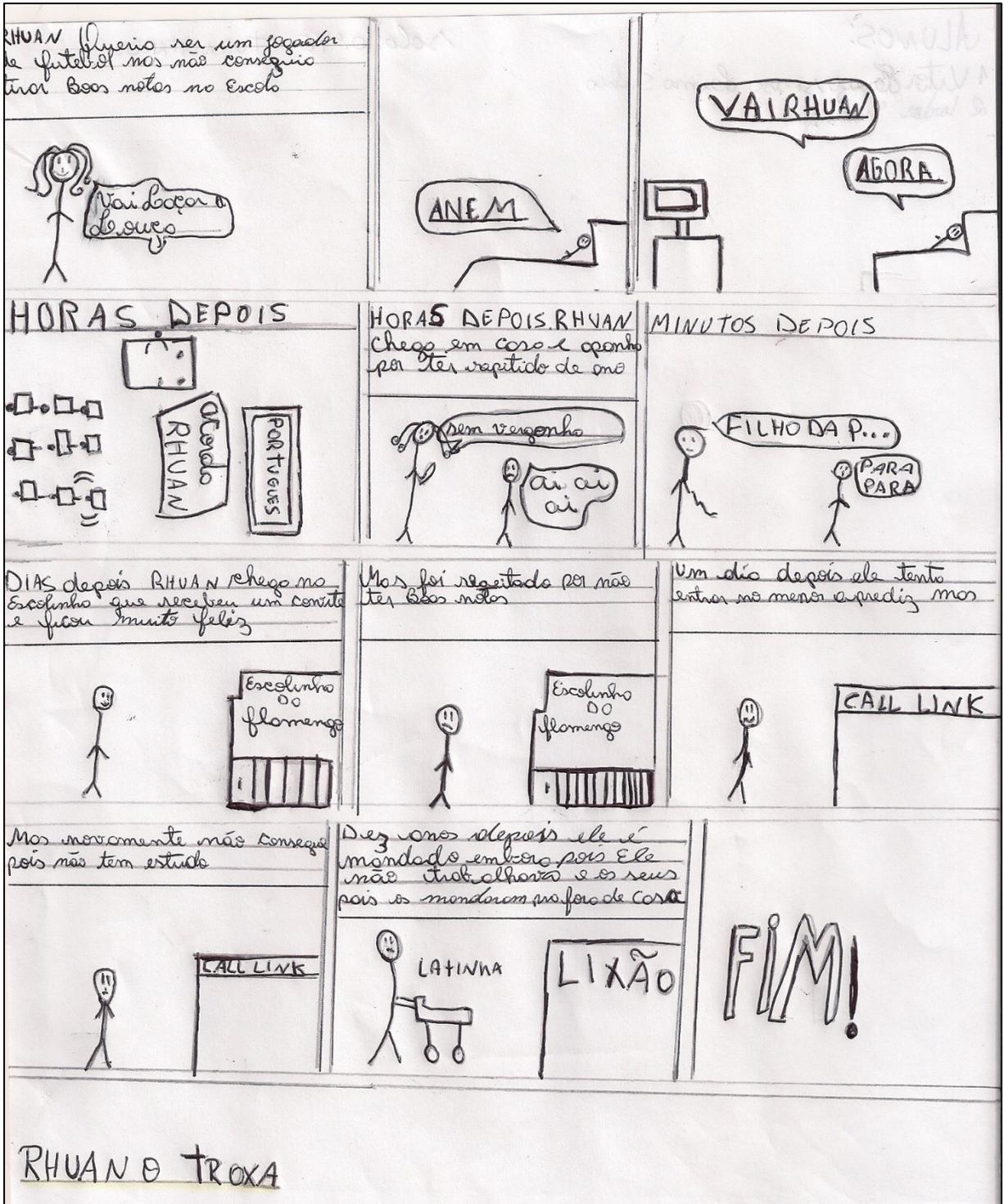
APÊNDICE F – HQ participantes A11 e A12



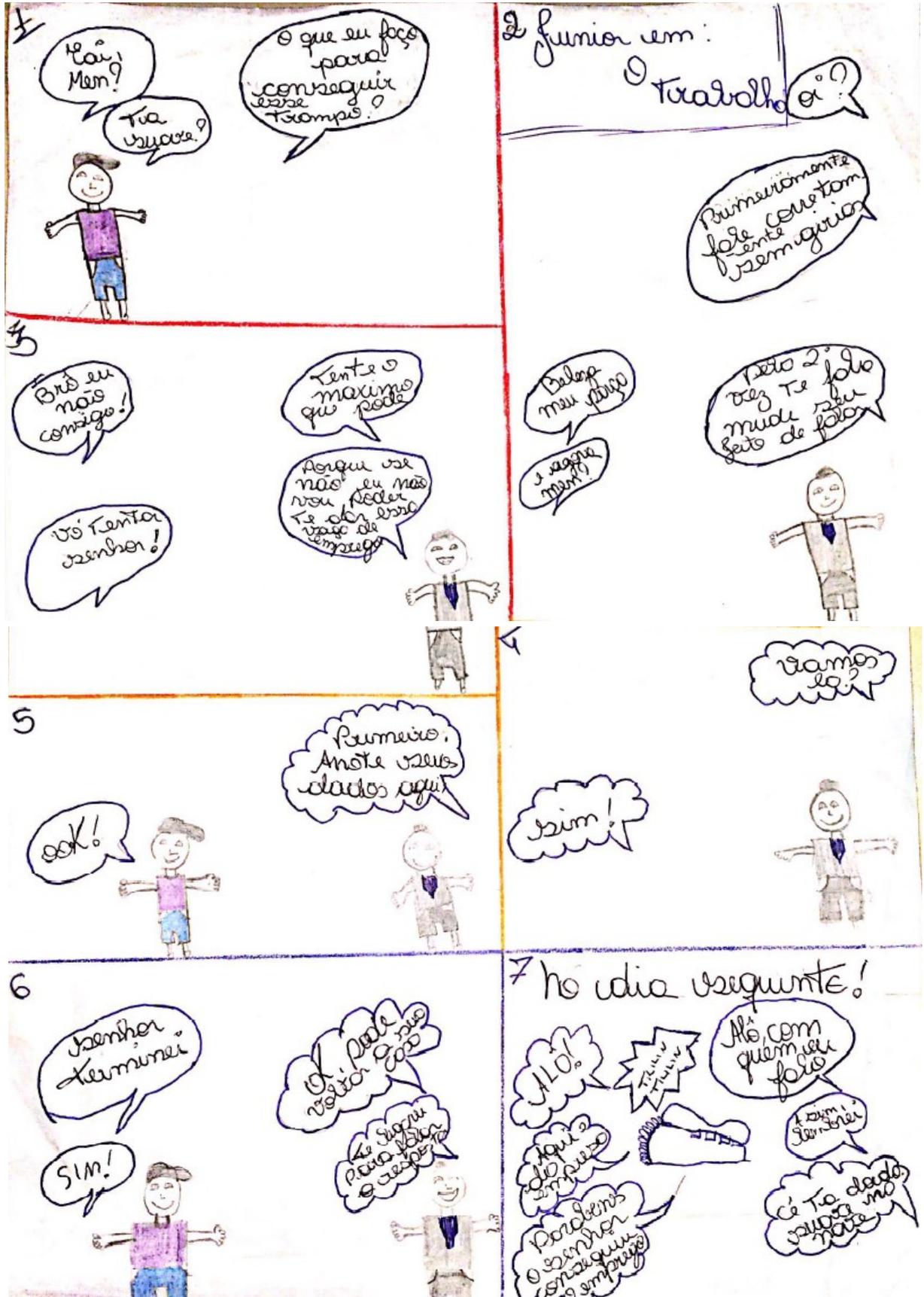
APÊNDICE G – HQ dos participantes A13 e A14



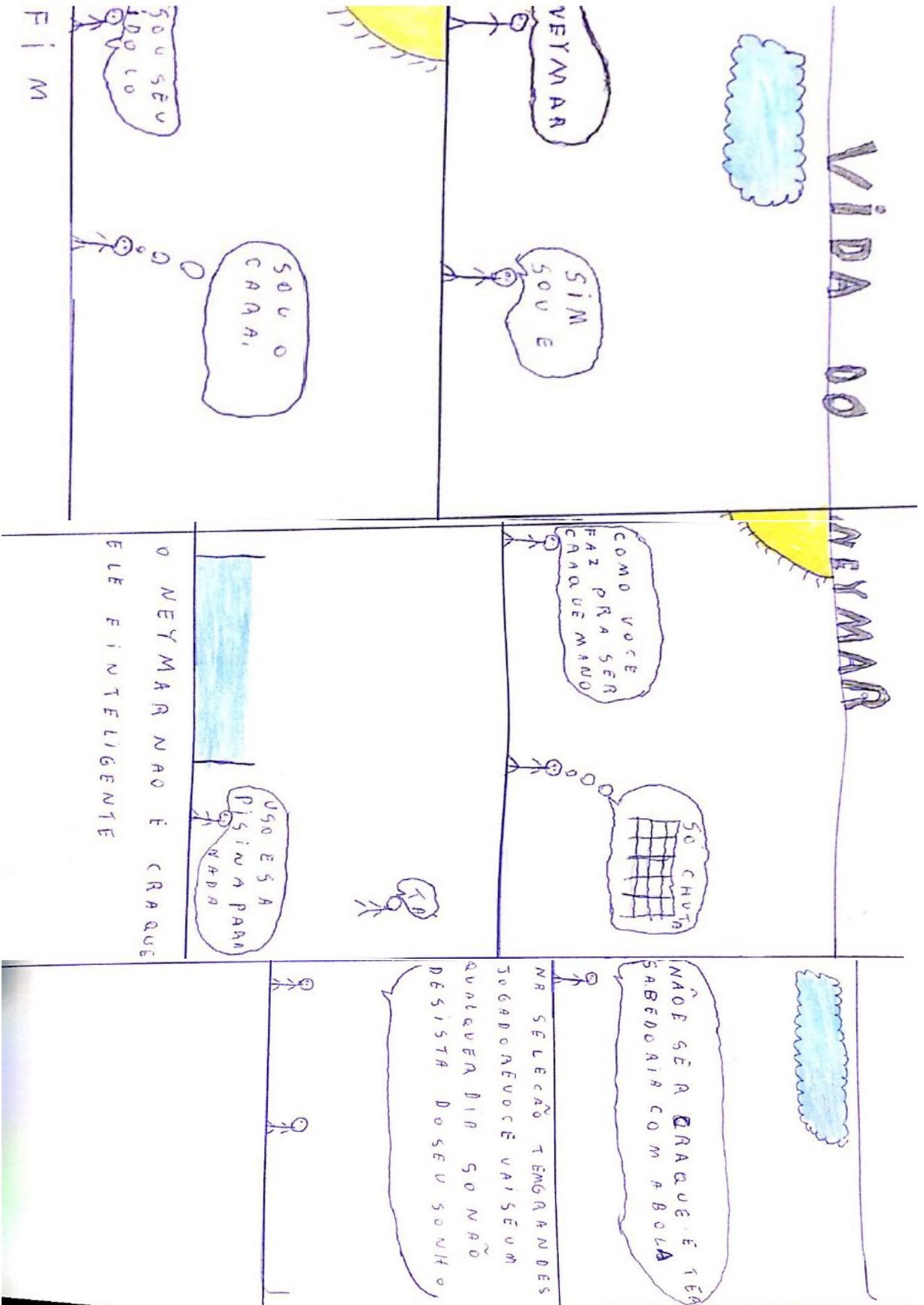
APÊNDICE H – HQ dos participantes A15 e A16



APÊNDICE I – HQ dos participantes A17 e A18



APÊNDICE J – HQ dos participantes A19 e A20



APÊNDICE K - HQ dos participantes A21 e A22

RHUA, A GRANDE ESTRELA DO FUTEBOL



ESCOLINHA DO FLAMENGO



N-RHUA, JOGAVA BEM, BEM ATÉ DE MAIS



N-MAS TINHA NOTAS HORRÍVEIS



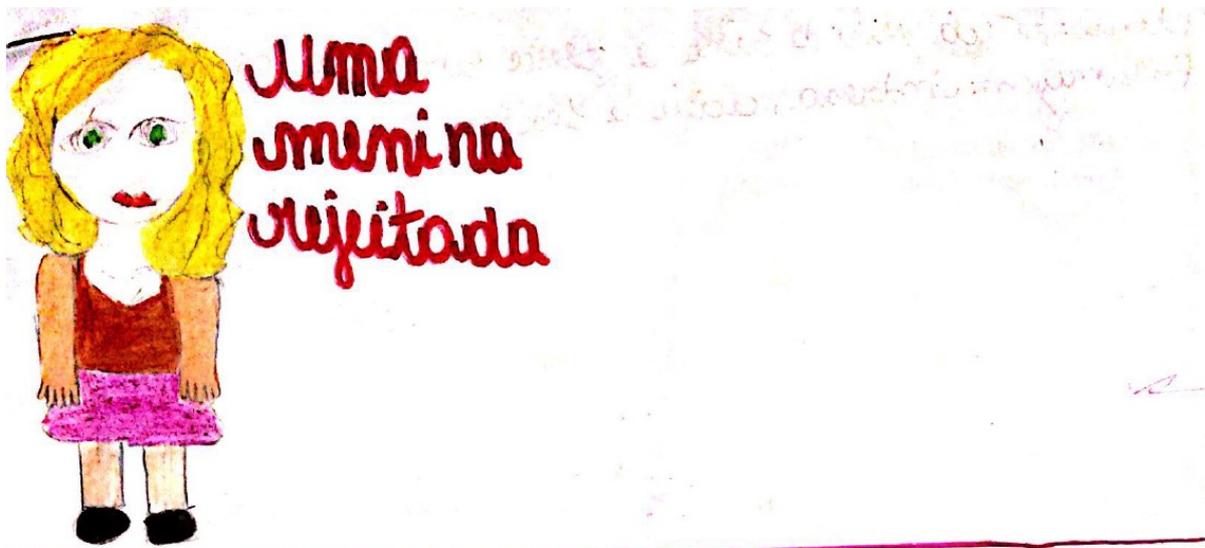
N- RHUAN ESTUDOU, POIS SEU MAIOR
SONHO ESTAVA EM JOGO.



N- DE POIS DE MUITO TEMPO
ESTUDANDO E FAZENDO TAREFAS,
ELE FINALMENTE VIROU JOGADOR
DE FUTEBOL.



APÊNDICE L – HQ dos participantes A 23, A24 e A25





APÊNDICE M – Caderno de atividades para o professor



HQ E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

CADERNO DE ATIVIDADES

MANUAL DO PROFESSOR



**VIVIANE S. MORAES
ADRIANA CRISTIANINI**



Língua

Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.

Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.

Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.

Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.

Gilberto Mendonça Teles, poeta brasileiro

Caro (a) professor (a),

As demandas sociais de escrita e leitura modicam-se com o tempo, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Por isso é importante que o ensino de língua portuguesa na escola esteja comprometido com a formação de indivíduos preparados para atender a essas demandas sociais, o que implica um ensino voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa¹⁶ dos estudantes.

A concepção de língua norteia a elaboração de atividades e a prática docente em sala de aula. A ideia de língua como algo abstrato, durante muito tempo, levou a um ensino de língua baseado nos preceitos da gramática normativa. Porém, estudos sociolinguísticos apontam a necessidade de compreendermos a língua como uma construção social e coletiva e, neste sentido, a língua é variável. Os fatores que levam a essa variação são muitos: região geográfica, gênero, idade, escolaridade, estrato social entre outros.

Acreditamos que o trabalho com a variação linguística em sala de aula é imprescindível para a construção da competência comunicativa dos estudantes. É necessário que o aluno compreenda que a língua varia para se adaptar aos contextos de uso, por exemplo. Além disso, um trabalho com a variação linguística permite que os alunos aprendam outras variedades da língua, especialmente, as mais prestigiadas pela sociedade, sem, contudo, acreditar que “não sabe” o português – algo muito comum – por não usarem, todo o tempo, tais variedades ou por não ter tido acesso a elas. Com isso, estaremos ajudando a diminuir o preconceito linguístico, que está entranhado em nossa sociedade e passa, muitas vezes, despercebido.

Com o intuito de contribuir para o trabalho docente com a variação linguística, elaboramos este caderno de atividades, que é fruto de uma pesquisa de mestrado do programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia, cujo tema é a variação linguística nas histórias em quadrinhos (HQ).

Segundo Ramos (2010), a linguagem dos quadrinhos é a conjunção entre aspectos da oralidade e os principais elementos da narrativa. Escolhemos trabalhar com as HQ porque são textos apreciados pelo público em geral e porque acreditamos que esse gênero permite o trabalho com a variação linguística, já que, para compor as histórias e o perfil das personagens, os autores utilizam a língua em diferentes variações.

As HQ já são muito utilizadas por materiais didáticos para a abordagem da variação linguística, mas percebemos, em nossa pesquisa, que é necessário muito cuidado no trato desse assunto nas HQ para que não se reforce estereótipos e uma visão preconceituosa acerca de algumas variedades. Por isso, este caderno contém atividades que priorizam a reflexão sobre a língua. Esperamos poder auxiliá-lo na tarefa de trabalhar com a variação linguística em sala de aula sem a pretensão de esgotar o assunto, porque isso seria impossível.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

¹⁶ A competência comunicativa considera que o falante não usa apenas regras para formular bem suas sentenças, mas também faz uso de normas socialmente estabelecidas. Sendo que todo brasileiro nativo formula bem suas sentenças, independentemente, da variedade que utiliza. Uma sentença bem formada nada tem a ver com a noção de uma língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2008).

As atividades propostas neste caderno foram inspiradas em atividades apresentadas pelo autor Paulo Ramos, no texto *Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa*, publicado em 2018. Assim como Ramos sugere que quem o lê faça adaptações em suas propostas, também sugerimos que você, professor, adapte as atividades deste caderno a sua realidade em sala de aula. Reconhecemos a importância do docente e sabemos, pois também atuamos em sala de aula, que o profissional educador sabe analisar quais as necessidades de seus alunos.

Partimos do princípio de que a reflexão sobre o funcionamento da língua em contextos sociais de uso é a forma mais eficiente de que dispomos para levar nossos alunos à competência comunicativa, por isso, as atividades aqui apresentadas não sugerem respostas. Não há erro ou acerto. Nossa intenção é que você crie oportunidades de discutir a variação linguística com seus alunos a partir das atividades. Estimule-os a falar em voz alta o que escreveram no papel, sem medo de errar! Estamos confiantes de que esses momentos serão muito produtivos.

Priorizamos, aqui, perguntas que levam os alunos a analisarem a parte verbal das HQ, mas sabemos que, nos gêneros que usam a linguagem dos quadrinhos, a imagem é indissociável da escrita. Portanto, acreditamos ser fundamental a análise das imagens, o que pode ser feito por você, instigando os alunos a perceberem detalhes que talvez, em uma primeira leitura, passem despercebidos às crianças e jovens.

Por fim, acreditamos que as HQ permitem o estudo da língua, mas também de questões sociais como estereótipos, preconceito, *status quo*, por isso convidamos você a fazer também questionamentos aos alunos que suscitem a discussão dessas questões. Especialmente, nos casos em que a língua serve à estratificação social. Desse modo, você estará trabalhando o que documentos normativos como o PCN chamam de “temas transversais” e, certamente, poderá contribuir com a formação de uma sociedade menos preconceituosa.

Adriana Cristina Cristianini

Viviane Silvina de Moraes

A língua portuguesa, como as outras línguas, é heterogênea e mutável. À Sociolinguística, ramo da Linguística que se dedica ao estudo dos aspectos sociais da língua, cabe o estudo da variação linguística. Esse estudo consiste, basicamente, em entender como questões sociais e exteriores à língua alteram a forma como a usamos. Muitos são os esforços de pesquisadores em estudar quais e em que medida fatores extralinguísticos podem se manifestar na língua em uso, ou seja, no diálogo. Suscintamente, podemos dizer que as variações da língua são de três tipos: *geográficas*, *sociológicas* e *contextuais*.

As variações geográficas envolvem as variações regionais, ou seja, as mudanças da língua de região para região. É preciso ter muito cuidado, porque esse tipo de variação está muito próxima à variação social.

As variações sociológicas estão relacionadas a fatores como sexo, idade, profissão, grau de escolaridade, classe social, etnia e outros fatores que possam determinar traços da origem do indivíduo em sua fala.

Já as variações sociais, englobam tudo que não está relacionado ao indivíduo, mas interfere no diálogo, como a pessoa com quem falamos, o ambiente em que é realizada a fala e o assunto do qual tratamos.

Parece óbvio dizer que a língua varia, certo? De fato, o interesse pela variação linguística tem crescido nos últimos anos, especialmente, a partir da década de 80, após o avanço de estudos da Sociolinguística no Brasil, entretanto, ainda há muito preconceito com algumas formas de usar a língua, consideradas feias e até erradas. É o caso do dialeto caipira e da gíria, por exemplo.

Apesar do uso da gíria estar difundido entre a população, ainda é possível perceber que pessoas que usam gírias são alvo de preconceito. Além disso, não é raro presenciar situações em que pessoas são corrigidas em público e muitas vezes ficam envergonhadas por usarem uma variação da língua diferente da que é considerada “padrão”. Nós entendemos que o preconceito linguístico, esse que se refere à forma como a pessoa usa a língua, é falta de conhecimento acerca do fenômeno da variação linguística. Por isso, listamos a seguir, alguns exercícios em que podemos notar aspectos relacionados à variação linguística e refletirmos sobre esse fenômeno da língua.

ATIVIDADE 1

VARIAÇÃO SOCIAL

A variação que a língua apresenta entre grupos sociais diferentes.

Objetivo: levar o aluno a refletir sobre a variação que a língua apresenta entre pessoas de idades diferentes.

Tempo estimado: 50 minutos de aula.

Leia com atenção a tirinha para responder às questões que seguem.



Fonte: Lady Slime

Disponível em: <https://ladyslime.wordpress.com/page/10/> Acesso: 12/12/2018

Nessa tira, conversam Gino, o girino, e Piguirata, o porco pirata. Gino é um tipo divertido e descolado, está sempre atendo ao que há de mais moderno. A respeito do diálogo dessas personagens, responda:

1. Podemos perceber que esse diálogo não foi muito produtivo, pois Piguirata não entendeu bem o que Gino disse. O que dificultou a comunicação entre as personagens da tira?
2. Você conseguiu entender o que Gino disse em todos os quadrinhos?
3. A linguagem utilizada por Gino se parece com a que você usa em seu dia a dia para se comunicar? Por quê?

4. As tiras, por vezes, retratam por meio de personagens animais situações que poderiam ocorrer com humanos. Se Piguirata e Gino fossem pessoas, que idade você acha que cada um teria?
5. O que você acha que poderia ser feito para Gino e Piguirata se entenderem bem?

Professor, as atividades propostas nesse caderno visam estimular a reflexão dos alunos a respeito da língua e sua variabilidade, por isso, não há certo ou errado. Sugerimos que os alunos leiam suas respostas em voz alta e discutam coletivamente. Alguns alunos podem achar que Gino fala “errado” e, nesse caso, cabe ao professor pontuar que na língua não existe erro, e sim adequação e variação.

ATIVIDADE 2

VARIAÇÃO SOCIAL

A variação que a língua apresenta entre pessoas de idades diferentes.

Objetivo: levar o aluno a refletir sobre a variação que a língua apresenta entre pessoas de idades diferentes por meio das gírias usadas em diferentes décadas.

Tempo estimado: 50 minutos de aula

Leia a tirinha a seguir com bastante atenção, observe bem os detalhes, depois, responda às questões.



Fonte: Custódio Rosa

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/>

Acesso: 12/12/2018

Você sabe o que é tecla SAP?

A tecla SAP - abreviação de *Second Audio Program* (Segundo Programa de Áudio) - permite assistir um filme na televisão e escolher ouvir o som original - geralmente em inglês - ou dublado. A fim de que o sistema funcione é necessário que a imagem seja transmitida com os dois tipos de áudio. Todas as redes de TV que transmitem seus programas em estéreo, podem transmitir o som original (SAP), através de um terceiro canal. Quando os sinais chegam até a televisão, a pessoa possui duas opções: ouvir o som dublado ou apertar a tecla SAP e ter apenas o áudio que vem pelo terceiro canal, onde o som é original (normalmente em inglês).

Disponível em: <https://www.englishexperts.com.br/forum/significado-de-tecla-sap-t53936.html>

As tirinhas, assim como todo tipo de história em quadrinhos, fazem uso de vários recursos para constituir o perfil das personagens, isto é, criar uma identidade para as personagens, de modo que possamos pensar em alguém “na vida real”, por meio das personagens irreais. Essa tirinha retrata um diálogo tirinha apresenta uma conversa entre dois ratos e um terceiro ratinho é o “tradutor” da conversa. Observando a tirinha responda:

1. Quais foram os recursos utilizados pelo autor da tirinha para caracterizar a idade das personagens?
2. Em sua opinião, o ratinho tradutor foi realmente importante para que as personagens conseguissem se comunicar? Explique.
3. Você já ouviu as gírias faladas pelo ratinho mais velho?
4. Você conhece todas as gírias faladas pelo ratinho mais novo?
5. Faça uma pesquisa com pessoas mais velhas e descubra quais gírias eram usadas em outras gerações.

Gíria

A gíria pode ser entendida como o vocabulário comum para um grupo de pessoas. Mas essas gírias podem ter o uso expandido para além do grupo em que foi criada e ser incorporada ao vocabulário de um grande número de pessoas. As gírias são usadas para aproximar as pessoas pela língua e tornar a linguagem menos formal. (PRETI, 2004)

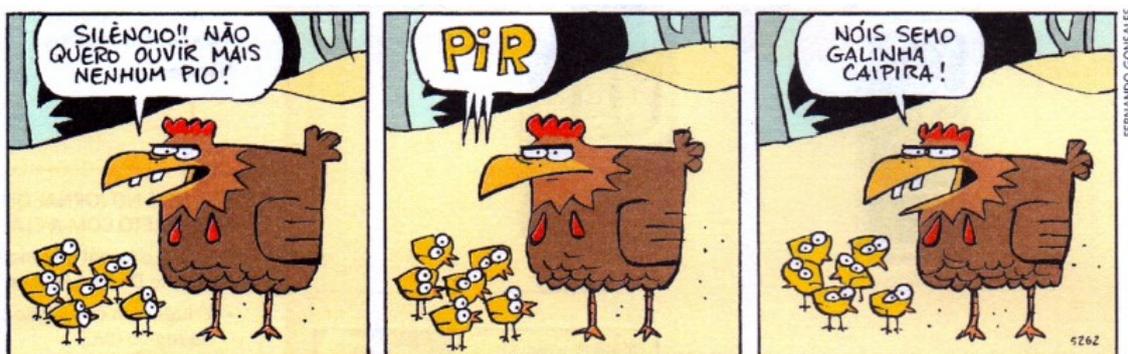
ATIVIDADE 3

VARIAÇÃO GEOGRÁFICA

As variações que a língua sofre em função da região onde os falantes residem, por exemplo, diferença entre zona urbana e zona rural. Essa variação pode ser percebida por sotaques ou expressões regionais.

Objetivo: levar o aluno a refletir sobre o estereótipo do caipira relacionado à fala.

Tempo estimado: 50 minutos de aula.



Fonte: Fernando Gonsales

Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/11/variedade-linguistica-em-tirinha.html> Acesso: 12/12/2018

1. Quais foram os recursos utilizados pelo criador da tirinha para caracterizar as personagens como caipiras?
2. Você acha que quem mora em regiões rurais fala diferente de quem mora em regiões urbanas?
3. Em sua opinião, existe uma forma de falar mais correta? Por quê?

Professor, aproveite essa oportunidade para falar com os alunos sobre a ideia de certo e errado na língua portuguesa. Socialmente, algumas formas de usar a língua são mais valorizadas que outras. Quanto mais próxima à escrita formal mais valorizada é a variedade linguística, mas essa é uma questão social, porque a língua, em sua estrutura, não tem nada que justifique tal diferenciação. É importante que os alunos compreendam que a língua varia e que não existe certo ou errado. Nessa atividade, você pode falar sobre o estigma com a fala caipira, que costuma ser desvalorizada socialmente.

ATIVIDADE 4

VARIAÇÃO SOCIAL – CLASSES SOCIAIS DIFERENTES

A variação que a língua apresenta entre pessoas de classes sociais diferentes.

Objetivo: estimular a reflexão acerca da variação da língua em estratos sociais diferentes, uma vez que pessoas economicamente mais favorecidas têm mais acesso à educação formal e a bens culturais socialmente prestigiados.

Tempo estimado: 50 minutos de aula



Fonte: Antonio Cedraz

Disponível em: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/> Acesso: 12/12/2018

A tirinha retrata um diálogo entre Tião e Genuíno Gabola, trabalhadores rurais, e Arturzinho, proprietário da fazenda e patrão das outras personagens.

1. Podemos perceber que existe diferença na forma como Arturzinho e seus funcionários falam. Na sua opinião, o que justifica essa diferença?
2. Você acha normal que exista essa diferença de uso da língua? Por quê?
3. É possível que os trabalhadores mostrados da tira falem da mesma forma que Arturzinho e vice-versa? Explique.
4. A forma como Tião fala foi escrita de modo a reproduzir o jeito de falar de quem mora no campo. Em sua opinião, todas as pessoas que moram no campo falam assim?

O que é *norma*?

A palavra *norma* vem de *normal* e indica aquilo que é de uso comum para um grupo de pessoas. Para os estudos da língua portuguesa, *norma* é o nome que se dá a uma determinada forma de usar a língua. Existem muitas normas em nossa sociedade, o que se costuma chamar de *norma culta* é uma dessas normas, mas existe também a *norma dos jovens*, por exemplo, que costumam usar mais gírias.

ATIVIDADE 5

VARIAÇÃO SOCIAL – GRAU DE ESCOLARIDADE E PROFISSÃO

A variação que a língua apresenta entre pessoas com nível de escolaridade diferente.

Objetivo: estimular a reflexão acerca da variação linguística influenciada por um fator social: o nível de escolaridade.

Tempo estimado: 50 minutos de aula

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: Antonio Cedraz

Disponível em: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/> Acesso: 12/12/2018

A Turma do Xaxado é formada por personagens tipicamente brasileiros e que vivenciam, nas histórias em quadrinhos, situações econômicas, políticas e sociais muito próximas à realidade brasileira. Trata-se de um grupo bem heterogêneo, no qual cada personagem tem um perfil delimitado criado pelo autor Antonio Cedraz. Na tirinha em questão, a personagem Zé Pequeno conversa com uma mulher chama Tia Dezinha. A partir do segundo quadrinho, um deputado também entra na conversa. Observe os diálogos da tirinha e responda as questões a seguir.

1. Você nota diferenças entre a língua usada por Zé Pequeno e o deputado? Explique.
2. Para dar à fala de Zé Pequeno um tom mais realista, o criador da tirinha tenta reproduzir, de forma escrita, a língua falada. Transcreva da fala de Zé, no primeiro quadrinho, palavras que estão escritas conforme a fala.
3. A fala do deputado está mais próxima da *norma culta*. Leia o box ao lado, reflita e responda: por que o deputado e Zé Pequeno usam normas diferentes?
4. Em sua opinião, o uso da língua de maneiras diferentes contribui para a caracterização das personagens da tira? Explique.

Norma culta e norma-padrão

As expressões *norma culta* e *norma-padrão* estão popularizadas no Brasil e são, muitas vezes, usadas como sinônimas. Entretanto, é necessário esclarecer que esses termos não designam a mesma coisa. A *norma culta* é o nome que se dá a uma variedade da língua que é valorizada pela sociedade. Essa valorização não tem a ver com questões linguísticas em si, mas com questões econômicas e de poder. Já a *norma padrão* é uma

norma ideal, que não é usada por nenhum grupo de falantes da língua, mesmo os mais letrados, ou seja, aqueles que têm mais acesso à cultura escrita. Alguns estudiosos da língua portuguesa consideram o termo norma culta preconceituoso, porque todos os povos – letrados ou não – são produtores de cultura, por isso, preferimos o termo *norma de prestígio* para indicar essa norma que é mais valorizada pela sociedade.

ATIVIDADE 6
PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Objetivo: levar o aluno a refletir sobre o fato de que não existe erro em língua e problematizar o preconceito linguístico.

Tempo estimado: 50 minutos de aula



Fonte: Will Tirando

Disponível em: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2016/06/atividade-sobre-linguagem-formal-e.html> Acesso: 14/12/2018

Anésia é uma senhora mal-humorada, que não sorri e vê sempre o lado negativo das coisas. Nas tirinhas da Anésia, o humor fica por conta de suas tiradas ácidas. Nessa tirinha, especificamente, a senhora tem um gesto de solidariedade, porque, a princípio, se interessa pelos doces que o garoto vende.

1. O que faz Anésia desistir de comprar o doce?
2. Em sua opinião, esse é um bom motivo para que ela tenha desistido da compra? Explique.
3. A fala do garoto no terceiro quadrinho está adequada à situação? Por quê?
4. É normal a fala do garoto? Por quê?
5. No último quadrinho, o narrador diz que o garoto utilizou “palavras erradas”. Você acha que essas palavras estão mesmo erradas? Por quê?
6. Anésia, provavelmente, esperava que o menino falasse de outra forma. Levante hipóteses: reescreva a fala do menino da forma como Anésia julga “correta”.

Preconceito linguístico

As formas de uso da língua mais valorizadas pela sociedade são aquelas mais próximas à norma de prestígio, pois, historicamente, é a forma utilizada pelas elites econômicas. Bagno afirma que o preconceito linguístico, na verdade, é social. Então, precisamos ter cuidado ao corrigir alguém para não sermos preconceituosos.

ATIVIDADE 7

VARIAÇÃO CONTEXTUAL

As adequações que fazemos na língua e que estão relacionadas ao interlocutor, ambiente, assunto e intenção da conversa.

Objetivo: levar o aluno a compreender que é necessário adequar a língua à situação comunicativa e ao interlocutor.

Tempo estimado: 50 minutos de aula



Disponível: <https://vidadesuporte.com.br/suporte-a-serie/nivel-do-atendimento/> Acesso: 12/12/2018

As HQ Vida de Suporte retratam cenas do cotidiano de operadores de telemarketing que trabalham com Tecnologia da Comunicação (TI). Na HQ em questão, notamos mudança na forma como o atendente fala no primeiro e no último quadrinho.

1. Você consegue entender o que significa o termo “bronca” no primeiro quadrinho?
2. A forma como o atendente fala no primeiro quadrinho é formal ou informal? Justifique.
3. No primeiro quadrinho, a forma como o atendente fala está adequada à situação? Explique.
4. No terceiro quadrinho da HQ, o gerente diz que o atendimento precisa melhorar. Após isso, qual mudança pode ser percebida no atendimento do funcionário?

5. Em sua opinião, lendo o ultimo quadrinho, o atendimento realmente melhorou?
6. Para o gerente, o atendimento no ultimo quadrinho foi bem melhor. Levante hipóteses: por que o gerente acha que melhorou?

Formal X informal

A formalidade diz respeito ao monitoramento da língua nas situações de comunicação. Em ambientes mais formais ou diante de pessoas desconhecidas, temos a tendência de usar a língua mais formal. Já em conversas com pessoas íntimas e ou em situações descontraídas, despojadas, nossa tendência é usar a língua de modo mais informal, lançando mão de gírias, abreviações, expressões populares, etc. Temos que adequar a língua à situação de comunicação e ao interlocutor para sermos entendidos e produzirmos o efeito de sentido esperado. Conhecendo a língua, você estará pronto para usá-la em diversas variedades, em ambientes sociais diferentes.

ATIVIDADE 8
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Objetivo: aumentar o repertório lexical.

Tempo estimado: 50 minutos de aula



Fonte: Custódio Rosa

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/>

Acesso: 12/12/2018

1. Na tira, Beto Boleiro usa algumas expressões metafóricas para indicar ações que teve no decorrer da semana. Você conhece todas essas expressões usadas por Beto? Conhece o significado de todas elas?
2. Em sua opinião, essas expressões são atuais ou antigas? Por quê?
3. Você acha que essas expressões são adequadas para uma conversa formal? Por quê?

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 50 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 18 novembro 2018.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

RAMOS, P. O uso da gíria nas histórias em quadrinhos. VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análise e reflexões sobre a 9ª arte. 1. ed. São Paulo: Devir, 2009b (p. 39 a 68).

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2018 (p. 65 a 85).

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE N – Caderno de atividades para o aluno



HQ E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

CADERNO DE ATIVIDADES

MANUAL DO ALUNO



**VIVIANE S. MORAES
ADRIANA CRISTIANINI**



Língua

Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.

Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.

Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.

Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.

Gilberto Mendonça Teles, poeta brasileiro

Caro (a) aluno (a),

Se você é brasileiro, sua língua materna é a língua portuguesa. Isso quer dizer que a língua portuguesa faz parte de sua identidade cultural. É com ela que você se comunica com as pessoas e transmite as ideias que deseja.

Conhecer a sua língua materna é muito importante, não só para que você a use da forma esperada em diversos ambientes da sociedade, mas também para que você possa defender sua cultura e valorizá-la.

Provavelmente, você já passou por situações em que sua fala foi corrigida, ou presenciou alguém passando por isso. Também pode ser que você já tenha pensando que não sabe português por não ter tirado uma boa nota nessa matéria ou por achar que não tem afinidade com ela. Mas isso é um mito, ou seja, não é verdade! Todos nós, que temos o português como língua materna, sabemos a língua e somos capazes de aprimorar esse conhecimento, refletindo sobre os vários aspectos dela.

A língua é uma construção social e, por isso, ela está sujeita a modificações, já que a sociedade está em constante transformação. Existem fatores que influenciam as variações na língua, como a região onde a pessoa mora, o grau de escolaridade, a profissão e até o gênero – masculino ou feminino. Essas variações são estudadas por pesquisadores interessados na língua portuguesa e o fenômeno de mudança da língua é chamado de variação linguística.

Neste caderno, nós propomos atividades para que você reflita sobre a variação linguística. Não há resposta certa ou errada¹⁷ para as perguntas. Nossa intenção é que você responda às questões e discuta suas respostas com professores e colegas. Isso porque acreditamos que, para aprendermos mais sobre o português, é bem melhor refletir, pensar, do que copiar respostas prontas de algum lugar!

Estudar português na escola é importante para que você reflita sobre a língua, o seu funcionamento, e possa usá-la da melhor forma possível, atendendo às demandas sociais. Além disso, conhecer bem a língua evita que você cometa ou sofra situações de preconceito linguístico, que é a discriminação de pessoas pela forma como usam a língua.

Boa aula!

Adriana Cristina Cristianini

Viviane Silvina de Moraes

¹⁷ Neste caderno, não adotamos as concepções de certo ou errado, pois acreditamos que, na língua, não há erro, mas variação. Entretanto, sabemos que esses termos são muitos utilizados em vários ambientes sociais, inclusive, na escola, por isso, esses termos aparecem neste caderno, mas com o intuito de levar você a refletir sobre o que é tomado como certo e errado na língua portuguesa.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A língua portuguesa, como as outras línguas, é heterogênea e mutável. À Sociolinguística, ramo da Linguística que se dedica ao estudo dos aspectos sociais da língua, cabe o estudo da variação linguística. Esse estudo consiste, basicamente, em entender como questões sociais e exteriores à língua alteram a forma como a usamos. Muitos são os esforços de pesquisadores em estudar quais e em que medida fatores extralinguísticos podem se manifestar na língua em uso, ou seja, no diálogo. Suscintamente, podemos dizer que as variações da língua são de três tipos: *geográficas*, *sociológicas* e *contextuais*.

As variações geográficas envolvem as variações regionais, ou seja, as mudanças da língua de região para região. É preciso ter muito cuidado, porque esse tipo de variação está muito próxima à variação social.

As variações sociológicas estão relacionadas a fatores como sexo, idade, profissão, grau de escolaridade, classe social, etnia e outros fatores que possam determinar traços da origem do indivíduo em sua fala.

Já as variações sociais, englobam tudo que não está relacionado ao indivíduo, mas interfere no diálogo, como a pessoa com quem falamos, o ambiente em que é realizada a fala e o assunto do qual tratamos.

Parece óbvio dizer que a língua varia, certo? De fato, o interesse pela variação linguística tem crescido nos últimos anos, especialmente, a partir da década de 80, após o avanço de estudos da Sociolinguística no Brasil, entretanto, ainda há muito preconceito com algumas formas de usar a língua, consideradas feias e até erradas. É o caso do dialeto caipira e da gíria, por exemplo.

Apesar do uso da gíria estar difundido entre a população, ainda é possível perceber que pessoas que usam gírias são alvo de preconceito. Além disso, não é raro presenciar situações em que pessoas são corrigidas em público e muitas vezes ficam envergonhadas por usarem uma variação da língua diferente da que é considerada “padrão”. Nós entendemos que o preconceito linguístico, esse que se refere à forma como a pessoa usa a língua, é falta de conhecimento acerca do fenômeno da variação linguística. Por isso, listamos a seguir, alguns exercícios em que podemos notar aspectos relacionados à variação linguística e refletirmos sobre esse fenômeno da língua.

ATIVIDADE 1

VARIAÇÃO SOCIAL

A variação que a língua apresenta entre grupos sociais diferentes.

Leia com atenção a tirinha para responder às questões que seguem.



Fonte: Lady Slime

Disponível em: <https://ladyslime.wordpress.com/page/10/> Acesso: 12/12/2018

Nessa tira, conversam Gino, o girino, e Piguirata, o porco pirata. Gino é um tipo divertido e descolado, está sempre atendo ao que há de mais moderno. A respeito do diálogo dessas personagens, responda:

6. Podemos perceber que esse diálogo não foi muito produtivo, pois Piguirata não entendeu bem o que Gino disse. O que dificultou a comunicação entre as personagens da tira?
7. Você conseguiu entender o que Gino disse em todos os quadrinhos?
8. A linguagem utilizada por Gino se parece com a que você usa em seu dia a dia para se comunicar? Por quê?
9. As tiras, por vezes, retratam por meio de personagens animais situações que poderiam ocorrer com humanos. Se Piguirata e Gino fossem pessoas, que idade você acha que cada um teria?
10. O que você acha que poderia ser feito para Gino e Piguirata se entenderem bem?

ATIVIDADE 2

A VARIAÇÃO QUE A LÍNGUA APRESENTA ENTRE PESSOAS DE IDADES DIFERENTES

Leia a tirinha a seguir com bastante atenção, observe bem os detalhes, depois, responda às questões.



Fonte: Custódio Rosa

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/>

Acesso: 12/12/2018

Você sabe o que é tecla SAP?

A tecla SAP - abreviação de *Second Audio Program* (Segundo Programa de Áudio) - permite assistir um filme na televisão e escolher ouvir o som original - geralmente em inglês - ou dublado. A fim de que o sistema funcione é necessário que a imagem seja transmitida com os dois tipos de áudio. Todas as redes de TV que transmitem seus programas em estéreo, podem transmitir o som original (SAP), através de um terceiro canal. Quando os sinais chegam até a televisão, a pessoa possui duas opções: ouvir o som dublado ou apertar a tecla SAP e ter apenas o áudio que vem pelo terceiro canal, onde o som é original (normalmente em inglês).

Disponível em: <https://www.englishexperts.com.br/forum/significado-de-tecla-sap-t53936.html>

As tirinhas, assim como todo tipo de história em quadrinhos, fazem uso de vários recursos para constituir o perfil das personagens, isto é, criar uma identidade para as personagens, de modo que possamos pensar em alguém “na vida real”, por meio das personagens irrealis. Essa tirinha

retrata um diálogo tirinha apresenta uma conversa entre dois ratos e um terceiro ratinho é o “tradutor” da conversa. Observando a tirinha responda:

6. Quais foram os recursos utilizados pelo autor da tirinha para caracterizar a idade das personagens?
7. Em sua opinião, o ratinho tradutor foi realmente importante para que as personagens conseguissem se comunicar? Explique.
8. Você já ouviu as gírias faladas pelo ratinho mais velho?
9. Você conhece todas as gírias faladas pelo ratinho mais novo?
10. Faça uma pesquisa com pessoas mais velhas e descubra quais gírias eram usadas em outras gerações.

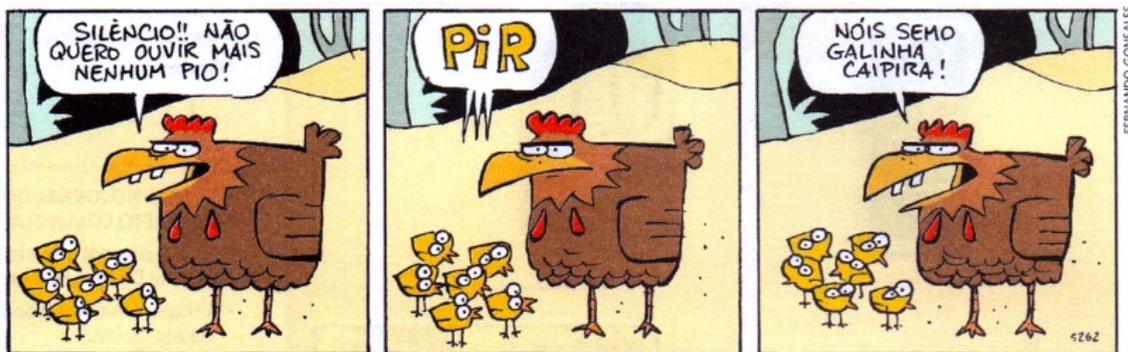
Gíria

A gíria pode ser entendida como o vocabulário comum para um grupo de pessoas. Mas essas gírias podem ter o uso expandido para além do grupo em que foi criada e ser incorporada ao vocabulário de um grande número de pessoas. As gírias são usadas para aproximar as pessoas pela língua e tornar a linguagem menos formal. (PRETI, 2004)

ATIVIDADE 3

VARIAÇÃO GEOGRÁFICA

As variações que a língua sofre em função da região onde os falantes residem, por exemplo, diferença entre zona urbana e zona rural. Essa variação pode ser percebida por sotaques ou expressões regionais.



Fonte: Fernando Gonsales

Disponível em: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/11/variedade-linguistica-em-tirinha.html> Acesso: 12/12/2018

4. Quais foram os recursos utilizados pelo criador da tirinha para caracterizar as personagens como caipiras?
5. Você acha que quem mora em regiões rurais fala diferente de quem mora em regiões urbanas?
6. Em sua opinião, existe uma forma de falar mais correta? Por quê?

Socialmente, algumas formas de usar a língua são mais valorizadas que outras. Quanto mais próxima à escrita formal mais valorizada é a variedade linguística, mas essa é uma questão social, porque a língua, em sua estrutura, não tem nada que justifique tal diferenciação. É importante que você compreenda que a língua varia e que não existe certo ou errado. Nessa atividade, você pode refletir sobre o estigma com a fala caipira, que costuma ser desvalorizada socialmente. Mas será que, realmente, pessoas que moram na zona rural falam “pior” o português do que pessoas que moram na cidade? Essas fronteiras entre rural e urbano estão cada vez mais difíceis de delimitar, porque as fazendas, sítios e chácaras contam com recursos tecnológicos que antes só existiam nas cidades, como internet, TV a cabo, telefone etc.

ATIVIDADE 4

VARIAÇÃO SOCIAL – CLASSES SOCIAIS DIFERENTES

A variação que a língua apresenta entre pessoas de classes sociais diferentes.



Fonte: Antonio Cedraz

Disponível em: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/> Acesso: 12/12/2018

A tirinha retrata um diálogo entre Tião e Genuíno Gabola, trabalhadores rurais, e Arturzinho, proprietário da fazenda e patrão das outras personagens.

5. Podemos perceber que existe diferença na forma como Arturzinho e seus funcionários falam. Na sua opinião, o que justifica essa diferença?
6. Você acha normal que exista essa diferença de uso da língua? Por quê?
7. É possível que os trabalhadores mostrados da tira falem da mesma forma que Arturzinho e vice-versa? Explique.
8. A forma como Tião fala foi escrita de modo a reproduzir o jeito de falar de quem mora no campo. Em sua opinião, todas as pessoas que moram no campo falam assim?

O que é *norma*?

A palavra *norma* vem de *normal* e indica aquilo que é de uso comum para um grupo de pessoas. Para os estudos da língua portuguesa, *norma* é o nome que se dá a uma determinada forma de usar a língua. Existem muitas normas em nossa sociedade, o que se costuma chamar de *norma culta* é uma dessas normas, mas existe também a *norma dos jovens*, por exemplo, que costumam usar mais gírias.

ATIVIDADE 5

VARIAÇÃO SOCIAL – GRAU DE ESCOLARIDADE

A variação que a língua apresenta entre pessoas com nível de escolaridade diferente.

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: Antonio Cedraz

Disponível em: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/> Acesso: 12/12/2018

A Turma do Xaxado é formada por personagens tipicamente brasileiros e que vivenciam, nas histórias em quadrinhos, situações econômicas, políticas e sociais muito próximas à realidade brasileira. Trata-se de um grupo bem heterogêneo, no qual cada personagem tem um perfil delimitado criado pelo autor Antonio Cedraz. Na tirinha em questão, a personagem Zé Pequeno conversa com uma mulher chama Tia Dezinha. A partir do segundo quadrinho, um deputado também entra na conversa. Observe os diálogos da tirinha e responda as questões a seguir.

5. Você nota diferenças entre a língua usada por Zé Pequeno e o deputado? Explique.
6. Para dar à fala de Zé Pequeno um tom mais realista, o criador da tirinha tenta reproduzir, de forma escrita, a língua falada. Transcreva da fala de Zé, no primeiro quadrinho, palavras que estão escritas conforme a fala.
7. A fala do deputado está mais próxima da *norma culta*. Leia o box ao lado, reflita e responda: por que o deputado e Zé Pequeno usam normas diferentes?
8. Em sua opinião, o uso da língua de maneiras diferentes contribui para a caracterização das personagens da tira? Explique.

Norma culta e norma-padrão

As expressões *norma culta* e *norma-padrão* estão popularizadas no Brasil e são, muitas vezes, usadas como sinônimas. Entretanto, é necessário esclarecer que esses termos não designam a mesma coisa. A *norma culta* é o nome que se dá a uma variedade da língua que é valorizada pela sociedade. Essa valorização não tem a ver com questões linguísticas em si, mas com questões econômicas e de poder. Já a *norma padrão* é uma norma ideal, que não é usada por nenhum grupo de falantes da língua, mesmo os mais letrados, ou seja, aqueles que têm mais acesso à cultura escrita. Alguns estudiosos da língua portuguesa consideram o termo *norma culta* preconceituoso, porque todos os

povos – letrados ou não – são produtores de cultura, por isso, preferimos o termo *norma de prestígio* para indicar essa norma que é mais valorizada pela sociedade.

ATIVIDADE 6
PRECONCEITO LINGUÍSTICO



Fonte: Will Tirando

Disponível em: <http://diogoprofessor.blogspot.com/2016/06/atividade-sobre-linguagem-formal-e.html> Acesso: 14/12/2018

Anésia é uma senhora mal-humorada, que não sorri e vê sempre o lado negativo das coisas. Nas tirinhas da Anésia, o humor fica por conta de suas tiradas ácidas. Nessa tirinha, especificamente, a senhora tem um gesto de solidariedade, porque, a princípio, se interessa pelos doces que o garoto vende.

7. O que faz Anésia desistir de comprar o doce?
8. Em sua opinião, esse é um bom motivo para que ela tenha desistido da compra? Explique.
9. A fala do garoto no terceiro quadrinho está adequada à situação? Por quê?
10. É normal a fala do garoto? Por quê?
11. No último quadrinho, o narrador diz que o garoto utilizou “palavras erradas”. Você acha que essas palavras estão mesmo erradas? Por quê?
12. Anésia, provavelmente, esperava que o menino falasse de outra forma. Levante hipóteses: reescreva a fala do menino da forma como Anésia julga “correta”.

Preconceito linguístico

As formas de uso da língua mais valorizadas pela sociedade são aquelas mais próximas à norma de prestígio, pois, historicamente, é a forma utilizada pelas elites econômicas. Bagno afirma que o preconceito linguístico, na verdade, é social. Então, precisamos ter cuidado ao corrigir alguém para não sermos preconceituosos.

ATIVIDADE 7

VARIÇÃO CONTEXTUAL

As adequações que fazemos na língua e que estão relacionadas ao interlocutor, ambiente, assunto e intenção da conversa.



Disponível: <https://vidadesuporte.com.br/suporte-a-serie/nivel-do-atendimento/> Acesso: 12/12/2018

As HQ Vida de Suporte retratam cenas do cotidiano de operadores de telemarketing que trabalham com Tecnologia da Comunicação (TI). Na HQ em questão, notamos mudança na forma como o atendente fala no primeiro e no último quadrinho.

7. Você consegue entender o que significa o termo “bronca” no primeiro quadrinho?
8. A forma como o atendente fala no primeiro quadrinho é formal ou informal? Justifique.
9. No primeiro quadrinho, a forma como o atendente fala está adequada à situação? Explique.
10. No terceiro quadrinho da HQ, o gerente diz que o atendimento precisa melhorar. Após isso, qual mudança pode ser percebida no atendimento do funcionário?
11. Em sua opinião, lendo o ultimo quadrinho, o atendimento realmente melhorou?
12. Para o gerente, o atendimento no ultimo quadrinho foi bem melhor. Levante hipóteses: por que o gerente acha que melhorou?

Formal X informal

A formalidade diz respeito ao monitoramento da língua nas situações de comunicação. Em ambientes mais formais ou diante de pessoas desconhecidas, temos a tendência de usar a língua mais formal. Já em conversas com pessoas íntimas e ou em situações descontraídas, despojadas, nossa tendência é usar a língua de modo mais informal, lançando mão de gírias, abreviações, expressões populares, etc. Temos que adequar a língua à situação de comunicação e ao interlocutor para sermos entendidos e produzirmos o efeito de sentido esperado. Conhecendo a língua, você estará pronto para usá-la em diversas variedades, em ambientes sociais diferentes.

ATIVIDADE 8
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS



Fonte: Custódio Rosa

Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/>

Acesso: 12/12/2018

4. Na tira, Beto Boleiro usa algumas expressões metafóricas para indicar ações que teve no decorrer da semana. Você conhece todas essas expressões usadas por Beto? Conhece o significado de todas elas?
5. Em sua opinião, essas expressões são atuais ou antigas? Por quê?
6. Você acha que essas expressões são adequadas para uma conversa formal? Por quê?

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 50 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 18 novembro 2018.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

RAMOS, P. O uso da gíria nas histórias em quadrinhos. VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análise e reflexões sobre a 9ª arte. 1. ed. São Paulo: Devir, 2009b (p. 39 a 68).

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2018 (p. 65 a 85).

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.