



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**FERNANDA OLIVEIRA SOUSA**

# **A VARIAÇÃO ESTILÍSTICO-PRAGMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO REFLEXIVO**

**Uberlândia**

**2021**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**FERNANDA OLIVEIRA SOUSA**

## **A VARIAÇÃO ESTILÍSTICO-PRAGMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO REFLEXIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves

**Uberlândia**

**2021**

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

---

S725v  
2021      Sousa, Fernanda Oliveira, 1981-  
          A variação estilístico-pragmática sob a perspectiva do ensino reflexivo [recurso eletrônico] / Fernanda Oliveira Sousa. - 2021.

Orientadora: Marlúcia Maria Alves.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5029>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguagem - Estudo e ensino. I. Alves, Marlúcia Maria, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

---

CDU: 801

André Carlos Francisco  
Bibliotecário - CRB-6/3408

# ATA DE DEFESA

28/12/2021 19:48

SEI/UFU - 3010721 - Ata de Defesa - Pós-Graduação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	01 de setembro de 2021	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11912MPL010				
Nome do Discente:	Fernanda Oliveira Sousa				
Título do Trabalho:	A variação estilístico-pragmática sob a perspectiva do ensino reflexivo				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Variação fonético-fonológica e ensino de língua portuguesa				

Reuniu-se, remotamente via Skype, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Camila Tavares Leite, Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; b) Profa. Dra. Talita de Cássia Marine, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; e c) Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marlúcia Maria Alves, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

28/12/2021 19:48

SEI/UFU - 3010721 - Ata de Defesa - Pós-Graduação

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/09/2021, às 22:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita de Cássia Marine, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Tavares Leite, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2021, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Oliveira Sousa, Usuário Externo**, em 12/11/2021, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3010721** e o código CRC **FDB98B63**.

Referência: Processo nº 23117.057809/2021-34

SEI nº 3010721

*E mudam-se os estilos...  
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem, se algum houve, as saudades.  
O tempo cobre o chão de verde manto,  
Que já coberto foi de neve fria,  
E em mim converte em choro o doce canto.  
E, afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto,  
Que não se muda já como soía.  
(Luíz Vaz de Camões)*

Este trabalho é dedicado à memória do meu pai Milton, que desde a infância me dizia que no final, tudo daria certo. Em cujos olhos, sempre encontrei o amor e a generosidade. Graças ao seu apoio, eu pude comparecer às aulas presenciais deste programa, porque ele cuidava da Isabela e da Clara, nas noites em que eu estava ausente. E ninguém teria cuidado melhor! A gratidão por tanto zelo me ajudou a permanecer firme no propósito de concluir este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, de quem, creio eu, emana a vida. E, em quem procuro refúgio, fortaleza e sabedoria.

À minha orientadora, Professora Marlúcia, pela forma como me conduziu na pesquisa, mostrando-me os melhores caminhos a serem percorridos, me incentivando e direcionando na escrita desta dissertação. Por toda a paciência, serenidade e dedicação, muito obrigada!

Às minhas filhas, Isabela e Clara, cujos sorrisos me inspiraram a prosseguir nesta trajetória. A elas todo o meu amor e devoção! Que elas saibam que o estudo e a dedicação representam o melhor caminho para a realização pessoal e profissional.

À minha mãe, Idelci, minha primeira professora, sem dúvidas, a mais exigente de todas! Com ela aprendi a não me deixar vencer pelas adversidades, a me atentar aos detalhes e a aproveitar as boas oportunidades.

À minha irmã Renata, aos meus sobrinhos Lucas e Monique e ao meu cunhado José Carlos, por seu contínuo apoio e paciência, tanto nesta trajetória como ao longo da vida.

À minha tia e madrinha querida, Niraci, que sempre me incentivou e auxiliou com as demandas da vida. Por todo carinho e dedicação, muito obrigada! Assim como à sua filha, minha prima caçula e anfitriã, Roberta, que dividiu seu apartamento comigo todas as semanas de aulas presenciais do PROFLETRAS em 2019. Com certeza esse amparo foi de suma importância para que esta trajetória se cumprisse.

À toda a minha família, que representa o alicerce que me sustentou nos momentos mais difíceis da minha caminhada.

À amiga Leilian e à sua linda família, pela amizade, carinho e cuidado dedicados a mim e aos meus.

A todos os professores do PROFLETRAS, maravilhosos, com os quais aprendi muito mais que conteúdo. Eles foram responsáveis por me ajudar a enxergar tanto o conhecimento, como a minha prática pedagógica pelo viés da desconfiança. Ou seja, me ajudaram a refletir criticamente sobre o ensinar, o como ensinar e o que ensinar. Por toda desconstrução, obrigada!

Às professoras Talita Marine (UFU) e Camila Tavares Leite (UFU), que compuseram a banca do exame de qualificação e a banca de apresentação final, por acreditarem em minha proposta e muito terem contribuído para que ela se aprimorasse, mostrando-me os melhores caminhos para que esta pesquisa se concretizasse. Meus agradecimentos também, aos

professores Leandro Silveira de Araújo e Margareth Thomopoulos por aceitarem o convite e de serem suplentes, compondo a banca.

A todos meus colegas da VI TURMA DO PROFLETRAS, agradeço a oportunidade de cada encontro; sou grata por ter conhecido a cada um. Aprendi um pouco com todos, me diverti muito nas aulas e fora delas. Agradeço o companheirismo, a solidariedade e o espírito de unidade que encontrei ao lado de vocês.

Ao grupo gestor da escola na qual atuo pelo apoio, compreensão e disposição em organizar meus horários. Assim como aos colegas pelas palavras de incentivo.

À CAPES pelo apoio financeiro recebido e pelo auxílio aos professores da Educação Básica.

## RESUMO

Este é o resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, sobre o ensino reflexivo da variação linguística em especial a variação estilística. Como produto, esta pesquisa apresenta uma proposta didática a ser desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, II Fase. Escolhemos o modelo de oficinas. São apresentadas cinco oficinas que tratam respectivamente: (i) da variação linguística de forma geral; (ii) da variação estilística de forma abrangente; (iii) da variação estilística na fala; (iv) da variação estilística na escrita; (v) do monitoramento e da liberdade linguística. Embasamo-nos na proposta de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, de Erickson (1987); na Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2005), (2009); na Pedagogia da Variação Linguística, Faraco (2008) e Bagno (2007); na análise dos contínuos Fala e Escrita, Marchuschi (2004); e na Pedagogia da Autonomia, Freire (2019). Além disso, a proposta está alinhada aos desenvolvimentos de habilidades e competências requeridos pela BNCC. Por conta da pandemia de Covid 19, a proposta didática não foi aplicada, e, portanto, não há análise de dados coletados. Ao invés disso elaboramos um caderno dedicado aos professores contendo orientações e sugestões aos mesmos. Acreditamos que o presente trabalho pode corroborar com professores no ensino de Língua Portuguesa e na formação de indivíduos linguisticamente mais competentes, protagonistas de suas interações e cônescios de suas escolhas.

**Palavra-chave:** Sociolinguística Educacional, Variação Estilística, Língua Portuguesa, Ensino, Reflexão.

## ABSTRACT

This is the result of a research for a Professional Master in Letters research-PROFLETRAS, about reflective teaching of linguistic variation, especially stylistic variation. As a product, this research presents a proposal didactic to be developed with students of the 6th grade of Elementary School, Phase II. We chose the workshop model. Five workshops are presented that deal respectively with: (i) linguistic variation in general; (ii) the stylistic variation in a comprehensive way; (iii) stylistic variation in speech; (iv) stylistic variation in writing; (v) monitoring and linguistic freedom. We base ourselves on the proposal of a Culturally Sensitive Pedagogy, by Erickson (1987); in Educational Sociolinguistics, Bortoni-Ricardo (2005), (2009); in the Pedagogy of Linguistic Variation, Faraco (2008) and Bagno (2007); in the analysis of the speech and writing continuums, Marchuschi (2004); and in the Pedagogy of Autonomy, Freire (2019). In addition, the proposal is in line with the development of skills and competencies required by Common National Curriculum Base (BNCC). Because of the 19 Covid pandemic, the didactic proposal was not implemented, and therefore there is no analysis of the data collected. Instead we developed a dedicated notebook for teachers with guidelines and suggestions to them. We believe that this study can corroborate teachers in the teaching of Portuguese language and the formation of linguistically more competent individuals, protagonists of their interactions and aware of your choices.

**Keyword:** Educational Sociolinguistics, Stylistic Variation, Portuguese Language, Teaching, Reflection.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	31
Figura 2	57
Figura 3	61

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO _____	10
2.FUNDAMENTOS TEÓRICOS _____	16
2.1 Concepções de Língua _____	16
2.2 Fala e Escrita _____	24
2.3 A Sociolinguística _____	34
2.4 A Questão da Norma _____	37
2.5 Pedagogia Culturalmente Sensível: Sociolinguística Educacional e Pedagogia da Variação Linguística _____	40
2.5.1 Tipos de variação linguística _____	46
2.6 Variação Estilística _____	51
3. METODOLOGIA _____	52
3.1 Considerações Sobre o Perfil dos Alunos e a Adequação da Proposta de Intervenção _____	53
3.2 Oficinas como Proposta Pedagógica da Pesquisa _____	55
3.3 Organização da Proposta Didática _____	58
4.ANÁLISE E CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	67
REFERÊNCIAS _____	68
APÊNDICE _____	72

## 1. INTRODUÇÃO

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar - aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2019, p. 26)

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Seguimos a linha de atuação **Estudos da Linguagem e Práticas Sociais** concentrada na área de Linguagens e Letramentos.

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras que objetiva a capacitação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e visa a melhoria da qualidade desse ensino em nosso país. O ingresso neste programa permitiu-nos refletir sobre a prática pedagógica no ensino da língua materna, rever valores, conceitos, teorias e redirecionar nosso olhar a ponto de desviarmos o foco central que estava nos resultados pretendidos para o processo de aquisição destes resultados.

Desviar o foco de resultados pretendidos que geralmente estão centrados em questões como o domínio da ortografia; a capacidade de redigir textos coesos e coerentes; a formação de leitores proficientes; bons resultados em avaliações etc. não significa renunciar ou negligenciar tais objetivos. Trata-se de um chamado à reflexão sobre os meios utilizados em sala para alcançá-los, bem como de uma ampliação de possibilidades de estratégias pedagógicas

Em sala, algumas situações têm nos incomodado bastante. Por exemplo, frequentemente, durante as aulas, mediante as dificuldades, ouvimos dos alunos queixas tais quais: “Eu não gosto de português”; “Português é muito difícil”; “Eu não sou bom/boa em escrever”; “Eu nunca vou entender” etc. Alguns alunos demonstram baixa autoestima, e não se enxergam capazes de construir conhecimentos. Parecem esquecer-se de que já sabiam língua portuguesa quando entraram na escola. E infelizmente temos que lidar sim com a constatação de que muitos terminam o Ensino Fundamental com proficiência baixa em Língua Portuguesa, mais precisamente na escrita monitorada. E os problemas destes não se limitam aos aspectos discursivos, que são, conforme concluiu Costa Val (2009) através do projeto Ceale<sup>1</sup>, os

---

<sup>1</sup> Costa Val (2009) estabelece alguns critérios para a avaliação de produções textuais que foram propostas a mais de 95.000 (noventa e cinco mil) alunos no Estado de Minas Gerais, em um projeto desenvolvido em uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG. Os critérios adotados por essa autora são critérios que consideramos serem eficazes para a avaliação de qualquer texto e foram adotados em ordem decrescente quanto a relevância que têm na avaliação de textos.

problemas que merecem maior atenção no processo de avaliação da escrita, pela complexidade em serem abordados e sanados. Portanto, mesmo ao final de 9 (nove) anos no Ensino Fundamental, muitos estudantes ingressam no Ensino Médio com dificuldades básicas na escrita, como a assimilação da convenção ortográfica e interferência da fala na escrita. E pior, com a ideia arraigada de que português é difícil; de que o domínio da língua é para poucos.

Não obstante os desafios da sala de aula, ainda nos deparamos com a intolerância social aos chamados “erros” de português, ou mediante variedades não tão prestigiadas<sup>2</sup> na língua. Logo, vez e outra, é comum ouvimos de adultos, alguns até colegas de profissão, geralmente pessoas com maior nível de escolarização, frases como: “O brasileiro não sabe português”; “Aquela pessoa não sabe nada! Olha como ele/ela escreveu esta palavra!”; “Não suporto os erros de português nas redes sociais”; “Acho feio este ou aquele sotaque”; e ainda “Você tem que saber! Não é professor/professora de português?!” Declarações como estas, dão-nos a certeza de que há ainda um longo caminho a ser percorrido pelos professores de Língua Portuguesa para formar cidadãos tanto mais proficientes quanto mais conscientes das infinitas possibilidades de uso da língua.

Será que as cobranças sociais por números positivos nas avaliações não nos têm feito passar muito rápido pelo aluno? Tão rápido a ponto de não considerarmos sua subjetividade e seus saberes linguísticos já adquiridos? Será que, mesmo ensinando Língua Portuguesa, não temos ignorado a amplitude desta, restringindo seu ensino a uma repetição de práticas e conceitos pré-estabelecidos há muito tempo? Será que não temos nos preocupado mais em cumprir o currículo proposto que em garantir a construção de saberes e o pensamento crítico? Será que temos dado à oralidade o lugar devido em nossas aulas? Será que temos proporcionado momentos de reflexão sobre a tendência de cometer sempre os mesmos desvios na escrita? A respeito das escolhas lexicais ou sintáticas dos autores dos textos trabalhados em sala, será que temos dedicado tempo para analisá-las, ajudando os alunos a compreenderem-nas e ressignificarem-nas?

Não se trata de afirmar que o trabalho desenvolvido ao longo de 18 (dezoito) anos em sala de aula foi ineficaz, muito menos totalmente inadequado. Trata-se de reconhecer o valor da formação continuada. Portanto, graças às leituras, discussões e trocas de experiências proporcionadas pelo PROFLETRAS, permitimo-nos fazer questionamentos como os acima citados. Foi preciso coragem para lidar com as respostas e resistir à tentação de mascará-las. E

---

<sup>2</sup> Mais à frente trataremos das questões referentes à variação linguística, contudo os sociolinguistas concordam que há uma variedade de fala considerada culta e que goza de maior prestígio social.

será necessário um esforço contínuo a fim de não deixarmos de lado o caráter crítico e reflexivo que deve pautar nossa prática doravante. Neste sentido Paulo Freire (1987) resume tanto a experiência que o Mestrado Profissional em Letras tem nos deixado como o que pensamos sobre a prática docente, com o qual estamos de acordo:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários, e as minha próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 2019, p. 87).

Assim, entendemos que o ensino formal<sup>3</sup> de Língua Portuguesa ocorrerá de maneira mais significativa mediante uma postura dialógica, crítica e reflexiva por parte de professores comprometidos com a própria formação continuada e com a formação de indivíduos conscientes linguisticamente, que respeitam de forma irrestrita as manifestações linguísticas alheias.

Por postura dialógica, crítica e reflexiva entendemos que o professor é alguém preparado para promover, orientar o estudo da língua em sala de aula; é o mediador das discussões. Cabe a ele a escolha das práticas pedagógicas e a avaliação destas. Contudo, o professor não é o detentor de todo o conhecimento. Ele deve estar apto a reconhecer e aceitar tanto os conhecimentos prévios quanto a subjetividade de seus alunos. O professor não deve assumir o papel de livro com respostas prontas. Ao contrário, deve antes considerar as possibilidades e auxiliar os alunos a chegarem às conclusões.

Já, por linguisticamente conscientes, queremos dizer linguisticamente independentes, ou seja, indivíduos que não se acovardam frente aos desafios cotidianos da língua, tais quais, escrever uma dissertação, participar de uma entrevista de emprego ou debate, escrever uma carta de reclamação ou reivindicação, e tantas outras. Espera-se que indivíduos linguisticamente independentes aceitem os desafios e vejam-se capazes tanto de produzir textos bem elaborados,

---

<sup>3</sup> “As, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p.133).

adequados às situações comunicativas, quanto de interagir com o mundo através da língua falada ou escrita, sem receios.

E por cidadãos linguisticamente respeitosos queremos dizer cidadãos com consciência sociolinguística. Obviamente, nossos alunos não sairão do Ensino Fundamental II, nem do Ensino Médio como sociolinguistas. Contudo, nada impede que o ensino básico lhes permita compreender, em um contexto macro, que a língua não se vincula tão somente a uma ou outra nação. Vincula-se a comunidades, regiões, grupos com características próprias e peculiares; bem como à história social de cada indivíduo. E que as diferenças linguísticas provenientes de tais peculiaridades precisam ser respeitadas. Ora, se a sociedade tem cobrado da escola que esta se comprometa na formação de indivíduos mais tolerantes e menos preconceituosos, que aceitam e enxergam as diferenças e as minorias com respeito e naturalidade, que incluam ao invés de excluir, por que deixar as discussões referentes aos preconceitos envolvendo a língua de fora dessa formação?

Frente a tantos questionamentos relevantes ao ensino de Língua Portuguesa, sem desmerecer nenhuma área de estudos linguísticos relacionadas à docência, optamos neste trabalho por analisar e refletir questões que envolvem fala e escrita monitorada. Como já exposto, é comum nos depararmos com estudantes que concluíram ou estão concluindo o Ensino Fundamental II e que apresentam dificuldades rudimentares com a ortografia. Dificuldades que acreditamos, quando sanadas ainda no Ensino Fundamental, como inclusive é proposto pela BNCC<sup>4</sup>, contribuem para a formação de estudantes linguisticamente mais confiantes, abrindo assim mais espaço para o tratamento das questões discursivas, que também como já colocado acima, exigem maior complexidade em sua abordagem e trabalho, uma vez que se ligam ao campo das ideias.

Da mesma forma, se as propostas didáticas apresentam situações comunicativas nas quais a língua portuguesa em uso seja priorizada, juntamente com suas variações e infinitas possibilidades de construção; e se analisarmos os resultados dessas propostas de forma objetiva e clara, sem o estigma do erro e sem o tom taxativo do “pode e não pode”, acreditamos corroborar positivamente para a formação de indivíduos linguisticamente mais habilidosos e capazes.

A execução de qualquer proposta, que parta do uso real da língua, falada ou escrita, e a partir de então, analise aspectos como finalidade do texto, características discursivas presentes,

---

<sup>4</sup> BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas no Brasil todo. O texto referente ao Ensino Fundamental foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 14 de dezembro de 2018.

questões relativas às escolhas sintáticas, morfológicas ou fonológicas feitas por seu autor ou autores, só é possível e bem sucedida quando embasada pelos estudos sociolinguísticos tais quais os feitos por Bortoni-Ricardo (2005),(2009); Faraco (2008) e Bagno (2007) que defendem a abordagem em sala de aula de uma pedagogia atrelada aos estudos da variação linguística, o que vai ao encontro da “Pedagogia Culturalmente Sensível”, anteriormente proposta por Erickson (1987).

O presente trabalho tem como referências os estudos citados acima. Nossa proposta de intervenção pedagógica será detalhada posteriormente. Adiantamos que pretendemos propor reflexões em sala de aula sobre as questões envolvendo a variação linguística, sobretudo a variação estilística no contínuo do monitoramento como proposto por Bortoni-Ricardo (2009). Segundo a autora, a(s) pessoa(s) com quem se interage, o assunto tratado ou contexto comunicativo podem influenciar e até modificar o modo de interação e conseqüentemente o texto produzido.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa está centrado no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, dentre elas a adequação, através de atividades que levem os alunos a perceberem e discutirem reflexivamente questões relativas à variação linguística, principalmente à variação estilística e ao monitoramento linguístico. Como estratégias pedagógicas utilizamos leitura, interpretação, comparação e elaboração de textos orais e escritos.

Trabalhamos a questão dos contínuos fala e escrita. Queremos que nossos alunos percebam que a fala não é uma representação da escrita. Que esta segue uma convenção ortográfica e que por isso possui uma forma fixa. Contudo, os incentivamos a perceber que, apesar do caráter mais rígido, a escrita pode, e frequentemente, se submete a um uso mais adaptável, que a torna também, suscetível às variações linguísticas. Quanto à fala, foi nossa intenção que observem seu caráter naturalmente mais adaptável e espontâneo. Mas, que a exemplo do que ocorre na escrita, compreendam que um evento de fala pode assumir um caráter formal e com alto nível de monitoramento, a depender da situação de uso da fala proposta. Em suma, pretendemos que os alunos percebam que as variações são naturais, inerentes à língua e necessárias.

Por fim, através destas reflexões e aplicação de atividades, pretendemos que nossos alunos voltem sua atenção para si mesmos, para sua própria escrita e fala; que percebam o caráter variável e heterogêneo da língua, entendendo que o falar de alguém, inclusive o deles próprio, está relacionado a uma série de fatores sociais e situacionais. Assim como, que enxerguem esta condição como normal e como um constituinte de riqueza da língua. E mais

além disto, que sintam-se aptos a fazer adequações linguísticas em sua fala ou escrita sempre que julgarem necessário; bem como para identificar tais adequações e variações nas situações comunicativas que lhes serão doravante apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, os objetivos específicos de nosso trabalho foram:

- Abordar as questões da variação linguística, em especial variação estilístico-pragmática;
- Discutir as características da modalidade escrita e da modalidade falada;
- Promover reflexões sobre a adequação linguística a partir de atividades baseadas no uso real da língua;
- Refletir sobre o uso da norma culta;
- Propor a elaboração de textos orais e escritos adequados à situação linguística.

Daqui por diante, passaremos à discussão dos fundamentos teóricos que deram norte à nossa proposta de prática. Para a realização desta, fez-se necessário uma análise do caráter interacional da língua, dos aspectos que envolvem os contínuos fala e escrita, bem como as contribuições da Sociolinguística e dos estudos da variação linguística até o momento. Estamos cientes de que o assunto é amplo, tentamos, contudo, elencar os aspectos teóricos que consideramos fundamentais para as discussões propostas.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Adotando uma concepção interacionista da língua, tomamos como base para esse trabalho a Sociolinguística, mais especificamente a Sociolinguística Educacional, defendida por Bortoni-Ricardo (2005), (2009), passando por uma proposta a fim de se observar entre outros aspectos, a Pedagogia da Variação Linguística, defendida entre outros por Faraco (2008) e Bagno (2007). Para as questões referentes aos contínuos fala e escrita nos baseamos nos trabalhos de Marcuschi (2004). Já para nortear a postura crítico e reflexiva do professor e dos alunos nos baseamos nos trabalhos de Paulo Freire (2019).

Para revisar os fundamentos teóricos a que este trabalho se liga, passaremos a uma discussão que parte do mais geral para o mais particular. Assim, iniciaremos analisando questões referentes à linguagem e à língua, e conduziremos a discussão delimitando o assunto até chegarmos à proposta da Pedagogia da Variação Linguística que embasa as oficinas pedagógicas, descritas na metodologia do trabalho.

### 2.1. Concepções de Língua

A palavra é o meu domínio sobre o mundo. (LISPECTOR, Clarice)

As reflexões sobre a língua, as especulações sobre como ela surgiu e para que serve, como é ou deve ser utilizada, o poder que tem, remontam aos primórdios da humanidade. A história nos conta que os primeiros estudos linguísticos foram feitos na Índia por Panini há mais de dois mil e quinhentos (2.500) anos. Tais estudos surgiram com finalidades religiosas, contudo apresentaram rigor científico. E segundo Mounin (apud MARCUSCHI, 2008, p. 26), linguista francês, “é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estreia no labor descritivo linguístico”. E sobre esse trabalho, Marcuschi escreveu ainda:

Aliás, as motivações religiosas e políticas sempre foram as que mais moveram os estudos linguísticos ao longo de toda a história até o século XX. Contudo, mesmo Chomsky reverencia a obra gigantesca do linguista indiano, que soube desenvolver uma análise sintática refinada na relação com a fonologia. Pela mesma época de Panini na Grécia antiga, iniciavam-se os estudos da linguagem que influenciariam todas as gramáticas posteriores até os nossos dias: é a *tradição greco-romana*. (MARCUSCHI, 2008, p. 26)

Marcuschi (2008, p. 50) cita um texto de Augusto G. Batista e transforma-o no assunto de uma unidade de discussão, que aqui nos interessa: “Quando se ensina língua, o que se ensina?”. Entendemos que esta é uma questão central da qual todo professor de português tem que ter ciência. E a partir daqui, passamos a estreitar as questões de estudo que nos interessam abordar e estudar, de forma específica, neste trabalho.

Como dito anteriormente, enquanto ao longo da história, para muitos, as questões relacionadas à língua passaram despercebidas, talvez por parecerem simples demais, para outros, os anseios de desvendar os mistérios da linguagem tornaram-se objetos de estudos e análise. Então, no final do século XIX, a linguística histórica já havia desenvolvido estudos significativos que embasaram o trabalho desenvolvido por Saussure entre 1911-1913 no Curso de Linguística Geral, publicado postumamente em 1916 pelos alunos que participaram de suas aulas. Essa publicação já no século XX inaugurou a chamada linguística científica. E a partir de então a língua e sua concepção tem sido objeto de estudo de vários linguistas que em suas conclusões, não foram, e ainda não são unânimes, quanto ao que ela de fato é, e como deve ser abordada em seu ensino formal.

Sobre essa não unanimidade, chamou-nos atenção a conclusão à qual Marcuschi (2008, p. 44) chegou após um breve resumo dos movimentos linguísticos do século XX, que para o autor se desenvolveram especialmente em duas grandes correntes, o funcionalismo e o formalismo, de que “ambos comungam de uma série de propriedades e princípios e não chegam a formar dois campos incompatíveis”. Sendo assim, parece-nos que adotar uma concepção de língua não é excluir totalmente uma outra concepção, muito menos renegar suas contribuições. É, ao contrário, escolher a perspectiva que contempla o conceito mais preciso, abrangente e significativo. Para isso, reconhecem-se as divergências, e agradecem-se as colaborações válidas. Cabe ainda dizer que, sob essa perspectiva, se algum dia a concepção de língua ou linguagem deixar de ser estudada, e tornar-se uma verdade absoluta, uma unanimidade, então deixará também de ser um objeto da ciência.

De forma sucinta e crítica, Geraldi (2001) resumiu as concepções que mais contaram com a adesão dos linguistas no século passado e que ainda são consideradas atualmente em: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação. Segundo ele:

Fundamentalmente, três concepções podem ser adotadas:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como o tal,

somos levados a afirmações, -correntes- de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2001, p. 41)

Neste trecho fica evidente não só as concepções de linguagens já adotadas como também os aspectos frágeis das duas primeiras. Acreditamos que a visão de que a língua é uma expressão do pensamento, em primeiro momento, pode parecer responder plenamente à questão sobre o que é a língua, afinal, salvo os casos de deficiências físicas ou mentais, inatas ou adquiridas, a linguagem e a capacidade de expressar-se e aprender é considerada própria e natural aos seres humanos. Além disso, a associação do pensamento à fala e ao raciocínio conferem algum sentido a essa ideia. Contudo, não de um dia para o outro, mas baseado em estudos e análises, com um olhar mais atento e crítico, percebeu-se que esta concepção deixa lacunas e mostra-se um tanto injusta. Não se pode estabelecer uma correspondência equivalente entre pensamento e linguagem. Fosse assim, um indivíduo com dificuldades de expressar-se poderia ser também considerado alguém com dificuldades para pensar. O que não seria justo. Em contrapartida, uma pessoa com grandes habilidades linguísticas poderia ser colocada em nível de superioridade cognitiva em relação a outras, sob a alegação de que pensa mais ou melhor. O que também seria injusto. E, se analisarmos do ponto de vista da variação que o uso da língua permite, a situação se complica mais ainda. Como classificaríamos uma pessoa que ora se vale da norma culta e ora de gírias ou regionalismos? Como a classificaríamos do ponto de vista de sua mente? E devido à impossibilidade de lidar com essas questões na prática, os adeptos desta corrente desconsideraram completamente o estudo da variação linguística.

Já a teoria de que a linguagem é um instrumento de comunicação, a princípio, pareceu resolver as lacunas deixadas pela crença de que esta é expressão do pensamento. Nesta concepção considera-se os falantes e a mensagem. Contudo, a principal crítica está em enxergar a língua como um sistema de signos que se combinam segundo regras. E talvez por isso se tenha também mecanizado a visão dialógica, na qual os sujeitos limitam-se a emissor e receptor. Não desmerecemos os sujeitos envolvidos em qualquer evento de fala ou escrita e tampouco de

desconsiderarmos a importância do sistema estrutural da língua, contudo acreditamos que tanto a língua é mais que um conjunto de signos e regras fixas quanto os sujeitos interativos são mais que emissores e receptores. Desse modo, a interpretação da língua como expressão do pensamento limita a complexidade criativa desta. Quanto aos sujeitos ou vozes envolvidas em um evento de fala ou escrita, ao invés de emissores e receptores, são coautores deste evento.

Logo, assumimos a concepção interacionista como a mais adequada à conceituação e análise da língua. Acreditamos que o interacionismo representa a abordagem mais pertinente ao ensino de língua materna atualmente. Como visto acima, para Geraldi (2001, p. 41) “A língua é o lugar da interação”. Assim, é reconhecida a estrutura sistêmica da língua e todas as partes ou sujeitos envolvidos em seu uso. Contudo, de acordo com a perspectiva interacionista, o estudo da língua não se limita a elementos isolados, não se pretende descrever, ou muito menos prescrever, o uso de tais elementos. Ao contrário, prioriza-se o potencial criativo e adaptável da língua.

Além de Geraldi (2001) tomamos com referência os escritos de Marcuschi (2008, p. 60) para quem o interacionismo “toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa”. Ou seja, a língua e o uso que se faz dela está diretamente vinculado ao contexto geral dos sujeitos envolvidos. Inclusive alguns enunciados vinculados a contextos específicos só fazem sentido e podem ser plenamente compreendidos dentro de tais contextos, nesses casos, às vezes o sentido precede a estrutura.

Para ilustrar a estreita correlação língua e contexto social, histórico e cognitivo, citamos o artigo *As Curiosas Gírias do Mercado Financeiro* (EXAME, 2013) onde lemos “Bola nada mais é que o zero. Os operadores usam este termo quando o valor da ação está redondo. Por exemplo, “A ação da GOL está em oito, bola, bola”. Ou seja, a ação está valendo 8,00 reais.” O enunciado “A ação da Gol está em oito, bola, bola” só é significativo a alguém que o compreende, ou seja, é coerente a um nicho social: o dos investidores e entendedores de mercado financeiro. Para os indivíduos fora desse nicho (que julgamos maioria em nossa sociedade) a palavra bola não é utilizada como sinônima e não faz referência nem a “zero”, e muito menos a “reais”, o que torna o enunciado quase totalmente incompreensível, e dificultando a interação ou mesmo inviabilizando-a. Propomos um questionamento: o que aconteceria se uma criança de 5 anos ouvisse o pai ao telefone dizendo que determinada ação está valendo “oito, bola, bola”? Ela pensaria em bola no sentido literal? Questionaria o pai? Associaria bola a dinheiro? Se conformaria em não compreender? Assim como não se pode prever com exatidão a reação da criança, não se pode numerar as possibilidades interativas envolvendo o uso do jargão “bola, bola”. Portanto em um evento comunicativo o sentido é

construído na interação, pela interação e se relaciona de maneira estreita com a realidade histórica, social e cognitiva dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, novamente citamos Marcuschi (2008):

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções como ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

A perspectiva sociointeracionista assumida e brevemente discutida acima ganhou força no Brasil a partir dos anos 80, apesar de suas bases terem sido lançadas bem antes. Esta concepção surgiu a partir do que hoje conhecemos como Círculo de Bakhtin, um grupo constituído de intelectuais russos que no começo do século XX escreveram obras oriundas de seus estudos e reflexões. Dentre outras contribuições, estes estudos fundamentam e embasam a concepção interacionista da língua. Entre os participantes do círculo destacamos além de Mikhail Bakhtin (1895-1975), V. N. Voloshinov (1895-1936) pela escrita de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, primeira obra do Círculo de Bakhtin a ser publicada no Brasil no ano 1929.

Nos próximos parágrafos faremos uma breve recapitulação dos fatores históricos e sociais que corroboraram para a compreensão, fortalecimento e propagação da concepção interacionista de língua no Brasil.

A redemocratização do ensino (processo ocorrido a partir de 1960, decorrente do êxodo rural e das transformações sociais inerentes à nova realidade sociocultural do país, e que popularizou o acesso à educação pública e gratuita, massificando a escolarização no Brasil) foi relevante na história recente de nosso país, uma vez que redesenhou o perfil sociocultural dos brasileiros em todas as regiões do país e trouxe à tona reflexões sobre os processos educacionais e as políticas públicas que os envolviam. Esse contexto levou à publicação, em 11 de agosto de 1971, da segunda versão da lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que define e regulariza o sistema educacional brasileiro, tomando por referência a Constituição.

Contudo, as transformações no âmbito educacional, decorrentes da redemocratização do ensino, ocorreram de forma constante, mas gradativa. Só em 1990, os debates sobre a universalização do acesso à educação e a garantia do cumprimento das necessidades básicas de

aprendizagem ganharam força no Brasil. Essas discussões foram fomentadas após a participação do país na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida no referido ano, em Jomtien, Tailândia. Então, em 1993, o Ministério da Educação (MEC) coordenou um projeto nomeado “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), concebido como um conjunto estratégico de diretrizes, objetivando garantir o acesso à educação básica e assegurar tanto a qualidade do ensino quanto a equidade do processo educacional.

Como fruto do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), houve a elaboração e publicação pelo Ministério da Educação (MEC) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) bem como a publicação da terceira versão da LDB, lei de nº 9.394/96, em vigor até os dias atuais. Os PCN trouxeram contribuições significativas à educação brasileira, pois em seu texto se encontram definidas as habilidades e competências (gerais e específicas por áreas do conhecimento) a serem desenvolvidas através do ensino formal nos anos/séries iniciais. Sobre as contribuições deste documento, lemos também:

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 1997, p. 25).

De acordo com o documento, a diversidade está atrelada à cultura e não pode ser desconsiderada nos ambientes escolares. De modo amplo, a diversidade aplica-se a todas as áreas do conhecimento. De forma específica, como é de nosso interesse tratar, o reconhecimento da diversidade linguística vem ao encontro das propostas sociointeracionistas, que além de assumidas pelos PCN também exerceu influência na elaboração do documento, corroborando para o estabelecimento de diretrizes de ensino doravante pautadas no construtivismo<sup>5</sup>, como podemos verificar no seguinte trecho:

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa (BRASIL, 1997, p. 33).

---

<sup>5</sup> A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 33).

Em outro trecho, no volume 01 dos PCN, destinado à análise específica dos parâmetros para o ensino da Língua Portuguesa, fica evidente a concepção interacionista da língua.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL 1997, p. 22).

Ao longo dos anos as discussões sobre a abordagem curricular ganharam forças e expressividade e, como já previsto pela LDB/ 96 em dezembro de 2018, o MEC homologou o texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em linhas gerais, o documento tem como objetivo definir, como o próprio nome já sugere, uma base curricular única em território nacional e cumpre ainda com o papel de ampliar as diretrizes curriculares anteriormente estabelecidas pelos PCN, definindo competências e habilidades específicas que relacionam as áreas de conhecimento ao momento escolar (ano/série/bimestre).

Vale ressaltar que a BNCC foi um documento produzido de forma participativa, pois contou com contribuições de representantes de professores e da comunidade em geral. Para tanto, o MEC, com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), organizou diversas audiências públicas, além de uma mobilização nacional ocorrida em 2015, para que professores do Brasil todo analisassem o texto preliminar da BNCC para o Ensino Fundamental.

Quanto à concepção de língua, a BNCC assume a perceptiva enunciativo-discursiva de linguagem que epistemologicamente dialoga com a perspectiva sociointeracionista. Em ambas as perspectivas a língua continua sendo relacionada à interação, como proposto pelos estudos dos Círculo de Bakhtin. É o que se evidencia no trecho a seguir, extraído da BNCC:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Fica claro, que a BNCC, especificamente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, confere abrangência, uma vez que detalha conteúdos e habilidades a serem abordados de forma minuciosa e dá continuidade à discussão suscitada anteriormente pelos PCN. E em ambos os documentos a perspectiva do trabalho com a língua é interacionista. Geraldi (2015) resume muito bem o posicionamento dos referidos documentos em relação à concepção da língua:

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Na presente pesquisa, utilizaremos o termo sociointeracionismo, pois nossa pesquisa se desenvolve na subárea da Sociolinguística, mais especificamente da Sociolinguística Educacional.

Quanto à epistemologia da língua, acreditamos que o grande desafio do ensino de Língua Portuguesa é a adoção de práticas pedagógicas coerentes com a proposta interacionista. Tão somente a publicação de documentos oficiais normativos não garante execução de propostas que, em sala de aula, onde o ensino-aprendizagem se concretiza, reflitam, de fato, a concepção adotada.

Parece-nos que compreender a língua como ação e interação não se constitui em um desafio. O desafio está em desraigar-se da perspectiva mecânica, prescritiva e de caráter decorativo que configurou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil nos últimos anos. E também em elaborar propostas de estudo que priorizem a análise contextualizada das situações comunicativas, levantando hipóteses e priorizando o uso e as possibilidades de uso da língua, em especial da norma culta.

O descompasso entre a proposta pedagógica dos documentos normativos e a metodologia utilizada em sala de aula alcança também os materiais didáticos produzidos e encontrados em nossas escolas. Muitas vezes, os livros didáticos propõem um trabalho arrojado com determinada concepção de língua, mas na elaboração das atividades fogem ao proposto.

Para exemplificar, citamos uma análise feita por Geraldi (2001), na qual o autor faz uma crítica de livros didáticos que até recentemente, em sua maioria, tinham a linguagem como instrumento de comunicação, e que assumindo essa posição, a demonstravam em várias partes

de seus livros (instruções aos professores, títulos etc.). Contudo, nas atividades propostas, não eram fiéis à concepção adotada, recaindo em exercícios mecânicos, mais típicos do estruturalismo, que rege a concepção de língua como expressão de pensamento. Concordamos com Geraldi (2001), pois em várias situações de prática cotidiana pudemos constatar essa realidade. Acrescentamos que mesmo para os que assumem uma visão interacionista, há uma dificuldade de adaptar as atividades pedagógicas dos livros didáticos e até de outros suportes a essa concepção.

Acreditamos que essas divergências ocorrem primeiramente por conta da força do hábito, da resistência às mudanças, pela pressão social que valoriza a perpetuação das práticas, tradicionalizando-as. E em segundo lugar, pelo pouco investimentos das secretarias e órgãos regionais ou municipais de educação, em formação continuada dos professores.

Com base nestas reflexões, aqui retomamos a defesa da descentralização do foco do ensino de Língua Portuguesa, geralmente colocado nos objetivos pedagógicos pretendidos, para o fazer pedagógico. O foco na escolha e planejamento de propostas metodológicas adequadas à visão interacionista, que partem da perspectiva dos alunos, corresponsabilizando-o pela aquisição do conhecimento da língua, pode produzir resultados mais significativos. Nesse sentido, pretendemos dar ao nosso trabalho um enfoque reflexivo. Importa que o aluno se enxergue como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para tanto, as atividades precisarão refletir o interacionismo adotado nesta pesquisa.

## 2.2. Fala e Escrita

A fala está para a oralidade assim como a escrita para o letramento. “Hoje é impossível estudar os fenômenos da oralidade e da escrita sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea” (cf. MARCUSCHI, 1997, p. 119). A oralidade está presente desde o início dos tempos. Isto é inegável. Entendemos a oralidade como o recurso humano mais primário da prática interativa. As práticas de oralidade estão por todo lado. Fazem-se presentes desde o “bom dia” dado aos colegas de trabalho até nos encontros/apresentações virtuais, *lives*, muito frequentes em dias atuais. Mesmo em face a tanta tecnologia, a oralidade mantém seu caráter imprescindível na vida humana em sociedade. Marcuschi (2004) assim definiu a oralidade:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade

sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos desse uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país. (MARCUSCHI, 2004, p. 25)

Quanto à classificação ‘oralidade secundária’, é mister que não haja mal-entendidos. Observamos a coexistência de escrita e oralidade, uma não diminui a outra, são interdependentes. Inserem-se em nosso amplo sistema interativo. Entendemos, por todo o contexto discursivo desenvolvido pelo autor, que ao reconhecer uma sociedade como sendo de oralidade secundária, não houve a intenção de diminuir a importância desta prática, colocando-a em segundo plano, mas sim, de assumir que a interatividade em tal sociedade não tem mais na oralidade seu único suporte. Agora a interatividade desenvolve-se também no contínuo da escrita. As sociedades de oralidade secundária representariam, então, a maioria de todas as sociedades contemporâneas conhecidas.

Para encerrar essas reflexões sobre a oralidade, e não na tentativa de provar a superioridade de nenhuma das modalidades, mas analisando a história e o impacto da oralidade no mundo e sua inegável presença até mesmo nas práticas de letramento, Caldas (1999) escreveu:

A oralidade no mundo ocidental tornou-se interior, mas pode a qualquer momento fazer viver o oral da escrita, em que as duas formas cedem lugar à expressão do vivido, ao texto como fluxo de ficcionalidades. Aquilo que a cultura escrita codifica sob a forma de escrita é a oralidade (CALDAS, 1999, p. 79).

O recurso da oralidade que mais nos interessa neste trabalho é a fala, bem como as questões relacionadas à variação, sobretudo a estilística e a representação desta na escrita. Segundo Scliar-Cabral (1995):

Conforme e consenso entre os cientistas, desconhecemos qualquer comunidade humana normal, na qual o meio de comunicação não seja a fala (exceção feita por algumas ordens religiosas, as quais, contudo, elegeram o mundo do silêncio, depois que seus membros haviam passado pela experiência verbal-oral): o aparecimento da fala não depende de qualquer tempo ou espaço histórico específico e, não importa qual seja a família ou tipo linguístico, os canais privilegiados serão os mesmos. Onde quer que sejam encontrados traços de humanidade, sendo um deles o lançamento de dardos grosseiros e primitivos com a mão direita, podemos inferir algum tipo de especialização

hemisferial que possibilitou o uso da linguagem verbal oral (SCLiar-CABRAL, 1995, p. 22).

Marcuschi (2004) trata do assunto sob uma perspectiva diferente. Para ele,

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua em sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Estas contribuições definem nossa visão sobre a fala. Scliar-Cabral (1995) trata-a como recurso presente em todas as sociedades, inerente à humanidade. Recurso que, (salvo em casos individuais de complicações físicas) pelo caráter universal e intrínseco, não é posto de lado ou extirpado, por incapacidades ou inabilidades humanas. Em condições naturais, só se abdica da fala mediante uma escolha consciente, que cumpre finalidades específicas.

E Marcuschi (2004) trata a questão do ponto de vista do uso. Situando-a como uma forma, um meio que veicula oralidade e, conseqüentemente, a interação. O autor reconhece também o caráter intencional e formador da fala através da expressão “textual-discursiva”, uma vez que a fala não é mecânica, automatizada. Ela é também carregada de intenções, tem valor subjetivo. E frequentemente, através dela, um interlocutor minimamente atento depreende constructos discursivos e contextos sociais aos quais o falante foi exposto. A fala tem o poder de revelar seus sujeitos.

No contraponto da oralidade temos a escrita que está para o letramento. Diferente da fala, a escrita não é adquirida informalmente, não é uma habilidade intrínseca ao homem. É uma tecnologia, fruto da inteligência e do desenvolvimento humano. Afinal, “não esqueçamos que a oralidade, a fala só foi desvendada a partir dos modelos da escrita” (cf. HAVELOCH 1996a, 1996b; OLSON, 1997 apud CALDAS, 1999). Desta forma, desde estudos linguísticos até qualquer outra tecnologia ou área de conhecimento, encontram na escrita um suporte, uma fonte de pesquisa e armazenamento de dados. Contudo, a escrita não é utilizada apenas com finalidades científicas, não possui um caráter unicamente utilitário, técnico, mas é também base, e isso desde seus primórdios, de manifestações artísticas, lúdicas, servindo a propósitos pessoais. Segundo Marcuschi,

A escrita seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se do ponto de vista de suas tecnologias, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas, (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral, não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2004, p. 26).

Notamos que para Marcuschi (2004) a escrita, assim como a fala, é um modo de produção textual-discursivo que serve a fins comunicativos específicos. A escrita também sofre a influência do meio, também denuncia constructos discursivos e traços da realidade daquele que a utiliza. Contudo, por seu caráter mais palpável, mais concreto, a escrita pode distanciar-se daquele que a utiliza. Parece-nos que ela expõe menos seu sujeito, quando ele assim escolhe.

Sabemos também que ensinar a escrever é uma tarefa árdua para muitos, como para nós professores, é um aprendizado para a vida toda. O domínio da escrita é também um diferencial na vida de qualquer indivíduo. E como a escrita é adquirida formalmente, a escola tem papel essencial na formação dos escritores. Percebemos que mesmo em face ao tamanho desenvolvimento da escrita em nossa sociedade, esta prática ainda assusta a muitos, e é privilégio de poucos. Parece-nos incoerente perceber que a tecnologia tem se desenvolvido extremamente rápido, que vivemos em um tempo marcado pela velocidade da propagação de informações, e que todo esse desenvolvimento se liga à prática da escrita, mas que a maioria dos indivíduos lê, decodifica a escrita, mas a cada dia escreve menos. Pensamos que antes de tratarmos das questões discursivas, precisamos garantir que nosso aluno tenha domínio da convenção ortográfica e consiga por si diminuir a influência da fala na escrita das palavras. A não ser, é claro, que haja um objetivo para tal, que ocorra propositalmente.

Tudo isto porque o homem, sujeito de natureza interativa, em dado momento de sua história, percebendo a efemeridade da vida, a fragilidade da memória, diante das conquistas e progressos que fazia, concluiu que a oralidade já não era suficiente para cumprir algumas demandas informativas e comunicativas. A partir de então vários povos do mundo antigo começaram a desenvolver a escrita. Como resultado deste processo que começou por volta de três mil (3.000) anos atrás, não temos hoje um modelo uniforme de escrita no mundo, contudo, em cada sociedade ela cumpre seu papel, e alcançou a maior parte do globo. Apenas em poucas comunidades de povos nativos, encontram-se atualmente civilizações ágrafas, tais quais algumas aldeias indígenas, nas quais a escrita não é utilizada cotidianamente. Atualmente, no entanto, em praticamente todas as comunidades indígenas brasileiras identificam-se processos

ativos de letramento. Em algumas comunidades, alguns índios frequentam a escola regularmente.

O letramento diz respeito a um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita e desenvolvidas em determinados contextos sociais. Entendemos que o termo letramento diz respeito ao indivíduo, que pode ser mais ou menos letrado, dependendo dos níveis de conhecimento que possui em determinada área. O nível de letramento de um indivíduo verifica-se em sua capacidade de interação com o meio no qual está inserido. Quanto maior o nível de letramento de um indivíduo, mais independente ele será; apresentará melhor interação social também. A definição de letramento dada por Marcuschi (2004) é muito esclarecedora sobre o que vem a ser esta prática. Segundo Marcuschi,

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Nesse sentido cabe dizer que letramento e alfabetização são coisas distintas. A alfabetização pode sim ser considerada um ato de letramento. Contudo, o letramento extrapola a alfabetização, uma vez que um indivíduo analfabeto, ou analfabeto funcional, pode apresentar altos níveis de letramento social. “O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividades, não necessariamente escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 13). É neste sentido, que aqueles que não tiveram ou acesso ou sucesso nos estudos básicos não foram alfabetizados, ou foram parcialmente alfabetizados, ou quem sabe, abandonaram a escola nos anos iniciais e sobrevivem em nossa sociedade se locomovendo através dos meios de transportes vigentes, comprando e vendendo, utilizando aparelhos celulares, caixas eletrônicos, instalando e manuseando aparelhos eletrônicos e eletroportáteis, participando de processos eleitorais, campanhas sociais, exercendo cidadania etc. Logicamente todas essas práticas são também pertinentes ao indivíduo alfabetizado. Apesar de o letramento possibilitar ao indivíduo a inclusão social, é inegável que para alguém não alfabetizado o ato de letrar-se é mais penoso, ocorre mais lentamente. Um indivíduo devidamente alfabetizado insere-se mais facilmente em seu meio social.

É pertinente relatar também que o letramento ocorre em áreas ou assuntos distintos de interesse. E nesse aspecto se distancia da alfabetização não se relacionando ao nível de instrução formal que um indivíduo recebeu. Aproxima-se dos conhecimentos práticos, adquiridos de forma empírica. Por exemplo, um indivíduo adulto, semianalfabeto, pode ser capaz, mesmo não tendo autorização legal, de dirigir um automóvel. Tal indivíduo não foi capaz, por sua condição de analfabeto, de se aprovar em exames de habilitação para condução. Mas pode dirigir melhor que alguém habilitado. Conhece os sinais de trânsito, as placas, as faixas, tem o domínio do carro, adquiriu a experiência necessária para trafegar em qualquer rodovia.

Outro assunto que também tem sido pauta de estudos sistemáticos relaciona-se ao letramento digital. Nesta era tecnológica em que quase todas as pessoas possuem um aparelho celular e onde a cada dia que passa esse aparelho assume uma função facilitadora nova na vida destas pessoas, muitos analfabetos e semianalfabetos utilizam-se destas tecnologias sem maiores problemas. Os recursos iconográficos e de áudio facilitam a interação interpessoal e o uso do aparelho. Desta forma, mesmo não dominando a escrita, têm letramento digital suficiente que lhes permite o acesso ao mundo digital. Algo semelhante também ocorre com muitas crianças, que devido à exposição à tecnologia, chegam à escola sem saber nem ler, nem escrever, mas com níveis consideráveis de letramento digital.

Compreender e ter bem claro as definições e as implicações de cada conceito, bem como perceber a aplicabilidade destes em nosso fazer pedagógico, é fundamental. Da observação de que muitas dificuldades com a convenção ortográfica advinham de uma tendência a representar a fala na escrita, nasceu a primeira versão deste projeto. Comumente observamos que nossos alunos, em seus escritos, incorrem em desvios como “muié”, “cantá”, “cumê”, “braba”, “arroiz” e tantos outros. Logicamente, há estudos específicos que classificariam cada desvio destes na tentativa de identificar um padrão no qual eles ocorrem, com intuito de saná-los na escrita. Mas é inegável, que lido desta forma, à primeira vista, inferimos que a palavra foi grafada da maneira que provavelmente é pronunciada. Isso não acontece por acaso.

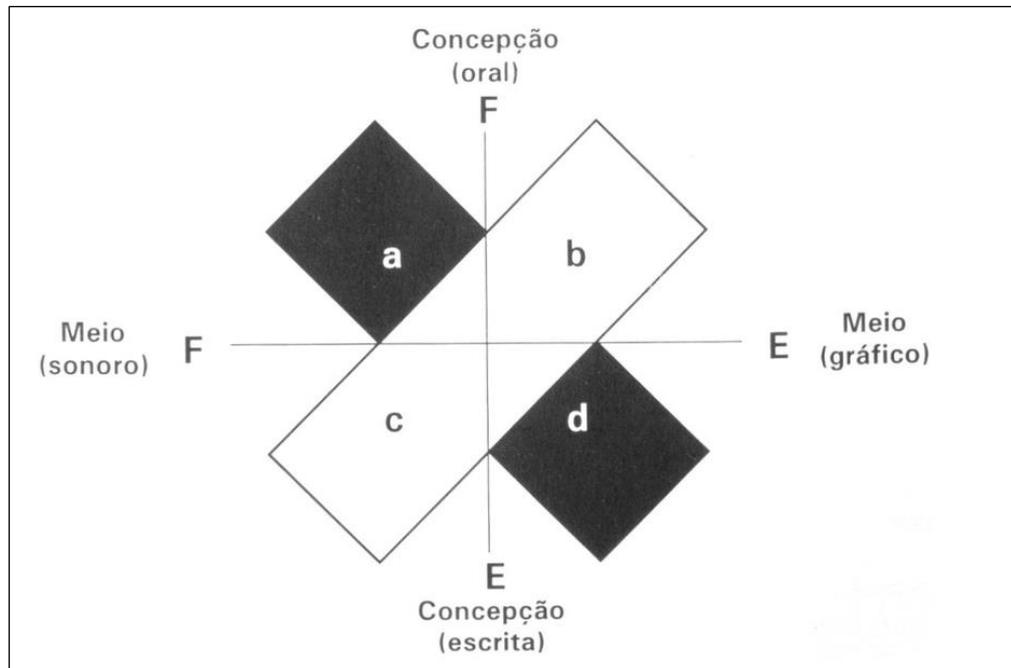
Sabe-se que a fala surgiu primeiro que a escrita. Está atrelada ao homem, ao início das civilizações. É uma habilidade, salvo em casos excepcionais, inata. É desenvolvida a partir dos primeiros anos de vida, mediante a interação com outros indivíduos. Ocorre, que ainda nos primórdios, a humanidade teve necessidade de registrar eventos, números, guardar informações e nesse momento começou a história da língua escrita, criação humana, e que como tal, vem se aperfeiçoando ao longo dos tempos. A história nos mostra ainda, que em seu surgimento a escrita não teve a intenção de reproduzir a fala, e até os dias atuais, não tem. Contudo, o sistema

utilizado pela maioria das línguas conhecidas, inclusive a língua portuguesa, é um sistema baseado nos sons comumente emitidos e possíveis de articulação pelo homem. Essa representação fonográfica permitiu a criação de um sistema alfabético no qual à cada letra é conferido um som ou conjunto de sons possíveis, de acordo com o idioma. A esse sistema, chamamos ortografia. Os elementos diacríticos e as combinações de letras permitidas pelo sistema ortográfico ampliam o processo de representação sonora da língua, que é objeto primeiro de estudo da Fonética.

As várias possibilidades de representação sonora e a não assimilação das regras da convenção ortográfica são motivos de muitos desvios cometidos na escrita. Contudo, a questão da interferência da fala na escrita não é simples assim. E para seguirmos adiante é preciso assumirmos que, apesar de fala e escrita constituírem-se de modalidades diferentes, há uma interrelação. Pode-se observar um contínuo. A escrita apresenta-se tradicionalmente de forma mais rígida; um pouco mais limitada por regras e convenções. Já a fala, por admitir variações maiores, e por ser passível de maior subjetividade, pode ser considerada uma modalidade menos rígida, mais livre, mas nem por isso caótica ou desordenada. Não traçamos essa comparação com a intenção de apresentar uma visão dicotômica entre fala e escrita, ao contrário, em concordância com Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2004), entendemos que as modalidades fala e escrita não ocorrem em polos, mas em contínuos diferentes. E, em não raras vezes, esses contínuos se misturam e encontramos traços e características da fala na escrita e vice-versa.

Tratando do contínuo oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) afirma que “[...] não existem fronteiras bem-marcadas entre os eventos de oralidade e os de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento como uma aula pode ser permeado de mini eventos de oralidade.” A fim de melhor discutirmos esse assunto, gostaríamos de apresentar a seguir uma figura como proposto por Marcuschi (2004) ao analisar os aspectos relacionados à fala e à escrita. Vejamos:

**Figura 1:** Aspectos relacionados à fala e à escrita, segundo Marcuschi (2004)



Fonte: Marcuschi (2004, p. 39)

Para analisar o plano cartesiano acima faz-se necessário compreender que o gráfico foi proposto a partir da compreensão de que tanto a fala quanto a escrita constituem situações comunicativas e práticas sociais que servem a fins específicos, nos quais contempla-se a língua em uso, e ainda segundo Marcuschi (2004):

As línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2004, p. 16).

Desta forma, compreendemos que todos os eventos comunicativos possíveis, tanto no contínuo da oralidade (fala) quanto no do letramento (escrita), estão representados no gráfico. Assim o gráfico contempla desde um evento de conversação, que é uma prática cotidiana, um acontecimento genuinamente oral, até uma tese de doutorado, evento totalmente centrado no contínuo da escrita.

Outro ponto interessante que percebemos é que a língua é representada por uma reta. Em uma extremidade está a fala, na outra a escrita. Parece-nos conveniente compreender a explicação, imaginando-nos em uma viagem: vamos de um ponto a outro, seguindo por uma comprida via expressa e contemplando a mudança gradual da paisagem a cada quilômetro

percorrido. Desta forma, as características de uma extremidade (fala/escrita) são mais fortes, tanto quanto mais próximas a ela, e vão gradualmente perdendo força à medida que adentramos os territórios mais próximos do final da reta. Torna-se interessante perceber que o caminho dos eventos mistos é mais extenso que os dos eventos puros. Há mais situações comunicativas que envolvem eventos de fala e escrita concomitantemente, que eventos puramente de fala ou de escrita.

É imprescindível que compreendamos também que um evento misto não é somente aquele que ocorre nos dois contínuos paralelamente como a ministração de uma aula, ou a apresentação de um telejornal. Considera-se misto também aquele gênero que tem uma modalidade como suporte, mas que por conta de suas características específicas, aproxima-se de outra. Por exemplo, uma entrevista publicada em um jornal, revista ou site é um evento misto. A entrevista aparece escrita, contudo, traz em sua constituição traços da oralidade. Ao lê-la, o leitor percebe as características próprias da fala e pode ter a impressão de que se trata de transcrição literal de um diálogo. Sendo assim, não seria justo classificar tal entrevista como um gênero exclusivo da escrita, apenas pelo fato de ter sido veiculada em um suporte de domínio da escrita. Da mesma forma, não seria justo classificar um pronunciamento presidencial como um evento exclusivamente oral. Em tal evento é de praxe ao interlocutor perceber que a fala presidencial não é espontânea. Aproxima-se mais de um texto dissertativo argumentativo que de um diálogo. E não raras vezes fica evidente a oralização de um discurso previamente escrito. Tais evidências fazem desta uma situação comunicativa mista.

Cabe ainda salientar que, assim como os autores nos quais nos embasamos, não fazemos juízos de valor entre uma modalidade e outra. É reconhecido que a escrita adquiriu grande prestígio e importância social, corroborando para o desenvolvimento social. É também inegável que a oralidade sempre esteve presente na vida humana e proporcionou às civilizações desenvolvimento das tradições orais, perpetuação de suas histórias e costumes. Atualmente, ambas as práticas estão presentes e têm se mostrado imprescindíveis ao nosso mundo moderno e continuam a contribuir para nossa formação e desenvolvimento. Então, não seria justo dizer que uma se sobrepusesse a outra. Nesse sentido, segundo Marcuschi (2004) afirma:

Contudo mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua é tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento de uma sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta

no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas (MARCUSCHI, 2004, p. 18).

Nesse sentido, importa compreendermos como cada modalidade está sendo utilizada, como impacta a vida das pessoas em sociedade, quais suas contribuições em determinados momentos. Em nossa opinião, não interessa e nem seria justo tentar eleger uma modalidade como superior à outra. Não há como tomar este caminho sem cometer injustiças. Talvez por isso, atualmente, tanto os assuntos relacionados ao letramento e suas práticas quanto os que se relacionam à oralidade e aos eventos que a cercam são alvos de trabalhos e pesquisas científicas, que muito têm contribuído para desmistificação de ideias como a de que a escrita é superior à fala; ou de que a fala é meramente uma representação da escrita.

Estamos cientes de que as discussões não se esgotam. A proposta didática, produto desta pesquisa trará aos alunos a oportunidade de contemplar e elaborar textos em situações reais de uso de ambas as modalidades.

### 2.3 A Sociolinguística

Este trabalho se situa na Sociolinguística, que é uma grande subárea dentro da Linguística. O termo sociolinguística consagrou-se em 1964, em um congresso organizado pelo linguista Willian Bright. Neste congresso foram apresentados trabalhos como o da Etnografia da fala, mais tarde chamado de etnografia da comunicação, proposto por Dell Hymes (1962). Este trabalho propunha um enfoque nas funções assumidas pela língua nas relações do sujeito em sua comunidade. Iniciava-se assim o enfoque funcionalista da Linguística e ultrapassava-se, agora, com as barreiras propostas por Ferdinand de Saussure (1916), cujas propostas fundamentavam os estudos linguísticos até o início da segunda metade do século XX. Saussure defendia uma visão dicotômica da língua e a dividia em *langue* e *parole*. “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 31). Assim, a *langue* inicialmente representou a parte homogênea, rígida da língua, e que permitia estudos linguísticos sistemáticos. Já a *parole* estava relacionada ao uso subjetivo da língua, à conversação, por exemplo, ou a usos mais informais e, por isso, nesta visão não constituía um objeto de estudo para a Linguística.

O trabalho apresentado na conferência de 1964 foi o de Willian Labov (1963) que trouxe contribuições à Sociolinguística. Na proposta, o linguista estudou o impacto de fatores como

idade, sexo, origem étnica no uso da língua em uma comunidade americana. Relacionando a língua com os fatores sociais aos quais os indivíduos de determinada comunidade estão expostos, sob a perspectiva da mudança, ou seja, da alteração da forma padrão, Labov ganhou o título de autor da Sociolinguística Variacionista.

Então, desde 1964, os estudos sociolinguísticos têm despertado o interesse de muitos pesquisadores e ganhado espaço em nossa sociedade. Acreditamos que da Sociolinguística tem saído as melhores contribuições ao ensino de língua materna nas últimas décadas. Não poderia ser diferente, pois se a língua tem sido vista como lugar de ação e interação, a Sociolinguística atua analisando as relações estabelecidas entre língua, sociedade e sujeito.

Segundo Bortoni-Ricardo, “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência” (BORTONI-RICARDO, 2005. p. 13). No Brasil, um país de dimensões continentais onde ainda impera no imaginário popular a ideia de hegemonia da língua portuguesa, os estudos sociolinguísticos têm sido de grande relevância e ajudado a desmistificar tal ideia de hegemonia linguística, pois apresenta-nos uma visão dialetal, heterogênea da língua. Através da Sociolinguística podemos estudar e conhecer melhor as realidades de uso, bem como as relações de ensino-aprendizagem da nossa língua em território nacional.

Os trabalhos sociolinguísticos têm nos auxiliado também a compreender a história recente da língua em nosso país. A partir da década de sessenta (60), o Brasil viveu o que convencionou-se chamar de democratização do ensino. Esse processo iniciou-se com a migração em massa da população rural do país para as cidades e foi subsidiado pela tomada de consciência de que a escola, ou melhor a educação, é direito de todos. A partir de então, elaboram-se, até os dias atuais, políticas públicas para garantir o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola.

À primeira vista, pode parecer que esse processo de democratização da escola e migração populacional foi algo simples e natural, tendo em vista o grande desenvolvimento tecnológico da sociedade. Contudo, os estudos tanto sociológicos quanto linguísticos têm traçado um panorama da realidade linguística e do ensino de língua no país, e revelado que o movimento humano, nas últimas décadas, impactou profundamente a realidade linguística brasileira.

Atualmente, diversos pesquisadores sociolinguistas têm proposto em seus trabalhos que a Sociolinguística seja considerada nas propostas pedagógicas e levada às nossas salas de aula. Por exemplo, Bortoni-Ricardo (2004) tem proposto uma Sociolinguística Educacional, que

discute o social no uso da língua, e vice-versa. Estudos como este devem ser levados para a sala de aula. Bortoni-Ricardo (2004) propõe que voltemos nosso olhar para a diversidade linguística e o contexto social da produção dos eventos comunicativos. Para a autora os contextos são domínios sociais dentro dos quais os sujeitos exercem papéis sociais. “Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI- RICARDO, 2004. p. 23). Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico perde o rigor impositivo do uso de texto clássicos e bem-organizados do ponto de vista da norma culta em todas as situações pedagógicas. E a análise das situações de uso tornam-se relevantes e passam a ser consideradas na abordagem e produção de material pedagógico.

Outros autores como Bagno (2009), Faraco (2017), nos quais também embasamos este trabalho, propõem que as questões relacionadas à Sociolinguística e à variação se façam presentes nos contextos de ensino e aprendizagem da língua.

Bagno (2009) usa o termo “reeducação sociolinguística” e atribui essa responsabilidade à escola. Em defesa do que nomeia reeducação, Bagno (2009) traça considerações importantes sobre os atributos variação e mudança inerentes à língua; mas percebidas como erro do ponto de vista do senso comum. Na discussão sobre a impossibilidade de que a língua tem de fugir da variação, o autor evidencia que esta não é exclusiva de falantes não escolarizados, manifesta-se em todas as camadas sociais e nos mais diversos eventos discursivos. O que ocorre é que “onde tem variação sempre tem também avaliação” (BAGNO, 2009, p.77). E a este ponto relacionamos a ocorrência do preconceito linguístico que é, na verdade, um preconceito social, uma vez que há uma tendência em tolerar a variação e a mudança quando partem de pessoas com maior prestígio social e inferiorizam pessoas com prestígio menor, quando se valem de construções estigmatizadas como erradas.

Então, se “educação linguística primária, primeira, primordial, se dá logo no início da vida de qualquer pessoa” (BAGNO, 2009, p. 82), a função desempenhada pelo ensino de língua materna se concentra em formalizar um conhecimento já adquirido. E se “a língua é lugar e meio de conflito, porque a sociedade em que vivem os falantes também é conflituosa”, (BAGNO, 2009, p. 83), cabe ao ensino da língua também o dever de mostrar aos alunos tanto o caráter social quanto o julgamento também social ao qual a língua que eles usam está sujeita.

Em concordância com Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2009) defende que os estudos partam do ponto de vista do aluno. Ou seja, daquilo que já é sabido. “A reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência” (BAGNO, 2009, p. 83).

No mesmo sentido dos autores anteriores, Faraco (2008) propõe o que intitula “Pedagogia da Variação”. Sob essa perspectiva a Sociolinguística também deve ser levada à sala de aula. O sujeito e os contextos de produção linguística são levados em consideração e devem aparecer diluídos em toda a prática pedagógica ao se ensinar Língua Portuguesa, inclusive nos livros didáticos onde segundo o autor:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de 36 uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2008, p. 177).

De acordo com Faraco (2008), a escola precisa se atrelar aos estudos sociolinguísticos, em especial os variacionais, e assim desconstruir a ideia de erro que ainda impera em nosso contexto social. O que o senso convencional analisa como um “erro de todo mundo” é sob a perspectiva da Pedagogia da Variação um traço gradual, um fenômeno linguístico que está ocorrendo em território nacional. Dentre os vários exemplos, citamos um bem conhecido e que ocorre na fala das pessoas em geral, que é a redução dos ditongos /ey/ a / e/. Assim é comum que ouçamos “pexe” ao invés de “peixe”; ou “cadera”, ao invés de “cadeira”.

Daremos sequência tratando da questão dos conceitos de norma culta e norma padrão do PB. Assunto, sobre o qual é fundamental que o docente de Língua Portuguesa entenda e assuma em sua prática.

#### 2. 4 A Questão da Norma

Não é possível propor uma Sociolinguística Educacional ou uma Pedagogia da Variação Linguística sem analisarmos a questão da norma. Parece-nos que o termo norma culta, no imaginário popular, está associado a um modo de uso excelente da língua e, portanto, pode ser confundido como uma norma padrão, digna de ser ensinada, idealizada como bem cultural de valor sublime. Acontece, que esse conceito, assim como muitos outros, não fazem justiça nem à língua que usamos, tampouco a seus falantes. Ao contrário, corrobora para a manutenção de crenças e práticas equivocadas sobre o que a língua é e como deve ser ensinada. Sobre o assunto, Bagno (2007) afirma:

Com isso, quero deixar claro que a norma padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística, que exerce evidentemente um grande poder simbólico sobre o imaginário dos falantes em geral, mas principalmente sobre os falantes urbanos, mais escolarizados[...] (BAGNO, 2007, p. 106).

O trabalho de linguistas como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2002) têm contribuído para a desmistificação da crença de que existe uma língua padrão, ideal ao uso e ao ensino. Tal conceito está ultrapassado. A língua, variável como é, se modifica no uso que temos feito dela. E os estudos recentes mostram-nos que abandonamos na prática alguns usos arcaicos do português. O problema é que apesar de a prática, que é o uso, ter mudado tanto na oralidade quanto na escrita, a teoria, ou seja, a prescrição do uso, continua vigente, trazendo-nos problemas. Se nós professores não corrigirmos esta questão, incorreremos em uma prática hipócrita, que apresenta um modo excelente, mas que aceita e se utiliza de outro. E pior, não cumpriremos nosso papel como professores que auxiliam seus alunos a desenvolverem e adquirirem novas competências linguísticas. Dentre os vários exemplos citados por Bagno (2007) para exemplificar o abandono da norma padrão, selecionamos o trecho no qual o autor trata da questão da concordância verbal, onde lemos:

Seja como for, a não concordância é quase categórica na língua falada espontânea e começa a aparecer, com alguma frequência também na língua escrita mais monitorada, como se vê nos exemplos abaixo: (1) “E não importa as sucessivas decisões judiciais favoráveis ao pagamento” (Correio Braziliense, 28/11/2001, p. 3, c. 3); (2) Falta ao governo FH decisões corajosas e firmes, principalmente, contra os partidos que o apoiam” (O Estado de S. Paulo. 17/09/1995, A-2, c.2) (BAGNO, 2007, p. 109).

Ora, se jornais impressos de relevância nacional, como os citados acima, renunciaram às formas verbais “importam” e “faltam”, que seriam as corretas do ponto de vista da língua-padrão, é porque tais formas, neste contexto de concordância, já não são as mais utilizadas, e nem as únicas aceitas.

Chamou-nos a atenção também o fato de que os exemplos acima, selecionados por Bagno (2007), corresponderem respectivamente a publicações de 2001 e 1995, ou seja, há 19 e 25 anos atrás. Concluímos, assim, que a falta da concordância verbal de número, nos casos em que o verbo é anteposto ao sujeito, não é uma prática recente. Provavelmente, os editores do jornal pararam de exigir esta concordância, como nos casos exemplificados, porque no contínuo da fala ela já não era regra há muito tempo.

Por outro lado, em dias atuais, não poderíamos dizer que os trechos selecionados por Bagno (2007) são inaceitáveis ou que estão incorretos. Por que isso? Simplesmente, porque estamos condicionados a utilizar a não concordância como regra. Nesse sentido, elegemos o termo norma culta como representativo do português realmente vigente atualmente. Concordamos com a descrição feita por Marine e Barbosa (2017):

Portanto, não podemos tratar como sinônimas a norma culta e a norma-padrão, tampouco julgar que é papel da escola ensinar a norma padrão, afinal podemos dizer que tal norma é abstrata e “singular”; é idealizada e, portanto, não corresponde à língua em uso. Diferentemente da norma culta, que podemos concebê-la como concreta e “plural”, correspondente à língua em uso em situações de maior monitoramento da fala e da escrita e que é constituída por variedades cultas da língua. (MARINE, BARBOSA, 2017, p. 369).

Mesmo elegendo a norma culta representativa de uma língua mais real, falada e escrita em situações de maior monitoramento, não desconsideramos a vigência de uma “norma vernácula” (MATTOS e SILVA (2004) apud BAGNO, 2007, p. 103) ou “norma popular” (LUCCHESI (2002) apud BAGNO, 2007, p. 103) que correspondem à língua nossa de todo dia, amplamente falada, e inclusive escrita em contextos diversos e geralmente informais de uso. Esta norma, apesar de intuitiva, não deve ser desconsiderada ou extirpada dos contextos de ensino. Ao contrário, serve-nos frequentemente de matéria prima, ponto de partida para reflexões linguísticas e criação de situações de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é mister que nós professores estejamos muito atentos à forma como a norma vernácula ou popular é tratada em sala de aula, a fim de evitarmos todo e qualquer tipo de crença preconceituosa tanto em relação à língua quanto em relação a seus usuários.

Por causa desta compreensão, defendemos, em concordância com o proposto por Marine e Barbosa (2017), uma pedagogia de ensino sensível à variação linguística e embasada em práticas reflexivas. De outra maneira, estaríamos desconsiderando, em nome de uma norma “cultura”, elitizada, toda a história social e linguística de nossos alunos, geralmente oriundos de um contexto social mais desprivilegiado, o que não seria coerente e nem alinhado às propostas inclusivas da educação.

Outra consideração que não podemos deixar de fazer diz respeito à BNCC. Mesmo em uma análise ainda superficial de seu texto, identificamos o uso do termo norma padrão, inclusive na descrição das habilidades pretendidas. Essa constatação nos preocupa, pois acreditamos que sendo a BNCC um documento novo, provavelmente a insistência com a utilização do termo padrão deve ainda perdurar por algum tempo no imaginário social,

dificultando a nós professores a definição e compreensão de objeto de estudo e trabalho: a língua portuguesa.

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e a maneira como o professor lida com as diferenças sociais e culturais de seus alunos, assim como o conceito que ele tem de língua e norma, incide positiva ou negativamente no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Portanto, discutiremos a seguir, questões relativas à abordagem e postura do docente de Língua Portuguesa como proposto por Erickson (1987), no que ele denominou Pedagogia Culturalmente Sensível.

## 2.5 Pedagogia Culturalmente Sensível: Sociolinguística Educacional e Pedagogia da Variação Linguística

A fim de iniciarmos a discussão sobre o que seria e a importância de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, convém apresentarmos a definição dada pelo autor do termo, o professor norte-americano Frederick Erickson. Refletindo sobre a abordagem dos professores aos alunos durante uma aula de língua materna, Erickson (1987) concluiu que

Uma pedagogia culturalmente sensível é um esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese do conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987, p. 355 apud BORTONIRICARDO, 2005, p. 118).

De acordo com o autor, uma pedagogia culturalmente sensível é proposta em primeira instância aos professores de língua materna. O aluno é beneficiado através da adoção da proposta feita pelo professor. Trata-se, portanto, de uma conduta ética, não aleatória, tampouco intuitiva. Mas sim de uma postura assumida criticamente e oriunda da clareza do professor em relação ao papel que ele desempenha e de uma formação embasada nos princípios da Sociolinguística Interacional.

Aqui cabe ressaltar que o professor de Língua Portuguesa precisa ser um contínuo estudioso da própria língua. Precisa manter a mente aberta ao diálogo, à inovação. Ora se a língua é dinâmica, viva, se reconstrói e ressignifica continuamente no uso, não faz sentido que aqueles que se propõem a ensiná-la sejam inflexíveis quanto à sua utilização.

Ministrar aulas de Língua Portuguesa é na verdade um exercício de metalinguagem. A língua é a ferramenta por meio da qual a própria língua se desenvolve. Não fosse assim, as crianças que convivem com adultos mais falantes não teriam a tendência de desenvolver a fala mais rapidamente, como indicam as pesquisas e estudos já realizados na área. Da mesma forma, o repertório linguístico de uma pessoa só é aumentado na medida em que ela se expõe à própria língua. Outro exemplo pertinente é o processo de alfabetização, no qual é apresentado ao aluno a modalidade escrita da língua que ele já domina em sua modalidade primária, a fala.

Tais considerações nos levam a concluir que quanto maior for a consciência do professor de Língua Portuguesa sobre o caráter metalinguístico de seu trabalho, mais aberto ele estará a práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, de caráter reflexivo. E mais distante ele estará da postura do certo e do errado, do bonito e do feio, do pode e do não pode, longamente perpetuada em nossas salas de aula, Brasil à fora, e refletida no imaginário de muitas pessoas, professores inclusive, que se mantêm ainda fechados à diversidade, aos socioletos, idioletos, às novas práticas de escrita etc.

Se assumimos a língua como o lugar da interação, como a criadora de eventos interativos, não é coerente desconsiderar ou relegar algumas variedades a um plano inferior em nossa prática pedagógica. Em outras palavras, no processo de ensino-aprendizagem não são apenas as questões inerentes à estrutura, funcionamento e usos já feitos da língua que merecem atenção e reflexão. As situações interativas criadas durante as aulas de Língua Portuguesa são de grande importância. Elas garantirão o êxito ou não de nossos objetivos na formação de alunos com habilidades linguísticas mais desenvolvidas.

Em uma proposta pedagógica culturalmente sensível, as situações comunicativas são planejadas e/ou apresentadas aos alunos como ponto de partida ou fundamento para um estudo mais aprofundado da estrutura, das possibilidades ou da variabilidade da própria língua. E por isso, o uso de variedades menos prestigiadas pode ser abordado, discutido e analisado em sala de aula. Obviamente, não estamos falando de renunciar à norma culta, e muito menos de menosprezar seu ensino. Trata-se apenas de aceitar a ocorrência das diversas variações, sem receios de que essa abordagem possa prejudicar a aquisição da norma culta.

Nesse sentido, a Sociolinguística Interacional já tem se ocupado de analisar e discutir criticamente as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 113) a publicação do artigo de Willian Labov, *The Nonstandard English*, em 1969, pode ser considerada o marco inicial das reflexões da Sociolinguística acerca do processo educacional. Segundo Cook Gumperz (1987),

O estudo dos fenômenos linguísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formar linguísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter um insight dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição onde a fala une o cognitivo e o social. (GUMPERZ, 1987, p. 3).

Observamos que para Gumperz a compreensão atingida pelos alunos é o ponto de interesse. Entendemos que uma Pedagogia Culturalmente Sensível tem como premissa a compreensão do aluno. Ora se o aluno não compreende a linguagem utilizada pelo professor, como poderá haver cognição? A adequação linguística do professor, assim como o reconhecimento deste, de que seus alunos pertencem a contextos sociais distintos que devem ser levados em consideração, bem como de que estão em um estágio de formação cognitiva anterior ao dele, são premissas de um professor também comprometido com a compreensão e consequentemente com o aprendizado de seus alunos.

A adoção de uma Pedagogia Culturalmente Sensível é, na verdade, a adoção de uma postura de acessibilidade linguística. Cabe ao professor garantir que seus alunos compreendam sua linguagem, e mais que isso, que se sintam à vontade para interagir com professores e demais colegas no ambiente da sala de aula. O modo como o professor se expressa e conduz os eventos comunicativos durante sua aula deve garantir ao aluno o respeito tanto aos conhecimentos que ele já possui, quanto ao uso que faz deles. E a partir daí, esse aluno, sentindo-se seguro, compreendido e respeitado estará apto a desenvolver novas habilidades linguísticas.

No Brasil, a proposta de Erickson (1987) foi também aceita, discutida e ganhou contribuições relevantes. Analisando a Sociolinguística Educacional, proposta defendida por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2009) e (2005), sociolinguista e etnógrafa, percebemos que a autora tem estudado a fundo questões referentes à variação linguística, sua presença e importância nas salas de aula. A autora referida propõe o que também denomina de Sociolinguística Educacional, defendendo a presença da Sociolinguística em nossas aulas de Língua Portuguesa. Seus estudos estão também atrelados à proposta da Pedagogia Culturalmente Sensível, como podemos verificar no trecho que se segue:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferente pela sociedade. Alguns conferem prestígio ao falante, aumentando-lhes a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há

que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

De maneira muito clara e objetiva, Bortoni-Ricardo (2005) aborda o papel da escola e a postura dos professores frente ao uso que os alunos já fazem da língua. É importante que não nos esqueçamos que mesmo em anos iniciais a criança já é um falante, a língua já é parte de seu cotidiano, já se constitui como lugar e expressão de interação para ela. Desta forma, a escola não atende, em nenhuma de suas etapas, a um público linguisticamente leigo, o que de fato nem existe. Mesmo aos 4 anos de idade, ao ingressar na pré-escola para o início de um processo formal de alfabetização, a criança já apresenta um falar característico e compatível com sua história social. O que pode ocorrer com frequência é uma não consideração ou reconhecimento por parte do professor e da comunidade escolar da competência comunicativa pré-existente do aluno. Sobre esse tema, Bortoni-Ricardo (2005) também afirma: que

No caso brasileiro o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – que variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos dos educandos, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)<sup>6</sup>

Mas por que aceitar em um ambiente escolar uma variedade desprestigiada da língua, quando o anseio de todo professor de Língua Portuguesa, e até de professores de demais áreas, é que os alunos internalizem e utilizem uma variedade culta, prestigiada? Porque o aceitar é premissa dessa Pedagogia Culturalmente Sensível que contextualiza socialmente o indivíduo. Vai ao encontro do proposto por Erickson (1987) que afirma que “é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando para humilhá-lo” (ERICKSON, 1987, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 192). Portanto, a recepção dada aos alunos por seus professores, pela

---

<sup>6</sup> Neste trabalho em concordância com os trabalhos de Bagno (2007) e Faraco (2008) não adotamos o termo língua-padrão como o modelo a ser alcançado através da escola, pois a consideramos como já discutido anteriormente um conceito extremamente idealizado e em desuso. Assumimos o termo norma culta, ou norma de prestígio, pois o consideramos acessível e possível atualmente.

unidade escolar, tanto ao iniciar seus estudos quanto em uma outra etapa ou ano/série, exige uma conduta ética, de bom senso e respeito.

Em concordância com a autora, defendemos que a escola seja, em primeira instância, um espaço democrático e acolhedor que recebe seus alunos, entende e aceita as variações linguísticas que eles apresentam, garantindo assim que a cognição e o desenvolvimento pessoal ocorram. Contudo, a aceitação do uso que os alunos já fazem da língua não deve transformar-se nem em conformismo social, e tampouco em conformismo pedagógico. Ao contrário, a ocorrência de variedades menos prestigiadas deve ser encarada como um ponto de partida ou base para a aquisição de uma variedade de maior prestígio, da norma culta, que é um bem cultural ao qual os alunos têm direito inalienável de acesso. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Esta premissa é um dos objetivos deste trabalho.

Se ao ministrar uma aula tivermos clareza da importância de aceitar o uso que nossos alunos já fazem da língua, seremos potencialmente mais capazes de interagir com esses alunos de forma mais humanizada, sem expressar preconceitos ou fazer pré-julgamentos desnecessários, o que contribui positivamente para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Contudo, reconhecemos que essa não é uma questão simples. Muitos professores ficam confusos e sentem-se negligentes ao não corrigirem seus alunos no exato momento em que estes se utilizem de uma variedade menos prestigiada da língua. Comumente, também, os professores não têm clareza do quando e como devem corrigir seus alunos, principalmente em uma situação de oralidade seja ela formal ou informal. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) também nos diz que

Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. Ao escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado, ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, [...] ou até mesmo o desinteresse ou a revolta dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Portanto, quando o uso da Norma Culta e de uma variante menos prestigiada se justapõem em sala de aula, cabe ao professor analisar a situação e escolher a estratégia mais adequada para lidar com o acontecimento, tendo sempre em vista a aprendizagem do aluno e a manutenção das condições para que essa aprendizagem se efetive. Não há regras rígidas pré-estabelecidas a serem seguidas. Trata-se afinal, como já sugerido pelos próprios linguistas, de uma pedagogia que tem como cultura a sensibilidade. Ao nosso ver, esse conceito é muito

pertinente e se liga ao atributo da interatividade inerente à língua, pois diante de, por exemplo, um “nóis vai” dito pelo aluno, nós professores, quase que instantaneamente e instintivamente, precisamos decidir se intervimos e o corrigimos, ou se ignoramos o acontecido. E, se a correção for a opção escolhida, ainda é preciso que decidamos o melhor modo de fazê-lo. A decisão tomada está diretamente relacionada ao contexto de produção do “nóis vai”.

Nesse ponto torna-se pertinente salientar a importância da formação continuada para os professores. O estudo sistemático da língua, o contato com pesquisas e projetos que tratam de questões linguísticas específicas, bem como a reflexão da própria prática, contribuem para que nós professores mantenhamos nossa mente aberta à autocrítica, às novidades, às mudanças e ao aprendizado que deve ser visto como indissociável da prática e contínuo. Este contexto pandêmico, em que estamos atualmente inseridos, corrobora também com a valorização da formação continuada.

É a própria Bortoni-Ricardo (2009, p. 51) que em outro texto traz luz à questão sobre o porquê as pessoas mudam sua forma de falar de acordo com a situação. Segundo ela, a variação linguística individual acontece em três contínuos distintos: de urbanização, de oralidade e letramento, e de monitoração estilística. Desta forma só analisamos uma fala ou texto escrito mediante uma contextualização social de seu emissor.

O contínuo da urbanização não leva em consideração o contexto geográfico do sujeito. Fosse assim, nas capitais e metrópoles brasileiras, não haveria ocorrência de dialetos mais ruralizados. Na verdade, o contexto da urbanização tem a ver com a história social do indivíduo. Interessa compreender se esse indivíduo pertence a uma comunidade polarizada, ou seja, essencialmente rural, ou essencialmente urbana, ou se encontra em algum lugar entre estes dois extremos. E para identificar esse lugar de interação, que não conta nem com o purismo do linguajar caipira, e nem com o do urbano, Bortoni-Ricardo escreveu:

Em um dos polos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua, como vimos. No espaço entre elas fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 52).

O termo rurbano é então utilizado para definir uma posição no contínuo de urbanização, como proposto por Bortoni-Ricardo (2009). Esse seria o lugar que a maior parte dos brasileiros

ocuparia. Isso não ocorre necessariamente pela questão geográfica, mas pelas escolhas linguísticas e culturais que fazemos e que se interligam às questões socioculturais do país.

No contínuo oralidade e letramento é onde percebemos as questões que interessam à fala e escrita. Neste contínuo, ao analisar um enunciado, conseguimos identificar de qual modalidade da língua ele mais se aproxima. Assim é possível que, ao analisamos uma carta pessoal, encontremos mais proximidade do gênero em questão com a oralidade do que com a escrita. A mesma análise é válida tanto em outros gêneros escritos quanto orais.

Para finalizar, no contexto da variação estilística, analisamos os eventos comunicativos mais ou menos monitorados. Isso porque não nos comunicamos com todas as pessoas da mesma maneira. Em uma situação formal nossa tendência é de fazer uso da língua com maior vigilância.

Concluindo, quando o ambiente escolar é favorável e o aluno se vê aceito, incluído e respeitado, o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das habilidades linguísticas ocorrem de fato. Espera-se, então, que à medida que os estudos avancem, os alunos se tornem mais autoconfiantes e capazes frente às situações comunicativas que lhe são propostas tanto formal quanto informalmente, pois o conhecimento adquirido na escola extrapola seus muros e agrega valor à vida de todos os que por ela passarem.

### 2.5.1. Por Uma Perspectiva da Variação no Ensino de Língua Portuguesa

O português são dois: o outro, o mistério. (ANDRADE, Carlos Drummond, 2017, p. 117)

A percepção poética de Drummond a respeito da língua portuguesa, assim como a de outros poetas, tem inspirado trabalhos e reflexões linguísticas. Virgínia Mattos e Silva, por exemplo, é autora de uma obra intitulada “O português são dois - novas fronteiras e velhos problemas”, publicada em 2004. Obviamente, a Linguística não tem pretensões de análise poética, muito menos de comprovar ou não as percepções subjetivas de um autor. O que ocorre é que reflexões linguísticas podem ser suscitadas ou até perpassadas por esses textos literariamente consagrados, enriquecendo assim as discussões.

Nesse sentido, o verso: “O português são dois: o outro, o mistério” enriquece as discussões já propostas aqui, pois reforça a perspectiva interacionista da língua. Ao afirmar que o português é o outro, o poeta reconhece, ainda que sem pretensões linguísticas, a interação como o lugar onde a língua se constrói. O termo “outro” remete-nos também à Sociolinguística,

uma vez que o contexto sociocultural e econômico do outro impacta diretamente a maneira como este usa a língua.

Trazendo para a nossa realidade, o outro é nosso aluno. Sua história social e o uso que ele faz de ambas as modalidades da língua, quando interage conosco, com os outros, e com ele próprio, é assunto nosso, pertinente às nossas aulas de português. Desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a reflexão sobre o uso que se faz da língua; conseguir que os usos sejam compreendidos e expandidos, tornando-se uma opção ou não, em cada situação de interação é nossa missão; é trabalho do professor que deve estar consciente de seu objeto de ensino, isto é, o “Português Brasileiro: um objeto vivo, elástico e dinâmico que é usado diariamente por seus falantes, o povo brasileiro, igualmente vivo, elástico e dinâmico” (MARINE; BARBOSA, 2017, p. 363).

Poeticamente, Drummond (2017) definiu o português como sendo também mistério. Poderíamos, do ponto de vista da análise poética, traçar várias conjecturas sobre o uso do termo mistério no poema. Este claramente não é nosso objetivo. Contudo, neste contexto, o mistério é uma referência a algo desconhecido. E a partir daí, traçamos algumas reflexões.

Apesar de presente em todo tempo, para alguns alunos, a língua pode representar um mistério. Para estes, sua utilização em contextos formais ou em gêneros de alta monitoração estilística, é ainda incompreensível. E muitas vezes, como já discutido acima, o domínio da língua em contextos formais, tanto em eventos de escrita como de oralidade, parece-lhes um conhecimento quase inalcançável.

Trazendo a questão do mistério para o contexto da docência, chamou-nos a atenção a pesquisa de Marine e Barbosa (2017) intitulada “Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades no Triângulo Mineiro”. Apesar de centrado em contexto mais limitado (como o próprio título sugere: Universidades no Triângulo Mineiro. Contexto no qual nos inserimos, por fazermos parte do programa na UFU, universidade participante do projeto), os resultados e análises da pesquisa aplicam-se a um contexto maior, servindo bem à reflexão da importância de o professor de português ter clareza sobre as questões referentes ao ensino da língua; sobre as concepções de língua, e principalmente sobre a importância de darmos lugar a um estudo linguístico de caráter reflexivo em nossa sala de aula. Uma das considerações da pesquisa desenvolvida por Marine e Barbosa (2017) afirma que

o professor precisa incluir em suas aulas, atividades contínuas que assegurem a reflexão acerca da heterogeneidade da língua, o (re)conhecimento da variedade brasileira do Português como legítima e representativa do falar do povo brasileiro, bem como propostas didáticas de intervenção que abordem

de maneira reflexiva e sistematizada, diferentes gêneros discursivos da fala e da escrita, privilegiando com tais propostas, a visão de *continuum* entre essas duas modalidades da língua, a fim de combater o olhar dicotômico que geralmente se atribui à fala e à escrita (MARINE; BARBOSA, 2017, p. 376).

Sobre essa heterogeneidade linguística e o reconhecimento da variedade brasileira do Português como legítima e representativa do povo brasileiro, com base nos estudos de Lucchesi (2002) e Mattos e Silva (2004), Bagno (2007), contradizendo a visão do poeta, e de alguma forma parafraseando-a, escreveu: “novidade, enfim: o português são três”. Isso porque, segundo Mattos e Silva, “no caso brasileiro, sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma-padrão, norma(s) culta(s), norma(s) vernácula(s)[...]” (BAGNO, 2007, p.63); “A mesma proposta tripartida é feita pelo linguista Dante Lucchesi [...] ele propõe os termos: norma-padrão, norma culta e norma popular” (BAGNO, 2007, p. 103).

Acreditamos que uma pedagogia que considera as questões da variação linguística é essencial na aquisição da norma culta. As mudanças e variações estão relacionadas também aos processos de aculturação, ou seja, às adaptações e mudanças que não ocorrem de um dia para o outro, e muito menos de maneira homogênea no tempo ou em determinado contexto social e/ou geográfico. Assim, quando voltarmos nosso olhar ao início do processo de democratização do ensino no Brasil, que ocorreu em meados de 1970, por exemplo, foi observado que os alunos que utilizavam uma variante estigmatizada da língua eram duramente corrigidos e até punidos. Tais crianças eram consideradas ignorantes, apenas por pertencerem a um contexto social distinto daquele no qual estavam inseridos os professores.

Os estudos de Willian Labov, nos Estados Unidos a partir de 1965, e de demais pesquisadores etnográficos da fala, identificaram dentro da escola um fator que comprometia o desenvolvimento escolar de alunos pertencentes a grupos minoritários. “Esse fator consistia na diferença no estilo de comunicação entre o professor e os alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 135). Apesar destas pesquisas iniciais não terem sido feitas no Brasil, seus resultados se aplicariam perfeitamente à nossa realidade, tão heterogênea quanto nossa língua.

Concomitante à democratização do ensino e popularização das escolas no Brasil, houve o movimento de migração dos campos para as cidades, sobretudo no início da década de 70. O êxodo rural promoveu um choque cultural no ambiente escolar. Como em um cabo de guerra, onde os mais fortes vencem e arrastam os mais fracos, a escola com sua rigidez metodológica, sua ideologia mais elitizada, em nome de um saber ideológico, arrastou com violência esses

grupos minoritários. E hoje, cinquenta anos depois, como estaria esta situação? Haveria um equilíbrio entre estas forças?

Considerando que vivemos atualmente em uma sociedade mais híbrida que há cinquenta anos, os processos sociais de aculturação entre os polos urbanos e rurais se desenvolveram ativamente, impactando e modificando nosso contexto social. O próprio perfil do professor mudou. Se por um lado, estudos demonstram que perdemos prestígio social, ao longo desses anos, por outro, felizmente podemos perceber que a distância social e afetiva entre os professores e seus alunos tem se encurtado, a Pedagogia Culturalmente Sensível já avançou alguns passos.

Como objetivamos contribuir para com a ampliação e aquisição de saberes linguísticos de nossos alunos, mediante a apresentação de uma proposta pedagógica alinhada ao proposto pela Pedagogia Culturalmente Sensível, importa refletirmos também sobre a postura docente em relação ao assunto. Como já dito, entendemos a língua como lugar de interação, e assumimos que no uso, ela se forma e se reforma. Se o uso é variável, a língua também o é. Um mesmo indivíduo pode expressar-se de maneiras extremamente distintas dependendo de suas intenções comunicativas, de fatores internos e/ou externos a ele.

Para exemplificar a questão da intenção comunicativa, imaginemos uma professora, de qualquer disciplina, em uma aula com duração de 50 (cinquenta) minutos. Desde o momento em que adentra a sala de aula até o que se despede dos alunos, ela certamente expressará em sua fala algum tipo de variação estilístico-pragmática. Para ficar mais claro, no início da aula, ao pedir aos alunos que se sentem, “os enunciados ‘queiram se sentar, por favor’ e ‘vamo sentano aí, galera’ correspondem variantes pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores” (BAGNO, 2007, p. 40). A observação da prática docente nos permite assumir, que, sem dúvidas, a ocorrência de “vamo sentano aí, galera” seria a mais comum entre as duas. Uma série de motivos justificariam a escolha desta variante. Dentre outros, o nível de formalidade e intimidade, ou a necessidade de identificação da professora com a turma. E mesmo que no desenvolvimento da aula, tal professora utilize a norma culta em seu falar, nada impedirá, que em dado momento, ela recorra à informalidade e à variação estilístico-pragmática mais uma vez.

A variação é uma característica comum a todas as línguas. Está, portanto, presente no cotidiano das pessoas em todas as esferas sociais, inclusive no contexto escolar. Os professores, ainda que sem a percepção conceitual, a praticam em sua atuação pedagógica. E não há nada de errado nisso. Os problemas que a vivência escolar nos aponta decorrem da não percepção do uso das variantes, ou quando a mesma professora que fala “vamo sentano” em um contexto de

informalidade, ridiculariza, pune, ou de alguma forma, constrange um aluno ao ouvir deste uma expressão como “nós foi”. Logo, a negação da Variação Linguística e a resistência em abordar os assuntos pedagogicamente são problemas de incoerência.

Defender propostas pedagógicas pautadas na variação linguística não tira do foco o ensino da norma culta, muito menos propõe pouco conhecimento linguístico dos alunos. Tais posturas não corresponderiam aos objetivos de uma Pedagogia da Variação, nem aos da Sociolinguística. Além disso a BNCC prevê, ainda que timidamente, estudos sobre a variação linguística. Pensamos que compreender e estudar a variação linguística é essencial ao ensino da norma culta. Como já **dito**, acreditamos que uma proposta de ensino reflexiva, que parta de um uso real, possa ser mais significativa ao aluno. Negligenciar o uso da variação é mascarar a própria realidade linguística.

Apesar de nem sempre visto com bons olhos por alguns estudiosos da língua, o estudo da variação tem dado contribuições extremamente significativas tanto ao ensino quanto a forma como a língua tem sido entendida em sociedade. Bortoni-Ricardo (2005), analisando a relação entre sujeito e fala, escreveu:

Desde que as sociedades humanas começaram a dar-se conta da variação linguística interindividual e intra-individual – as pessoas não falam do mesmo modo e até uma mesma pessoa não fala sempre da mesma maneira –, muito se tem especulado sobre essa questão e muita pesquisa sistemática tem se desenvolvido em torno dela. A pergunta: “por que as pessoas mudam suas formas de falar nas diversas situações?” tem merecido muita reflexão. [...] (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175).

Há ainda outros tipos de variação. Bagno (2007, p. 39-40) relata que a variação linguística individual também ocorre nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático. Está ligada, também, a fatores extralinguísticos, como sexo, idade, localização geográfica, posição social etc. Trataremos a seguir, dos tipos de variação. Os tipos principais seriam as variações que ocorrem pela passagem do tempo (diacrônica), pelas diferenças no linguajar entre um lugar e outro (diatópica), pela comparação entre os falares de classes sociais distintas (diastrática), entre a língua falada e a escrita (diamésica), que ocorre de acordo com o grau de monitoramento (diafásica). Afinal, “toda língua é um feixe de variedades” (BAGNO, 2007, p. 47). Na sequência, discutiremos um pouco mais sobre a Variação Estilística.

## 2.6. Variação Estilística

De acordo com Bakhtin (1997) a linguagem perpassa por toda a existência humana, e ao mesmo tempo cria e refrata a condição social e ideológica dos indivíduos. Logo a produção linguística de um indivíduo não diz respeito tão somente ao que este pensa, sente, ou entende. Isso porque sob a ótica bakhtiniana a produção linguística, “discurso” de uma pessoa é um constructo complexo que carrega traços de individualidade mesclados a realidades ideológicas, sociais e culturais pertencentes a tal pessoa.

Neste sentido, Bahtin (2003) defende, através do conceito da polifonia discursiva, a não originalidade do discurso individual. Uma vez que, em qualquer situação comunicativa, seja esta fala ou escrita, o indivíduo reproduz, ainda que de forma individualizada, o discurso de outros. Ou seja, cada enunciado tem embasamento em vozes anteriormente ouvidas. Logo, os enunciados individuais são contruídos, elaborados e possíveis em decorrência da interação entre indivíduos. E as interações, por sua vez, são referenciadas por contextos de ordens social, cultural e situacional.

Em sua obra, *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) discorre sobre o conceito de gênero discursivo. Para o autor russo, todo e qualquer evento comunicativo se dá através destes. Conforme Bakhtin (2003, p.282), esta é uma condição internalizada nos indivíduos que adquirem os gêneros discursivos “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Dessa forma, para o autor, a dificuldade de uma pessoa em se utilizar da língua em determinadas situações, geralmente eventos formais, ocorre por conta do não cohecimento das formas relativamente estáveis – estrutura, exigidas pelo gênero em questão. Logo, o autor defende o estudo da língua materna associado ao estudo sistemático dos gêneros.

Já, sobre a classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos definidos por Bakhtin, a saber: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (que considera a forma individual de escrever/falar, vocabulário, composição frasal e gramatical). Estas características se inter-relacionam e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação.

Desde meados dos anos de 1960 as questões referentes à variação linguística bem como as propostas pedagógicas atreladas ao estudo do gênero têm estado em pauta e ganhado representatividade nas pesquisas sociolinguísticas no Brasil. A ponto, inclusive, de referenciar e também embasar textos oficiais de orientação curricular do país, como visto anteriormente, como ocorre na BNCC.

Neste sentido, a Sociolinguística surge como uma reação aos estudos e pesquisas que desconsideravam a relevância dos fatores sociais no uso da língua. Tanto, que Willian Labov (1976) declarou ter dificuldades em aceitar o uso do termo Sociolinguística, pois este lhe parecia redundante. Para o autor, a língua é um fato social e os estudos linguísticos são indissociáveis dos aspectos sociais. “Durante anos recusei-me a falar de sociolinguística, pois este termo implica que poderia existir uma teoria ou uma prática linguística fecunda que não fosse social” (LABOV, 1976, p. 37).

Considerado o pai da Sociolinguística Variacionista, ou Teoria da Variação, Labov preocupou-se inicialmente em investigar as variações ocorridas no eixo da oralidade. Em seu trabalho conhecido como “A estratificação social do inglês em Nova Iorque”<sup>7</sup>, Labov pesquisou a relação entre a pronúncia do ‘r’ pós-vocálico e a estratificação social. Chamamos a atenção para a metodologia da pesquisa: os entrevistados eram levados a dizer a expressão “fourth floor” (quarto andar) quando perguntados a respeito da localização de determinada loja de sapatos. Nesta expressão, há duas oportunidades de observação do ‘r’ pós-vocálico em posições silábicas distintas. E Labov, após ouvir a resposta inicial, intencionalmente repetia a pergunta, fingindo não ter compreendido a resposta. O entrevistado, por sua vez, repetia a expressão de forma mais enfática, exercendo o monitoramento da própria fala. Sem dúvidas, através de uma situação simples de uso real da fala, se pôde inferir que a variação linguística se correlaciona ao contexto social e também ao estilo dado pelos sujeitos à situação comunicativa. Os resultados desta pesquisa foram importantes e corroboraram com estudos sobre a heterogeneidade linguística. Logo, as questões relacionadas a estilo e variação tornaram-se também objetos de estudo da Sociolinguística. Posteriormente, sobre a questão do estilo, Labov (2008) conclui que a análise da fala cotidiana das pessoas (participantes da pesquisa), o modo como eles falam dentro de suas casas, com seus familiares e o modo como conversam com amigos ou ralam com os filhos deve ser levado em consideração ao se fazer um estudo da variação estilística.

É importante ressaltar que a variação estilística se relaciona a dois aspectos distintos: o monitoramento linguístico, geralmente proveniente da situação comunicativa, e às tendências linguísticas do sujeito interagente, ou seja, ao seu estilo pessoal, individualizado. “O estilo é uma solução individual, trazida às dificuldades encontradas por todo trabalho de estruturação” (DUBOIS, 1973, p. 242).

---

<sup>7</sup> Trabalho realizado em 1962 e originalmente chamado *The Social Stratification of English in New York City*.

Analisando o Português Brasileiro, Bortoni- Ricardo (2009) propõe que as questões da variação sejam compreendidas a partir de três contínuos distintos: o contínuo de Urbanização, o contínuo de Oralidade-Letramento e o contínuo de Monitoração Estilística.

Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2009), o contínuo da Urbanização relaciona-se ao espaço e às questões culturais imbricadas aos indivíduos, à sua história social regional. Já o contínuo da Oralidade e Letramento considera que um polo é representado pelo uso formal, adquirido através dos eventos de letramento; e o outro é representado pelo predomínio da oralidade em contextos informais de uso, e baixo índice de letramento. E por fim, o contínuo da Monitoração Estilística polariza as interações, desde as completamente espontâneas até as previamente planejadas, verificando o uso da língua em cada situação e considerando tanto o ambiente, quanto o interlocutor e o tópico da conversa.

Faz-se necessário ainda, a compreensão e o respeito à individualidade do sujeito e a liberdade linguística. As aulas de Língua Portuguesa podem auxiliar os alunos a perceberem suas características próprias e individualizadas do uso da língua, reconhecendo a heterogeneidade desta e utilizando-a a seu favor em seu processo de aprendizagem e aquisição de maiores níveis de autonomia linguística.

Percebemos que o estudo dos fenômenos linguísticos e da variação é complexo e deve considerar uma série de fatores. Em nossa pesquisa, as questões do estilo e da monitoração estilística são as que mais nos interessam. Se o ensino da Língua Portuguesa visa à aquisição da norma culta, é nosso interesse verificar e ajudar o aluno a desenvolver a percepção sobre o contexto de produção de um texto e empregar adequadamente um estilo, mais ou menos formal, compreendendo ainda que a monitoração e variação linguística alcançam tanto as produções orais quanto as escritas. Logo, a importância de atrelarmos nosso estudo e proposta pedagógica ao aspecto pragmático da língua.

Para a linguística, a Pragmática é a área de estudo que se relaciona diretamente à língua em uso. É de interesse desta área os aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e fonéticos da língua, desde que estejam atrelados ao seu contexto de produção. De acordo com Borges Neto (2012), “se existe algum consenso entre os pragmaticistas é o de que a pragmática é uma área de estudos de limites indefinidos.” Assim, a pragmática fundamenta, norteia os estudos da Sociolinguística.

Assim, passaremos a seguir, à descrição da metodologia e intervenção pedagógica resultantes deste trabalho. Ressaltamos que nossa proposta alinha-se a uma prática pedagógica reflexiva que parte do uso real da língua e que objetiva formar alunos que percebam e se valham

da heterogeneidade linguística através dos aspectos variáveis da língua. Daremos ênfase à práxis da variação estilística.

### 3. METODOLOGIA

Neste trabalho adotamos a pesquisa-ação como proposta por Michel Thiollent (1986) porque acreditamos que este modelo metodológico está de acordo com a proposta do PROFLETRAS, que como Programa de Mestrado Profissional coloca em evidência questões relacionadas à prática e aplicação de propostas teóricas, permitindo assim coleta, análise e discussão de dados referentes à pesquisa em questão. Segundo Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação de uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Além disso, conforme Thiollent (1986), na pesquisa-ação há um envolvimento cooperativo entre pesquisador e participantes, que é o que ocorre em sala de aula entre professores e alunos. Assim, reiteramos a adequação da escolha metodológica tendo em vista que este trabalho apresentará uma proposta de intervenção a ser executada em sala de aula, e, portanto, a interação professor (pesquisador) e aluno (participante) é fundamental.

Logo, a pesquisa-ação foi assumida nesta pesquisa e na elaboração da proposta didática. Quanto à revisão bibliográfica e documental ao longo do texto, utilizamos a metodologia qualitativa.

Infelizmente, tendo em vista o contexto atual atípico, no qual nosso país e o mundo estão inseridos devido à pandemia de Covid 19, que dentre outros transtornos, tem interrompido a ocorrência de aulas presenciais nas unidades escolares, não conseguimos executar as atividades propostas. E, portanto, não analisamos ou discutimos os dados coletados, nem tampouco as dificuldades e avanços da pesquisa.

Nada impede que posteriormente tais atividades sejam aplicadas e a análise de resultados seja feita. Assim este trabalho se apresentou como uma proposta pedagógica aos professores de Língua Portuguesa e como tal, trouxe, em sua apresentação final, instruções e orientações aos mesmos.

#### 3.1. Considerações Sobre o Perfil dos Alunos e a Adequação da Proposta de Intervenção

As atividades propostas são elaboradas para os alunos do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, 2ª fase. Neste ano/série os estudantes têm em média 11 (onze) anos e estão

iniciando uma nova etapa estudantil que propõe um aprofundamento curricular e cognitivo. “Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (BRASIL, 2018, p. 60). Assim, a partir do 6º (sexto) ano, as disciplinas são formalmente desmembradas e passam a serem ministradas por professores com formação específica.

Como vimos, o primeiro ano da 2ª fase do Ensino Fundamental é também um ano de adaptação a um novo modelo de organização escolar. Apesar de fundamentar os objetivos cognitivos desde o início da vida estudantil, é no 6º (sexto) ano que o ensino de LP se apresenta mais complexo e desafiador aos alunos. Logo, é importante que as propostas pedagógicas desde o início desta nova fase contemplem a diversidade cultural e linguística e por isso neste trabalho propomos um estudo sobre as variações linguísticas, com enfoque na variação estilístico-pragmática e embasado na Sociologia Educacional, já discutida anteriormente. Em conformidade com o exposto, na BNCC lemos:

imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018. p.70).

Reiteramos o compromisso com a formação de alunos que dominem a Norma Culta da Língua. Portanto, o estudo da variação pode levar o aluno tanto a discernir entre as variedades estigmatizadas e as de prestígio, quanto a identificar variações e possibilidades no uso da Norma Culta. Dessa forma, a utilização de textos marginais, midiáticos ou espontâneos, como recursos pedagógicos está em conformidade com a BNCC, mas não objetiva a apologia ou a perpetuação de tais modelos; e nem tampouco, a crítica ou a desconstrução destes textos. Os textos, sejam eles em Norma Culta ou não, devem ser abordados de maneira analítica e ética. Desta forma elaboramos as oficinas que serão apresentadas a seguir.

Os alunos do 6º (sexto) ano da escola, para os quais esta proposta primeiro se apresenta, têm em comum uma origem “rurbana” (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), vivem no interior do Estado de Goiás que historicamente está sob influência da cultura rural, predominante na região. Mas, o predomínio do ruralismo como variedade de fala não prejudica a identificação de outras variedades e nem interfere no uso e aceitação das tecnologias de forma geral. E são geralmente

esses recursos, que colocam os alunos em contato com a diversidade linguística através das músicas, memes, vídeos, filmes, podcasts, e outros gêneros discursivos aos quais eles têm acesso cotidiano e geralmente informal. Portanto, na execução das atividades utilizaremos alguns recursos tecnológicos de forma pedagógica.

Finalmente, ressaltamos que o perfil de nossos alunos está em conformidade com o hibridismo social que vivemos atualmente. Eles são influenciados pela cultura rural que é natural em seus círculos sociais, ao mesmo tempo que estão expostos e sofrem influência de contextos mais urbanizados, e à outras variedades que lhes são apresentadas prioritariamente pelas tecnologias e de maneira midiática. A cultura rural está mais ligada às suas origens enquanto a urbana é representada pelo avanço tecnológico que tem universalizado o mundo e expandido o acesso à informação e entretenimento. Nosso aluno interage em ambos os contextos.

Entretanto, não estamos afirmando de maneira generalizada, que todos os estudantes possuem acesso irrestrito à internet ou suportes tecnológicos. Obviamente, a exposição à tecnologia é individualizada e varia de acordo com as demandas pessoais e socioeconômicas de cada aluno. Contudo ainda que para alguns, tal exposição aos recursos midiáticos possa ser mais limitada ou até esporádica, percebemos que todos interagem e têm algum nível de acesso à internet, redes sociais, e demais tecnologias.

A proposta didática é apresentada a seguir em forma de oficinas a serem realizadas no espaço da sala de aula presencialmente, ou até virtualmente, através de web conferências. A seguir, passaremos a descrição do método utilizado na proposta.

### 3.2. Oficinas como Proposta Pedagógica da Pesquisa

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é resultado de uma complexidade de elementos e requisitos. Dentre eles, o método utilizado pelo professor na abordagem do conteúdo é importante, uma vez que contém as estratégias pelas quais pretende-se que o saber seja adquirido. Assim, a escolha metodológica precisa ser criteriosa, crítica a fim de corroborar com a construção do conhecimento. Sobre essa importância, Paulo Freire (2019) afirma:

A prática docente, crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 2019, p. 39).

Dessa forma, reconhecemos a necessidade de elaborar uma proposta interventiva que propicie aprendizado através da interação crítica e reflexiva do aluno com a LP, com os demais colegas, e com esta professora pesquisadora, escolhemos as oficinas como metodologia da proposta de intervenção.

Do ponto de vista conceitual, entendemos que as oficinas pedagógicas representam uma metodologia favorável à construção do conhecimento, pois pressupõem um contato entre o conteúdo teórico e sua aplicação prática. “A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida” (OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178). Ou seja, esta metodologia se liga à práxis, o que é positivo, pois confere significado e efetiva o conhecimento.

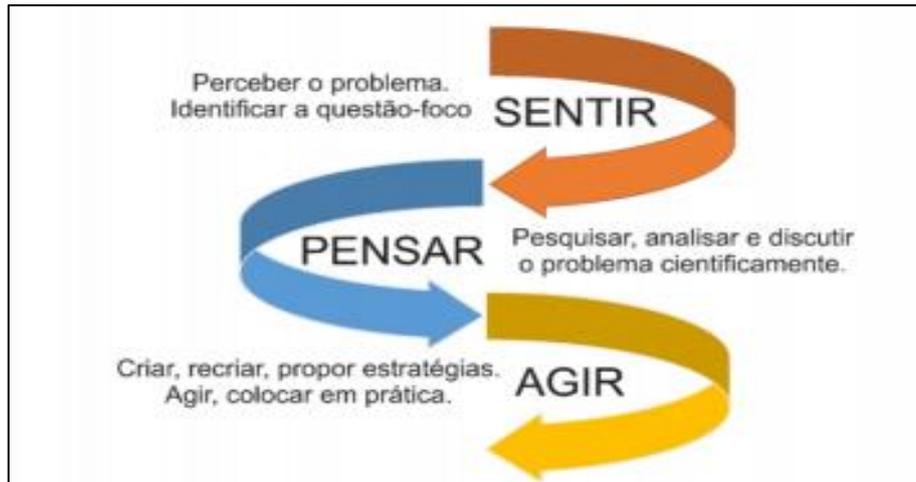
No caso específico do ensino de LP, através de oficinas os alunos podem experienciar e interagir com a língua em uso em diversas situações comunicativas e a partir de então, sob uma mediação reflexiva construir e reconstruir seus conhecimentos relativos ao tema proposto.

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES 2015, p. 96).

Utilizar oficinas pedagógicas como metodologia implica em seguir a estrutura deste modelo metodológico que por sua vez está fundamentado na práxis, ou seja, em "situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos" (ARRIADA; VALLE, 2012, p. 4). Dessa forma o planejamento das etapas e estratégias a serem utilizadas durante a execução da proposta precisa ser minucioso e detalhado; da mesma forma a mediação exercida pelo professor precisa ser pensada de maneira a estimular a criação, construção dos saberes. Neste modelo, evita-se as respostas prontas e o aluno é instigado a fazer, produzir, construir seu conhecimento. Há que se levar em consideração também os materiais ou recursos necessários para a execução das tarefas propostas, minimizando imprevistos e atrasos, visto que o tempo também precisa ser cronometrado ao planejar as oficinas.

Para ilustrar o tripé sentir-pensar-agir, proposto por Arriada; Valle (2012) para embasar o trabalho a ser realizado dentro das oficinas, selecionamos a figura 2 abaixo:

**Figura 2:** Tripé sentir-pensar-agir, proposto por Arriada; Valle (2012)



Fonte <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto\\_ManualOficinaPedagogica.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf)>

A ilustração resume os passos a serem planejados pelo professor ao elaborar as oficinas. É importante observar que tais passos se referem à postura dos estudantes. Contudo, o tripé sentir-pensar-agir só se efetiva mediante a ação do professor que é o mediador. Reiteramos, então, a importância do planejamento.

Quanto às fases propostas por Arriada; Valle (2012), é necessário perceber que na fase determinada como sentir é onde ocorre a apresentação da proposta, ou questão foco, é o momento propício para motivar, questionar, instigar aos alunos. Nesta fase a organização do espaço físico, geralmente à sala de aula, é muito importante. Para a organização das oficinas, frequentemente há uma disposição diferenciada das cadeiras e mesas em sala. O professor pode, por exemplo, propor a formação de pequenos grupos de alunos, ou organizá-los em círculos, a depender da proposta.

Na fase do pensar, o professor elabora estratégia para colocar o aluno em contato com a teoria, ou com instruções e tarefas que o levarão a compreender determinado conceito ou ideia. É o momento de aprofundar o conhecimento. Para tanto, continua sendo importante manter o aluno motivado porque assim, na fase denominada agir, ele poderá confirmar ou refutar os conceitos, ideias ou hipóteses com as quais esteja lidando. Neste momento há também a oportunidade de apresentar um produto, que pode ser desde um relato oral até um objeto manualmente confeccionado. Adiantamos que neste trabalho, os produtos serão relato oral, pequenas encenações, slides ou cartazes, e atividades respondidas.

Ao longo de todas as etapas de aplicação das oficinas pedagógicas, estudantes e professor têm a oportunidade de desenvolverem um ambiente de ensino e aprendizagem que

foge ao trivial ou tradicional. Este modelo não está centralizado no professor e em seu conhecimento. Centraliza-se na aprendizagem pretendida, que é proposta de forma desafiadora, o que favorece um clima investigativo e colaborativo.

O ambiente colaborativo gerado nas oficinas pedagógicas surge do trabalho em conjunto. Como já dissemos, é comum que o professor agrupe os alunos, o que os força a desenvolver habilidades de trabalho em grupo. E, havendo ou não, divisão em subgrupos, a metodologia coloca a todos os participantes em um grande grupo. Em uma oficina pedagógica, alunos e professor são uma equipe. Nesse sentido, segundo Vieira; Valquind (2002):

[...] abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato (VIEIRA; VALQUIND, 2002. p.17).

Conhecendo a realidade da sala de aula, estamos cientes de que apesar de todas as vantagens discutidas em relação às oficinas como proposta metodológica, o professor, como em qualquer outra situação pedagógica, encontrará desafios em sua aplicação. Tais desafios podem ser dos mais diversos tipos e vão desde uma intervenção externa até a euforia dos alunos mediante uma metodologia diferenciada, ou mesmo a dificuldade de envolver e motivar alguns estudantes. Diante disso, reiteramos a importância de um planejamento minucioso e bem estruturado.

Levando em consideração o contexto pós-moderno no qual estamos inseridos e considerando especialmente os desafios e mudanças vividos no cotidiano social e consequentemente escolar nos dias contemporâneos, devido a pandemia de COVID 19, esta proposta de intervenção é adaptável, pois é elaborada oficialmente para ser executada em sala de aula presencialmente, contudo ao longo da descrição das oficinas o professor encontrará sugestões de adaptação do material para o ambiente da sala de aula virtual.

### 3.3. Organização da Proposta Didática

A elaboração das oficinas desta proposta é resultado de nossa busca por aprimoramento dos métodos e estratégias de envolver nossos alunos com o estudo sistemático da LP, ajudando-os a tornarem-se gradativamente mais proficiente em seu uso. Especial, nos usos da norma Culta; e também mais conhecedores e críticos sobre a complexidade relativa à prática

linguística; e ainda, que compreendam e aceitem tais práticas de forma ética, percebendo a língua como um bem cultural.

Como “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2019, p. 25), assumimos que esta proposta é também fruto de aprendizados, desconstruções e reconstruções de conceitos e ideias proporcionadas pelas leituras, discussões e estudos propostos pelo PROFLETRAS-UFU. Assim, buscamos apresentar uma intervenção que apesar de relativamente simples e popular, como as oficinas, proporcione um ambiente de aprendizagem significativa aos alunos e também a esta professora, através de uma abordagem que prioriza o protagonismo estudantil.

Por tudo o que já foi discutido até aqui, escolhemos a variação linguística como contexto e a variação estilístico-pragmática como tema principal de estudo. De maneira geral, é nosso objetivo que o aluno entenda que a variação é comum e inerente ao uso da língua, percebendo que ela ocorre por diversas formas e por diversos motivos, estando sempre relacionadas aos sujeitos da interação e seus respectivos contextos; interessa-nos também que eles percebam os diversos usos da língua de maneira ética e sem preconceitos. De modo específico, esperamos que eles percebam que a variação estilístico-pragmática pode ocorrer tanto na modalidade de fala, quanto na de escrita, que é subjetiva e tem estreita relação com o monitoramento linguístico.

Para tanto, elaboramos 5 (cinco) oficinas interdependentes que partem do assunto variação linguística e finalizam com a compreensão da relação entre a variação estilístico-pragmática e o monitoramento linguístico. Logo, partem do geral para o particular. Quanto à realização das oficinas, a depender da preferência e da demanda curricular, o professor poderá escolher entre realizá-las de forma sequencial ou até semanalmente, intercalando-as com aulas de outro conteúdo.

Entendemos que de acordo com o descrito na BNCC sobre as competências específicas a serem desenvolvidas através do ensino de LP, o estudo da variação não se restringe a determinados gêneros discursivos. Obviamente, porque os gêneros discursivos estão sujeitos a variações. Segundo a BNCC:

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2018. p. 87).

Apesar de cientes da perfeita possibilidade de elaborar um estudo sobre variação linguística, atrelado a um gênero específico, optamos por abordar diversos gêneros. Esta

escolha se justifica por estar alinhada ao nosso objetivo de levar o aluno, já no 6º (sexto) ano, a perceber a variação linguística como um processo natural e inerente à língua.

Quanto a organização cronológica, cada oficina foi elaborada com a duração de 100 (cem) minutos, o que corresponde a duas horas-aula. Para tanto, é necessário que o professor, caso não tenha duas aulas sequenciais, organize esse horário junto à coordenação da escola. Não é recomendável que as oficinas sejam desmembradas sendo aplicadas em aulas não sequenciais, por conta do tempo de preparo do ambiente. São necessários 10 (dez) minutos para que os alunos reorganizem a disposição das cadeiras e mesas na sala e para que o professor organize os recursos didáticos como vídeos, por exemplo. Também, ao final da oficina, é necessário reorganizar a sala e guardar os materiais utilizados. Estimamos para término mais 5 (cinco) minutos. Sendo assim, o cronograma de atividades interventivas de cada oficina é de 85 (oitenta e cinco) minutos.

Quanto aos recursos pedagógicos necessários, serão utilizados: aparelho de televisão ou Datashow para reprodução de pequenos vídeos; material impresso ou xerocopiado; cartolina ou papel pardo para a confecção de folders; pinceis e materiais necessários a escrita e ilustração dos folders; os alunos com acesso a aparelhos celulares ou computadores em casa serão solicitados a utilizá-los para realização de pesquisas propostas como tarefa de casa. No caso de professores que aplicarão a proposta online, os alunos participantes, obrigatoriamente, necessitam do acesso à internet via computador ou aparelho celular. Nesse caso os folders podem ser substituídos por slides. Outra situação pertinente à aplicação online é a da entrega prévia do material impresso aos alunos.

A tabela abaixo contém um resumo da proposta de intervenção em concordância com o tripé sentir-pensar-agir proposto por Arriada; Valle (2012). Lembrando que o sentir equivale a apresentação da questão em foco; o pensar, à problematização e discussão científica conceitual; e o agir, ao fazer ou concluir, que é o produto da oficina. A tabela apresenta então um resumo das questões propostas, da problematização e discussão do produto esperado.

**Tabela 1:** Variações Linguísticas: Variação Estilístico-Pragmática

Variações Linguísticas: Variação Estilístico-Pragmática	
<b>Oficina 1</b>	<b>A língua nossa de cada dia!</b>
Sentir:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a heterogeneidade da língua;</li> <li>• Constatar que há diversas maneiras de se dizer/escrever algo;</li> <li>• Identificar variações linguísticas em suas relações cotidianas.</li> </ul>

Pensar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que as variações ocorrem?</li> <li>• Quais fatores determinam as variações linguísticas?</li> <li>• Como reagir diante da ocorrência de variações linguísticas?</li> </ul>
Agir:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar oralmente as conclusões individuais e coletivas geradas pelas discussões e estudos feitos;</li> <li>• Elaborar um esquema ou mapa mental dos fatores que mais comumente geram variação linguística (tipos de variação).</li> </ul>
<b>Oficina 2</b>	<b>Uma questão de estilo (Variação Estilístico-Pragmática)</b>
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a relação entre o uso da língua e os contextos sociais e escolhas individuais;</li> <li>• Perceber que uma mesma história, notícia ou acontecimento pode ser relatado de maneiras distintas.</li> </ul>
Pensar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maneira como uma pessoa usa a LP ou interage é uma imposição ou uma escolha?</li> <li>• Como reagir diante de uma escolha linguística não usual?</li> <li>• Refletir sobre como abordar pessoas mediante mensagem de texto – mediante a simulação da situação problema.</li> </ul>
Agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever mensagem de texto de acordo com um contexto situacional pré-definido;</li> <li>• Anotar as contribuições e conclusões das análises feitas na oficina;</li> <li>• Ser capaz de elencar os fatores que incidem sobre a Variação Estilística.</li> </ul>
<b>Oficina 3</b>	<b>Sei o que dizer! Mas... Como eu falo? (Variação Estilístico-Pragmática na fala)</b>
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a adequação do comportamento linguístico – na modalidade de fala à situação social da ocasião.</li> </ul>
Pensar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a estrutura de alguns gêneros orais.</li> <li>• Sempre falamos da mesma maneira?</li> <li>• Quais fatores incidem no modo que falamos?</li> <li>• As falas são sempre espontâneas? O que define o grau da espontaneidade na fala?</li> <li>• Elementos da fala.</li> </ul>

Agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar e cumprir o desafio de encenar o mesmo texto em situações diferentes, com interlocutores distintos;</li> <li>• Anotar e verbalizar as conclusões e contribuições das análises feitas na oficina.</li> </ul>
<b>Oficina 4</b>	<b>Sei o que dizer! Mas...Como eu escrevo? (A Variação Estilístico-Pragmática na Escrita)</b>
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que a diversidade dos textos escritos não se limita aos inúmeros gêneros discursivos, mas que por conta da variação, há diversidade em um mesmo gênero e até em um mesmo texto;</li> <li>• Perceber as variações de estilo presentes nos textos apresentados.</li> </ul>
Pensar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na escrita, o que caracteriza as múltiplas versões de uma mesma história/acometimento?</li> <li>• Por que um mesmo fato ou acontecimento pode ser escrito de maneiras diferentes?</li> <li>• Um mesmo autor pode escrever uma mesma mensagem ou história de quantas formas diferentes?</li> <li>• Quais os fatores incidem na variação da escrita?</li> </ul>
Agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar e verbalizar as conclusões e contribuições das análises feitas na oficina.</li> <li>• Responder aos questionamentos de forma coerente.</li> </ul>
<b>Oficina 5</b>	<b>A língua nossa de cada dia! (Monitoramento e Liberdade Linguística)</b>
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a formalidade da situação comunicativa e o monitoramento linguístico;</li> <li>• Observar que o contexto interativo determina o uso da língua falada e escrita;</li> <li>• Perceber-se como alguém que adequa sua linguagem a seus objetivos;</li> <li>• Enxergar-se como alguém capaz fazer escolhas linguísticas convenientes.</li> </ul>
Pensar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar em público e escrever são dons ou habilidades?</li> <li>• Como o estudo sistemático da LP pode nos ajudar na vida cotidiana?</li> </ul>

Agir	<ul style="list-style-type: none"><li>• Responder a um quiz sobre os assuntos tratados nesta e em outras oficinas;</li><li>• Sintetizar oralmente as conclusões e aprendizagens advindas das discussões de todas as oficinas;</li><li>• Assumir-se como protagonista em situações de fala e escrita.</li></ul>
------	--

Fonte: Elaborado pela autora

O material a ser impresso, elaborado da maneira a ser apresentado aos alunos e demais interessados, segue em anexo, nos apêndices.

#### 4. ANÁLISE E CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, discutimos as questões propostas em cada oficina, ressaltando as aprendizagens esperadas. É nosso objetivo promover aulas e situações-problema que instiguem nosso aluno à reflexão sobre a própria prática linguística, bem como sobre o emprego da língua nas situações comunicativas que acontecem ao redor dele. Acreditamos que com um direcionamento pontual do professor, através da reflexão crítica, a aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas ocorra de maneira significativa.

Apresentamos também algumas variações possíveis na aplicação desta proposta. Tendo em vista o contexto pandêmico atual e a oferta de ensino remoto, torna-se importante pensar em estratégias pedagógicas para aulas não presenciais. Na atualidade, o professor tem sido desafiado a inovar, aprender, repensar o ensinar, as práticas pedagógicas etc. Vivemos um momento de transformação na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Afinal, depois da democratização do ensino, da popularização da escola, não havíamos enfrentado um momento tão crítico e ameaçador ao ensino formal.

Assumimos que é possível que o professor se utilize dos recursos tecnológicos e adapte a aplicação das oficinas ao espaço virtual. Mas é importante que em caso de aplicação remota, os alunos tenham em mãos as atividades propostas de forma impressa e que a oficina aconteça através de web conferência. Para tanto, o professor pode valer-se dos slides e vídeos propostos. Nestes casos, dificuldade estaria na mobilização individual dos alunos. Neste modelo, eles realizam as atividades, ou pelo menos, com pouca inferência dos colegas; o contrário do que ocorreria se estivessem agrupados em sala de aula.

A elaboração da proposta didática está em consonância com a Sociolinguística Educacional. Trata-se de uma abordagem intencional da prática linguística, a fim de auxiliar os estudantes a perceberem que a variação é condição inerente à língua e está intimamente ligada ao contexto social de produção; entenderem que situações comunicativas distintas ou interlocutores distintos exigem usos também distintos da língua; a enxergarem-se como autores, protagonistas, capazes de adequar suas escolhas linguísticas ao nível de formalidade da situação; e a perceberem que a riqueza e diversidade da língua proporcionam-lhes também liberdade linguística dentro de situações formais e informais, pois sempre há mais de uma maneira de dizer ou escrever algo.

É importante ressaltar que na elaboração da proposta didática também procuramos desenvolver habilidades consoantes à BNCC. As questões sobre variação linguística e quando trabalhá-la em sala não aparecem especificadas no texto da Base, ao contrário, são sugeridos de

maneira mais ampla, ficando subentendido que podem ser vinculadas a qualquer objeto de estudo. Apesar de sentirmos falta de orientação da BNCC de modo mais detalhado sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, se assumimos que esta é inerente à língua, é pertinente que ela possa ser observada e abordada no ensino de qualquer objeto de estudo.

Escolhemos as oficinas como suporte para aplicação da proposta. Acreditamos que este modelo favorece o dialogismo, a criticidade e estimula a participação coletiva na construção do conhecimento. Dentro das oficinas, os estudantes têm a oportunidade de experienciar situações-problema e cumprir desafios de forma coletiva. Além disso, quando são agrupados, podem verificar os trabalhos alheios e assim refletirem sobre suas práticas e escolhas.

Em todas as oficinas são apresentados slides com direcionamentos para as discussões, atividades ou vídeos. Também foram elaboradas atividades para serem impressas. Seguindo a perspectiva de Arriada; Vale (2012) que propõe que as oficinas sejam estruturadas de acordo com o tripé **sentir, pensar, agir**, há em cada oficina, uma atividade final, que denominamos desafio, e que representa o produto final desta. Ressaltamos que estas atividades têm a intenção de consolidar a aprendizagem proposta e, para tanto, é importante que após serem executadas, haja a socialização e discussão destes produtos. Neste momento o professor terá efetiva condição de avaliar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos.

Também é importante observar que a proposta didática foi elaborada para alunos de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental, II Fase. Logo os textos e atividades levaram em consideração ano e idade dos participantes. Fizemos esta escolha propositalmente. Acreditamos que a perspectiva de se estudar a língua a partir do uso real desta, deve ser progressivamente mais comum e amplamente difundida em todos os anos/séries do Ensino Fundamental e inclusive, posteriormente, no Ensino Médio. Estamos convictos de que esta postura promove uma identificação do estudante com o conteúdo, uma vez que ele se sente participante e até coautor do objeto de estudo.

A proposta didática apresenta aos alunos um estudo sobre a Variação Estilística. Contudo, escolhemos elaborar oficinas que partem do geral para o específico. Assim, no início, propomos reflexões sobre língua, e tipos de Variação Linguística, depois abordamos questões relativas às escolhas e estilo pessoal; na sequência, as reflexões propostas são sobre a Variação Estilístico-Pragmática nas situações de fala; seguimos com reflexões sobre a Variação Estilístico-Pragmática na escrita; e finalizamos dando enfoque à questão da Monitoração e da Liberdade Linguística.

Passaremos doravante a analisar de forma crítica as possíveis contribuições de cada oficina proposta. Para tanto, consideraremos as habilidades a serem desenvolvidas e o cumprimento do tripé sentir-pensar-agir proposto na metodologia.

De forma geral, na primeira oficina, **A língua Nossa de Cada Dia**, propusemos atividades que permitem ao aluno perceber que a língua acontece nos contínuos fala e escrita. Através dos textos, espera-se que eles percebam que escrita e fala ocorrem de maneira interdependente; que a escrita não é a representação da fala. Ainda nesta oficina, apresentamos os principais fatores que incidem sobre a língua, promovendo as variações mais comuns: histórica, regional, social e estilística. Ao final, os alunos são desafiados a elaborar um mapa mental esquematizando o conteúdo aprendido.

A primeira parte da oficina – sentir – é composta por duas propostas de leitura e reflexão. Primeiro, o estudante é levado, por meio de imagens, a relacionar situações triviais, tais quais: encontrar pessoas, usar a internet e o celular, dirigir, ler, ou estar em família, ao uso da língua. Na sequência, é apresentado o texto, “Português é fácil”, de Jô Soares. O objetivo é que o estudante perceba, imediatamente, através da metalinguagem, a impossibilidade e incoerência daquilo que lê.

Ressaltamos a importância da apresentação da proposta aos estudantes de forma clara e bem orientada. Assim, estas atividades podem contribuir para que o aluno se enxergue como sujeito interagente, criador e consumidor da linguagem. Neste momento, dois aspectos são fundamentais: que o aluno perceba que toda a atividade humana é permeada pela língua; e que, apesar de relacionadas, língua falada e língua escrita têm características distintas.

Esclarecemos que as atividades apresentadas nesta fase são passíveis de substituição, caso seja da vontade do professor. Talvez, daqui a algum tempo haja uma situação cotidiana nova que possa ser representada através de imagens. Ademais, há ainda incontáveis situações que demandam o uso da língua e que, tranquilamente, substituiriam as já apresentadas.

Também há a possibilidade de troca do texto escolhido para a segunda atividade deste momento. Se preferir, o professor poderá escolher um outro, no qual haja inadequações ortográficas, por exemplo, o que suscitaria a discussão entre as modalidades fala e escrita. Uma sugestão seria, o “Samba do Arnesto”, canção de Adoniran Barbosa. Contudo, caso haja a troca do texto, será necessário também uma reelaboração das questões propostas para discussão oral.

Alcançados os objetivos do primeiro momento, inicia-se a etapa seguinte – pensar. Então, com o auxílio da imagem e através das conclusões propostas nas primeiras atividades, espera-se que os estudantes internalizem tanto a ideia de que a língua é evento social, quanto a percepção de que fala e escrita ocorrem em contínuos diferentes.

Os questionamentos propostos para este momento (slide seis) instigam o aluno a refletir sobre o que é, como e quando ocorre variação linguística. Como não poderia ser diferente, o sucesso desse momento depende das reflexões anteriores. Pretendemos que o aluno perceba a heterogeneidade linguística e que relacione as variações ao contexto subjetivo e social humano.

No último momento da oficina – agir, apresentamos aos alunos os principais quesitos que incidem sobre o uso da língua, provocando variações. Esperamos, que, em grupo, os estudantes discutam e solucionem os desafios propostos nas atividades. Aqui, cabe também ressaltar que há possibilidades de que o professor adapte as atividades da forma que achar pertinente, desde que contemple os assunto abordados.

Esta oficina é finalizada com a proposta de construção de um mapa mental, esquematizando os possíveis tipos de variação linguística. Acreditamos que a elaboração de mapas mentais contribui positivamente para a fixação de conceitos e organização de ideias.

Concluimos que esta primeira oficina é importante, pois as reflexões propostas contextualizam e embasam os próximos estudos sobre a variação estilístico-pragmática.

A segunda oficina, **Questão de Estilo**, propõe discussão acerca das escolhas feitas cotidianamente, inclusive as linguísticas. Inicialmente as atividades estimulam os alunos a fazerem escolhas que são pessoais, mas que obedecem a convenções sociais. Para tanto, lhes é pedido que desenhem roupas para a mesma personagem em situações distintas. Os alunos são estimulados a usarem a criatividade e a perceberem as convenções sociais. A atividade final, desafia os estudantes a resolverem uma situação simples: escrever uma mensagem de texto no WhatsApp. Contudo, lhes são apresentados interlocutores distintos. Espera-se que eles produzam textos com a mesma intenção em níveis de formalidade distintos. E assim, compreendam que a adequação linguística acontece, é necessária e por vezes a utilizamos de maneira automática.

De forma mais detalhada, as primeiras atividades – sentir – propõem a solução de problemas simples, mas que só podem ser solucionados levando em consideração critérios específicos. São duas atividades neste primeiro momento. Inicialmente, os alunos são apresentados a personagens fictícios com demandas específicas. O desafio consiste em propor a eles que escolham um personagem e desenhem as roupas destes, de acordo com as situações interativas e contextuais apresentadas. Na sequência, a próxima atividade consiste em propor aos alunos que escrevam uma mensagem de texto, procurando solucionar um problema. A questão é que os interlocutores propostos são distintos. Na verdade, três interlocutores diferentes, a saber: uma tia com quem se tem intimidade, um colega de sala que se acaba de conhecer e o diretor do seu colégio.

Acreditamos que estas atividades serão facilmente resolvidas pelos estudantes. A expectativa é de que cumpram os desafios de escrever as mensagens de texto, assim como os de desenhar as roupas de forma adequada e cumprindo os direcionamentos dados com relativa facilidade e naturalidade.

No segundo momento – pensar, o aluno será conduzido através de questionamentos a refletir sobre as escolhas feitas no cumprimento das tarefas anteriores. A proposta para esse momento é que o professor exerça a mediação de uma conversa em grupo. E, que muito além da exposição de atividades, se evidenciem questões como a liberdade de escolha, preferências, e cumprimento de regras. Cabe ao professor, direcionar os alunos para que relacionem o uso da língua à atividade de desenhar roupas adequadas a um sujeito específico e o contexto situacional deste.

Em relação à monitoração estilística, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 62), “falantes alteram estilos monitorados que exigem muita atenção e planejamento a estilos não monitorados, realizados com o mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige [...]”. No caso, esperamos que a forma de tratamento empregada a um parente próximo não seja a mesma utilizada para o diretor do colégio. Ainda conforme Bortoni-Ricardo (2009): i) ambiente; ii) interlocutor; e iii) tópico de conversa são os elementos que incidem sobre a monitoração estilística.

Por fim, na parte final da oficina – agir, propomos uma atividade de listagem de alguns fatores que podem incidir sobre a língua gerando a variação linguística. A atividade final contempla fala e escrita e condensa os resultados de aprendizagem pretendidos. Assim, o estudante deve concluir que a tendência individual, o assunto, a pessoa com quem se fala, o grau de escolaridade, de idade, o contexto são fatores que influenciam o uso da língua.

Concluindo, a oficina dois é responsável por um estreitamento temático da proposta, que como já mencionado, parte do geral para o particular. Assim, a noção e o conceito de estilo são apresentados através de proposta pragmática e reflexiva, pensada para viabilizar a aprendizagem. Nas duas próximas oficinas, trataremos da questão da variação estilística na fala e na escrita, respectivamente. É importante dizer ainda, que o (a) professor (a), ao aplicar a proposta, pode fazer uso de adequações que julgue necessárias ou mais pertinentes ao seu contexto pedagógico.

Na oficina três, **Sei o que dizer. Mas... Como falar?**, tratamos da questão dos gêneros discursivos estruturados na fala. O vídeo e atividades propostas têm o objetivo de ajudar os alunos a perceberem que a fala pode ser planejada, obedecer às regras fixas, reformulada no caso de textos midiáticos, de acordo com a intenção da situação comunicativa. Nesta oficina os

alunos podem perceber que o falar em público ou o “falar bem” está associado diretamente à situação de produção dessa fala, assim como ao desenvolvimento de habilidades e não a um dom inato. Ao final, os alunos são desafiados a criarem uma propaganda e a apresentarem aos colegas. Acreditamos que ao final desta oficina os estudantes perceberão que a fala pode ser planejada de forma sistemática, de acordo com a demanda discursiva do evento comunicativo.

O tripé sentir-pensar-agir nesta oficina se apresenta respectivamente por um texto reflexivo, seguido da reprodução de vídeo curto, e encerra-se com a elaboração e apresentação oral de uma propaganda.

O texto inicial traz uma reflexão sobre os atos de falar e calar, com uma abordagem psicológica do assunto. Escrito por uma psicóloga, apresenta uma característica de autoajuda e um tom de aconselhamento que suscita a reflexão. Acreditamos ser um bom texto para se explorar a variedade de gêneros discursivos estruturados na oralidade. O contraponto do silêncio, se bem explorado pelo professor, pode representar um ótimo recurso para a reflexão de o quanto o ato de falar/ouvir está arraigado a nós e aos nossos contextos sociais.

Na sequência, temos a proposta de reprodução de um vídeo de propaganda política eleitoral. O vídeo mostra os bastidores de gravação da suposta propaganda. Por isso, foi cuidadosamente escolhido para esse momento, pois ao assistir um evento de fala pública, como um discurso, uma propaganda e até um *stand up*, as pessoas não se dão conta de que tais eventos não são espontâneos. Perceber o grau de elaboração dos eventos de fala é uma contribuição desta atividade. Além disso, através de uma propaganda política eleitoral, o (a) professor (a) pode mediar uma discussão sobre as variações que ocorrem nos diversos textos do mesmo gênero, bem como sobre os fatores que levam a ocorrência destas.

Nesta oficina, em especial, a parte final – agir – demanda uma maior disposição de tempo, pois a proposta é de elaboração e criação de uma propaganda. Acreditamos que é um momento importante, no qual os alunos podem experienciar uma situação semelhante à da propaganda eleitoral. Ou seja, precisarão selecionar o que vai ser dito, escolhendo a forma mais conveniente para oralizar o texto previamente elaborado. Um ponto importante, que deve ser observado no momento de socialização do desafio, é a colaboração dos demais colegas com o silêncio e a postura respeitosa. Esses pontos devem ficar acordados entre todos na oficina para garantir o sucesso das apresentações finais.

Assim como nas demais oficinas, o (a) professor (a) tem liberdade de fazer quaisquer alterações que julgar necessárias. Por fim, concluímos que esta oficina contribui muito positivamente para o despertar de uma leitura crítica dos textos orais, principalmente os

mediáticos, que permeiam nosso cotidiano atualmente. Além do mais, há também nesta oficina uma oportunidade de incentivar o uso da oralidade em contexto pedagógico.

Na sequência, na quarta oficina, **Sei o dizer. Pode Mas... Como escrever?**, alunos são levados a refletir sobre a complexidade da escrita e as possibilidades de reescrita e adequação linguística a que ela se sujeita. Ao final, são desafiados a produzir uma pequena história com base na leitura de imagens de uma HQ. Espera-se que eles percebam que apesar de todos os alunos terem se baseado na mesma HQ, cada grupo escreveu um texto distinto sobre esta, e que percebam que o texto gira em torno de uma mensagem principal, de um foco principal, mas que o modo de escrever e a abordagem dada ao assunto pode variar de maneira muito diversificada.

Nesta oficina, a proposta privilegia o trabalho com a escrita. O texto inicial – sentir – é uma crônica de Fernando Sabino, cujo tema é o processo de escrita e reescrita. A crônica narra a reescrita do texto de uma terceira pessoa, e por isso suscita a discussão sobre a questão da variação linguística. O objetivo é que o estudante perceba as múltiplas possibilidades de se escrever de maneiras distintas um texto seguindo a estrutura proposta por um mesmo gênero discursivo, no caso a crônica, e sobre um mesmo assunto.

Na sequência, a proposta de reflexão – pensar – se relaciona à crônica do momento inicial. Contudo, pode referir-se a qualquer outro texto escrito. É fundamental, a atuação do professor instigando os estudantes através de questionamentos que os levem à reflexão sobre a importância das escolhas lexicais, da sequência narrativa, e do enfoque que se dá a um texto etc.

A oficina se encerra com a elaboração, em grupo, de algumas narrativas – agir. Todos são desafiados a escrever uma história, tendo como base comum uma HQ da Turma da Mônica, estrelada pela Magali. As produções devem ser socializadas para que os alunos observem que apesar de todos terem recebido a mesma HQ as histórias criadas são distintas. Assim, os estudantes, novamente, poderão refletir sobre as infinitas possibilidades de produção de um texto.

Por último, na oficina **A Língua Nossa de Cada Dia: Monitoramento e Liberdade Linguística**, tratamos da questão das situações formais e informais de uso da língua; do Monitoramento Linguístico; e, conseqüentemente, da Liberdade Linguística. Para tanto, apresentamos situações em que o mesmo sujeito fala sobre o mesmo assunto em diferentes níveis de formalidade. Assim, o estudante pode perceber que o estilo vai além das escolhas pessoais, está, também, relacionado ao contexto situacional. Nesta oficina são apresentadas, ainda, atividades de leitura e interpretação que permitem ao aluno perceber a possibilidade de reescrever e até refazer escolhas linguísticas.

Nesta última oficina são pontuadas questões referentes ao monitoramento linguístico, relacionadas ao nível de formalidade exigido pelos interlocutores e pela situação comunicativa.

Inicialmente, propomos aos alunos a reprodução de três vídeos distintos nos quais o jogador de futebol Wendel Lira fala sobre um prêmio recebido, em três contextos diferentes; com níveis de formalidade também diferentes. A proposta da reprodução dos vídeos parece-nos interessante, pois cumpre com a demanda de permitir aos estudantes contemplar tanto as circunstâncias situacionais quanto a postura do jogador em cada contexto. Esse momento equivale ao – sentir – proposto pela metodologia que adotamos.

Na sequência – pensar – o (a) professor (a) instiga os alunos sobre as situações apresentadas nos vídeos. É mister que os alunos percebam o monitoramento linguístico como um recurso de adequação; e compreendam que tal recurso está disponível a todos, e é importante saber utilizá-lo. Ademais, o monitoramento linguístico deve ser visto como uma variação estilística demandada pela prática e uso da língua. Nesta parte da oficina são propostas várias atividades escritas de leitura e interpretação. O objetivo das atividades é mostrar e refletir sobre as relações de formalidade e informalidade.

Ao final, há um desafio de reescrita – agir – que leva o aluno a perceber que monitoramento e níveis de formalidade podem ocorrer também na escrita. Antes de finalizar os estuantes deverão resumir a experiência de ter participado das oficinas pedagógicas em um pequeno texto, um relato de experiência.

Reiteramos que na proposta pedagógica, apresentada no apêndice, estão listados os objetivos principais de cada oficina, assim como as atividades a serem utilizadas e as sugestões para os questionamentos que o professor pode propor aos alunos com intuito de levá-los à reflexão.

Ressaltamos, também, que a proposta didática foi elaborada e pensada para estudantes do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II. Logo, vídeos, textos e atividades estão elaborados em consonância com a faixa etária e com o desenvolvimento esperado para tal ano/série.

Por fim, acreditamos que esta proposta pode efetivamente contribuir com o ensino de Língua Portuguesa; que se aplicada com abordagem reflexiva, pode estimular o aluno a relacionar os usos da língua aos contextos sociais. É nosso objetivo formar alunos críticos, reflexivos, que compreendam que o ensino formal da Língua Portuguesa tem como objetivo os habilitarem para o uso e aplicação da norma culta nos contextos em que esta é exigida; que entendam que em suas práticas linguísticas cotidianas, ou Brasil afora, a língua está em movimento e sujeita a variações e inovações porque é mutável. E assim, sejam capazes de desenvolver uma postura crítica, reflexiva, e respeitosa frente aos usos da língua.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se originou de nosso desejo em contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, por meio de uma proposta de trabalho, estruturada à luz da Sociolinguística. Desde o início, pensávamos em corroborar com a formação de alunos linguisticamente independentes, que não se intimidam frente a um desafio de uso da norma culta, em uma situação de escrita ou de fala.

À medida que fomos aprofundando nossa pesquisa e revisão bibliográfica, tornou-se prioritária a elaboração de uma proposta didática que promovesse o desenvolvimento das habilidades linguísticas individuais a partir dos contextos de uso real da língua e não de contextos idealizados. Nesse sentido as reflexões proporcionadas pelo estudo de propostas com a de Erickson (1987) da Pedagogia Culturalmente Sensível, e de propostas afins, como a da Sociolinguística Educacional, defendida por Bortoni- Ricardo (2005) (2009), levaram-nos à elaboração de um trabalho com o foco na Variação Linguística, em especial a Variação Estilístico-Pragmática.

Outro ponto a se ressaltar na escolha do trabalho com a Variação Linguística é a oportunidade que o tema nos dá de perceber a riqueza da língua e de melhor compreender a nossa organização sociocultural, uma vez que a língua nos coloca em contato com a diversidade. É nosso interesse que nossos alunos percebam os usos possíveis da língua, seu caráter flexível, e a capacidade que ela nos concede de adquirir novas habilidades linguísticas.

Como produto apresentamos uma proposta didática, que traz orientações aos professores, e que pretende contribuir de maneira positiva e efetiva tanto com estes, em sua prática pedagógica, quanto, e principalmente, com os alunos do 6º (sexto) ano da Educação Básica, II Fase.

Reiteramos que a postura crítico-reflexiva de professores e alunos frente aos usos da língua não deve ocorrer em momentos isolados, mas deve representar uma postura cotidiana. Nesse sentido, as contribuições desta pesquisa e da participação no Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS representa um avanço em nossa caminhada como professora de Língua Portuguesa. Acreditamos que o programa nos proporciona esta postura autorreflexiva e autocrítica.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo: esquecer para lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p.129.

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. **Educar para transformar: a prática das oficinas**. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>.

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

COSTA VAL Maria das Graças (et. al.) **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

EXAME, As curiosas gírias do mercado financeiro. Disponível em <<https://invest.exame.com/me/as-curiosas-girias-do-mercado-financeiro>> Acesso em: 05 Jun. 2021

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 59ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 30 mai. 2021.

HAVELOCK, E. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papirus, 1996. [Original de 1965]

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequência culturais**. São Paulo: Editora da Unesp/Paz e Terra, 1996.

HYMES, D. The Ethnography of Speaking, In B.G. Blount (ed.) **Language, culture and society**: a book of readings. Illinois: Waveland Press, 1995, p. 248-282.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LABOV, W. **The Social Motivation of a Sound Change**. Word, 1963.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. v. 9, p.119-145, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci, Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades no Triângulo Mineiro. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 361-379, jan.-jun. 2017.

MATOS, R. e SILVA, V. **O português são dois...novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.

OLSON, David R. **O mundo no papel. As implicações conceituais da leitura e da escrita**. São Paulo. Ática, 1997.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelle. **O que é linguística**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos: 164)

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de Linguistique Générale**. Paris. Payot, 1916.

SCHERE, Lilian C.; GABRIEL, Rosângela. Processamento da linguagem: contribuições da neurolinguística. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 67, dez, 2007

SCLIAR-CABRAL; Leonor. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. **Letras de hoje**. Porto Alegre, vol. 30, n. 2, p. 21-35, junho 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) 2 ed., São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO  
REFLEXIVO DA VARIAÇÃO ESTILÍSTICO-PRAGMÁTICA**



**ORGANIZADORAS:  
FERNANDA OLIVEIRA SOUSA  
MARLÚCIA MARIA ALVES**

**UBERLÂNDIA  
2021**

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS SOBRE O ENSINO REFLEXIVO DA VARIAÇÃO ESTILÍSTICO-PRAGMÁTICA À LUZ DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Caro professor (a),

Através deste Caderno de Atividades, você poderá trabalhar com seus alunos as questões relacionadas à variação linguística, em especial a variação estilístico-pragmática, e juntos vocês poderão refletir um pouco mais sobre as infinitas possibilidades de uso da nossa língua e as implicações das nossas escolhas linguísticas.

Você também os ajudará no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas de forma crítica, respeitosa e prazerosa.

As atividades estão organizadas em oficinas e são elaboradas em conformidade com a Sociolinguística Educacional.

Que tal começarmos?

## APRESENTAÇÃO

Estas atividades foram elaboradas a fim de proporcionar aos alunos e professores uma reflexão sobre a importância de se atentar ao caráter heterogêneo e variável da nossa língua. É uma tentativa de chamar a atenção para a ocorrência da variação tanto no uso da fala quanto da escrita, bem como de refletir sobre os usos que fazemos e percebemos da língua.

Os alunos do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental são público-alvo destas atividades. Acreditamos que este ano/série é momento oportuno para refletir sobre a variação linguística, uma vez que o 6º (sexto) ano marca um período de transição na vida escolar dos estudantes de maneira geral. O ensino de Língua Portuguesa, assim como o das demais disciplinas, torna-se gradativamente mais sistemático e aprofundado. Então, como proposto pela Sociolinguística Educacional, as questões relativas à variação precisam ser abordadas, discutidas. Estas questões, por tratarem do uso da língua, podem ser pontos de partida ou referência para desenvolvimento de qualquer habilidade ou competência linguística.

Primeiramente, propomos uma discussão sobre a variação de uma forma geral, apresentando os tipos mais comuns de variação. Em sequência, propomos atividades reflexivas sobre a variação estilístico-pragmática que é abordada de maneira generalizada, com enfoque na oralidade e depois na escrita. No final propomos uma oficina para retomada das discussões propostas e socialização das conclusões e aprendizagens geradas ao longo do estudo.

Escolhemos o modelo de Oficinas Pedagógicas como metodologia para estas atividades. São apresentadas 5 (cinco) Oficinas Pedagógicas, assim intituladas:

- A língua nossa de cada dia!
- Falar e escrever é também uma questão de estilo!
- Sei o que dizer! Mas ... Como eu falo?
- Sei o que dizer! Mas... Como eu escrevo?
- A língua nossa de cada dia! (Monitoramento e Liberdade Linguística)

Quanto à aplicação das Oficinas Pedagógicas, fica a cargo do professor decidir se o trabalho será executado de forma sequencial ou semanal. Em quaisquer das opções, se aplicado como sugerido, contribui para a percepção e reflexão sobre o uso da língua.

Sugerimos também que a cada oficina os alunos sejam agrupados em 5 (cinco) ou 6 (seis), de acordo com o número total de participantes. As oficinas pedagógicas favorecem a discussão e a execução de tarefas em grupo, o que auxilia no desenvolvimento das competências socioemocionais e de habilidades específicas para o trabalho coletivo.

As atividades propostas em cada oficina são diversificadas e os estudos não estão associados a gêneros discursivos específicos. Ao contrário, refletem a diversidade de gêneros em ambas as modalidades – fala e escrita, bem como as possibilidades de variação dentro da estrutura de cada gênero.

Um bom trabalho a todos!

## Oficina 1: A Língua nossa de cada dia!

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os slides para a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas; o texto pode ser produzido em slides, e se feito no caderno, pode ser fotografado e apresentado.

<p>Objetivos: (habilidades relacionadas)</p>	<p><b>(EF69LP55)</b> Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p><b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p><b>(EF67LP24)</b> Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.</p>
<p>Estratégias:</p>	<p>Leitura</p> <p>Reprodução de slides e vídeos</p> <p>Questionamentos</p> <p>Discussão</p> <p>Produção de textos.</p>
<p>Tempo:</p>	<p>Organização da sala: 15 minutos</p> <p>Leituras e discussões: 40 minutos</p> <p>Produção de textos: 45 minutos</p> <p>100 minutos/ 2 horas aulas.</p>

## Oficina 1- Slides:

## Slide 1

## A LÍNGUA NOSSA DE CADA DIA!



Professor (a),

Questione os alunos sobre o que eles veem na imagem; sobre o que eles sabem sobre a Língua Portuguesa; se em todo o país se fala a mesma língua; ou outros neste sentido.

O objetivo é levar o aluno a perceber a relação entre a língua e a pessoa que a usa.

## Slide 2



QUAL A RELAÇÃO ENTRE AS SITUAÇÕES APRESENTADAS  
PELAS IMAGENS E O USO DA LÍNGUA?



Professor (a),

Questione os alunos sobre o que eles veem nas imagens; sobre qual a relação das ações apresentadas nas ilustrações com os usos que fazemos da língua; pergunte a eles qual modalidade da língua é predominante no desenvolvimento de cada contexto apresentado; peça-lhes que citem outras ações que envolvam ou dependam do uso da língua.

Espera-se que os alunos percebam que ações cotidianas estão relacionadas ao uso da língua; que entendam que em alguns contextos há predomínio de língua escrita, em outros da oralidade, e que há situações em que ambas se inter-relacionam; espera-se ainda que consigam compreender o aspecto interacional da língua.

## Slide 3

VAMOS LER ESTE TEXTO ESCRITO PELO ESCRITOR E ENTREVISTADOR BRASILEIRO JÔ SOARES:

***"Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala."***

***Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português não. É só prestação. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito differenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá sabi iscrevê.***

## Slide 4

SOBRE O TEXTO DE JÔ SOARES, PENSE E RESPONDA:

1. Qual teoria sobre a Língua Portuguesa é defendida no texto? Você concorda com essa afirmação?
2. Você teve alguma dificuldade para compreender a mensagem? E para ler o texto? Explique.
3. O texto de Jô Soares se aproxima mais de qual modalidade de uso da nossa língua: da escrita? Ou da fala?
4. Há alguma palavra no texto de Jô Soares que você reconhece em própria fala ou na fala das pessoas com as quais convive? Qual (is)?
5. Em sua opinião, qual a real intenção do texto?

Professor (a),

Estas perguntas foram elaboradas com o intuito de serem respondidas oralmente. É interessante que você leia e comente cada questão apresentada e ouça as respostas dos alunos.

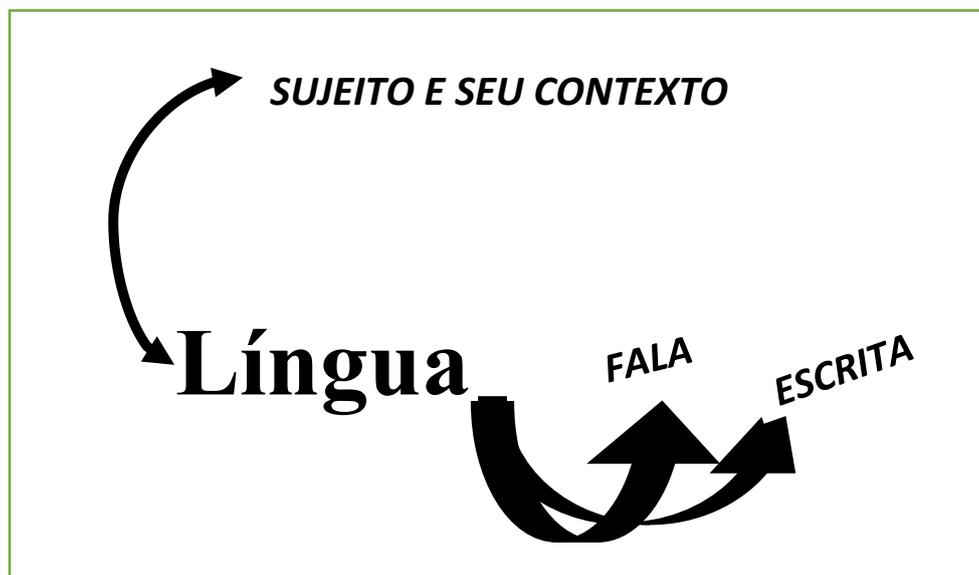
Respostas esperadas:

1. Espera-se que os alunos respondam que a afirmação é a de que “o Português é fácil porque se escreve igual se fala”; e também que a própria leitura os faça discordar de tal afirmação.
2. É provável que os alunos respondam que não tiveram dificuldades para compreender a mensagem, mas que tiveram dificuldades para ler o texto. Espera-se que eles entendam que a dificuldade tenha sido causada pelo não uso da convenção ortográfica.
3. O ideal é que eles percebam que mesmo que o texto tenha sido apresentado na modalidade escrita, nele predominam as marcas da oralidade, e que por isso digam que se aproxima da fala.
4. Acredita-se que o aluno será capaz de listar várias palavras cuja pronúncia se assemelhe às do texto. Espera-se que ele assuma a ocorrência dessas situações.
5. Por fim, espera-se que os alunos reconheçam a ironia do autor em afirmar que o Português é fácil, pois se escreve do modo como se fala.

Atenção:

Durante a discussão, é preciso ficar atento aos juízos de valor que eventualmente podem ser feitos. Cabe ao professor manter um ambiente ético, combater qualquer situação de preconceito linguístico ou até bullying. Lembre-se de que a intenção é desmistificar a ideia de homogeneidade linguística, a apologia ao erro, a fim de mostrar a presença da variação.

Slide 5:



Professor (a),

Apresentar este slide e pedir aos alunos que façam a leitura e interpretem o esquema apresentado.

Espera-se que eles sejam capazes de concluir que existe uma relação de interdependência entre a língua e o sujeito que a usa, bem como que eles percebam as formas de ocorrência da língua, ou seja, suas modalidades.

Adiantar aos alunos que no próximo slide eles assistirão a um vídeo que trata da Variação Linguística: o que é e os tipos mais comuns.

Assim, a compreensão do slide 5 serve de base para compreensão do que é a variação.

Slide 6:

### **VARIAÇÃO LÍNGUÍSTICA**

- ✓ O QUE É?
- ✓ QUANDO OCORRE?
- ✓ POR QUE OCORRE?
- ✓ DE QUE FORMA OCORRE?

O vídeo a seguir nos explica tudo. Fique ligado!!!

<<https://www.youtube.com/watch?v=2h26Wt4tbJE&t=31s>>

Professor (a),

Após a reprodução do vídeo, encerramos a primeira parte das oficinas. É importante que os alunos tenham prestado atenção. Também é provável que eles tenham comentários a respeito do conteúdo.

Após a finalização dos comentários, entregue as atividades impressas aos alunos para que as respondam em grupos. Cada aluno deve ter a sua atividade e tem liberdade, caso deseje discordar dos demais integrantes do grupo, divergindo nas respostas.

Durante a realização das atividades escritas o professor pode auxiliar os alunos individualmente, caso necessário.

O desafio de elaborar o mapa-mental pode ser feito no caderno de anotações, em folha de papel A4 ou até em folder ou cartolina.

Separe os 10 minutos finais para a socialização das atividades escritas e do desafio proposto.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

### Oficina 1: A Língua nossa de cada dia!

Os conceitos a seguir estão de acordo com o vídeo sobre Variação Linguística que assistimos, e as discussões já propostas. Observe-os e relacione-os com os textos apresentados.

**VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA:** SÃO AS DIFERENTES MANEIRAS DE SE DIZER A MESMA COISA EM UM MESMO CONTEXTO E COM O MESMO SIGNIFICADO.



O modo diferente de falar e escrever está relacionado ao lugar ou região.



Ao longo do tempo os costumes linguísticos das pessoas mudam: algumas palavras e expressões caem em desuso, outras se modificam, e vão surgindo outras palavras e expressões.



Está relacionada ao social de cada indivíduo. Então, esse tipo de variação ocorre por causa das diferenças de idade, sexo, profissão, classe social, nível de instrução etc.



Está relacionada ao contexto da situação na qual as pessoas estão. Em ambiente formal, utiliza-se linguagem formal; em ambientes familiares e informais, utiliza-se linguagem informal.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=2h26Wt4tbJE&t=31s>> acesso em 20 de julho de 2021

Levando em consideração esses quatro tipos de Variação Linguística, leia os textos a seguir e diga qual Variação é predominante em cada situação.

Texto 1:



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

<https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas/> acesso em 20 de julho de 2021

Neste texto ocorre Variação \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_

---



---

Texto 2:

*“No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.”*

(SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1984) <https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas/>, acesso em 20 de julho de 2021

O texto 2 trata da \_\_\_\_\_. Seu autor  
fala sobre \_\_\_\_\_

---

Texto 3:

“Se eu não conseguir dormir, não é a cafeína  
É culpa da morena, do beijo da morena  
Se na balada eu zerar, não faltou esquema  
É culpa da morena, do beijo da morena”

Composição: Shylton Fernandes / Breno Cesar / Diego Barão / Luan Santana / Lucas Santos.  
<https://www.lettras.mus.br/luan-santana/morena/> acesso em 20 de julho de 2021.

Nesta canção percebemos a \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_

---



---

Texto 4:

O dialeto caipira é uma das formas da língua portuguesa com registro de fala no sul de Minas Gerais, sul de Goiás, zonas rurais do sul do Rio de Janeiro, interior do estado de São Paulo, leste e sul do Mato Grosso do Sul e norte do Paraná.

Tem como principal descendência o **tupi**, que foi a língua habitual dos primeiros habitantes das regiões onde atualmente o dialeto caipira está difundido. Esse dialeto possui adaptações de fonemas no dígrafo "lh" que são pronunciados com som de "i" como ocorre em "milho" ("mio") e "filho" ("fio").

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/variacoes-linguisticas> acesso em 20 de julho de 2020.

O assunto do texto 4 é a \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

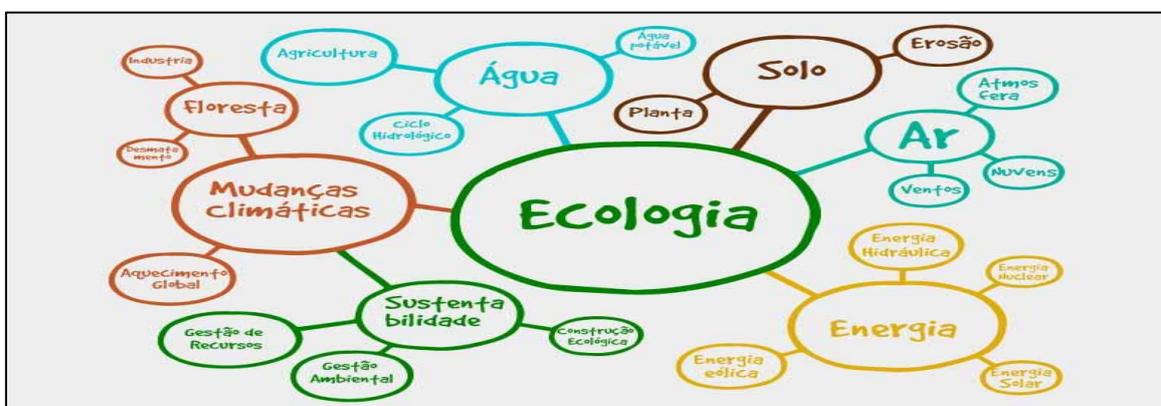
\_\_\_\_\_

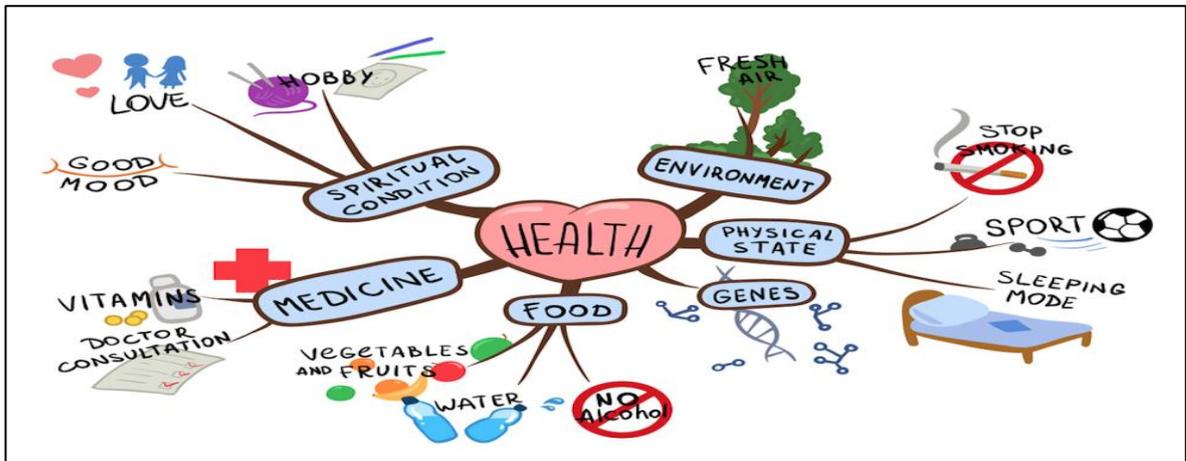
## Desafio

Você sabe o que é um mapa mental?

Veja:

Um **mapa mental** é um diagrama que se elabora para representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se encontram relacionados com uma palavra-chave ou uma **ideia** central, e cujas informações relacionadas em si são irradiadas (em seu redor).





Você pode elaborar mapas mentais sobre qualquer assunto. Eles não obedecem a um modelo específico, você pode usar e abusar de cores e formas. Elaborar mapas mentais ajuda você a aprender um conteúdo.

**Agora é a sua vez! Mãos à obra!**

Com seus colegas de grupo elaborem um mapa mental sobre o que aprendemos hoje. Coloque a palavra LÍNGUA no centro e vá tecendo as ramificações para mostrar os tipos de variação.

Bom trabalho!

## Oficina 2: Uma questão de Estilo!

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os slides para a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas; as atividades podem ser produzidas em slides (usando as ferramentas de pesquisa de imagem) e, se feito no caderno, pode ser fotografado e apresentado.

<p>Objetivos: (habilidades relacionadas)</p>	<p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF69LP44)</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p><b>(EF67LP06)</b> Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.</p> <p><b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>
<p>Estratégias:</p>	<p>Questionamentos</p> <p>Aplicação de dinâmicas/ desafios</p> <p>Discussão</p> <p>Socialização</p>
<p>Tempo:</p>	<p>Organização da sala: 15 minutos</p> <p>Leituras, discussões e cumprimento dos desafios: 60 minutos</p> <p>Socialização: 25 minutos</p> <p>100 minutos/ 2 horas aulas.</p>

## Oficina 2 - Slides:

Slide 1:

***QUESTÃO DE ESTILO!***



*O que é estilo?*

Slide 2:

**estilo**

Maneira particular e pessoal de se expressar através da escrita, da música, do modo de vestir, pintar, esculpir, desenhar, falar, etc.: vestir-se no (...)

Expressão de requinte, de refinamento: a atriz principal não tem muito estilo.

 Dicio.com.br

## Slide 3

estilo

es·ti·lo

sm

**1** ANT Ponteiro ou pequena haste de madeira, metal, osso, pedra etc. com que os antigos escreviam em tábuas recobertas por uma camada de cera; uma extremidade pontiaguda era usada para a impressão dos caracteres e a outra, espatulada e lisa, destinava-se a apagar as incorreções.

**2** Maneira especial de um indivíduo exprimir-se, falando ou escrevendo, e que caracteriza o uso subjetivo dos recursos da língua na formulação e manifestação de seus pensamentos, sentimentos, opiniões, declarações etc.

**3** Modo de expressão verbal caracterizado pelo uso de palavras, expressões, jargões, estruturas sintáticas etc. próprias de uma determinada classe social, grupo, comunidade, profissão etc.

**4** Forma de escrever, pautada pelos padrões sociais de correção gramatical e elegância.

**5** SOCIOLING Cada um dos diferentes níveis de formalidade de um discurso escrito ou falado, que é decorrente da atitude do falante (ou escritor) em relação ao ouvinte (ou leitor), ao assunto ou ao propósito da comunicação; registro.

## Slide 4

**6** Conjunto de características que singularizam a feição de um gosto, de um comportamento, de uma prática ou de um costume de um indivíduo ou de um grupo.

**7** Maneira particular, de um indivíduo (artista, esportista etc.) realizar seu trabalho.

**8** Feição especial, caráter ou conjunto de traços próprios de uma determinada manifestação cultural.

**9** Conjunto de traços formais que diferenciam e singularizam um determinado objeto, segundo o modo e a época em que foi criado ou produzido.

**10** Elegância na forma de se trajar.

**11** Tipo ou variedade particular; espécie, gênero: Era arrogante e esnobe e só se relacionava com pessoas do mesmo estilo.

**12** Ponteiro ou agulha do relógio de sol.

Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estilo/>> acesso em 21 de julho de 2021.

Slide 5

**DESAFIO 1:**  
***VOCÊ SERIA UM BOM PERSONAL ESTILIST?***



Professor (a),

Esclareça que a variação estilística será estudada mais a fundo a partir desta oficina. Questione os alunos sobre o significado da palavra estilo. Em seguida, apresente e explore a definição online da palavra estilo.

Motive os alunos para participarem do desafio a seguir e entregue as atividades impressas necessárias à execução do desafio que consiste em eles se tornarem *personal estilist* de uma personagem imaginária, sendo desafiados a vesti-la em três situações diferentes. Apresentamos duas opções de personagens: João e Ana. Cada aluno opta pelo que mais lhe agradar.

Atenção:

Neste momento os alunos serão desafiados a desenhar. É comum que nestas situações eles se empolguem e sintam necessidade de extrapolar o tempo. Contudo, é recomendável que essa dinâmica não ultrapasse 15 minutos. Caso contrário os outros passos da oficina poderão ficar comprometidos. Lembre-se de fazer uma boa gestão do tempo!

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGÜÍSTICA

### Oficina 2: Questão de estilo!



Olá! Tudo bem? Quero lhe apresentar uma amiga: Ana.

Ana é uma jovem muito ocupada e indecisa que precisa comparecer a alguns eventos sociais e quer sua ajuda como *personal estilist*. Será que você consegue ajudá-la a cumprir seus compromissos bem-vestida?

Vamos tentar?

**Situação 1:** Ajude Ana a se vestir para ser madrinha de casamento de uma amiga. O evento acontecerá à noite, terá a presença de muitos convidados e Ana quer estar linda neste dia. Como você a vestiria para esse evento?

**Situação 2:** Ana é médica e amanhã, à tarde, estará de plantão no pronto-socorro de um dos hospitais onde trabalha. Ajude-a a se vestir adequadamente.

**Situação 3:** No próximo sábado, à noite, Ana marcou de sair com os amigos para comerem pizza. Levando em consideração que a previsão do tempo é de frio, como ela deve ir vestida?

**Sua vez:** Desenhe os looks de Ana para cada situação. Use sua criatividade e habilidades artísticas!

<i>SITUAÇÃO 1</i>	<i>SITUAÇÃO 2</i>	<i>SITUAÇÃO 3</i>
		

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGÜÍSTICA

### Oficina 2: Questão de estilo!

Olá! Tudo bem? Quero lhe apresentar um amigo: João.

João é um jovem muito ocupado e indeciso que precisa comparecer a alguns eventos sociais e quer sua ajuda como *personal stylist*. Será que você consegue ajudá-lo a cumprir seus compromissos bem-vestido?

Vamos tentar?

**Situação 1:** Ajude João a se vestir para ser padrinho de casamento de um amigo. O evento acontecerá à noite, terá a presença de muitos convidados. João quer estar elegante neste dia. Como você o vestiria para esse evento?

**Situação 2:** João é médico e amanhã, à tarde, estará de plantão no pronto-socorro de um dos hospitais onde trabalha. Ajude-o a se vestir adequadamente.

**Situação 3:** No próximo sábado, à noite, João marcou de sair com os amigos para comerem pizza. Levando em consideração que a previsão do tempo é de frio, como ele deve ir vestido?

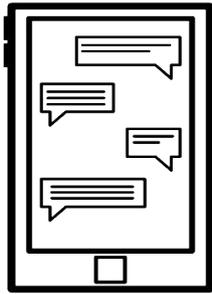
**Sua vez:** Desenhe os looks de João para cada situação. Use sua criatividade e habilidades artísticas!

<i>SITUAÇÃO 1</i>	<i>SITUAÇÃO 2</i>	<i>SITUAÇÃO 3</i>
		

Slide 6

## DESAFIO 2

### MENSAGEM DE TEXTO



*Agora vamos imaginar uma situação problema na qual você está envolvido e precisa resolvê-la através de mensagem de texto em aplicativos como o WhatsApp. Parece fácil? É fácil! Vamos lá!*

Professor (a),

Neste momento os alunos serão desafiados a resolver a mesma situação-problema, envolvendo sujeitos diferentes. Eles terão de utilizar a modalidade escrita, simulando uma mensagem de texto, como as utilizadas no WhatsApp.

Logo após a exibição do slide 6, distribua ou peça a um aluno que distribua o material impresso. Nesta dinâmica as situações-problema devem ser distribuídas aleatoriamente, preferencialmente, uma situação para cada grupo. Para tanto serão elaboradas 4 propostas diferentes. O ideal é que a escrita dos textos seja feita em 10 minutos, no máximo.

Orientamos que a socialização dos dois desafios ocorra após a finalização deste segundo. Assim, a socialização das produções já dá início à parte final da oficina, na qual aprofundamos a discussão sobre a variação estilística e finalizamos com a proposta de uma atividade escrita.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

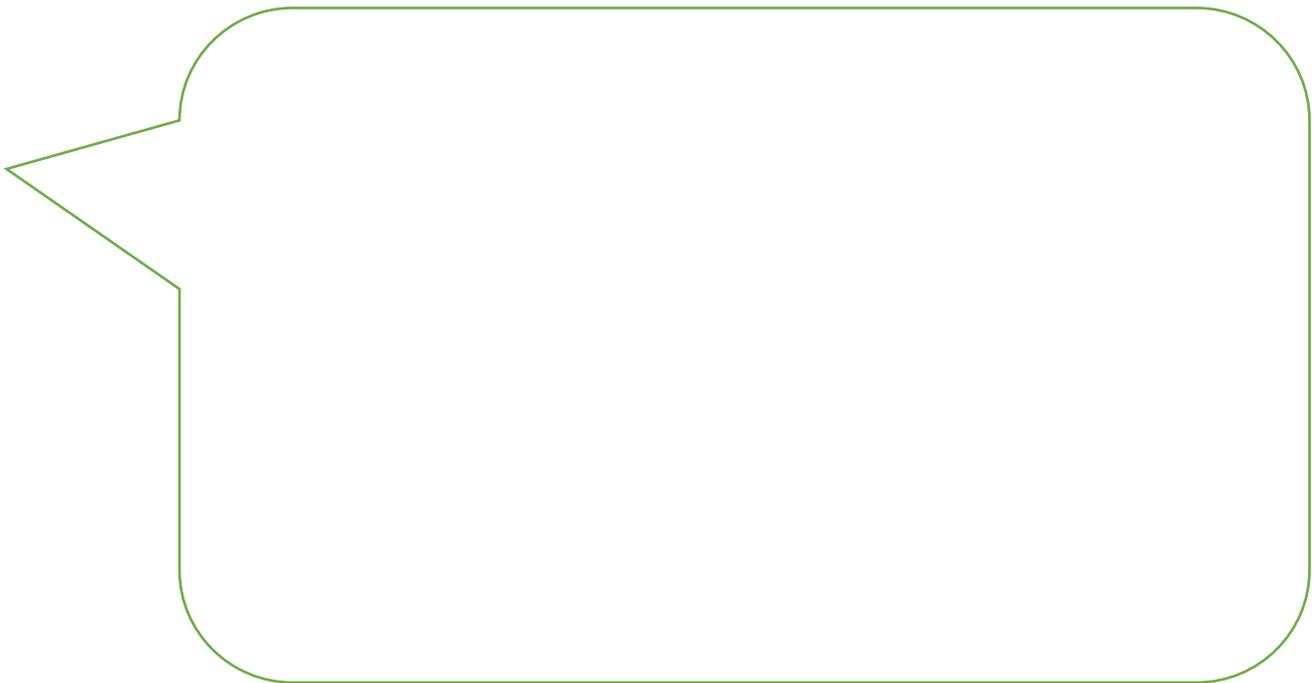
**ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGUÍSTICA****Oficina 2: Questão de estilo!**

Nesta atividade, você e seus colegas vão resolver um problema utilizando uma mensagem de texto enviada pelo WhatsApp.

Então, vamos embarcar no mundo do faz de conta!

**Situação A**

*Agora, imagine que você saiu, por engano, do grupo do WhatsApp dos seus colegas de classe. Você queria sair de um outro grupo do qual não participa, mas se enganou, e quando percebeu já tinha apertado o botão “SAIR DO GRUPO”. Ah não! Você quer voltar ao grupo imediatamente, e para isso, tem a brilhante ideia de mandar uma mensagem para Luísa, que além de administradora do grupo, também é sua amiga. Então, no espaço abaixo, escreva a mensagem da mesma forma que você faria no WhatsApp. (seu celular está com problemas no áudio, a mensagem precisa ser de texto).*



ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGÜÍSTICA****Oficina 2: Questão de estilo!**

Nesta atividade, você e seus colegas vão resolver um problema utilizando uma mensagem de texto enviada pelo WhatsApp.

Então, vamos embarcar no mundo do faz de conta!

**Situação B**

*Agora, imagine que você saiu, por engano, do grupo do WhatsApp da sua família. Você queria sair de um outro grupo do qual não participa. Mas se enganou, e quando percebeu já tinha apertado o botão “SAIR DO GRUPO”. Ah não! Você quer voltar ao grupo imediatamente, e para isso, tem que enviar uma mensagem para sua tia Luísa. Além de tia, Luísa é também sua madrinha e você gosta muito dela. Então, no espaço abaixo, escreva a mensagem para a tia Luísa da mesma forma que você faria no WhatsApp. (seu celular está com problemas no áudio, a mensagem precisa ser de texto).*



ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

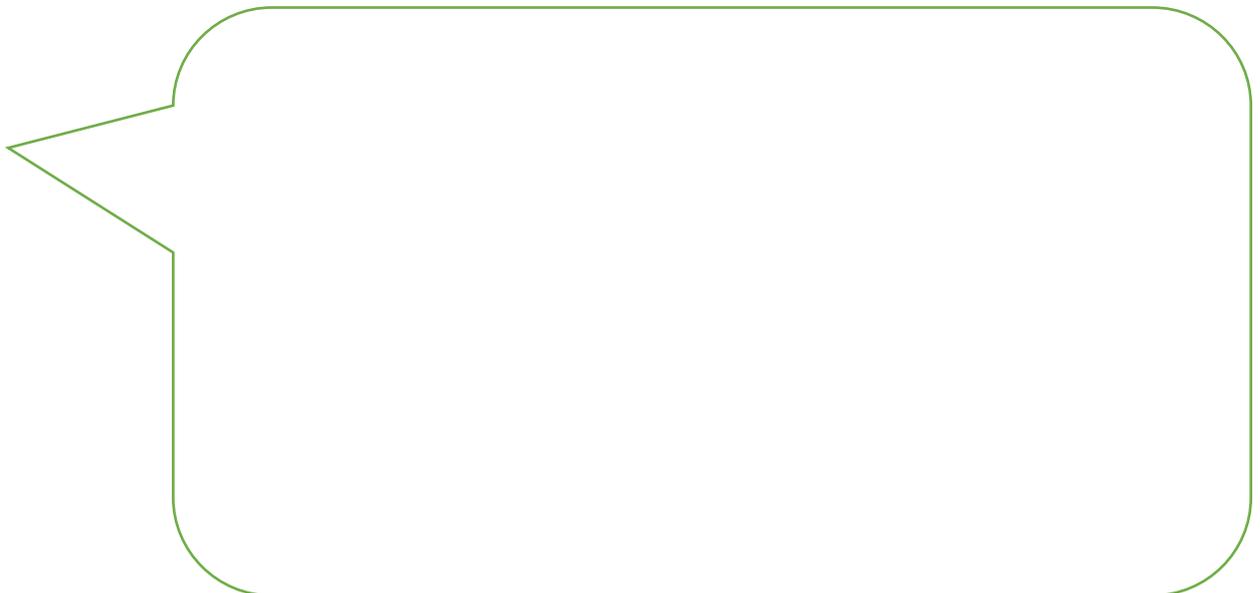
**ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGÜÍSTICA****Oficina 2: Questão de estilo!**

Nesta atividade, você e seus colegas vão resolver um problema utilizando uma mensagem de texto enviada pelo WhatsApp.

Então, vamos embarcar no mundo do faz de conta!

**Situação C**

*Agora, imagine que você é um aluno recém-chegado e hoje foi seu primeiro dia em uma escola nova. Um colega pediu seu telefone e para te adicionar ao grupo que a turma tem no WhatsApp. Já em casa, você percebeu que tinha sido adicionado ao grupo, mas por engano, você saiu do grupo. Ah não! Você quer voltar ao grupo imediatamente, e para isso, tem a brilhante ideia de mandar uma mensagem para Pedro, porque ele é o administrador do grupo e você salvou o contato dele. Você está envergonhado, pois não conhece bem os colegas, nem mesmo o Pedro. Mas, cria coragem e envia a mensagem. Então, nessa situação, o que você escreveria para Pedro? (seu celular está com problemas no áudio, a mensagem precisa ser de texto). Use o espaço abaixo.*



ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGÜÍSTICA

### Oficina 2: Questão de estilo!

Nesta atividade, você e seus colegas vão resolver um problema utilizando uma mensagem de texto enviada pelo WhatsApp.

Então, vamos embarcar no mundo do faz de conta!

#### Situação D

*Agora, imagine que você é representante de sala. Uma coisa importante é ser representante! É você quem transmite os recados do diretor e da coordenadora da escola aos seus colegas. E quando a turma tem qualquer pedido ou reclamação é você quem vai até à sala do diretor conversar. Por isso, você faz parte de um grupo de WhatsApp junto com os outros representantes, diretor, coordenadora e professores. Mas, por engano, você saiu deste grupo. Ah não! Você quer voltar ao grupo imediatamente. É sua responsabilidade manter-se informado. Então, você decide enviar uma mensagem ao diretor, que é o administrador do grupo. Use o espaço abaixo e escreva a mensagem. (seu celular está com problemas no áudio, a mensagem precisa ser de texto).*

Professor (a),

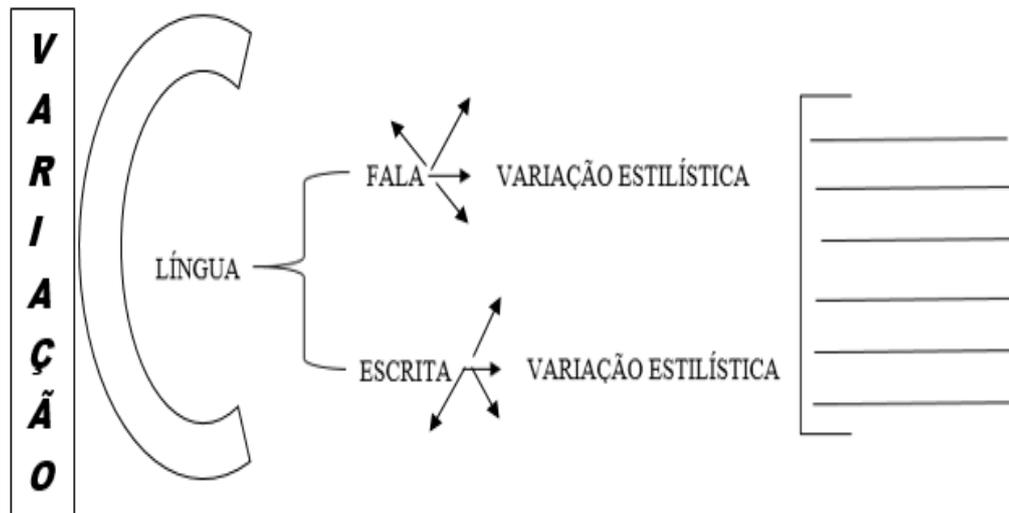
Para a socialização, peça aos alunos que apresentem as roupas que desenharam para Ana e João em cada situação; e depois que oralizem as mensagens de texto do desafio 2. Garanta que, pelo menos, uma resposta a cada situação seja compartilhada.

Caso haja lousa na sala onde está sendo realizada a oficina, e haja tempo suficiente também, alguns alunos podem ser convidados a escrever suas mensagens nesta lousa. Essa prática simples enriqueceria o trabalho pois permitiria a clara visualização do texto.

Na sequência, apresente o último slide que contém questionamentos elaborados para serem respondidos oralmente.

Slide 7

BASEADO NO QUE APRENDEMOS HOJE, VAMOS PREENCHER O ESQUEMA PROPOSTO COM OS FATORES QUE GERAM A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA.



Professor (a),

Apresente aos alunos o esquema com o intuito de que eles listem alguns fatores que geram a Variação Estilística. Espera-se que eles digam que esta variação ocorre em decorrência da situação apresentada, dos participantes da situação comunicativa, do nível de formalidade exigida pela situação comunicativa, e das escolhas linguísticas pessoais.

Ao final, peça aos alunos que transcrevam o esquema para seu caderno de anotações.

## Slide 8

**QUESTÕES DE ESTILO**

- ✓ Quando você desenhou as roupas de Ana e João, o que foi importante considerar?
- ✓ Qual *look* foi mais difícil de desenhar? Por quê?
- ✓ Observando criticamente os seus desenhos e o dos colegas há algum *look* que você considera ter ficado inadequado? justifique.
  - ✓ Você se sentiu indeciso ao desenhar alguma roupa? Comente.  
O ATO DE FALAR /ESCREVER É SEMELHANTE AO DE ESCOLHER UMA ROUPA.
  - ✓ Comente a afirmação acima. Estabeleça as referências.  
NO DESAFIO 2, EM TODAS AS SITUAÇÕES VOCÊ SIMULOU QUE COMETEU UM ERRO POR ENGANO E PRECISA RESOLVER O PROBLEMA ENVIANDO MENSAGENS DE TEXTO.
- ✓ Comparando suas respostas com a dos seus colegas, conclua: qual a essência, ou objetivo principal, das mensagens escritas nas quatro situações?
- ✓ Você percebeu marcadores de formalidade ou de informalidade nas mensagens escritas? Liste alguns casos.
- ✓ Por que, mesmo tendo um mesmo objetivo, as mensagens foram escritas de maneiras diferentes? A quais fatores se deve a ocorrência das diferenças?

## Oficina 3: Sei o que dizer... Mas, como falar?

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os vídeos propostos e a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas, ligando também os microfones sempre que solicitado ou que quiser participar.

<p>Objetivos: (habilidades relacionadas)</p>	<p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p><b>(EF69LP19)</b> Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p>
<p>Estratégias:</p>	<p>Apresentação de textos</p> <p>Reprodução de vídeos</p> <p>Discussão</p> <p>Resolução de atividades</p> <p>Desafio</p> <p>Socialização</p>
<p>Tempo:</p>	<p>Organização da sala: 15 minutos</p> <p>Leitura, reprodução de vídeos, e discussão: 25 minutos</p> <p>Desafio: 40 minutos</p> <p>Socialização: 20 minutos</p> <p>100 minutos/ 2 horas aulas.</p>

Slide 1:

***Sei o que dizer...***  
***Mas, como falar?***

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ESTUDO DA VARIAÇÃO LÍNGUÍSTICA

### Oficina 3: Sei o que dizer... Mas, como falar?

Vamos ler um trecho de um texto de Martha Medeiros:

*“É mil vezes preferível uma voz que diga coisas que a gente não quer ouvir, pois ao menos as palavras que são ditas indicam uma tentativa de entendimento. Cordas vocais em funcionamento articulam argumentos, expõem suas queixas, jogam limpo. Já o silêncio arquiteta planos que não são compartilhados. Quando nada é dito, nada fica combinado.”*

[...]

*É claro que há muitas situações em que o silêncio é bem-vindo. Para um cara que trabalha com uma britadeira na rua, o silêncio é um bálsamo. Para a professora de uma creche, o silêncio é um presente. Para os seguranças dos shows do Sepultura, o silêncio é uma megasena. Mesmo no amor, quando a relação é sólida e madura, o silêncio a dois não incomoda, pois é o silêncio da paz. O único silêncio que perturba é aquele que fala. E fala alto. É quando ninguém bate a nossa porta, não há recados na secretária eletrônica e mesmo assim você entende a mensagem.”*

Martha Medeiros Crônica "A Voz Do Silêncio", 1999. Extraído <<https://www.pensador.com/frase/OTU4NTQ/>> acessado em 31 de julho de 2021>>

1. De acordo com o primeiro parágrafo do texto acima, reflita e responda:

a. Qual a tese defendida pela autora neste parágrafo? Você concorda ou discorda desta tese?

Justifique:

b. Qual o papel das cordas vocais no corpo humano?

Respostas esperadas:

Espera-se que os alunos identifiquem no primeiro parágrafo a tese de que as palavras são melhores que o silêncio. Palavras podem construir, criar ou modificar uma realidade. O silêncio, geralmente, é sinal de frieza e indiferença. Concordar ou discordar desta tese está no âmbito das personalidades. Cabe ao professor ouvir e respeitar o posicionamento individual do aluno.

Espera-se também que os alunos se lembrem das aulas de ciências e reconheçam a função das cordas vocais na produção dos sons e conseqüentemente das palavras.

2. No trecho “*O único silêncio que perturba é aquele que fala.*” Ocorre um fenômeno que chamamos de personificação. Através da personificação atribuímos características humanas àquilo que não é humano. Nessas situações dizemos que foi utilizada uma linguagem conotativa ou figurada. Então, responda:

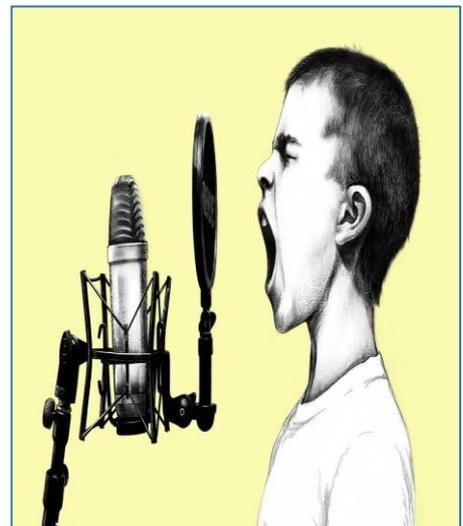
- a. Qual elemento do enunciado destacado sofre personificação?
- b. Qual o atributo humano é conferido a esse elemento?

Professor (a),

Espera-se que os alunos entendam que o “silêncio” é o objeto da personificação pois lhe é conferido o poder de falar.

Vamos refletir um pouco mais sobre a fala?

- ✓ Você se considera uma pessoa mais falante ou mais calada?
- ✓ Em quais situações da sua vida cotidiana você costuma se sentir mais à vontade para falar?
- ✓ Existe alguma situação na qual você se sinta constrangido em falar? Dê exemplos.



- ✓ Juntos, vamos elaborar uma lista de eventos que podemos participar, presenciar ou assistir, e que só acontecem por causa da habilidade de falar:

Professor (a),

Espera-se que os alunos elaborem uma lista ampla contendo desde situações cotidianas e informais até outras midiáticas e formais.

Situações comunicativas centradas principalmente na FALA:

Ex. Propaganda Política Eleitoral na TV;

---



---



---



---



---

Professor (a),

Acesse o link << <https://www.youtube.com/watch?v=il-cG20QeG4&t=36s> >> para reproduzir o vídeo.

Atenção: O objetivo do vídeo é que os alunos percebam o grau de elaboração dos textos orais. Espera-se que eles percebam que os textos falados formais (principalmente os midiáticos) não ocorrem espontaneamente, mas dependem de um planejamento, de um preparo. Não é necessário reproduzir todo o vídeo, pode-se interromper a execução depois de 1 minuto e meio de reprodução.

Você vai assistir agora a um trecho do vídeo, Programa Político, produzido pelo canal humorístico **Porta dos Fundos**. Nesse vídeo o ator Fábio Porchat interpreta um candidato

gravando uma propaganda política. Observe com atenção a situação que está sendo apresentada e responda as questões a seguir:

1. A situação apresentada pelo humorista no vídeo é fictícia, pois o ator não é candidato a nenhum cargo político. O objetivo é satirizar as propagandas políticas, nas quais os candidatos fazem promessas e nem sempre as cumprem, quando eleitos. Contudo, a situação de gravar a propaganda pode ser usada para refletirmos sobre os gêneros do discurso estruturados na fala. Então, reflita e responda:

a. Em relação ao vídeo **Horário Político**, quem são as pessoas envolvidas na gravação e produção da propaganda?

b. Quem é o público-alvo dessa propaganda?

c. No vídeo, o candidato está tentando falar um texto já elaborado, obedecendo ao estilo das propagandas políticas. Por isso, toda vez que ele se confunde, engasga-se, ou erra o texto, a gravação é recomeçada. Pelo que já conhecemos das propagandas políticas, marque as alternativas que representem os objetivos do candidato quanto à sua própria fala:

I. Falar muito rápido e sem pausas, obedecendo ao estilo das propagandas políticas.

II. Falar de forma fluida e clara, sem tropeçar nas palavras, sem se engasgar, sem fazer pausas prolongadas, obedecendo à Norma Culta da língua.

III. Demonstrar espontaneidade, e procurar identificação com todos os expectadores usando uma linguagem coloquial, gírias ou expressões informais.

IV. Manter uma expressão alegre no rosto enquanto fala, demonstrando simpatia.

V. Não fazer muitos gestos com braços e mãos, para não tirar a atenção do expectador do que está sendo falado.

VI. Procurar identificação, olhando sempre para a câmera como se olhassem nos olhos dos expectadores utilizando uma entonação de voz que transmita segurança sobre o que está sendo prometido.

d. Conclua, um programa político se baseia na oralidade. Mas a fala dos candidatos é espontânea ou planejada? Em quais outras situações percebemos esse tipo de fala?

e. Segundo a psicóloga Loriane Heide, qualquer habilidade é desenvolvida através da prática e exige determinação e dedicação. De acordo com ela, dom é algo que nasce com a pessoa. Já a habilidade é algo que pode ser desenvolvida. “Já vi muita gente dizer que falar bem em público, gostar de estudar, ou ter liderança e paciência são dons. A realidade é que todas são habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas. Basta querer e se dedicar”. Sabendo disso, você acredita que qualquer pessoa pode desenvolver as habilidades de falar em público e para o público?

Respostas esperadas:

1. a. Espera-se que os alunos percebam que há uma equipe orientando e auxiliando o candidato na preparação da propaganda política. Eles devem citar que há profissionais contratados para ajudá-lo a cuidar da imagem, trabalhar a voz, e até escrever o texto; além é claro dos profissionais especializados na filmagem e edição do vídeo. É bom lembrá-los que os profissionais com cursos de publicidade, marketing e até jornalismo, podem atuar atrás das câmeras na produção de vídeos e programas midiáticos; além é claro de chamar a atenção para o trabalho dos assessores políticos.
- b. Quanto ao público-alvo, é importante que os estudantes percebam que se trata dos expectadores, de modo geral, e o objetivo é alcançar eleitores.
- c. As afirmações I, IV, V e VI estão corretas.
- d. É importante que os alunos compreendam que a capacidade de falar em público, para um público, e em gêneros formais, é uma habilidade e não um dom. E que, portanto, com prática e treino pode ser desenvolvida.

## DESAFIO:

Agora é a sua vez de criar!

Você e seu grupo têm 15 minutos para inventar e elaborar uma propaganda para uma nova marca de sabão em pó. O Sabão-BÃO. Construam um roteiro seguindo o passo a passo indicado abaixo:

1. Planejar a propaganda do produto. Para realizar esse desafio respondam a três perguntas básicas:

- ✓ Qual o objetivo da propaganda? (Exemplos: promover a venda do produto; fazer o lançamento do produto; atacar os fabricantes de marcas concorrentes etc.)
- ✓ Qual público a sua propaganda almeja alcançar? (Exemplos: mulheres; homens; donas de casa; mulheres que têm pouco tempo; homens que lavam suas roupas; mães; esportistas etc.)
- ✓ O que esse produto é capaz de fazer? (Exemplos: tirar manchas difíceis; lavar e conservar o brilho das cores; render mais que os produtos concorrentes; manter as roupas novas ou perfumadas; lavar tecidos especiais; ser feito de um material diferente etc.)
- ✓ Fazer um apelo ao consumidor. (Utilizar verbos como: usar, comprar, experimentar, lavar etc.)

3. Escreva o texto da propaganda e escolham um colega para fazer a leitura do texto. Todo o grupo ajuda o colega a ensaiar e preparar a apresentação. As instruções para a apresentação são:

- ✓ Durante a apresentação dos demais colegas do grupo, e da sala, permanecem em silêncio;
- ✓ O ideal é que o texto seja decorado; (caso o apresentador não se sinta seguro, pode ser ajudado por um colega que segure o texto escrito para que o apresentador leia, caso esqueça. A oralização do texto deve ser feita em um tom de voz audível em todo ambiente (nem muito alto, nem muito baixo), e o apresentador deve falar de maneira clara, e não muito rápida para que todos compreendam bem.



Professor (a),

É importante uma boa gestão do tempo, para que os alunos não gastem tempo demasiado na elaboração da propaganda e não falte tempo para a socialização, que é o momento culminante da oficina.

Permita que todos os grupos apresentem suas propagandas e garanta que os demais alunos estejam em silêncio e atentos. Uma sugestão para aumentar o engajamento e motivação da classe é propor uma premiação para a (s) melhor (es) apresentação (ões).

Também é importante organizar as apresentações de modo que haja tempo suficiente para a discussão das questões finais.

Slide 1

## Conclusões

Vamos refletir sobre o que aprendemos nesta oficina.

- ✓ Como foi sua experiência de fazer uma apresentação “ao vivo” para os colegas?
- ✓ Como você se sentiria se tivesse que fazer a mesma apresentação para escola inteira?
- ✓ Se vocês tivessem tido a oportunidade de gravar a apresentação da propaganda. O que acham que teria saído diferente?
- ✓ Todos os grupos apresentaram o mesmo produto e seguiram as mesmas orientações. Por que as apresentações não foram iguais?

## Slide 2 (continuação)

- ✓ Por que algumas situações de fala, como conversar com uma autoridade, ou apresentar um trabalho na escola costumam nos deixar inseguros e envergonhados?
- ✓ Reflita: jornalistas, políticos, youtubers, professores, advogados, palestrantes são pessoas que dependem muito da fala em suas profissões. Para você, essas pessoas nasceram com um dom? Um talento natural para falar em público, e exercer essas profissões? Ou elas desenvolveram essas habilidades?
- ✓ De que forma a escola pode te ajudar a desenvolver suas habilidades relacionadas à fala?

## Oficina 4: Sei o que dizer... Mas, como escrever?

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os vídeos propostos e a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas, ligando também os microfones sempre que solicitado ou que quiser participar.

Objetivos: (habilidades relacionadas)	<p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>
Estratégias:	<p>Apresentação de textos</p> <p>Discussão</p> <p>Desafio</p> <p>Socialização</p>
Tempo:	<p>Organização da sala: 15 minutos</p> <p>Leitura e discussão: 25 minutos</p> <p>Desafio: 40 minutos</p> <p>Socialização: 20 minutos</p> <p>100 minutos/ 2 horas aulas.</p>

Slide 1:

*Sei o que dizer...*

*Mas, como escrever?*

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os vídeos propostos e a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas, ligando também os microfones sempre que solicitado ou que quiser participar. Eles precisarão ter o caderno em mãos para realizarem as atividades propostas.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vamos começar lendo o trecho de uma crônica de Fernanda Sabino:

*O estranho ofício de escrever*

*Fernando Sabino*

**Éramos três condenados à crônica diária: Rubem no Diário de Notícias, Paulo no Diário Carioca e eu no O Jornal. Não raro um caso ou uma ideia, surgidos na mesa do bar, servia de tema para mais de um de nós. Às vezes para os três. Quando caiu um edifício no bairro Peixoto, por exemplo, três crônicas foram por coincidência publicadas no dia seguinte, intituladas respectivamente: “Mas não cai?”, “Vai cair” e “Caiu”.**

**Até que um dia, numa hora de aperto, Rubem perdeu a cerimônia: — Será que você teria uma crônica pequenininha para me emprestar?**

**Procurei nos meus guardados e encontrei uma que talvez servisse: sobre um menino que me pediu um cruzeiro para tomar uma sopa, foi seguido por mim até uma miserável casa de pasto da Lapa: a sopa existia mesmo, e por aquele preço. Chamava-se “O preço da sopa”. Rubem deu uma melhorada na história, trocou “casa de pasto” por “restaurante”, elevou o preço para cinco cruzeiros, pôs o título mais simples de “A sopa”.**

*(Texto publicado no livro “A falta que ela me faz”, Editora Record, 1980.) Extraído de <<<http://oficinadetextosescrever.blogspot.com/2018/03/o-estranho-oficio-de-escrever-fernando.html>>> acesso em 03 de agosto de 2021.*

Você sabe o que é crônica?

Crônica é o tipo de texto que aborda acontecimentos do dia a dia em uma narração curta e situa-se entre o jornalismo e a literatura. Muito encontrada nos meios de comunicação como revistas, jornais e rádios, tem como objetivo fazer uma análise crítica das situações cotidianas, possibilitando ao leitor uma reflexão sobre aquele assunto.

O que é Crônica? Extraído de <<<https://www.pravaler.com.br/o-que-e-cronica-e-suas-caracteristicas/>>> acesso em 03 de agosto de 2021.

Vamos refletir sobre a crônica de Fernando Sabino:

1. No trecho “*Éramos três condenados à crônica diária: Rubem no Diário de Notícias, Paulo no Diário Carioca e eu no O Jornal. Não raro um caso ou uma ideia, surgidos na mesa do bar, servia de tema para mais de um de nós. Às vezes para os três*” A palavra sublinhada está em sentido figurado. O que essa expressão realmente significa?

2. Releia e interprete o primeiro parágrafo e relacione as colunas abaixo:

A	Fernando Sabino	_____	Diário Carioca
B	Rubem	_____	Cronistas
C	Paulo	_____	O Jornal
D	Os três amigos	_____	Acontecimento que inspirou as 3 crônicas
E	A queda do Edifício no bairro Peixoto	_____	Diário de Notícias.
F	“Mas não cai”, “Vai cair”, “Caiu”	_____	O título das crônicas

3. Observe: “*Até que um dia, numa hora de aperto, Rubem perdeu a cerimônia*”. O que a expressão sublinhada significa? Você já usou ou ouviu alguém usando essa expressão, ou outra parecida com essa?

4. Quem escreveu a crônica “A Sopa”? Como ela foi escrita?

5. No 2º parágrafo, Fernando Sabino diz que Rubem melhorou a crônica “O preço da sopa”. Como você interpreta essa frase? Qual o significado de melhorar a crônica?

### Respostas Esperadas

1. Espera-se que eles entendam que o uso da palavra “condenado” não tem sentido pejorativo. O autor está dizendo que escrever crônicas é algo que eles fazem profissionalmente. E também pode significar que eles estão muito ligados, ou emocionalmente comprometidos com a arte de escrever, porque é algo que fazem bem e por prazer.
2. C; D; A; E; B; F
3. Espera-se que eles reconheçam que fazer cerimônia é uma expressão utilizada ainda atualmente e que significa estar receoso (a), ter vergonha, ou agir com pompa ou elegância.
4. Eles precisam identificar que Rubem Braga é o autor da crônica, e que ele a escreveu mediante a readaptação ou reescrita de uma das crônicas de seu amigo, Fernando Sabino.
5. Espera-se que eles compreendam que o melhorar é, na verdade, reescrever o texto.

### Slide 2

O PREÇO DA SOPA - FERNANDO SABINO	A SOPA - RUBEM BRAGA
Casa de pasto Um cruzeiro	Restaurante Cinco Cruzeiros

## Slide 3

VOCÊ SABIA?

## Casa de pasto

Casa de Pasto era uma denominação muito comum até o final do século XIX, em Portugal e no Brasil, referente aos estabelecimentos que serviam almoços e jantares. O termo - pasto - é arcaísmo da língua portuguesa, derivado do latim *pastus*, que se referia a qualquer tipo de alimento.

## Cruzeiro

Nome dado à moeda brasileira em 1952, época em que a Crônica “A Sopa” foi escrita.

- ✓ Agora se lembrem da nossa primeira oficina. Se fôssemos reescrever a crônica “A Sopa”, que tipo de variação ela apresentaria para estar adequada à linguagem de hoje?

## Slide 3 (continuação)

- ✓ Com a reescrita da crônica, houve variação estilística em relação ao uso de alguns termos como aparece no slide anterior. Nestes casos as variações ocorreram de forma espontânea ou foram intencionalmente planejadas?
- ✓ Em sua opinião, por que Rubem Braga escolheu melhorar a crônica?
- ✓ De acordo com o texto, Rubem Braga reescreve a crônica, sem alterar a história original e verdadeira que deu origem ao primeiro texto. O que aprendemos com isso?

### Compreensão esperada

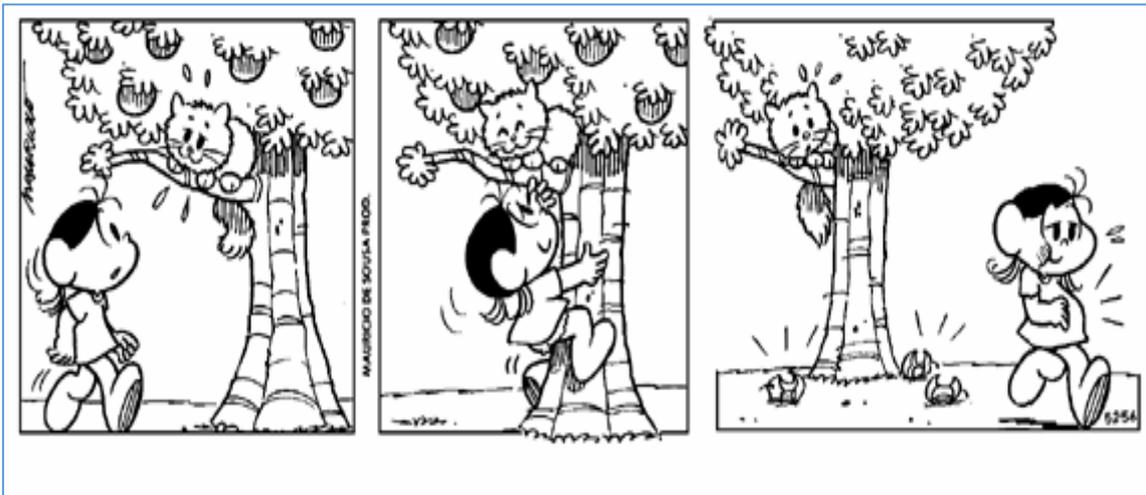
Espera-se que os alunos compreendam que a variação estilística ocorre entre textos do mesmo gênero; que está vinculada ao contexto envolvido na situação comunicativa, e também às escolhas linguísticas de quem está escrevendo. Espera-se que eles percebam que na escrita a variação estilística depende da percepção e do ponto de vista daquele que escreve, não fosse assim não haveria diversidade de textos com o mesmo tema em mesmo gênero discursivo. A atividade seguinte pretende demonstrar melhor a questão da perspectiva individual e das escolhas linguísticas.

Aproveite a oportunidade produzida pelo texto e relembre rapidamente com os alunos a variação histórica. Em dias atuais, algumas palavras encontradas na crônica estão em desuso. Caso haja tempo, ou em uma outra oportunidade, no link a seguir, você tem acesso à crônica “A Sopa”, como publicada, por Rubem Braga.  
<<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/10064/sopa>>

## Desafio

### Agora é a sua vez de escrever!

Agora, observe a história em quadrinhos e, seguindo às instruções, escrevam uma história narrando o que acontece na HQ.



#### Instruções para o desafio

Analise os quadrinhos. Prestem atenção em todos os detalhes e escrevam uma história que esteja de acordo com as imagens e com as informações a seguir:

- ✓ Escreva um parágrafo para cada cena apresentada. No final, o texto terá três parágrafos.
- ✓ Lembrem-se de que sua história tem dois personagens, Magali e Mingau. É importante escrever sobre os dois, por isso observem bem as expressões faciais e as atitudes deles em cada quadrinho.
- ✓ Deem um título à sua história.
- ✓ Soltem a imaginação e sejam criativos!

Mãos à obra!



Professor (a),

Os alunos podem produzir os textos de forma individual, em duplas, ou até um texto por grupo, caso haja concordância entre eles. É importante que haja tempo para que as produções sejam apresentadas.

O objetivo da atividade é mostrar-lhes que uma mesma história, um mesmo fato pode ser escrito de diversas formas diferentes, de acordo entre outras coisas com perspectiva e o estilo de quem escreve.

As conclusões serão feitas oralmente após a apresentação das produções.

Slide 4

### **CONCLUSÕES**

- ✓ Sabemos que a escrita obedece a uma convenção ortográfica, responsável por estabelecer um modo para se escrever cada palavra de acordo com a Norma Culta. Mas, e quanto à produção de textos? Existe uma convenção que estabeleça um modo único de escrever uma história, uma notícia, um relato etc.?
- ✓ Algum colega escreveu uma história diferente do que foi apresentado na HQ?
- ✓ Por que seguindo as mesmas instruções, vocês escreveram textos diferentes?
- ✓ Dizer que a Língua é um lugar de possibilidades infinitas faz sentido para você? Por quê?

## Oficina 5: A Língua Nossa de Cada dia!

### Monitoramento e Liberdade Linguística

Professor (a),

**Antes do início das oficinas**, faça a impressão das atividades escritas, prepare o Datashow ou aparelho de TV, separe os estudantes em grupos, ou disponha as cadeiras de forma circular.

**Em caso de aplicação online**, compartilhe os vídeos propostos e a apresentação do conteúdo; estimule os alunos a participarem oralmente com as câmeras ligadas, ligando também os microfones sempre que solicitado ou que quiser participar.

Objetivos: (habilidades relacionadas)	<p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF67LP23)</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p>
Estratégias:	<p>Apresentação de textos</p> <p>Reprodução de vídeos</p> <p>Leitura</p> <p>Resolução de atividades reflexivas</p> <p>Socialização</p>
Tempo:	<p>Organização da sala: 15 minutos</p> <p>Reprodução de vídeos, leitura e resolução de atividades: 50 minutos</p> <p>Socialização: 35 minutos</p> <p>100 minutos/ 2 horas aulas.</p>

Slide 1

**Oficina 5:**  
**A Língua Nossa de Cada dia!**  
**Monitoramento e Liberdade Linguística**  
**Formalidade & Informalidade**

An illustration on a teal background. On the left, a wooden signpost has three yellow arrows pointing to the right. On the right, a man in a white shirt and tie looks confused, with question marks around his head and a dizziness symbol above him.

Slide 2

✓ Você consegue perceber relação entre formalidade, informalidade e uso da língua? Para refletirmos um pouco mais sobre o assunto, vamos assistir a alguns vídeos curtos. Fique de olho nas situações apresentadas.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=AOhXSNsZKsQ&t=24s>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=NuYVB6sCUMY&t=273s> (reproduzir do início até os 5min14)
3. <https://www.youtube.com/watch?v=e43ZOYPINT0&t=183s>

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

6º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Com base no texto sobre o prêmio Puskás e nos vídeos que assistimos, responda às questões propostas:

***“Tapete vermelho, trajes de gala e muitos gols. Assim é a cerimônia de entrega do Prêmio Puskás.***

***A celebração de prêmio do gol mais bonito do ano não consegue capturar a catártica emoção de presenciar um gol, mas ao menos sabe representar toda a sua grandeza. Até porque um gol, quando é lindo, já não pertence mais ao seu autor ou sequer ao time que o marcou. É de todos. E eternizá-lo com um prêmio é a melhor maneira de consagrar essa “posse coletiva”.***

***O Prêmio Puskás, então, celebra a beleza, a eternidade, a emoção e até as histórias por trás dos gols. Desde 2009, a Fifa dá o Prêmio Puskás ao autor do gol mais bonito do ano. O nome da premiação é uma homenagem a Ferenc Puskás, ex-jogador húngaro e um dos maiores artilheiros da história do futebol.***

***Puskás foi um dos melhores jogadores do mundo entre os anos 1940 e 1960. Atuou por somente dois clubes: o Honved, time estatal da União Soviética que era praticamente a Seleção Húngara, e o Real Madrid.”***

Adaptado de < <<https://www.esportelandia.com.br/futebol/premio-puskas/>>> acesso em 12 de agosto de 2021

1. Wendel Lira é um goiano que em 2015 recebeu o troféu Puskás, por causa de um gol que marcou quando jogava pelo Goianésia Esporte Clube. Você já tinha ouvido falar de Wendel Lira? E sobre o Prêmio Puskás?

2. Os vídeos que assistimos mostram Wendel Lira falando sobre o prêmio recebido em três situações diferentes. Que situações são essas?

3. Em qual das situações comunicativas Wendel Lira se mostra um pouco tímido e até nervoso ao falar sobre o prêmio. Por que isso acontece?
  
4. Quando entrevistado no programa The Noite, Wendel Lira fala sobre o Prêmio Puskás de forma mais espontânea. Nessa ocasião, ele demonstra tranquilidade e responde às perguntas do apresentador com naturalidade. Em sua opinião, por que ele está bem mais à vontade nesta situação do que no dia em que recebeu o prêmio?
  
5. No terceiro vídeo, Wendel Lira está gravando o FLOW PODCAST. O que você percebeu sobre a linguagem utilizada tanto por Lira quanto pelos apresentadores?
  
6. Qual a relação entre a formalidade dos eventos comunicativos e o modo como Wendel Lira se expressa em cada uma dessas situações?

Observe:

*O **Monitoramento Linguístico** é o processo natural pelo qual a pessoa se policia ao usar a língua. Ocorre tanto na fala quanto na escrita. Por causa do monitoramento linguístico nos sentimos envergonhados ou inseguros diante de uma situação desafiadora como apresentar um trabalho ou escrever uma redação.*

7. Utilizando o quadro de sinais abaixo, faça uma avaliação sobre o grau de monitoramento que Wendel Lira demonstrou em cada um dos vídeos que assistimos.

( + ) Monitoramento Linguístico alto  
( + / - ) Monitoramento Linguístico médio  
( - ) Monitoramento linguístico baixo

- a) Recebimento do prêmio:
- b) Entrevista ao *The Noite*:
- c) Gravação de Podcast:

8. Você consegue perceber uma relação entre a formalidade do evento linguístico e o grau de monitoramento?

9. Utilizando a tabela da questão 7, reflita e relacione as situações apresentadas ao nível de monitoramento que você acredita praticar quando está...

- a. Conversando com amigos pelo WhatsApp. (\_\_\_\_\_)
- b. Pedindo algo a seus pais. (\_\_\_\_\_)
- c. Apresentando um trabalho na escola. (\_\_\_\_\_)
- d. Respondendo a uma avaliação escrita. (\_\_\_\_\_)
- e. Pedindo informações ou ajuda a estranhos. (\_\_\_\_\_)
- f. Conversando com um colega de classe. (\_\_\_\_\_)
- g. Fazendo uma reivindicação ao diretor da sua escola. (\_\_\_\_\_)
- h. Escrevendo um texto proposto pela professora. (\_\_\_\_\_)

O poema a seguir é de Carlos Drummond de Andrade, um poeta reconhecido como um grande escritor brasileiro. Leia o poema intitulado Poesia:

*Poesia*

*Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.*

*De Alguma poesia (1930)*

10. Qual o assunto principal do poema? Marque a alternativa correta.

- a. O tempo que o poeta gastou tentando escrever um poema.
- b. O poeta reconhece e assume que a poesia é parte da sua vida.
- c. A dificuldade que o poeta tem para encontrar as palavras em escrever um poema que já existe em sua mente.

11. Com certeza, você já passou por uma experiência semelhante à do poeta. Ou seja, já quis escrever algo que estava muito claro em sua mente, mas teve dificuldades de encontrar as palavras. Certo? Por que você acha que isso acontece?

12. Observe o verso “*Ele está cá dentro*”. Qual o significado da palavra “cá” neste contexto?

13. Observe a definição do dicionário online para a palavra “cá”:

**cá** 
 Compartilhar
 


---

**Significado de Cá**  
advérbio

Neste lugar; no lugar em que se está; no local onde está quem fala; aqui: estarei cá, ao lado da saída.

---

Para aqui; em direção ao lugar de quem fala: venha cá!

---

Num lugar específico, indicado com um gesto: cá está o carro.

Extraído de << <https://www.dicio.com.br/ca/>>> acesso em 05 de agosto de 2021.

Agora, levante hipóteses: Por que o poeta usou “cá” ao invés de “aqui” por exemplo?

Por último, leia o texto de Marta Medeiros sobre as escolhas que fazemos:

"(...) o jeito é cumprir nossas escolhas e abandoná-las quando for preciso, mexer e remexer na nossa trajetória, alegrar-se e sofrer, acreditar e descrer, que lá adiante tudo se justificará, tudo dará certo. Algumas vidas até podem ser tristes, outras são desperdiçadas, mas, num sentido mais absoluto, não existe vida errada."

E se tivesse sido diferente? – Feliz por Nada

Martha Medeiros

14. Observe a frase “o jeito é cumprir nossas escolhas e abandoná-las quando for preciso”. Se pararmos para pensar essa frase se aplica ao uso da Língua Portuguesa. Às vezes, é preciso abandonar algumas palavras e escolher outras mais adequadas à situação vivida no momento. Concorda? Justifique seu ponto de vista.

15. Vamos tentar fazer escolhas diferentes? Na tabela abaixo, observe os enunciados e imagine cada enunciado em dois contextos: um mais formal, e outro menos formal. Reescreva-os mudando o nível de formalidade. Observe o exemplo:

	Linguagem Formal (+ monitorada)	Linguagem Formal (- monitorada)
EX:	<i>Bom dia! Tudo bem?</i>	Oi! <i>Beleza?</i>
a.	- Desculpe, eu não entendi. Você poderia repetir?	
b.		- Você quer mais suco?
c.		- Oi! Me ajuda com essa tarefa?
d.	- Deixe-me explicar! Você está enganado. Não foi bem assim que aconteceu!	

Respostas esperadas:

1. Resposta pessoal

2. Espera-se que eles reconheçam as situações como: a entrega do Prêmio Puskás; entrevista em programa de televisão; gravação de podcast em um estúdio.

3. É importante que eles percebam que essas características estão mais presentes na primeira situação. Eles devem compreender que a entrega do Prêmio é um evento formal, mundialmente conhecido, e o jogador enfrentou o desafio de fazer um pronunciamento a uma plateia repleta de celebridades esportivas, na qual estavam presentes alguns dos jogadores que ele mais admirava.

4. Apesar de estar concedendo uma entrevista a um programa de TV, essa situação é menos formal. Ele não está fazendo um pronunciamento em evento mundial, está conversando com um apresentador e na plateia, há pessoas comuns. Os alunos podem também alegar que por causa da fama, o jogador já está acostumado a dar entrevistas, aparecer na tv, ser notícia etc.

5. Os alunos devem perceber que este é o mais informal dos vídeos. Que a linguagem tanto do jogador, quanto dos entrevistadores é marcada por gírias, e até palavrões. Eles conversam, dão risadas. Parecem se divertir. É interessante lembrá-los que, nesta situação comunicativa, os envolvidos não estão de frente a uma plateia, o que os deixa mais à vontade.

6. Espera-se que os alunos relacionem a linguagem do jogador à formalidade de cada evento. Sendo que o 1º é muito formal; o 2º está em um meio termo, mais informal que formal; e o 3º menos formal.

7. A sequência de sinais é + ; +/- ; -

8. Espera-se que eles percebam a relação entre formalidade e monitoramento.

9. Respostas pessoais.

10. Letra C.

11. É importante que eles percebam a dificuldade de se expressar em determinadas situações e relacionem essa dificuldade à necessidade de adequação linguística, e ao medo de não se fazerem entender.

Respostas esperadas: (continuação)

12. Resposta pessoal.

13. Incentivá-los a perceber que o autor escolhe as palavras de acordo com efeito e sentido que deseja conferir ao texto. Espera-se que digam que a palavra “cá” é mais informal, mais sonora; a que o poeta simplesmente preferiu o uso de cá ao de aqui, por questões de estilo; ou ainda que a palavra “cá” combina sonoramente (rima) com outras palavras do poema. Logo essa questão permite múltiplas respostas.

14. Espera-se que os alunos concordem e que percebam as diversas possibilidades de uso da língua. Incentivá-los a relacionar competência linguística com liberdade.

15. Respostas pessoais. Sugestões: a. “Fala de novo! Não entendi nada do que você disse”; b. “O senhor aceitaria mais suco?”; c. Boa tarde! Tudo bem? Estou com dificuldades para responder a esta tarefa. Você poderia me ajudar?; d. “Você está errado. Não foi nada disso que aconteceu!”

### **Atenção Professor!**

Bortoni-Ricardo (2009), ao tratar do assunto Monitoração Linguística, assume que ela ocorre em função do ambiente ou contexto situacional; do interlocutor; e do tópico da conversa. Então, na realização destas atividades, em especial da atividade 15, é importante incentivar os alunos a perceberem que a mudança no estilo do enunciado tem relação com a mudança de, pelo menos, um desses três fatores.

Slide 3

### **Conclusões Finais**

#### **Língua e Variação – Variação Estilístico-pragmática**

- ✓ Você gostou de ter participado deste projeto sobre a Variação Linguística?
- ✓ O que você aprendeu com estas oficinas?
- ✓ Quais os principais tipos de variação linguística?
- ✓ Como você definiria a Variação Estilístico-Pragmática?
- ✓ Como as aulas de Língua Portuguesa podem te ajudar a usufruir do que chamamos Liberdade Linguística?

Slide 4

## ***The end***

Queridos alunos,

Encerramos aqui esta sequência de oficinas sobre a Variação Linguística.

Espero que vocês tenham gostado de participar destas oficinas e, principalmente, que tenham aprendido bastante sobre como podemos usar a nossa querida Língua Portuguesa.

Para encerrarmos, vamos fazer uma atividade avaliativa!

Elabore um pequeno texto, respondendo às perguntas do slide anterior:

- ✓ Você gostou de ter participado deste projeto sobre a Variação Linguística?
- ✓ O que você aprendeu com estas oficinas?
- ✓ Quais os principais tipos de variação linguística?
- ✓ Como você definiria a Variação Estilístico-Pragmática?
- ✓ Como as aulas de Língua Portuguesa podem te ajudar a usufruir do que chamamos Liberdade Linguística?

Professor (a),

Seria interessante que você recolhesse os textos dos alunos e através de seus relatos avaliasse os resultados da aplicação desta proposta.

Slide 5

