



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

MARIA SÔNIA VIEIRA LIRA

**TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA DE ALUNOS PRIVADOS DE
LIBERDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE DINÂMICAS DE
GRUPO**

**UBERLÂNDIA
2020**

MARIA SÔNIA VIEIRA LIRA

**TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA DE ALUNOS PRIVADOS DE
LIBERDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE DINÂMICAS DE
GRUPO**

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Talita de Cássia Marine

UBERLÂNDIA
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L768 2020	Lira, Maria Sônia Vieira, 1975- Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo [recurso eletrônico] / Maria Sônia Vieira Lira. - 2020. Orientador: Talita de Cássia Marine. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.332 Inclui bibliografia. 1. Linguística. I. Marine, Talita de Cássia, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título. CDU: 801
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


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:	28 de fevereiro de 2020	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11812MPL014				
Nome do Discente:	Maria Sônia Vieira Lira				
Título do Trabalho:	Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O ensino de Língua Portuguesa em Uberlândia e região: reflexões teóricas e práticas no âmbito da diversidade linguística				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1U209, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho – UNESP (participação via webconferência); b) Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda, Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; c) Profa. Dra. Talita de Cássia Marine, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Talita de Cássia Marine, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do 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.

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 **Maria Sônia Vieira Lira, Usuário Externo**, em 04/05/2020, às 15:24, 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 **Niguelme Cardoso Arruda, Usuário Externo**, em 04/05/2020, às 15:28, 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 05/05/2020, às 10:45, 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 **Juliana Bertucci Barbosa, Usuário Externo**, em 07/05/2020, às 16:21, 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, informando o código verificador **2009534** e o código CRC **BB95C5D1**.

Aos meus pais, por tudo que representam nesta
minha existência.

Ao Roberto, que está presente em todos os
momentos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer aos meus pais – Antônio e Francisca – pela dedicação e esforço que fizeram para que eu pudesse estudar e alcançar a realização dos meus sonhos de menina.

Obrigada à minha irmã, Vanuza, pela disposição em ajudar-me de tantas formas...

Obrigada aos meus irmãos, Airton e Wilson, à cunhada-irmã, Sheila, aos sobrinhos, Otávio e Andressa, Thiago e Sarah, Lucas e Letícia, ao cunhado, Roberto, por estarem comigo em todas as circunstâncias, as boas e as difíceis.

Obrigada aos amigos que se fizeram presentes, emanando energias de incentivo e carinho: Alessandra, Odislene, Luciana, Puri, Renata, Nina, Elizângela, Rodrigo, Pablo, Patrícia, Caroline, Renatinha, Beth (*in memoriam*).

Obrigada à Fatinha, pela generosidade dos conselhos, da orientação desde antes do início e ao longo de todo o mestrado.

Obrigada ao Dionei, pela presteza e atenção ao gravar um vídeo, compartilhando conhecimento e experiência profissional durante a realização de um seminário na disciplina Função Sociossimbólica da Linguagem.

Obrigada à minha turma do Profletras – a melhor que eu poderia ter. Compartilhamos muito mais que conhecimento e preocupações, nutrimos o sonho e a esperança de oferecermos um ensino de língua portuguesa produtivo, uma educação verdadeiramente significativa para nossos alunos... Crescemos juntos e construímos uma amizade para além da universidade.

Obrigada às amigas da TransUFU: Andreia, sempre tão solícita, junto com seu esposo, Messias, um anjo em nossas vidas, nos conduziu tão gentilmente no percurso Bsb-Uberlândia-Bsb tantas vezes que perdemos a conta; Iveline, com sua doçura permanente; Marcela, com sua generosidade constante; Sunamita, com sua alegria contagiante; e Taiza, com seu jeitinho tímido. A Van e as nossas conversas noite a dentro ficarão guardadas em nossos corações.

Obrigada às ex-orientandas da Professora Talita – Regina, Mara e Ana Cláudia –, pela grandeza ao compartilhar informações, textos, dicas, experiências...

Obrigada aos meus colegas de trabalho – professores e policiais penais –, que, juntos, fazem um trabalho de excelência no sistema prisional do Distrito Federal. É difícil nomeá-los porque são muitos, mas seria injusto não citar alguns: Wagdo e Elisângela – os gestores da unidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida; Valdiceli, Cristiane, Vanessas (as duas!), Ângela, Renata, Damasceno, Genilde e Josias.

Obrigada, ainda, às colegas Kátia e Daiane, que, tão generosamente, compartilharam comigo algumas de suas aulas na turma participante da pesquisa.

Obrigada ao Rúbio, colega de trabalho, amigo e leitor deste trabalho desde o relatório de qualificação.

Obrigada aos alunos, que, apesar do contexto adverso, foram tão receptivos e participativos ao longo das aulas.

Obrigada ao aluno E. Brandão, pela disposição de fazer as ilustrações da apostila de estudo suplementar direcionada aos alunos participantes da pesquisa.

Obrigada ao melhor companheiro que a vida poderia me dar, Roberto. Sou grata a você por tudo que representa em minha vida: confiança, cumplicidade, incentivo, apoio incondicional em todos os momentos, compreensão pela minha ausência decorrente da dedicação aos estudos e aos trabalhos que executo com tanto gosto. Obrigada pela família que formamos, pelos sonhos que compartilhamos.

Obrigada à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Talita de Cássia Marine, tão jovem e tão sábia! Agradeço a você a atenção dispensada a mim. Suas contribuições foram além do universo acadêmico. Aprendi que ausência significa, na verdade, presença. Suas considerações tão bem pesadas serviram-me de guia e seu exemplo como mulher, mãe cuidadosa, professora dedicada à busca de um ensino de língua portuguesa realmente significativo para os alunos me levou a sentir sua falta – uma falta que significa presença por aproximação ideológica. Sou grata a você pelo muito que aprendi.

Obrigada infinitamente a Deus, o Começo e o Fim de todas as coisas!

[..]

Não há quem fale errado ou fale mal
De norte a sul, é belo o que é falado
Na língua de Brasil e Portugal.
Para julgar quem fala certo ou fala errado

Não há no mundo lei, nem haverá:
Quem faz da fala língua, é quem a fala
Gramática nenhuma a calará
Gramático nenhum irá cegá-la!

(LOPES, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os alunos privados de liberdade chegam à escola, em contexto prisional, com sua autoestima linguística baixa por acreditarem desconhecer sua língua materna e por se sentirem incapazes de aprendê-la. Esses alunos costumam apresentar crenças negativas a respeito de si e do seu potencial de aprendizagem, pois trazem consigo um histórico de fracasso escolar que envolve, na maioria dos casos, dificuldades socioeconômicas e familiares, conflitos com a lei e problemas de aprendizagem, esses últimos decorrentes, por vezes, de um sistema de ensino antiquado e excludente, historicamente fomentado nas escolas brasileiras, há décadas, e cuja visão do processo de ensino-aprendizagem desconsidera o conhecimento do aluno. Essa hipótese, por sinal, pôde ser comprovada por meio da constatação das crenças e atitudes linguísticas reveladas pelos alunos ao longo da pesquisa. Diante disso, avaliamos o comportamento linguístico desse tipo de alunado e, ao mesmo tempo, realizamos dinâmicas de grupo com atividades que objetivavam contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos a partir da valorização e do (re)conhecimento da diversidade linguística existente no universo coletivo e pessoal de cada aluno, dentro e fora do contexto prisional. Para embasar teoricamente a presente pesquisa, foram consideradas as contribuições da Sociolinguística Educacional, através dos autores Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Bagno (2017); da Pedagogia da Variação Linguística, com os autores Faraco (2002, 2008), Faraco e Zilles (2017), Martins, Vieira e Tavares (2014) e Cyranka (2014); das crenças e atitudes linguísticas, com os autores Barcelos (1995, 2004), Barcelos e Abrahão (2006), Cyranka (2007), Gusmão e Santos (2014), Marine e Barbosa (2016); para compreendermos a concepção de autoestima nos baseamos em Coopersmith (1967); e desenvolvemos as atividades didáticas a partir da concepção de dinâmicas de grupo desenvolvida por Lewin (1988). A metodologia adotada foi a pesquisa-ação proposta por Thiollent (2005). Para tanto, um questionário de crenças e atitudes linguísticas foi aplicado aos alunos participantes da pesquisa em dois momentos distintos: antes da proposta didática ser aplicada pela professora-pesquisadora e logo após o término da sua realização. A proposta didática visou a realização de dinâmicas de grupo a partir de atividades envolvendo leitura, discussão oral e escrita, com vistas a um estudo reflexivo sobre a língua materna. Com os resultados da aplicação dos questionários e das observações feitas ao longo das dinâmicas de grupo desenvolvidas em sala de aula, foi possível realizar uma análise qualitativa/comparativa dos dados coletados antes, durante e depois da aplicação da proposta didática. Os alunos participantes da pesquisa eram discentes da quinta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, os quais se encontravam cumprindo pena de privação de liberdade em presídio do Distrito Federal. A turma era formada exclusivamente por homens, que conviviam vinte e quatro horas por dia em um mesmo ambiente, mas com origens diversas, tanto em relação à sua naturalidade quanto aos níveis socioeconômicos e culturais.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Dinâmicas de grupo. Autoestima linguística. Educação de Jovens e Adultos. Alunos privados de liberdade.

ABSTRACT

This research was based on the assumption that students deprived of their freedom arrive at school, in a prison context, with their low linguistic self-esteem because they believe they do not know their mother tongue and feel unable to learn it. These students usually have negative beliefs about themselves and their learning potential, as they bring with them a history of school failure that involves, in most cases, socioeconomic and family difficulties, conflicts with the law and learning problems, the latter resulting from, sometimes, of an old-fashioned and exclusive education system, historically fostered in Brazilian schools, for decades, and whose vision of the teaching-learning process disregards the student's knowledge. This hypothesis, by the way, could be proven through the verification of the linguistic beliefs and attitudes revealed by the students during the research. Therefore, we evaluate the linguistic behavior of this type of student and, at the same time, perform group dynamics with activities that aim to contribute to the development of the communicative competence of these students from the valuation and (re) knowledge of the linguistic diversity existing in the universe. collective and personal of each student, inside and outside the prison context. In order to theoretically support this research, contributions from Sociolinguistics Education were considered, through the authors Bortoni-Ricardo (2004, 2005) and Bagno (2017); Pedagogy of Linguistic Variation, with authors Faraco (2002, 2008), Faraco and Zilles (2017), Martins, Vieira and Tavares (2014) and Cyranka (2014); linguistic beliefs and attitudes, with the authors Barcelos (1995, 2004), Barcelos and Abrahão (2006), Cyranka (2007), Gusmão and Santos (2014), Marine and Barbosa (2016); to understand the concept of self-esteem we used Coopersmith (1967); and we developed didactic activities based on the conception of group dynamics developed by Lewin (1988). The methodology adopted was the action research proposed by Thiollent (2005). To this end, a questionnaire of linguistic beliefs and attitudes was applied to students participating in the research at two different times: before the didactic proposal was applied by the teacher-researcher and shortly after its completion. The didactic proposal aimed at performing group dynamics from activities involving reading, oral and written discussion, with a view to a reflective study on the mother tongue. With the results of the application of the questionnaires and the observations made along the group dynamics developed in the classroom, it was possible to carry out a qualitative / comparative analysis of the data collected before, during and after the application of the didactic proposal. The students participating in the research were students of the fifth stage of Youth and Adult Education (EJA) of Elementary School II, who were serving time in prison in the Federal District. The group was made up exclusively of men, who lived twenty-four hours a day in the same environment, but with different origins, both in terms of their naturalness and socioeconomic and cultural levels.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Group dynamics. Linguistic self-esteem. Youth and Adult Education. Students deprived of their liberty.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Fala, norma e sistema	30
FIGURA 2	Texto da dupla 1	96
FIGURA 3	Texto da dupla 2	97
FIGURA 4	Mapa do Distrito Federal	99
FIGURA 5	Mapa do Brasil	99
FIGURA 6	Mapa do Brasil com expressões regionais	100
FIGURA 7	Carta transcrita do quadro para uma folha de caderno	112
FIGURA 8	Reflexão do aluno A2	115
FIGURA 9	Português: a língua nossa de cada dia (painel)	118

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Primeira questão: Existe uma forma correta de falar português?	65
GRÁFICO 2	Segunda questão: Para falar de maneira clara, é preciso aprender as regras gramaticais normalmente ensinadas nas aulas de português?	66
GRÁFICO 3	Terceira questão: Português é uma língua difícil para aprender?	66
GRÁFICO 4	Quarta questão: Corrigir a fala do outro é uma atitude importante?	67
GRÁFICO 5	Quinta questão: Você se sente bem quando corrige a fala de alguém próximo a você (familiar, amigo)?	68
GRÁFICO 6	Sexta questão: Rir do jeito que o outro fala é uma atitude normal?	68
GRÁFICO 7	Sétima questão: O uso de gírias demonstra que a pessoa tem um conhecimento limitado das palavras de português?	69
GRÁFICO 8	Oitava questão: Como você se sente quando alguém ri do jeito que você fala?	69
GRÁFICO 9	Nona questão: O que você faz quando alguém corrige a sua fala?	70
GRÁFICO 10	Décima questão: Você se incomoda se o outro fala de um modo que você considera inconveniente?	70
GRÁFICO 11	Décima primeira questão: Na rua, você prefere evitar conversar com quem costuma usar as gírias faladas na cadeia?	71
GRÁFICO 12	Décima segunda questão: Você já sofreu preconceito linguístico?	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	34
QUADRO 2	Perfil da turma.....	74
QUADRO 3	Comunicação, fala e escrita.....	75
QUADRO 4	Uso de gírias.....	76
QUADRO 5	O modo de falar.....	78
QUADRO 6	Uso de gírias dentro do sistema prisional.....	79
QUADRO 7	Monitoramento linguístico.....	80
QUADRO 8	Crença sobre o ensino da língua.....	81
QUADRO 9	Gostar de estudar.....	82
QUADRO 10	A importância de estudar a língua portuguesa.....	82
QUADRO 11	As regras da norma-padrão.....	84
QUADRO 12	Atitudes do professor de português.....	85
QUADRO 13	Reescrita.....	86
QUADRO 14	Discriminação e norma culta da língua.....	87
QUADRO 15	Atitude linguística diante de uma situação hipotética.....	89
QUADRO 16	Competência comunicativa.....	90
QUADRO 17	Fichas com frases sugestivas.....	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	Contribuições da Sociolinguística Educacional ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica.....	22
2.2	Ensino de língua portuguesa e Pedagogia da Variação Linguística: algumas reflexões.....	25
2.3	Normas e variação linguística no ensino da língua portuguesa.....	29
2.4	Crenças e atitudes linguísticas.....	33
2.5	Autoestima linguística.....	37
2.6	As dinâmicas de grupo e o ensino de língua portuguesa.....	39
3	A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO PRISIONAL.....	42
3.1	Educação nas prisões: dispositivos legais.....	42
3.2	Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional.....	44
3.3	A Base Nacional Comum Curricular e o ensino da língua portuguesa.....	45
3.3.1	O ensino da língua portuguesa e os recursos didáticos no contexto prisional..	48
4	METODOLOGIA.....	53
4.1	A pesquisa-ação e a metodologia de análise dos dados.....	53
4.1.1	Contexto/organização escolar em unidade prisional do DF	56
4.2	Dinâmicas de grupo como uma proposta de intervenção didática.....	59
4.3	Apresentação da pesquisa e seus critérios de inclusão, exclusão e suspensão..	61
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	64
5.1	Enquete sobre crenças e atitudes linguísticas: aplicação e análise.....	64
5.2	Questionário sociolinguístico de crenças e atitudes linguísticas: aplicações e análise.....	73
5.3	Proposta de intervenção didática: descrição, aplicação e análise.....	92
5.4	Avaliação da proposta didática.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	125

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	132
APÊNDICE B – Declaração da instituição coparticipante (1).....	134
APÊNDICE C – Declaração da instituição coparticipante (2).....	135
APÊNDICE D – Questionário sociolinguístico (1ª aplicação).....	136
APÊNDICE E – Questionário sociolinguístico (2ª aplicação).....	139
APÊNDICE F – Caderno de atividades.....	142
APÊNDICE G – Apostila complementar.....	185

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa é um tema que traz em si diversos desafios e que interessa a todos, especialmente a nós professores da Educação Básica. Refletir sobre como tornar possível o aprendizado da língua materna ao longo da vida escolar de alunos com perfis e realidades sociais tão diversas entre si é, no mínimo, uma tarefa considerada difícil, mas extremamente interessante e necessária.

Nesse cenário, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) surge como propulsor de estudos que vêm ao encontro dos anseios vividos por professores de todo o país, inclusive dos que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino voltada para aqueles que, por alguma razão, não puderam (ou deixaram de) frequentar a escola durante a vida infanto-juvenil. O mesmo acontece com alunos privados de liberdade em contexto prisional, pois podemos constatar em sala de aula que quase todos têm em comum a história de abandono escolar além, claro, do envolvimento em atividades conflitantes com a lei.

O ambiente das “celas de aula” nos estabelecimentos prisionais do Distrito Federal é bastante heterogêneo, composto por alunos oriundos de diferentes regiões, não só locais¹, mas também de vários estados do país, e com perfis socioculturais diversificados, apesar de a maioria ser de origem das camadas socioeconômicas mais humildes.

Esses alunos trazem consigo a lembrança e a “expectativa” de aulas de português da forma tradicional, pautadas no ensino da gramática normativa e com destaque para o ensino das classes de palavras, exercícios mecânicos de ortografia, de leitura e interpretação de textos escolhidos aleatoriamente e, por vezes, de alguma redação aplicada de forma esporádica, quase sempre, a partir de temas desconectados de sua realidade e/ou interesse e com ênfase em correções punitivas, o que acaba tornando o ensino da língua portuguesa uma atividade entediante e sem sentido para esses alunos.

A esse respeito, Faraco (2015) faz uma observação importante e que deve ser refletiva por todos os professores da Educação Básica, tendo em vista ser necessária e urgente uma mudança nesse modelo de ensino:

A tradição escolar costuma se iludir (e iludir os aprendizes) com a ideia de que a mera correção desse ou daquele fenômeno de regência, de colocação, de concordância, de mistura pronominal (em geral abordados pelo viés da

¹ O Distrito Federal está dividido atualmente em 31 regiões administrativas, conforme informações do site http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm. Acesso em: 31 jan. 2018.

norma curta) é suficiente para garantir aos alunos o acesso à expressão culta e a seu domínio. Trabalha-se sob o signo da fragmentação e da cultura do erro [...] (FARACO, 2015, p. 68).

Ademais, é fundamental compreendermos a pluralidade linguística como uma propriedade geral comum a todo e qualquer falante e, por isso mesmo, um aspecto que deve ser considerado preponderante no ensino da língua materna. Somado a isso, não podemos deixar de destacar que, além do vernáculo comum aos falantes da língua com suas inúmeras variações, nossos alunos, à medida que se integram à realidade prisional, aprendem e tomam como uso corrente um vocabulário típico das cadeias, com gírias e termos repletos de novos significados². Por conseguinte, de alguma forma, isso acaba marginalizando-os ainda mais quando estão no convívio social de maneira geral.

Assim, torna-se fundamental a sugestão de Possenti (2005) de que é preciso que a escola – principalmente o professor de língua portuguesa – conheça o perfil e a comunidade de fala à qual seu público pertence:

Em termos práticos, isso significa que é necessário elaborar (os professores podem perfeitamente fazer isso) uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar – bairro, cidade etc. [...] trata-se de saber de onde a escola vai partir. Isso significa que nem se devem esconder os fatos, por vergonha ou preconceito, nem se devem inventar falsos problemas – o que é muito frequente (POSSENTI, 2005, p. 39).

Diante desse panorama, e considerando que há poucas pesquisas específicas abordando a necessidade de se pensar um ensino de língua materna que considere questões relacionadas à autoestima linguística do aluno e de seus desdobramentos em relação à ampliação de sua competência comunicativa, esta pesquisa teve como objetivo principal a concepção e a aplicação de uma proposta didática de ensino de língua portuguesa fundamentada na perspectiva teórica da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental da EJA, quinta etapa, que estavam em cumprimento de pena, em regime fechado, em uma penitenciária exclusiva para homens, no Distrito Federal. Além disso, essa proposta visou favorecer a elevação da autoestima linguística e a ampliação da competência comunicativa dos alunos por meio de atividades didáticas organizadas sob a ótica de dinâmicas de grupo.

Vale salientar que o trabalho desenvolvido dentro da escola em âmbito prisional vai além do que prevê a legislação brasileira no que concerne à oferta de ensino formal com a

² Exemplos observados durante as aulas na EJA prisional: beréu – bilhete/recado; tinta – caneta; cabrito – delator; jega – cama; entre muitos outros.

previsão de remição de pena como incentivo. A escola representa a humanidade que todos têm, mas que, devido às características inerentes à prisão no Brasil, vai sendo diminuída a ponto de ser deixada de lado como algo acessório e, por isso mesmo, supérfluo. Ademais, com a identidade linguística de cada um sendo (re)modelada a partir da convivência com pessoas de diversas origens culturais e socioeconômicas, o encarcerado está sujeito a muitas influências e, conseqüentemente, a mudanças na sua forma de se relacionar com os demais, especialmente em relação a sua fala.

Assim, ao pensarmos o que pode ajudar ou atrapalhar o ensino de variedades da língua materna, de um lado, e a aprendizagem dessa língua (de suas variedades de prestígio, por exemplo), de outro, percebemos ser fundamental entender em que acreditamos e como reagimos diante de tais posicionamentos, ou seja, quais são as crenças e atitudes linguísticas que alimentamos ao longo da vida – dentro e fora do espaço escolar – e que afetam diretamente a autoestima linguística do falante nativo, especialmente daquele que se encontra privado de liberdade e que chega aos bancos escolares cheio de esperança e de dúvidas quanto à sua capacidade de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa objetivou:

1. Diagnosticar e analisar as crenças e atitudes linguísticas dos alunos privados de liberdade a partir da aplicação de questionário voltado para essa finalidade;
2. Conscientizar tais alunos acerca da heterogeneidade linguística do português brasileiro, reforçando a relevância de todas as variedades linguísticas, inclusive a utilizada pela maioria dentro do cárcere;
3. Identificar e combater o preconceito linguístico manifestado na fala dos alunos; e, por último,
4. Elaborar e aplicar aos alunos da quinta etapa do segundo segmento da EJA uma proposta de intervenção didática para o ensino de língua portuguesa com vistas à elevação da autoestima linguística dos participantes, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa tem sido regido sob a égide do ensino da gramática normativa e, portanto, de um ensino pautado na norma-padrão que, conforme nos elucidam Faraco e Zilles (2017, p. 19), pode ser compreendida como “um modelo idealizado construído para fins específicos; não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo”, e que tal controle pode causar um distanciamento insuperável entre a variedade linguística considerada ideal e aquela praticada nos diferentes

meios e grupos sociais – com suas diversas variantes –, torna-se imperativo repensar a adoção desse modelo de norma no ensino da língua materna.

Ademais, devemos destacar que a língua está diretamente relacionada à identidade³ de cada ser social. Assim sendo, a escola não pode negligenciar o fato de que a sociedade brasileira apresenta características étnicas, sociais, regionais e econômicas que a tornam muito complexa e com desigualdades em todos esses aspectos, o que acaba resultando em um quadro social heterogêneo com incontáveis comunidades de fala – cada uma com características marcantes e carregadas de juízos de valor em relação à língua materna e a seus falantes.

É notório o discurso de que alunos saem do ensino fundamental e chegam ao ensino médio com muitas dificuldades⁴ e dúvidas em relação à língua portuguesa. Isso porque, apesar de frequentarem a escola por anos, não conseguem ter domínio da norma culta e vivenciam dificuldades não só na leitura e interpretação textual, mas também nas produções de texto – orais e escritas. Esse cenário nos leva à percepção de que os alunos não se sentem competentes em relação ao uso de sua própria língua e a crença de que são incapazes de “aprender”⁵ a língua portuguesa se fortalece, principalmente quando sentem que a variedade linguística que usam é alvo de estigmas e preconceitos.

Em decorrência desse panorama, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões:

- O que esses participantes pensam sobre a língua utilizada por eles?
- Como eles se enxergam enquanto usuários da língua portuguesa em suas relações de interação dentro e fora do seu círculo de convivência?
- A respeito do modo falado nas cadeias, com uso de gírias, por exemplo, o que eles pensavam acerca de tal uso? Conhecer e fazer uso do repertório linguístico

³ Vale salientar que para este trabalho, tomamos a concepção de identidade - dentro da perspectiva das práticas sociais - defendida por Wenger (1998, *apud* Battisti, 2014, p. 81): “[...] identidade é, então, (i) vivida: não é uma categoria, traço de personalidade, papel ou rótulo, é uma experiência que envolve participação e reificação; (ii) negociada: é um permanente vir a ser, não é definida apenas em um período específico da vida; (iii) social: é fruto da pertença a grupos; (iv): processo de aprendizagem: é uma trajetória no tempo que incorpora o presente, o passado e o futuro; (v) nexos: combina múltiplas formas de participação; (vi) local-global: não se constrói apenas pelas práticas imediatas ou se regula somente pelas estruturas sociais mais amplas, é uma interface de ambas”.

⁴ Muitos alunos fizeram/fazem uso de entorpecentes e isso pode prejudicar sua concentração dentro de sala de aula. Além do mais, experiências relativas a reprovações escolares são bastante comuns para os alunos que migraram do ensino regular para a EJA, o que também acaba dificultando a retomada dos estudos, especialmente quanto à língua portuguesa no aspecto da oralidade (além da timidez de muitos alunos, há ainda o desconforto da fala em público relacionada ao medo dos julgamentos alheios) e da escrita, principalmente.

⁵ As aspas se justificam porque, na verdade, se trata de aprender uma variedade linguística socialmente prestigiada e não aprender a língua em si.

característico dos presos é algo que se faz imperativo para o estabelecimento das relações comunicativas com os demais encarcerados?

- O que o professor de português pode fazer para ajudar a elevar a autoestima linguística daqueles que se veem incompetentes em relação à própria língua materna?
- As dinâmicas de grupo como estratégia de ensino de língua portuguesa podem favorecer a ampliação da competência comunicativa e a elevação da autoestima linguística desses participantes?

Diante dessas questões e a fim de equacioná-las, buscamos apoio teórico nas contribuições da Sociolinguística Educacional, conforme propôs Bortoni-Ricardo (2005), bem como nos preceitos defendidos pela Pedagogia da Variação Linguística, defendida por Faraco (2008), a qual procura desconstruir a ideia de erro nos usos linguísticos dos falantes e direciona o foco ao que vem a chamar de ensino produtivo da língua.

Assim, em consonância ao que foi exposto, este trabalho está organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Dessa forma, na segunda seção, apresentamos uma revisão bibliográfica acerca das contribuições/estudos desenvolvidos pela Sociolinguística Educacional e pela proposta de ensino de língua portuguesa pautado na Pedagogia da Variação Linguística, ou seja, em um ensino de língua que valoriza as variedades linguísticas que constituem a identidade linguística dos alunos brasileiros, especialmente dos privados de liberdade.

A partir de tal perspectiva, nossa intenção foi esclarecer a concepção de crença e atitude linguística, a qual serviu de base para a realização desta pesquisa, bem como delimitar o que entendemos como autoestima linguística. Além disso, destacamos os fundamentos que norteiam as dinâmicas de grupo, as quais foram desenvolvidas e aplicadas no segundo semestre de 2019 como recurso didático para o ensino reflexivo da língua portuguesa.

Na terceira seção, procuramos traçar um panorama da educação formal ofertada no contexto prisional e sua base legal. Consideramos essencial a compreensão do contexto legal e da modalidade de ensino ofertada a um público peculiar (a EJA em contexto prisional), o qual tem necessidades não só educacionais, mas também de ressocialização com vistas a sua reinserção na sociedade. Acreditamos que a elevação da autoestima linguística e a ampliação de sua competência comunicativa têm papel extremamente importante não somente quando o aluno privado de liberdade for reinserido no convívio social amplo, mas ainda dentro da realidade intramuros quando ele pode refletir sobre suas crenças e atitudes linguísticas cotidianas. Dessa maneira, o papel da escola cumpre seu dever social com alcance em todo e

qualquer lugar. Assim sendo, restou importante incluir nesta seção a apresentação da BNCC e os parâmetros norteadores do ensino de língua portuguesa preconizado nesse documento.

A quarta seção aborda a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa-ação. Desse modo, foi nossa intenção fornecer todas as informações consideradas fundamentais para a compreensão das peculiaridades do contexto educacional dentro de uma instituição prisional e, também, esclarecer algumas questões relacionadas aos participantes que estavam cursando a quinta etapa do ensino fundamental da EJA – o que nos conduziu a uma estimativa de que, no máximo, trinta alunos participariam da pesquisa respondendo ao questionário de crenças e atitudes linguísticas (primeira aplicação) e participando das atividades que promoveriam as dinâmicas de grupo em sala. Cabe elucidar que o número de participantes previsto considerou a capacidade máxima de acomodação física dos alunos em sala de aula e que, também, na EJA, pode haver alteração no número de alunos ao longo de todo o período escolar com o trancamento ou a realização de matrículas novas.

A quinta seção traz a apresentação de uma enquete sobre crenças e atitudes linguísticas realizada com todos os alunos da unidade prisional onde aconteceu a pesquisa, além de uma análise comparativa do resultado entre os alunos participantes da pesquisa e os demais alunos da unidade prisional. Em seguida, apresentamos a discussão dos resultados dos dois testes de crenças e atitudes linguísticas utilizados no desenvolvimento do trabalho, com vistas a verificarmos possíveis alterações em relação às crenças e às atitudes linguísticas dos alunos envolvidos nas atividades didáticas propostas pelas pesquisadoras. Houve duas aplicações do questionário sociolinguístico: a primeira, no início da pesquisa, antes da realização das atividades didáticas que promoveram as dinâmicas de grupo elaboradas para a turma; e a segunda aplicação foi realizada logo após concluída a última atividade/dinâmica de grupo.

Optamos por fazer a descrição das dinâmicas de forma concomitante à análise das atividades realizadas em sala de aula. De antemão, é importante destacar que essas atividades visavam levar os alunos a perceberem que a língua portuguesa é heterogênea, pois os falantes são plurais e, por isso, devem ampliar suas competências comunicativas sob a ótica da adequação linguística, considerando os interlocutores envolvidos e o contexto situacional das práticas sociais vivenciadas por eles, dentro e fora da escola. Nosso intuito era levá-los, também, à desconstrução da crença do certo e do errado em se tratando de uso da língua materna. Dessa forma, procuramos incentivar os alunos a desenvolverem uma atitude reflexiva diante dos fatos da língua, valorizando seu conhecimento pessoal a respeito da língua e, ao mesmo tempo, pretendemos estimulá-los a buscarem conhecer outras variedades,

principalmente aquelas que podem lhes possibilitar um trânsito linguístico eficiente nos inúmeros contextos sociais a que estão sujeitos.

Ao final deste estudo, nas considerações finais, retomamos o percurso da pesquisa, apontando os desafios vividos ao longo do trajeto e traçando caminhos possíveis para um ensino de língua que respeite as necessidades linguísticas de falantes com inúmeros papéis sociais, participantes de diversas práticas sociais dentro e fora do cárcere.

Nos apêndices, estão disponíveis para uso escolar os dois produtos didáticos elaborados ao longo desta pesquisa: o caderno de atividades, voltado para o professor, intitulado “Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo” (Apêndice F, p. 142), e a apostila suplementar (Apêndice G, p. 185), com textos, informações e atividades didático-pedagógicas de língua portuguesa para os alunos, a qual pode ser usada em sala de aula e/ou como recurso extraclasse a partir da orientação do professor.

Assim, reiteramos que cabe à escola a oferta de um ensino de língua portuguesa que favoreça a elevação da autoestima linguística dos alunos e o desenvolvimento de crenças linguísticas que os levem ao respeito às diferenças e, conseqüentemente, a terem atitudes linguísticas livres de preconceito. Acreditamos, assim, que esta pesquisa veio contribuir para um ensino de língua portuguesa realmente significativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta a perspectiva teórica da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, que propõem um ensino de língua materna a partir da concepção de língua como um conjunto de variedades sociais (normas), conforme postulado por Coseriu (1979), e que devem ser trabalhadas pela escola durante a Educação Básica. Ademais, consta, ainda, a concepção de crenças, atitudes e autoestima linguísticas que permeiam as atividades didáticas – que resultaram em dinâmicas de grupo – elaboradas e aplicadas ao longo desta pesquisa.

2.1 Contribuições da Sociolinguística Educacional ao ensino da língua portuguesa na Educação Básica

Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) explica que a proposta de denominar o termo “Sociolinguística Educacional” foi resultado do esforço para a aplicação sistemática dos resultados das pesquisas realizadas dentro do contexto da Sociolinguística, na busca por soluções de problemas educacionais e propostas pedagógicas que pudessem contribuir efetivamente na prática de ensino da língua materna.

Nesse sentido, cabe destacar três grandes contribuições da Sociolinguística, conforme elencam Martins, Vieira e Tavares (2014), que estão diretamente relacionadas à postura do professor em relação aos conteúdos abordados em contexto educacional nas aulas de português:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (Cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10).

Sob tal perspectiva, a Sociolinguística Educacional vem contribuir de maneira contundente para o ensino da língua portuguesa porque, conforme ressalta Bagno (2017, p. 428), o suporte teórico e metodológico ofertado por essa ciência toma o repertório linguístico dos aprendizes como a base para a ampliação da sua competência comunicativa, sem desprezá-lo. Ao contrário, a ideia é acrescentar novas variedades a esse repertório:

A função da escola é, em todo e qualquer campo do conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto

com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros (BAGNO, 1999, p. 33-34).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) afirma que é fundamental desenvolver “uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos” e isso, segundo a pesquisadora, pressupõe “uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral”. Assim, acreditamos que o ideal seria a implementação da disciplina Sociolinguística Educacional em cursos de graduação/licenciatura, principalmente de Pedagogia e Letras, mas não exclusivamente. Além disso, o Ministério da Educação deveria, de forma urgente, ofertar cursos de formação continuada, na perspectiva da Sociolinguística, para todos os professores da Educação Básica, visto que os alunos costumam avançar nas séries escolares do ensino fundamental para o ensino médio com uma identidade linguística afetada pelas crenças e atitudes linguísticas pautadas em preconceitos linguísticos de diversas ordens (por exemplo: sotaques, escolhas lexicais, gírias, entre outros).

À luz do arcabouço teórico dos estudos da Sociolinguística desenvolvidos nas últimas décadas, Bortoni-Ricardo (2014) relaciona seis princípios que devem nortear o desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional. De forma sintética, Bagno (2017) os relaciona da seguinte forma:

- (1) A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos monitorados;
- (2) A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa da sociedade, enfatizando as que são mais salientes;
- (3) O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso das comunidades indígenas bilíngues, não tem potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito, esse estudo pode ser muito positivo;
- (4) Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;
- (5) A descrição da variação da sociolinguística educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite associar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua;
- (6) É importante que professores e alunos tenham uma conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do aluno (BAGNO, 2017, p. 428).

Esses princípios contribuem para que o professor tenha condição de observar atentamente seus alunos e, assim, procurar identificar as variedades linguísticas usadas por

eles para que, a partir disso, consiga desenvolver efetivamente a competência comunicativa⁶ dos aprendizes. O professor deve se preocupar com as regras variáveis usadas pelos alunos e que recebem avaliação negativa da sociedade de forma geral, a fim de propor atividades que possam colaborar para o desenvolvimento da consciência linguística de cada um, pois, assim, os aprendizes poderão ter acesso a um ensino de língua portuguesa (suas variedades linguísticas) mais reflexivo e analítico, o que poderá colaborar para a expansão de sua competência comunicativa.

Em relação ao quinto princípio, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que a atenção do estudioso deve voltar-se aos padrões de emprego da variação e aos significados que a variação assume no processo interacional entre os envolvidos. Nesse caso, a autora cita o exemplo de que “para alguns alunos, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros, o domínio de estilos monitorados representa prestígio” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

No contexto prisional, pudemos constatar ao longo do desenvolvimento desta pesquisa que, para uma parcela dos alunos privados de liberdade, o uso de um dialeto específico da cadeia faz com que eles se sintam incluídos, aceitos ou mesmo respeitados dentro daquele microuniverso⁷. Por outro lado, aqueles que preferem não usar essa forma de comunicação tendem a reforçar a crença de que tal maneira de se comunicar é sinônima de algo negativo e, assim, nutrem, ainda que de forma inconsciente, um preconceito linguístico em relação aos seus pares.

Em relação ao sexto princípio, a pesquisadora destaca a importância de uma postura reflexiva, tanto do professor quanto do aluno, perante as constatações que ocorrem diante de um ensino que revela um abismo linguístico, conforme descreveu Bagno (1999), entre os falantes de variedades estigmatizadas e os falantes das variedades prestigiadas, uma situação decorrente das “diferenças de status socioeconômicos” existentes no país. Assim, o professor deve buscar respaldo teórico que o fortaleça no processo de um ensino sensível às realidades

⁶ Travaglia (2009, p. 17) explica que a competência comunicativa dos usuários de uma língua – os quais são tachados de “falante, escritor/ouvinte, leitor” – se dá por meio do desenvolvimento de sua capacidade de adequação da língua dentro das situações comunicativas das quais participa.

⁷ Em relação a esse ponto, Lewin (1948, p. 160), no campo da psicologia social, afirma que o adulto, durante sua vida, age não apenas como indivíduo, mas também “como um membro de um grupo social”. E mais, que a pessoa pertencendo a diferentes grupos não os toma com a mesma importância: “Às vezes predomina a participação dela num grupo, outras vezes em outro. [...] em cada situação, a pessoa parece saber a que grupo pertence e a que grupo não pertence. Com maior ou menor clareza conhece o seu lugar, e sua posição determina-lhe em grande parte o comportamento”. E nesse ponto específico, podemos pressupor que essa teoria elucida o comportamento linguístico-social daqueles que se encontram privados de liberdade. Ao atribuir valor a um grupo, a pessoa pode sentir-se de acordo com a ideologia do grupo ou, caso contrário, pode sentir-se excluída por alguma razão e, assim, não se integrar a um determinado grupo (LEWIN, 1988, p. 204).

(linguísticas) encontradas dentro de sala de aula, para conduzir o processo de ensino da língua de forma respeitosa, acolhedora e expansiva. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 133) nos chama a atenção para a importância do “processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”. E acrescenta que “é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio da pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações”.

Além disso, acreditamos que o trabalho desenvolvido sob a tutela da Sociolinguística Educacional vem favorecer efetivamente o ensino das variedades de uma língua, conforme os linguistas Halliday, McIntosh e Strevens (1974, *apud* TRAVAGLIA 2009) chamaram de ensino produtivo da língua, sobre o qual Travaglia (2009) faz uma descrição analítica com a qual coadunamos, pois compreendemos que esse tipo de ensino tem como meta o acréscimo de novas habilidades linguísticas aos saberes que o aluno traz consigo, e não simplesmente uma alteração dos padrões que ele já adquiriu fora de escola. Dessa forma, é preciso “aumentar os recursos que [o aluno] possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 257-287 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

2.2 Ensino de língua portuguesa e Pedagogia da Variação Linguística: algumas reflexões

O ensino de língua portuguesa, tal como está aqui apresentado, é um tema complexo que envolve não só estudiosos da área, mas também os responsáveis pelas políticas públicas da educação com a elaboração de documentos norteadores, como a BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, além da mídia (que tem alternado o papel de auditor linguístico e juiz de valores – negativos – disseminados sistematicamente por diversos meios⁸) e da própria população em si, que vive suas diversidades culturais e socioeconômicas e, ainda assim, compartilha uma língua comum, apesar das inúmeras variedades que a compõem. Além disso, também precisamos considerar, nessa complexidade, as línguas indígenas remanescentes e as línguas de imigração presentes no país.

⁸ Colunas em jornais e revistas, blogs e vídeos disponibilizados na internet, manuais de correção gramatical, entre outros. Exemplos de difusão midiática (com conteúdo preconceituoso) podem ser encontrados em análise elaborada pela linguista Scherre (2005) em sua obra *Doa-se lindos filhotes de poodle – variação linguística, mídia e preconceito*.

Faraco e Zilles (2017, p. 9) comparam os falantes nativos a camaleões linguísticos que adequam suas expressões linguísticas de acordo com a situação sociointeracional vivenciada e que podem, por motivos variados, romper determinadas expectativas ao explorarem as variedades linguísticas que conhecem. Nesse sentido, os estudiosos defendem que o ensino da língua seja produtivo, ou seja, um ensino

[...] que trate a língua, cada língua, como um conjunto de variedades e que contribua para 1) a compreensão crítica da avaliação social das variedades pelos alunos, fundada em sua sócio-história e nos avanços da reflexão no âmbito das políticas linguísticas; para 2) o uso das variedades, tanto da cultura oral quanto da cultura letrada, pelos alunos com progressiva segurança e confiança em si e em suas competências; e para 3) a localização realista e crítica da norma-padrão e da norma culta na sociedade brasileira, pois a distância entre elas é enorme [...] (FARACO; ZILLES, 2017, p. 176).

Assim, entender a língua como um fenômeno heterogêneo, que contempla variações e mudanças contínuas, é fator decisivo para um ensino eficiente, no qual os falantes nativos (ou não) podem se identificar linguisticamente em diferentes contextos situacionais e, assim, desenvolver atitudes proativas⁹ diante de sua língua e de suas práticas sociais nas diversas comunidades de prática¹⁰ das quais participam. E é justamente essa prerrogativa que torna a Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2015), o vetor primordial para uma educação que atenda às reais necessidades da população, especialmente a carcerária, a qual é parte desta pesquisa e carrega sobre si juízos de valor sociais e linguísticos, que suscitam o preconceito e a discriminação linguísticos e sua consequente exclusão social.

Nessa perspectiva, a proposta de ensino de língua materna baseada na Pedagogia da Variação Linguística vem ao encontro desse desafio. Faraco (2015), como estudioso atento à realidade do ensino de português no Brasil, tem contribuído, ao longo das últimas décadas, para a disseminação das ideias que favorecem um ensino de língua pautado no respeito às variações linguísticas – um dos objetos de estudo da Sociolinguística, especialmente da Sociolinguística Educacional – de modo que as intervenções pedagógicas planejadas e executadas em sala de aula sejam pautadas na realidade heterogênea dos falantes, e que elas

⁹ “Adjetivo que busca, por antecipação, identificar e resolver possíveis problemas; que age ou pensa de maneira antecipada; antecipatório: procedimentos proativos de controle da violência”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/proativo>. Acesso em: 03 mar. 2019.

¹⁰ Segundo Faraco e Zilles (2017, p. 35), uma comunidade de prática é definida como “um conjunto de pessoas que se engajam regularmente entre si e com uma meta comum. Exemplos de comunidades de prática incluem um time de futebol, um grupo de traficantes, uma família. O valor do conceito para a pesquisa está relacionado com o fato de que ele leva o pesquisador a atentar para o grupo em função de uma prática social compartilhada, e não com relação a características sociais abstratas atribuídas aos indivíduos do grupo (como idade ou a classe social)”.

possam “combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2017, p. 180).

Para tanto, a crença da existência de um “português ideal a ser alcançado”, com regras rígidas, consolidadas numa norma-padrão, deve ser desconstruída de forma responsável. Professores e alunos – que são as partes diretamente vinculadas à adoção sistematizada ao longo da história do ensino do português no Brasil, “do certo e do errado”, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula – devem compreender os conceitos de norma de forma ampliada a partir de dois vieses: a descrição e a prescrição; ou, de outro modo, o de “norma normal”, que se refere ao que se diz, e o de norma normativa, que está relacionada ao como deve ser dito em contextos mais monitorados de uso da língua.

Dessa maneira, à luz do que explica a linguística, Faraco (2008) destaca a importância de diferenciação entre o que vem sendo discutido em relação às duas normas: padrão e culta.

Se a norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística (FARACO, 2008, p. 73).

Faraco e Zilles (2017), em continuação a esse debate, complementam o tema abordando a questão sob o ponto de vista do senso comum. Vejamos:

A diferença entre descritivo e normativo costuma ser muito mal-entendida pelo senso comum. E isso porque neste é corrente a crença (forte) de que no universo linguístico há formas que são boas, corretas (e devem, por isso, ser usadas) e outras que são ruins, erradas (e devem, por isso, ser condenadas e evitadas). Assim, para o senso comum, a única atitude que faz sentido é a normativa. Há nele uma expectativa de que asserções sobre fatos linguísticos se pautem por essa crença e a reforcem (FARACO; ZILLES, 2017, p. 92).

Tais posturas nos remetem à necessidade de elaboração de intervenções pedagógicas sensíveis aos problemas relativos à concepção de norma que deve ser adotada (ou rejeitada, a depender do caso) nos materiais didáticos (livros e apostilas) e nos planejamentos das aulas de português, principalmente na Educação Básica. Afinal, a escolha, ou melhor, a continuidade da imposição de uso da concepção da norma-padrão pode agravar os danos causados à autoestima linguística dos falantes, o que vem desfavorecendo o desenvolvimento linguístico

dos alunos ao longo da sua vida escolar. Ademais, a crença difundida de que o brasileiro, de forma geral, não sabe português, só tende a reforçar o julgamento negativo das variedades que divergem do que é prescrito pela norma-padrão, o que resulta no entendimento coletivo de que aquilo que difere do padrão vem a ser um “erro” e, como tal, deve ser corrigido – e combatido – em qualquer circunstância.

Cyranka (2014), ao tomar parte nesse debate, remete a questão a um caminho de aplicação empírica da Pedagogia da Variação Linguística, o qual deve levar os alunos a uma “educação linguística¹¹” a partir do

[...] reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. A partir daí, orientados pela escola, devem se empenhar em conhecer recursos linguísticos mais sofisticados, para os quais precisam estar treinados e preparados (CYRANKA, 2014, p. 134).

Em consonância a esse pensamento, a pesquisadora ressalta as ideias de base da Sociolinguística, as quais se referem à necessidade de mudança de paradigma no ensino pautado na ideologia do certo e do errado em língua, para tomar como base a adequação ao uso da língua, considerando-se as condições em que é usada. Assim, os alunos podem desenvolver uma percepção mais clara em sua fala pessoal sobre a expressão da cultura do grupo social a que está vinculado, bem como terá condições de perceber na fala de pessoas pertencentes a grupos sociais diversos, uma expressão da cultura do outro (CYRANKA, 2014, p. 140). O aluno poderá vir a identificar a pluralidade linguística e cultural inerente aos falantes nas suas diversas práticas sociais e, conseqüentemente, reconhecer as diferentes normas linguísticas.

Diante de tais considerações, entendemos que a Pedagogia da Variação Linguística ao tempo que propõe, também busca fundamentar a mudança exigida em relação à postura do professor diante da língua – concebida a partir da sua heterogeneidade e multiplicidade de normas – e das atividades que precisa trabalhar em sala de aula para alcançar um ensino produtivo, conforme discutimos nesta pesquisa. Dessa forma, reiteramos que, além dessa perspectiva, o ensino da língua não deve negligenciar, em hipótese alguma, as crenças e atitudes linguísticas decorrentes de crenças negativas que os alunos costumam desenvolver ao longo dos anos e que geram preconceitos linguísticos, os quais precisam ser desconstruídos e

¹¹ Bagno e Rangel (2005, p. 63) concebem educação linguística como “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”.

combatidos. Tampouco o professor deve deixar de buscar compreender e ampliar a concepção das normas linguísticas e o ensino da língua materna.

Assim, à vista da complexidade envolvendo a construção da concepção de norma linguística ao longo das pesquisas desenvolvidas pela Linguística, julgamos pertinente fazer uma recapitulação, ainda que breve, acerca do conceito de norma a partir do pressuposto teórico desenvolvido por Coseriu (1979). Logo após, apresentamos o recorte teórico da concepção de crenças e atitudes linguísticas que, sob a nossa ótica, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem do português, especialmente dentro de um ambiente de restrição de liberdade.

2.3 Normas e variação linguística no ensino da língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica no Brasil tem sido direcionado sob uma perspectiva que reconhece a variação linguística (BRASIL, 2017) como algo inerente à língua, mas que ainda encontra muitas dificuldades no que concerne ao reconhecimento das inúmeras variedades linguísticas como normas linguísticas que merecem respeito e reconhecimento valorativo frente às inúmeras possibilidades de uso pelos falantes, em suas diversas práticas sociais, dentro e fora da escola.

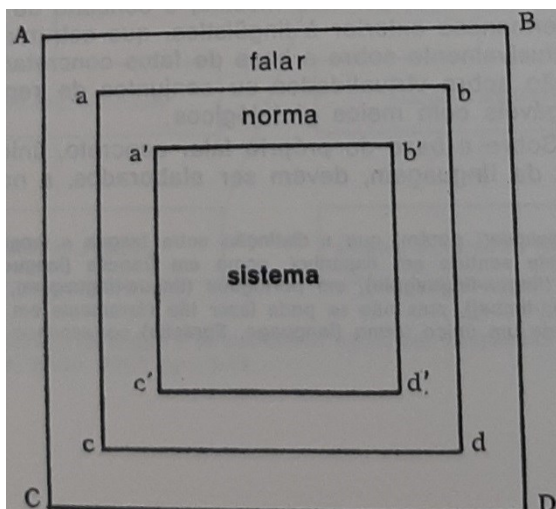
Dessa forma, consideramos extremamente relevante elucidar o(s) conceito(s) e a relação intrínseca entre norma e variação linguística que adotamos neste trabalho, pois foi a partir da perspectiva conceitual de norma linguística desenvolvida por Coseriu (1979), retomada e expandida por Faraco (2002), que elaboramos as atividades didáticas desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

Coseriu (1979), em sua obra **Sincronia, diacronia e história**, propôs um acréscimo à dicotomia saussuriana de *langue* e *parole* – língua e fala: a norma. Assim, considerando a tripartição sistema-norma-fala, o linguista ponderou que entre a língua (sistema) – conjunto de possibilidades abstratas constituído por oposições funcionais – e a fala – de uso individual – havia um grau intermediário: a norma – o uso coletivo da língua. Assim, o estudioso pôde observar que as realizações validadas pelo uso da língua, ou seja, aquelas tomadas como normais dentro de determinadas circunstâncias (linguísticas) eram previstas dentro do sistema funcional da língua.

A esse respeito, o linguista entendia que nas línguas existem elementos que não devem ser tomados como únicos, exclusivos ou momentâneos; são, sim, sociais/ou normais na fala de uma determinada comunidade, e que isso leva o sistema normal (norma) a se

sobrepôr ao sistema funcional (*langue*). É desse entendimento que vem a concepção de norma como abstração intermediária entre a concretude da fala (*parole*) e a abstração do sistema. O quadro a seguir foi uma forma usada pelo pesquisador para representar essa questão:

Figura 1 – Fala, norma e sistema



Fonte: (COSERIU, 1979, p. 73).

O quadrado maior A-B-C-D representa o falar efetivamente comprovado (**wirkliches Sprechen, Gespräch**), isto é, os atos linguísticos concretamente registrados no próprio momento de sua produção. [...]

O quadrado intermediário a-b-c-d representa o primeiro grau de abstração, isto é, a norma (**Sprachnorm**), que contém só aquilo que no falar concreto é repetição de modelos anteriores. [...]

O quadrado menor a'-b'-c'-d' representa o segundo grau de abstração ou formalização, isto é, o sistema (**Sprachsystem**) que contém apenas o que a norma é **forma** indispensável, oposição funcional, tendo-se eliminado pela nova operação abstrativa tudo aquilo que na norma é simples hábito [...] Isto é, ao passar da norma ao sistema, elimina-se tudo que é “variante facultativa” normal ou “variante combinatória”, conservando-se só aquilo que é “funcionalmente pertinente” (COSERIU, 1979, p. 73).

Sob esse entendimento, a norma é estabelecida a partir de uma dupla abstração: por um lado, elimina-se o que é considerado puramente subjetivo do indivíduo, e por outro lado, constata-se uma norma geral na comunidade – que é variável. Assim, de um modo simplificado, podemos compreender a norma como sendo um conjunto de realizações concretas dos falantes dentro de uma comunidade de fala.

Faraco (2002, p. 38), ao abordar o tema, o faz afirmando que “os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a *norma linguística* de determinado grupo”. Dessa forma, ao trazer a

discussão para o campo do ensino da língua materna, devemos entender que há, dentro de uma sociedade, inúmeras variáveis – econômicas, culturais, locais, dentre outras – que afetam a constituição de grupo social, e isso é muito relevante para o ensino do português ao qual nos propomos – à luz da Pedagogia da Variação Linguística.

O linguista destaca que o uso de uma norma evidencia o senso de pertencimento (uma identidade) a um determinado grupo social. Assim, a norma linguística, independente de uma nomenclatura específica, deve ser compreendida como algo que vai além de um “conjunto de formas linguísticas”: ela é um reflexo dos valores socioculturais do grupo em si. Logo, o ensino do português, a partir da concepção de língua como um sistema heterogêneo, deve considerar que a realidade linguística de uma sociedade é, antes de qualquer outra designação, um “mosaico de normas linguísticas” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 18).

Com essas considerações, Faraco (2002) amplia a discussão e defende que as normas são passíveis a influências de outras normas, ou seja, as normas linguísticas são hibridizadas. O pesquisador argumenta que as pessoas, mesmo pertencendo a um determinado grupo, costumam, ou ainda, precisam se relacionar com outras de grupos sociais distintos, e isso faz com que as diversas normas linguísticas entrem em contato umas com as outras, o que gera, então, um intercâmbio linguístico consequente das influências de uma norma sobre a outra.

Assim, diante dessa conjuntura, julgamos importante destacar que tais estudos linguísticos convergem para a ideia de que dentro de uma sociedade há diversos grupos sociais que suscitam a coexistência de muitas normas linguísticas, as quais estão sujeitas a constantes variações. Por sua vez, essa heterogeneidade linguística implica a escolha de quais normas devem ser tomadas como parâmetro no ensino da língua portuguesa no Brasil (um país com milhares de falantes e, conseqüentemente, inúmeras normas linguísticas) sem privilegiar, ou melhor, sem restringir o ensino a uma única norma, porque a tradição escolar brasileira vem, ao longo do tempo, considerando que a norma de prestígio, pautada na escrita e no poder econômico de uma minoria, é a única norma linguística que merece ser estudada (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 29).

Ainda a esse respeito, Faraco e Zilles (2017) destacam que o termo “norma” adquire dois sentidos: no primeiro, a norma seria considerada geral por ser equivalente à variedade linguística, ou melhor, a um conjunto que abarca os traços linguísticos característicos de um grupo social/comunidade de fala dentro das suas relações interacionais/linguísticas costumeiras – incluindo os aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos ou discursivos; no segundo sentido, a norma é vista como algo específico, ela é tomada como um conjunto de preceitos que visam regulamentar/normatizar a língua como se essa fosse algo

estranque e que deve ser usada dentro de uma perspectiva idealizada, na qual há um modelo linguístico rígido a ser seguido e tudo que foge a essa ideia é considerado errado.

Nesse ponto, não podemos deixar de mencionar que os sentidos apresentados anteriormente nos remetem ao dilema relativo à confusão conceitual comumente envolvendo as designações “norma-padrão” e “norma culta”, usadas equivocadamente como sinônimas nos documentos oficiais¹² e na maioria dos livros didáticos brasileiros, ou como normas distintas, o que verdadeiramente o são.

Por essa razão, entendemos ser necessário elucidar essa distinção:

Por norma culta designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a “norma normal” desse grupo social específico). Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da cultura escrita. [...] Norma-padrão, por sua vez, é a expressão que designa a “norma normativa”, isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Contudo, a despeito das discussões que envolvem tais designações, consideramos importante esclarecer que optamos, nas atividades didáticas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, tomar como escopo teórico os termos “norma culta” e “norma popular”, considerando que o público alvo da intervenção didática eram alunos da quinta etapa da EJA e que tais designações poderiam ser compreendidas mais facilmente. Assim, a expressão “norma-padrão”, quando usada nas atividades didáticas e na análise e discussão dos resultados desta pesquisa, apresenta um caráter específico – com referência à prescrição gramatical, a norma culta contempla as variedades de prestígio em uso no português brasileiro e a norma popular refere-se às variedades linguísticas adotadas pela população em suas interações cotidianas, sem monitoramento linguístico.

Com isso, passamos à discussão da concepção de crenças e atitudes linguísticas porque elas afetam diretamente o imaginário coletivo quanto à existência de uma única norma linguística, considerada ideal e, por isso, devendo ser alcançada por todo falante escolarizado. Crença linguística essa que deve ser desconstruída a partir da concepção da heterogeneidade das línguas naturais.

¹² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, traz em seu corpo as duas designações sem mencionar qualquer distinção entre norma-padrão e norma culta. Exemplo disso encontra-se na página 65 quando, na apresentação do componente Língua Portuguesa, aparece o termo norma-padrão – “Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão...” – e, na página 140, na descrição da habilidade EF69LP08, por exemplo, – “Revisar/editar o texto [...] e adequação à norma culta” -, aparece o termo norma culta.

2.4 Crenças e atitudes linguísticas

Tal como afirma Breen (1985, *apud* IANESKO, 2013, p. 118), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” e, nesse sentido, acreditamos que o ser humano é movido pelo que acredita/valora e que suas ações são consequência disso, ou seja, aquilo em que acreditamos, tanto para o bem quanto para o mal, nos afeta e tem a capacidade de nos levar a atitudes que são resultado do que tomamos como verdade.

Essa questão nos remete à necessidade de compreensão do conceito de crença e atitude¹³, especialmente quando nosso objeto de estudo – o ensino da língua materna – incide diretamente na constituição do ser, da sua identidade e nas relações que professores e alunos estabelecem em suas interações sociais dentro e fora do universo escolar.

Para Cyranka (2007, p. 24-25), crença e atitude são dois conceitos interligados e não podem ser analisados separadamente. Assim, recorreremos ao estudo de Marine e Barbosa (2016), no qual as linguistas, baseadas em estudos sobre o tema, como Santos (1996), Barcelos e Abrahão (2006), Garbuio (2006) e Cyranka (2007), propõem uma reflexão sobre esse assunto. De acordo com as pesquisadoras, “as crenças exercem grande influência nas atitudes do sujeito; e estas, por sua vez, manifestam aquelas. Além disso, as crenças são um construto complexo em que esse sujeito está inserido” (MARINE; BARBOSA, 2016, p. 193).

De acordo com as autoras, podemos afirmar que a concepção do termo “crenças” sobre a aprendizagem de língua é uma tarefa imprescindível. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento (Psicologia – Cognitiva e Educacional –, Filosofia, Sociologia, Educação, Linguística Aplicada) postularam conceitos a fim de estabelecerem definições de crença, considerando os diferentes saberes ao longo da história humana.

Dessa forma, devemos entender que a concepção de crença tem um viés interdisciplinar e, com o intuito de apresentarmos um panorama das definições do termo ao longo das últimas décadas, optamos por apresentar um quadro-síntese dos conceitos adotados por diferentes pesquisadores, conforme apresentado por Barcelos (2004, *apud* GUSMÃO; SANTOS, 2014, p. 99-100). Vejamos:

¹³ É justamente tal compreensão que nos levou a elaborar um questionário de crenças e atitudes linguísticas que foi aplicado aos alunos participantes da pesquisa com vistas a constataremos suas crenças e atitudes linguísticas antes da aplicação da intervenção didática, feita por meio de dinâmicas de grupo, e depois da realização das atividades – o que permitiu uma análise detalhada a partir de um caso concreto.

QUADRO 1: Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

AUTOR (A)	TERMOS	DEFINIÇÕES
HOLEC (1987)	REPRESENTAÇÕES DOS APRENDIZES	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152).
ABRAHAM; VANN (1987)	FILOSOFIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DOS APRENDIZES	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
WENDEN (1986a)	CONHECIMENTO METACOGNITIVO	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas [...]” (p. 163).
WENDEN (1986)	CRENÇAS	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem” (p. 5).
AUTOR (A) GARDNER (1988)	TERMOS CRENÇAS CULTURAIS	DEFINIÇÕES “Expectativas na mente dos professores, pais e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
RILEY (1989, 1994)	REPRESENTAÇÕES	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
MILLER; GINSBERG	TEORIAS FOLCLÓRICO – LINGÜÍSTICAS DE APRENDIZAGEM	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
BARCELOS (1995)	CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
CORTAZZI; JI (1996)	CULTURA DE APRENDER	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
RILEY (1997)	CULTURA DE APRENDIZAGEM	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).
BENSON; LOR (1999)	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E CRENÇAS	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita

	ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).
--	---

Fonte: Barcelos (2004, *apud* GUSMÃO; SANTOS, 2014, p. 99-100).

A partir desse panorama, Gusmão e Santos (2014) nos reportam que Barcelos (1995, *apud* GUSMÃO; SANTOS, 2014, p. 100) aponta uma convergência entre tais concepções: elas referem-se “à natureza da linguagem, à aprendizagem de línguas e ao ensino/aprendizagem de línguas, além de focalizarem o aspecto cultural e social das crenças como instrumentos auxiliares dos alunos na interpretação de suas experiências de aprendizagem de língua”.

Nesse íterim, concordamos com a análise apresentada pelos autores supracitados no que confere às crenças, aspectos cognitivos e sociais, resultado das experiências vivenciadas e das interações feitas nos diversos contextos. Assim, ao trazermos essa compreensão para o universo da Sociolinguística Educacional, corroboramos a ideia defendida por Marine e Barbosa (2016, p. 194) de que as “crenças são entendidas como construtos do contexto”, ou seja, elas resultam de juízos sobre a língua materna a partir da inserção do falante e sua interação (experiência) com o meio dentro de um determinado contexto. Nesse sentido, Barcelos e Abrahão (2006, p. 19) sintetizaram a questão afirmando que “[...] as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”.

A esse respeito, cabe destacar que crenças e atitudes linguísticas negativas/preconceituosas podem potencializar preconceitos linguísticos aos falantes menos escolarizados e/ou pertencentes a comunidades de fala¹⁴ discriminadas/estigmatizadas. Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que “o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua”. E é justamente através dessa nossa postura coletiva que reforçamos uma grave questão a ser tratada de forma permanente: o resultado negativo, que grande parte da população brasileira corrobora, relacionado à crença de que alguém se torna inferior ao outro devido ao seu (des)conhecimento e “mau uso” da língua materna, afeta diretamente a autoestima linguística do falante.

¹⁴ Faraco e Zilles (2017, p. 18), baseados em Lucchesi (2015), definem comunidade de fala como “um grupo social que compartilha (a) determinadas características linguísticas, (b) atitudes valorativas frente a fatos linguísticos e (c) tendências de mudança linguística.”

Por outro lado, é fundamental destacar o caráter dinâmico e mutável das crenças defendido por Barcelos e Abrahão (2006, p. 19) quando afirmam que “[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. Assim, podemos, inclusive, correlacionar o conceito de identidade defendido por Wenger (1998, *apud* BATTISTI, 2014, p. 81)¹⁵, no qual compreende-se que a construção de identidade resulta da negociação dos significados e da experiência de pertença a diferentes grupos sociais vivida por nós, com o conceito de crença linguística.

Dessa forma, e em consonância a toda essa discussão, adotamos nesta pesquisa o conceito de atitude defendido por Cyranka (2007), que o liga ao julgamento subjetivo (avaliação linguística) traçado pelos falantes em suas interações sociais e refletido em suas condutas. Esse pensamento serve de base para a formulação da afirmativa de Marine e Barbosa (2016), que fundamenta o trabalho das linguistas:

[...] a avaliação linguística visa à compreensão dos julgamentos dos falantes sobre a língua e, também, sobre a variedade deles próprios e de seus interlocutores. Essa avaliação (atitude) é de ordem subjetiva e por isso são analisados pensamentos, sentimentos e reações dos falantes quando em contato com os ‘estímulos linguísticos’ que lhes são expostos (MARINE; BARBOSA, 2016, p. 196).

Diante dos pressupostos teóricos explanados, podemos traçar um ponto de convergência bastante significativo das teorias acerca das crenças e atitudes linguísticas com o ensino de língua portuguesa baseado na heterogeneidade linguística, já que acreditamos que o aluno pode aprender a enxergar sua competência linguística sob uma ótica ampliada, caso seja inserido numa abordagem de ensino de língua concebida à luz da Sociolinguística Educacional. Além disso, o professor pode propor um ensino pautado numa pedagogia sensível à realidade vivenciada em seu meio social – no caso de nossa pesquisa, o cárcere –, que respeite e amplie os conhecimentos linguísticos de seus alunos. Desse modo, todos podem ressignificar suas crenças linguísticas acerca de si e dos outros à medida que avancem em seus estudos e ampliem suas relações interpessoais, seus conhecimentos. Tudo isso pode efetivamente gerar e/ou alterar as atitudes linguísticas de cada um; atitudes que devem ser baseadas em respeito próprio – autorrespeito para com suas variedades¹⁶ linguísticas – e em

¹⁵ Cf. nota número 3 na página 14.

¹⁶ Variedade é aqui tomada como está descrita por Bagno (2017, p. 474): “[...] forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem – **dialeto**, **sotaque**,

respeito ao outro, nos mesmos termos. À vista disso, todos podem gerar uma autoestima linguística substancialmente positiva.

2.5 Autoestima linguística

Conforme a discussão teórica apresentada até este momento, é impossível dissociar a língua da identidade de uma pessoa e, também, de que o ser humano é constituído por valores e crenças. Assim, sob esse enfoque, conseguimos vislumbrar que a autoestima linguística de um falante está intimamente relacionada às crenças linguísticas que ele alimenta em seu âmago. Logo, a partir de tais considerações, julgamos importante compreender a complexidade que envolve a concepção do termo “autoestima”, e mais, estabelecer um vínculo com a Sociolinguística Educacional.

Assim, faz-se imperativo explicar que, apesar de o conceito de autoestima ser um tema bastante discutido no campo da Psicologia e das Ciências Sociais, ainda não se verifica uma unicidade quanto à sua definição. Diversos estudiosos vêm, ao longo da história, desenvolvendo pesquisas com o fito de compreender o papel que a autoestima desempenha na vida das pessoas, especialmente quanto ao seu desenvolvimento pessoal e social.

À Linguística, ou ainda, à Sociolinguística Educacional, especialmente, também interessa partilhar esse conceito nas pesquisas envolvendo a língua e a implicação da autoestima do falante nativo no seu processo de ensino-aprendizagem, pois acreditamos que um aluno, satisfeito com seu modo de se relacionar e interagir com seus pares e consigo mesmo, tem uma autoestima linguística saudável, o que lhe possibilita um trânsito linguístico mais eficiente/adequado tanto dentro de sua comunidade de fala e comunidade de prática (FARACO; ZILLES, 2017, p. 35), quanto em contato com outros grupos sociais.

Para esta pesquisa, importa-nos destacar o conceito de autoestima numa perspectiva científica, a fim de que não nos limitemos ao conceito generalizado que o tema suscita devido a sua popularização em função da literatura conhecida como “autoajuda”. Nosso objetivo não foi fazer uma medição da autoestima dos alunos, mas, sim, verificar quais as crenças linguísticas em que eles acreditavam e, com base nisso e nas reflexões suscitadas ao longo das atividades realizadas, buscamos mostrar-lhes outras possibilidades de compreensão da aprendizagem da língua materna, principalmente considerando normal e aceitável as variedades linguísticas que nossos alunos conheciam e de que faziam uso cotidianamente.

Dessa forma, a intervenção didática buscou realizar atividades que pudessem favorecer a mudança de pensamento, ou melhor, a desconstrução de ideias que dificultam o aprendizado do português.

Assim, tomamos como referência teórica a definição de autoestima elaborada por Coopersmith¹⁷ que, na década de 1960, realizou estudos sobre o tema. Segundo o autor, autoestima é

a avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (COOPERSMITH, 1967, *apud* GOBITTA, GUZZO, 2002, p. 144).

Coopersmith (1967), adotando a observação controlada, identificou os fatores que, além de afetarem a formação da identidade da pessoa, influenciam sua autoestima de forma positiva ou negativa. Ele separou esses fatores em quatro áreas: pais, amigos, escola, si mesmo ou o “eu” como um todo. Para esse autor, a autoestima expressa atitudes de aprovação ou desaprovação que o indivíduo faz e mantém sobre si. Sob essa perspectiva, a autoavaliação da pessoa em relação a si própria inclui quatro pontos centrais: a) a valorização do indivíduo pelo meio social – restrito e amplo; b) a experiência pessoal em relação a ser ou não bem sucedido; c) o conceito pessoal relacionado ao ser bem ou mal sucedido; d) de que forma a pessoa cria seus sucessos e fracassos.

Diante dessa breve explanação, podemos afirmar que as atitudes da pessoa, ou mais especificamente, as atitudes dos alunos privados de liberdade nos guiaram neste trabalho, desde a aplicação do primeiro teste de crenças e atitudes linguísticas, a partir do qual tivemos as primeiras impressões sobre a autoestima da turma, até o final das atividades de intervenção, pois, com a reaplicação dos testes, acrescidas as informações tomadas ao longo da realização das atividades, tudo isso nos permitiu compreender que, para chegarmos ao já descrito ensino produtivo da língua, o aluno precisa acreditar em seu potencial linguístico. E isso se dá quando sua autoestima tende a reconhecer uma identidade linguística nutrida com valores positivos.

¹⁷ Esse pesquisador desenvolveu o SEI – *Self-Esteem Inventory* (SEI) – Forma A: um dos instrumentos utilizados na psicologia para a avaliação da autoestima.

2.6 As dinâmicas de grupo e o ensino de língua portuguesa

O ensino da língua materna tem sido um desafio para quem busca entender e apontar caminhos possíveis para uma aprendizagem significativa, especialmente quando a modalidade de ensino é a Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional.

No que se refere ao ensino do português, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta, ao estabelecer as competências específicas de língua portuguesa, que o emprego de variedades e estilos de linguagem adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero textual/discursivo, nas diferentes interações sociais, deve ser trabalhado efetivamente no ensino fundamental, principalmente porque tais alunos precisam alcançar e assumir “maior protagonismo em práticas de linguagens realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017, p. 134). Nesse ponto, não podemos deixar de mencionar o fato desse protagonismo ocorrer dentro e fora do presídio.

Assim, a proposta de trabalho com dinâmicas de grupo no contexto do ensino de português para alunos privados de liberdade, dentro da EJA, se apresenta de forma pertinente, uma vez que, conforme nos apresenta Kolb (1984, *apud* ALBERTI; ABEGG; COSTA; TITTON, 2014, p. 351), a dinâmica de grupo resulta de “uma situação simulada, desenvolvida para se criar experiências para aqueles que aprendem, serve para iniciar o seu próprio processo de investigação e aprendizado”.

Em outros termos, podemos entender que a dinâmica de grupo pode ser considerada um instrumento que possibilita aos seus participantes a vivência de práticas sociais pautadas na realidade circumspecta a eles, o que, por sua vez, pode tornar o ensino e a aprendizagem algo bastante significativo e produtivo.

Contudo, a fim de elucidarmos, de forma mais aprofundada a concepção original de dinâmica de grupo, a qual fundamentou a elaboração das atividades didáticas criadas ao longo deste trabalho, é importante compreendermos que as dinâmicas não são as atividades e/ou o uso de técnicas aplicadas durante tais atividades como convencionalmente nos deparamos, mas são, na verdade, o resultado que se estabelece no grupo a partir das atividades desenvolvidas pelos integrantes desse grupo.

Essa concepção foi desenvolvida por Lewin (1988) a partir da ideia de que todo e qualquer indivíduo faz parte do contexto de seu grupo social, de maneira que as influências se dão de forma intercambiada, ou seja, a pessoa influencia e, também, é influenciada e modelada pelo grupo. Com isso e baseado nos conceitos da Física, mais especificamente do

campo de forças, Lewin (1988) criou a expressão “dinâmica de grupo” e apresentou a Teoria do Campo.

Afonso (2018) apresenta uma síntese bastante elucidativa acerca dessa teoria desenvolvida ainda por volta da década de 1940:

Lewin considerava o grupo como um campo de forças, cuja dinâmica resulta da interação dos componentes em um campo (ou espaço) psicossocial. O grupo não é uma somatória de indivíduos e, portanto, não o resultado apenas das psicologias individuais e, sim, um conjunto de relações, em constante movimento. (...) Como “campo de forças”, os pequenos grupos têm uma estrutura e dinâmica. A estrutura diz respeito à sua forma de organização, a partir da identificação de seus membros. A dinâmica diz respeito às forças de coesão e dispersão no grupo, e que fazem com que ele se transforme. A dinâmica do grupo inclui, assim, os processos de formação de normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança (LEWIN, 1988; MAILHIOT, 1991 *apud* AFONSO, 2018, p. 11).

Diante disso, entendemos que as atividades didáticas pensadas para aplicação ao grupo de alunos da quinta etapa da EJA deveriam ser capazes de estimular as forças de coesão e dispersão, evocadas por Lewin, dentro do espaço psicossocial representado pela sala de aula em contexto prisional¹⁸.

Assim, buscando relacionar tal conceito à realidade vivenciada em sala de aula e à necessidade de desenvolvermos atividades que pudessem valorizar o conhecimento (linguístico) de cada aluno (membro do grupo), encontramos respaldo em Freire (1976; 1980) e no seu método de alfabetização chamado de “círculos de cultura”. O estudioso concebia a aprendizagem como sendo uma dinâmica, e que a motivação do educando e sua relação com a aprendizagem e a vida eram fundamentais, já que a dinâmica apontada deveria ser empreendida a partir da ação dos sujeitos sociais.

Freire (1976; 1980) defendeu o ensino pautado no dialogismo¹⁹, baseado na linguagem e na cultura dos sujeitos, pois isso é o que leva ao aprendizado. Nesse sentido, o método freireano defende um ensino participativo e sensível às questões emocionais dos alunos – o que, para nós, vem por meio da compreensão da autoestima linguística do alunado, a qual, sendo trabalhada com cuidado a partir do conhecimento linguístico de cada aluno, é a base para o ensino produtivo da língua por meio das dinâmicas de grupo.

¹⁸ Vale destacar que não pudemos desconsiderar as demais forças externas que atuam, naturalmente, sobre o espaço no qual a escola está situada e que restringe determinadas ações físicas dos membros do grupo participante da pesquisa (grupo no qual a professora-pesquisadora estava incluída).

¹⁹ A partir desse conceito, compreendemos que uma mudança acerca da visão de mundo não se dá pela simples substituição de um saber por outro, mas, sim, por meio do diálogo a partir dos saberes trazidos pelos alunos.

Dessa forma, a proposta interventiva foi planejada considerando que as dinâmicas são, de acordo com Tavares e Lira (2001, *apud* ALBERTI; ABEGG; COSTA; TITTON, 2014, p. 353), passíveis de classificação em quatro categorias: 1. dinâmicas de apresentação: têm como objetivo melhorar o ambiente, com atividades que (des)envolvam a cordialidade e aceitação mútua; 2. dinâmicas de descontração: têm como objetivo dissipar a monotonia e despertar o interesse do grupo por temas específicos; 3. dinâmicas de aplicação: têm como objetivo contribuir para a aquisição e a assimilação de conteúdo pelos participantes; 4. dinâmicas de avaliação: têm como objetivo estimular os participantes a avaliarem o desenvolvimento do estudo e a apresentarem sugestões relacionadas à temática proposta.

Neste trabalho, os quatro tipos de dinâmicas relacionados anteriormente serviram de mote para a criação e a execução das atividades que visaram o trabalho com a autoestima linguística e a ampliação da competência comunicativa dos participantes. Entretanto, importa destacar que as dinâmicas que se estabeleceram ao longo da realização da intervenção didática significaram, antes de mais nada, uma oportunidade de estudo, pois elas objetivavam uma reflexão relacionada às habilidades previstas nos documentos legais que norteiam conteúdos obrigatórios dentro da disciplina de língua portuguesa, de acordo com a etapa escolar dos alunos envolvidos.

3 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO PRISIONAL

Nesta seção, apresentaremos a legislação pertinente à educação nas prisões brasileiras, considerando-se que é dever do Estado assegurar tratamento humano ao apenado, conforme a Carta Magna (BRASIL, 1988) e, ainda, prestar-lhe assistência educacional. Consoante essas prerrogativas, destacaremos o papel da EJA no contexto prisional e o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular no que tange ao ensino da língua portuguesa para o Ensino Fundamental.

3.1 Educação nas prisões: dispositivos legais

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 5, inciso III, assegura a todos tratamento humano, o que inclui os privados de liberdade: “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante”; e normatiza no Título VIII, Capítulo III, direitos que lhes serão preservados, independente de sua condição de apenado, visto que não há nada no texto legal afirmando o contrário.

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009).

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; [...]

§ 1º **O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Em face da norma legal, é necessário compreendermos que a pessoa privada de liberdade continua conservando direitos e deveres adquiridos na qualidade de cidadão. E, em decorrência disso, é dever do Estado ofertar uma infraestrutura mínima, necessária, aos estabelecimentos penais para que tais instituições tenham condições de exercer as atribuições que lhes são determinadas pela Constituição Federal e especificadas pela Lei de Execução Penal – Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 – doravante LEP (BRASIL, 1984).

A LEP (1984) determina que a assistência ao apenado é dever do Estado, o qual tem o objetivo de “prevenir o crime e orientar o retorno dessas pessoas à convivência em sociedade” (art. 10). E o art. 11, inciso IV, estabelece que é assegurado ao apenado, dentre outras, a assistência educacional. Portanto, verifica-se que é direito do apenado estudar e dever do Estado proporcionar a esse cidadão privado de liberdade condições para isso.

Ademais, a superlotação nos presídios, a ociosidade e a falta de perspectivas sobre trabalho (honesto), na condição de interno ou de ex-presidiário, formam uma tríade que causa uma grande preocupação ao Estado e que, por isso, deve ser desarticulada por meio da oferta da educação prisional ao maior número possível de internos. Levar essas pessoas a um processo de (re)qualificação acerca de suas potencialidades pessoais durante o tempo de cumprimento de pena individual é um desafio imensurável e, sobretudo, necessário.

Assim, como forma de incentivar a ressocialização daqueles que cumprem penas em regime fechado e semiaberto, a LEP (1984) prevê, ainda, a remição de pena por estudo e trabalho nos seguintes termos:

Art. 126 O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no *caput* será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda, de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; [...]

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. [...]

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 1984).

Além do estabelecido nas normas legais supracitadas, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Recomendação nº. 44, de 26/11/2013, indica a remição de pena por leitura, ou seja, a possibilidade de o apenado remir sua pena por meio da leitura de obras literárias (o que já é realidade em diversos estados do país, incluindo o Distrito Federal²⁰).

Contudo, a recomendação do CNJ prevê a necessidade de elaboração de um projeto por parte da autoridade penitenciária (estadual ou federal) com vistas a essa remição, assegurando, entre outros critérios, que a participação do apenado seja voluntária e que exista, dentro da unidade penitenciária, um acervo com os títulos a serem lidos. Segundo a norma, o apenado deve ter um prazo entre 22 e 30 dias para a leitura de uma obra previamente selecionada pela comissão responsável e deve, ao final do período estipulado, passar por uma

²⁰ No DF, apenas custodiados sem classificação para estudo e/ou trabalho podem participar desse projeto, pois isso possibilita o atendimento a um número maior de apenados.

avaliação presencial tutelada pela equipe anteriormente citada: a redação, de próprio punho, de um texto (resenha ou resumo crítico) a respeito da obra lida. A produção textual deve ser avaliada pela comissão organizadora do projeto. Cada obra lida e avaliada pela comissão em voga possibilita a remição de quatro dias de pena. O limite é de doze obras por ano – o que equivale a 48 dias de remição por leitura a cada ciclo de doze meses.

Diante de tais instrumentos legais, consideramos que a educação nas prisões, além de se destacar como um dos principais meios de ressocialização capaz de transformar pessoas privadas de liberdade em cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais perante os demais, deve ser compreendida, em uma concepção macro, conforme defende Mayer (2006 *apud* JULIÃO, 2011, p. 215) nos seguintes termos:

A educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade. [...] a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. [...] a educação deve ser, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos (MAYER, 2006 *apud* JULIÃO, 2011, p. 215).

Cabe ressaltar também que, diante de um quadro tão complexo, é preciso e urgente que o ensino seja adequado e capaz de colaborar para o desenvolvimento humano, não só cumprindo formalmente o papel previsto em lei (ou apenas como forma de coibir a ociosidade de milhares de encarcerados), mas também que trabalhe/atue de forma positiva no desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas dos privados de liberdade – tudo convergindo em sua autoestima linguística, algo que está diretamente relacionado à sua identidade pessoal e social.

3.2 Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional

A EJA tem um propósito bastante específico: atender aqueles que, por alguma razão, não tiveram acesso ou continuidade de estudos durante a fase infanto-juvenil. Nesse sentido, o Estado vem, por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), assegurar a oferta da EJA nos seguintes termos:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida** e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 30, grifo nosso).

Em consonância a esse instrumento normativo, bem como à própria Constituição Federal e à LEP, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 19/05/2010 (BRASIL, 2010), editada pelo Ministério da Educação, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Em seu art.3, a referida resolução determina que a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá, dentre outras, às seguintes orientações:

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e **preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional**, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; [...]

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos; [...]

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2010, p. 20, grifos nossos).

Essa resolução prevê, ainda, em seu art. 6, que a gestão da educação no contexto prisional deve permitir um diálogo com diversas áreas, não só dentro do governo, mas também com universidades e organizações civis que objetivem a formulação, a execução, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas voltadas ao estímulo da educação nas prisões brasileiras.

Nesse contexto, a EJA surge como o ensino formal que tem a responsabilidade de formar cidadãos que se reconheçam linguística e socialmente capazes de colaborar com a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

3.3 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento de caráter normativo que vem estabelecer um diálogo com o professor da Educação Básica de todo o país, a fim de auxiliar na elaboração dos currículos escolares brasileiros com vistas à oferta de uma educação, em âmbito nacional, que preconize a formação e o desenvolvimento humano dos alunos de forma global, a partir de propostas didáticas construídas por meio de competências (a mobilização de conhecimentos/conteúdos, atitudes e valores) e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

Dessa forma, é primordial destacar que, apesar de não ser citada nominalmente, a EJA é contemplada na BNCC quando identificamos que seu objetivo essencial foi definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Vale ressaltar que o documento pretendeu favorecer o ensino pautado na interdisciplinaridade dos componentes curriculares, os quais devem estar contextualizados nas mais diversas realidades educacionais do país. Assim, prevê-se a seleção e a aplicação de metodologias didático-pedagógicas diversificadas, conforme “as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.” (BRASIL, 2017, p. 17).

É fundamental compreender que a BNCC foi construída tomando como referência dez competências gerais da Educação Básica que se relacionam com as cinco áreas do conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cabe ressaltar que as já referidas competências gerais também se coadunam com as competências específicas de cada área do conhecimento, incluindo, assim, as competências relacionadas às linguagens.

Assim, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, o documento elenca dez competências específicas e apresenta inúmeras habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (os quais podem ser compreendidos como conteúdos, conceitos e processos).

Nessa seara, para nós, importa destacar que a primeira competência específica nos leva a “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017). Portanto, a linguagem é uma atividade plural, da qual todos são partícipes e, por essa razão, todos devem se sentir seguros para expor, dentre outras possibilidades, por meio da sua língua materna, seus pensamentos, sentimentos e ideias, sem constrangimentos ligados às variedades linguísticas/normas linguísticas em uso corrente no país.

Nesse contexto, a língua é definida dentro da sua heterogeneidade como um fenômeno sociocultural e histórico, variável, que é sensível aos seus diversos contextos de uso. E, sob essa ótica, a compreensão do fenômeno da variação linguística é apresentada na BNCC como uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, o que deve impulsionar a escola, especialmente os professores de língua portuguesa, à busca de meios didáticos que levem o aluno à reflexão e ao reconhecimento da

heterogeneidade linguística inerente à língua, bem como o desenvolvimento de atitudes respeitadas em relação às variedades linguísticas e ao combate às várias formas de preconceito linguístico, muitas vezes encoberto por piadas e brincadeiras travestidas de desrespeito à pessoa e, conseqüentemente, à sua identidade linguística.

Assim, a esse respeito, a BNCC traz como prerrogativa o ensino de português que contemple:

- Conhecer algumas das variantes linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 81).

Dessa forma, consideramos urgente a proposição de uma didática linguística inovadora nas aulas de português que atenda tal prerrogativa de forma ampla e irrestrita. Não é aceitável que o ensino de língua continue restrito a uma única norma linguística quando as circunstâncias gerais exigem, desde antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), uma mudança de posicionamento e de postura perante o histórico em relação ao ensino de português praticado no Brasil. Por isso, julgamos extremamente atual a necessidade de rever as críticas apontadas pelas pesquisas linguísticas realizadas ainda na década de 1980 e que se encontram registradas nos PCN:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente; uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

Diante desse quadro, devemos observar com cuidado as práticas de linguagem e de ensino adotadas em sala de aula pelo professor e os materiais didáticos que servem de base para as aulas de português. Dessa maneira, é mais fácil reconhecer os eixos integradores do estudo da língua materna elencados na BNCC, como a base das práticas de linguagem já consagradas em documentos oficiais precedentes à BNCC (os PCN): leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Além disso, cabe observar também que as

atividades propostas em sala de aula na Educação Básica devem promover um ensino de língua por meio de atividades que envolvam a reflexão linguística. E, mais:

[...] **estudos** de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar **envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem** (BRASIL, 2017, p. 69, grifos nossos).

Sendo assim, cabe destacar que todas essas práticas devem situar-se em campos de atuação que atendam às situações da vida social dos alunos em contextos significativos para todos – campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública –, especialmente quando esses alunos estão inseridos dentro de um contexto extremamente limitador – prisão – e que ele precisa ser redimensionado com cautela e tranquilidade, com vistas a atender e expandir as relações sociolinguísticas dos alunos, dentro e fora do presídio.

Por conseguinte, pautadas nessa concepção de língua e nos eixos integradores do estudo da língua, nossa intenção foi elaborar atividades didáticas com dinâmicas de grupo que atendessem às orientações e às habilidades abordadas nesse documento norteador, tanto de forma geral quanto específica, acerca do ensino da língua materna, sempre sob o viés dos diversos campos sociais aos quais nossos alunos estão sujeitos dentro de seus universos particulares e coletivos. A propósito, devemos ressaltar que nossa ênfase foi trabalhar a partir do eixo da análise linguística, já que, por meio dele, buscamos alcançar, mas não exclusivamente, a realização dos objetivos deste trabalho.

Nesse sentido, quando elaboramos a proposta didática, elencamos, para cada dinâmica de grupo, as habilidades que desejamos trabalhar ao longo das atividades e os eixos aos quais elas estavam vinculadas, sem, contudo, limitar o envolvimento de outras habilidades às atividades propostas.

3.3.1 O ensino da língua portuguesa e os recursos didáticos no contexto prisional

A educação por si só já carrega em si uma responsabilidade imensurável em qualquer contexto. Contudo, ao evidenciarmos as peculiaridades do ensino de língua portuguesa dentro de um contexto limitador como uma penitenciária, com pessoas oriundas de diversas camadas socioeconômicas e culturais, podemos pressupor que o cenário é, ainda que numa analogia distante, parecido com a famosa “Torre de Babel”: ambiente onde se convivem várias “tribos”

que, apesar de terem referências diversificadas, desenvolvem e fazem uso de um repertório linguístico bastante peculiar – a “língua da cadeia” – repleto de gírias e expressões específicas usadas por quem se encontra encarcerado e/ou que mantém relações próximas a essas pessoas (visitantes, como familiares e amigos).

Assim sendo, o ensino de língua materna, pautado na concepção de língua como uma entidade viva, um fenômeno social que está intrinsecamente relacionado à prática e ao uso interativo entre os falantes, nesse contexto sociocultural, só tem a contribuir para a educação e formação de cidadãos conscientes da sua identidade. Sob tal perspectiva, Antunes (2013, p. 21) traz uma definição de língua que vem ao encontro dessa visão:

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática e atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Ainda à luz de tal perspectiva, cabe ressaltar que o aluno já chega à escola dominando o vernáculo e vai, ao longo de sua existência, acrescentando novas variedades linguísticas. Dessa forma, é responsabilidade da escola, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 49), oferecer um ensino que tenha como objetivo “desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico”.

Assim sendo, torna-se fundamental a sugestão de Possenti (2005) de que é preciso que a escola (principalmente o professor de português) conheça sua clientela:

Em termos práticos, isso significa que é necessário elaborar (os professores podem perfeitamente isso) uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar – bairro, cidade etc. [...] trata-se de saber de onde a escola vai partir. Isso significa que nem se devem esconder os fatos, por vergonha ou preconceito, nem se devem inventar falsos problemas – o que é muito frequente (POSSENTI, 2005, p. 39).

Nesse contexto, e considerando que a pluralidade linguística é inerente a todos que vivem em sociedade e que participam quase que inevitavelmente de diversas comunidades de fala²¹, é válido e necessário observar as variantes linguísticas de que os privados de liberdade fazem uso e levá-los a perceberem que seu comportamento linguístico muda naturalmente de acordo com o contexto social e os participantes envolvidos em determinadas situações.

²¹ Bagno (2017) elenca diversos conceitos para comunidade de fala; dentre esses, destacamos o entendimento defendido por Labov (1972a, *apud* BAGNO, 2017, p. 53), que é sintetizado da seguinte forma: “em atitudes e valores compartilhados acerca de formas linguísticas e do uso da língua”.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 91) afirma que são os papéis sociais exercidos pelos participantes que “determinam a extensão da formalidade conferida à interação.” E mais, é válido considerar, também, que os vínculos estabelecidos entre os interagentes de um mesmo grupo – concebidos como rede social – podem, segundo a pesquisadora, revelar aspectos da identidade de seus membros.

Considerando tais afirmativas, é possível entender que o repertório linguístico usado entre aqueles que compartilham a experiência da reclusão prisional serve a uma comunidade que, independente de suas crenças particulares, busca uma identificação comum, ao mesmo tempo que quer poder expressar suas ideias sem se fazer compreender por quem não pertence àquela rede social.

Atualmente, há gírias e expressões usadas pelos privados de liberdade que são de conhecimento de boa parte da sociedade, pois muitas delas costumam ser empregadas, inclusive, por jornalistas que, em jornais/programas de rádio e televisão, fazem a cobertura de matérias policiais. Além disso, com as inúmeras operações das polícias civis e federal divulgadas pelas mídias, muitas conversas gravadas vêm a público e a sociedade, como um todo, acaba tomando conhecimento de expressões empregadas comumente por aqueles que fazem uso de expressões linguísticas usadas por presidiários. Por outro lado, há inúmeras outras expressões que permanecem inteligíveis até para os policiais, os quais precisam estudá-las e catalogá-las pacientemente com vistas a compreender o que é conversado entre membros dessa comunidade²².

Acreditamos que a divulgação de tais modos de falar, sempre associados a pessoas em conflito com a lei e a crimes de maneira geral, reforça a crença e as atitudes negativas em relação a essa linguagem e, automaticamente, a qualquer pessoa que dela fizer uso, independente de ser um criminoso ou não.

Ademais, outras questões se fazem presentes nessa discussão: a origem, o perfil socioeconômico e cultural, o contato (estreito ou distante) com a cultura letrada, as outras redes sociais às quais cada pessoa se vincula. Enfim, em sala de aula não se pode deixar de levar em conta as demais variedades linguísticas presentes dentro desse contexto.

Diante desse panorama, cabe à escola prisional, especialmente, aos professores de português, a busca pelo desenvolvimento da consciência linguística dos alunos em privação de liberdade, de forma que sua autoestima linguística seja fortalecida, que eles aprendam a

²² Comunidade que é composta não só por quem está cumprindo pena em regime fechado ou semiaberto, mas também por aqueles a quem estão vinculados socialmente fora do sistema penitenciário.

lidar com preconceitos linguísticos e, ainda, que a competência comunicativa de todos seja ampliada com o ensino da norma prestigiada articulado, conforme defende Faraco e Zilles (2017, p. 9), “com as demais variedades da língua, com as quais contrasta”.

O trabalho desenvolvido dentro de uma unidade prisional está diretamente vinculado às questões de segurança. Dessa forma, todos os recursos materiais utilizados devem atender às normas estabelecidas pelo sistema prisional de cada unidade federativa. Com isso, o mais comum é que poucos recursos materiais podem ser efetivamente levados para dentro de uma “cela” de aula. No entanto, no que se refere ao uso e manuseio do livro didático em ambiente escolar, normalmente²³ a permissão é concedida.

Dentre os recursos didáticos disponíveis para uso nas aulas de língua portuguesa, na unidade onde se deu a pesquisa, havia duas coleções para o ensino fundamental das séries finais: a coleção EJA – quatro volumes – para o 2º Segmento/Ensino Fundamental, da Base Editorial, publicada em 2010, e a coleção EJA Moderna – também com quatro volumes – para o 2º Segmento/Ensino Fundamental, da Editora Moderna, publicada em 2013. Ambas as coleções abordam a variação linguística de forma superficial e com informações controversas. Elas utilizam, no máximo, três páginas cada uma, para tratar o assunto, sendo que, somente no primeiro livro de cada coleção, a concepção de língua é abordada. Depois, o assunto não é retomado.

A coleção de livros da Base Editorial apresenta o conceito de língua e de variação linguística da seguinte forma: em relação à língua – “A língua padrão ou culta é mais formal, mais elaborada e segue as normas gramaticais. É a língua usada nos livros, no trabalho e ensinada na escola” (GABARDO, 2010, p. 10). Quanto à variação linguística, apenas afirma que cada grupo social “apresenta uma variação linguística, que é o resultado da experiência histórica desse grupo” (GABARDO, 2010, p. 10) e, sem apontar nenhum exemplo que possa facilitar tal compreensão, continua com a afirmativa de que “as variações linguísticas são estruturalmente bem organizadas. Entretanto, algumas variedades, por razões históricas e sociais, têm maior prestígio que outras. Todas as línguas vivas estão sujeitas a mudanças” (GABARDO, 2010, p. 10).

Em relação à coleção da Editora Moderna, a abordagem da concepção de língua e de variação linguística adotada pelos autores, tal como a coleção mencionada anteriormente, é

²³ Há restrições se houver, por exemplo, material com espiral, capa dura, CD acompanhando os livros dos alunos. Apenas em algumas unidades prisionais, os alunos podem permanecer com o livro didático em cela durante o semestre letivo. A maioria permite usos agendados pelo professor. Assim, o aluno recebe uma permissão para ficar com o livro por um período curto.

tratada de maneira simplificada, contudo apresenta alguns exemplos ao longo das definições/explicações. O tema é abordado numa subseção intitulada como “Variedades linguísticas”. Nessa obra, a concepção de norma culta é apresentada como sinônima de variedade padrão: “Norma culta ou variedade padrão é como se chama a variedade linguística de maior prestígio em determinada comunidade” (EJA MODERNA, 2013, p. 28), entretanto, sem apresentar exemplos.

Comparando os dois materiais disponíveis, podemos considerar que há um problema que ultrapassa o fato de serem os únicos disponíveis para alunos e professores na unidade de ensino, no período de realização da pesquisa. A questão primordial é a qualidade, ou melhor, a ausência de qualidade no teor das informações disponibilizadas aos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, visto que tais livros podem ter sido disponibilizados pelas secretarias de educação em outras localidades do país da mesma forma como ocorreu no Distrito Federal. Por essa razão, além das atividades didáticas desenvolvidas com o fito de realizarmos a intervenção que o Programa de Mestrado Profissional em Letras exige, optamos por elaborar um material didático suplementar conforme é possível verificar no APÊNDICE G (p. 185), de forma a ofertar aos alunos que participaram da pesquisa, informações baseadas no que apregoam a Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística, conforme descrito neste trabalho.

4 METODOLOGIA

Esta seção tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa para a coleta, geração e análise de dados e, também, justificar a nossa escolha pela pesquisa-ação. Na sequência, apresentamos as dinâmicas de grupos que constituem nossa proposta de intervenção didática, a qual será aplicada dentro de uma unidade escolar, em contexto prisional. Encerramos esta seção relatando a apresentação inicial da pesquisa feita aos participantes, bem como os critérios de inclusão, exclusão e suspensão dos alunos quanto à participação deles neste estudo.

4.1 A pesquisa-ação e a metodologia de análise dos dados

Thiollent (2005) postula que a pesquisa-ação consiste em relacionar a pesquisa à ação dentro de um processo no qual os envolvidos – pesquisador e demais partícipes – têm uma questão a ser resolvida. Para isso, é necessário ter claro quais as formas de participação dos envolvidos nas situações a serem investigadas, quais as implicações referentes aos pesquisadores e que tipos de compromissos interessam com o consequente resultado.

Assim, é válido esclarecer que a professora-pesquisadora era parte envolvida no processo, pois ela atuou como professora regente da turma pesquisada e, por isso, viu-se envolvida na questão-problema que afetava o grupo pesquisado: como fortalecer, dentro da EJA, a autoestima linguística de alunos privados de liberdade em contexto prisional?

Em razão disso, nesta pesquisa, adotamos como pressuposto metodológico a pesquisa-ação, tal como Thiollent (2005) a concebe:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Esse método de pesquisa mostrou-se bastante adequado aos objetivos de nosso estudo porque, a partir da observação realizada em sala de aula, com alunos demonstrando autoestima linguística baixa, associada a crenças e atitudes linguísticas negativas a respeito de si e do outro, era nosso objetivo elaborar uma proposta de intervenção envolvendo a professora-pesquisadora e os participantes – alunos que chegaram à idade adulta acreditando desconhecer a própria língua, ao tempo que não reconhecem como legítimo seu repertório linguístico.

A princípio, dividimos nossa pesquisa em duas etapas: na primeira etapa, realizamos a revisão documental e bibliográfica acerca do ensino da língua portuguesa

dentro das prerrogativas legais, especialmente da Base Nacional Comum Curricular; da Educação de Jovens e Adultos; da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística; além da legislação que garante a oferta e o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais no Brasil.

Na segunda etapa, aplicamos o teste sociolinguístico (APÊNDICES D e E, p. 136 e 139, respectivamente) como recurso científico para conhecimento das crenças e atitudes linguísticas dos alunos participantes. O teste foi aplicado em dois momentos distintos da pesquisa: antes e ao final da aplicação da proposta didática.

A aplicação do questionário sociolinguístico, elaborado com base em Santos (2016) e Frasson (2016), permitiu a identificação do perfil sociolinguístico dos participantes, de suas crenças e atitudes linguísticas, assim como, a verificação/a análise das respostas dadas ao teste, considerando-se as observações feitas em sala de aula pela professora-pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O teste sociolinguístico foi elaborado com questões que previam respostas objetivas (sim, não, não percebo) e em uma delas havia um espaço destinado a uma resposta subjetiva acerca da importância de se estudar a língua portuguesa. Essa opção foi pensada para dar oportunidade ao aluno participante de formular uma resposta pessoal.

Nesta etapa, também elaboramos e aplicamos as atividades que formaram o caderno de atividades didáticas (APÊNDICE F, p. 142) a partir de dinâmicas de grupo, tendo como base teórica as contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística.

Finalmente, concluímos esta etapa do estudo analisando os dados coletados no decorrer da pesquisa por meio da aplicação dos dois questionários, das atividades aplicadas nesse processo e das observações realizadas ao longo da aplicação da proposta didática.

A segunda etapa de desenvolvimento da pesquisa envolveu alguns aspectos que devem ser esclarecidos: o primeiro diz respeito à dupla aplicação do questionário de crenças e atitudes; o segundo é a justificativa para o acréscimo de questões na segunda aplicação do teste; e o terceiro aspecto refere-se à aplicação de uma enquête acerca das crenças e atitudes dos alunos da unidade prisional onde se deu a realização desta pesquisa – ainda que o resultado dessa enquête não interfira no resultado alcançado com este trabalho.

As duas aplicações do teste sociolinguístico foram extremamente importantes porque, dessa maneira, foi possível verificar as mudanças decorrentes da intervenção didática realizada na turma participante – as quais vieram a confirmar o postulado defendido nesta pesquisa: as crenças linguísticas são passíveis de desconstrução. Ademais, com o uso de

questões com tema delimitado e que buscavam respostas muito objetivas, do tipo “sim, não, não percebo”, foi possível a tabulação dos dados de forma a conseguirmos compreender o grupo, considerando as crenças e atitudes linguísticas investigadas.

No segundo questionário (APÊNDICE E, p. 139), havia duas questões que foram acrescidas ao primeiro. Elas objetivaram verificar se os participantes tinham efetivamente compreendido o uso do monitoramento linguístico numa conversa entre aluno e professor e, também, qual o percentual de participantes havia entendido o que vem a ser um falante eficiente, à luz da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, base teórica desta pesquisa.

Ressaltamos que a decisão pela aplicação de uma enquête²⁴ envolvendo os alunos da unidade prisional foi motivada pelo interesse demonstrado por eles ao tomarem conhecimento da pesquisa. Os alunos participantes da pesquisa convivem com os outros em período integral, seja compartilhando a mesma cela ou por estarem alocados numa mesma ala, o que permite os encontros durante os banhos de sol e nos dias de visita. Dessa forma, todos acabam, inevitavelmente, compartilhando, além de informações gerais, crenças e atitudes linguísticas. Além disso, a divulgação da realização de um trabalho a partir de atividades diferenciadas na escola acaba despertando o interesse de todos – alunos e demais professores.

Os dados obtidos, por meio das duas aplicações do questionário de crenças e atitudes linguísticas, uma antes do início e outra ao final da intervenção didática realizada, foram tabulados e, a partir disso, gráficos e tabelas foram gerados a fim de possibilitarem a comparação dos percentuais envolvendo cada pergunta da primeira e da segunda aplicação. A análise atentou-se à verificação de possíveis alterações entre as porcentagens referentes a cada pergunta e, de forma complementar, usou as respostas subjetivas (das questões que tinham essa opção) na busca de compreender todas as informações, além das observações feitas em diário de bordo pela professora pesquisadora, responsável pela aplicação da intervenção didática.

Dessa forma, a análise dos dados coletados foi realizada de forma quanti/qualitativa. Sendo assim, a discussão dos resultados alcançou uma interpretação envolvendo os dados tabulados, a participação dos alunos por meio das respostas subjetivas constantes no questionário e, também, as observações da professora-pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

²⁴ As questões são apresentadas na seção dedicada à análise dos dados e discussão dos resultados. E a enquête encontra-se disponível nos apêndices.

4.1.1 Contexto/organização escolar em unidade prisional do DF

Considerando a metodologia apresentada, é pertinente apresentar a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. Compreender o contexto e a organização escolar é muito relevante para a compreensão da proposta didática desenvolvida, das dinâmicas de grupo para o ensino do português e para o trabalho com a autoestima linguística dos alunos envolvidos. Logo, importa informar que o Centro Educacional 01 de Brasília, instituição responsável pelo ensino formal no sistema prisional do Distrito Federal, foi coparticipante desta pesquisa. Desse modo, como este trabalho ocorreu a partir de uma questão de ensino dentro de uma escola em ambiente prisional, é extremamente válido elucidar como ocorre a oferta de ensino nesse contexto, a estratégia de matrícula adotada pela instituição, bem como a compreensão, em linhas mais específicas, das peculiaridades do ensino da EJA Prisional que envolvem, sobretudo, algumas regras de segurança que afetam diretamente o funcionamento das atividades escolares nesse contexto específico.

A modalidade de ensino ofertada no Sistema Prisional do Distrito Federal é a EJA Combinada²⁵, para a qual a legislação prevê que as aulas podem ocorrer de forma direta (com aula presencial – aluno e professor) e/ou indiretamente (por meio de atividades extraclasses):

1) A carga horária de duração da Educação de Jovens e Adultos Combinada será a mesma estabelecida em curso presencial e deverá ser distribuída da seguinte forma:

1.1) Carga horária direta: no mínimo, 30% (trinta por cento) com o professor, para mediação presencial dos conhecimentos, conteúdos e experiências significativas.

1.2) Carga horária indireta: de, no máximo, 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para o curso, para execução de atividades pedagógicas complementares, por exemplo, material didático impresso [...] (BRASIL, 2017, p. 35).

Normalmente, as aulas ocorrem em quatro dias da semana, pois as visitas dos familiares ocorrem às quartas ou às quintas-feiras, dependendo da unidade prisional. No dia destinado às visitas, os professores reúnem-se na sede da escola (ambiente externo ao complexo penitenciário) para planejamento pedagógico por área de conhecimento e/ou de forma geral, com a presença de todo o corpo docente e direção da escola para deliberações

²⁵ A EJA Combinada apresenta uma forma de oferta diferenciada para organização dos cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos e está pautada na Resolução Nº 1/2012 do CEDF, Art. 33. Esse dispositivo legal prevê que os cursos/as escolas devem “adotar currículos flexíveis e diferenciados, formas de avaliação e de frequência adequadas à realidade dos jovens e adultos e garantir matrícula em qualquer época do ano, assegurando o direito de todos à educação”. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/resol_1_2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

pedagógico-administrativas.

As turmas da EJA têm estratégia de matrícula específica, que difere daquela referente ao ensino regular. Os alunos podem, numa situação normal, em todas as regiões do país, solicitar pessoalmente a matrícula nas secretarias de escola a qualquer momento do ano/semestre letivo. Contudo, no que se refere à educação ofertada no sistema prisional, há duas situações diferenciadas e que, por isso, devem ser consideradas na aplicação e análise dos dados da presente pesquisa:

1. O aluno, ao solicitar a matrícula escolar, o faz por intermédio dos policiais penais; pois, por medida de segurança, uma análise prévia do perfil individual de cada pretendo aluno é feita pelos servidores da segurança e, só após essa avaliação, a matrícula e sua permanência no núcleo de ensino da unidade prisional são autorizadas. E isso, muitas vezes, atrasa a chegada dos alunos à sala de aula e vários acabam chegando à escola após o início do semestre letivo;
2. O aluno matriculado pode, a qualquer momento, ser remanejado ou ter sua matrícula cancelada, ou porque teve uma progressão de pena (benefício de passar do regime fechado ao regime semiaberto ou até ter sua prisão convertida em domiciliar ou liberdade condicional) ou, ainda, por sofrer uma regressão de pena por cometimento de falta grave/imposição disciplinar ou, por fim, receber uma nova condenação criminal, por exemplo, o que, nos dois casos, pode levar o apenado a mudar de unidade prisional, e assim, ser obrigado a deixar a escola imediatamente.

Diante desse cenário, cabe frisar que a pesquisa foi apresentada à turma participante logo no primeiro dia de aula, do segundo bloco de aulas, do segundo semestre, de 2019. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue, lido e assinado (de forma espontânea) por todos os alunos da turma participante (dezoito alunos no total).

É importante destacar, também, que cada semestre letivo tem cem dias letivos e, nesse contexto, o Segundo Segmento da EJA (turmas referentes ao ensino fundamental séries finais: 5ª a 8ª etapas – equivalem do 6º ao 9º anos) tem, no total, cem aulas de português, das quais, pelo menos, 30% devem ser ministradas prioritariamente de forma direta, podendo, as demais, ser ofertadas de forma indireta (com atividades extraclasse).

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de

ensino do Distrito Federal (2020) contemplaram a educação ofertada aos alunos em privação de liberdade nessa unidade federativa e, assim, normatizaram a oferta dessa modalidade de ensino nos estabelecimentos penais do DF da seguinte forma:

No 2º e no 3º segmentos, adota-se a Organização Alternativa, sendo o 2º segmento dividido em dois blocos de 50 dias letivos cada. [...]

Os três segmentos estão organizados com a distribuição de carga horária em horas diretas e indiretas, como estabelecido na EJA Combinada. Essa oferta ocorre em quatro dias da semana, o que possibilita ao custodiado a garantia de um direito prioritário, o seu momento com a família, caracterizado pelo dia da visita.

As aulas têm duração mínima de 3 horas em sala de aula e o professor, independentemente do segmento, permanece com a mesma turma durante todo esse tempo, sem intervalos. A complementação da carga horária semestral se dará com horas indiretas, pela realização de atividades, elaboradas e orientadas pelo professor regente (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 31).

Desse modo, as aulas na unidade prisional onde ocorreu a pesquisa são organizadas em blocos de 50 dias letivos e cada turma tem, no mínimo, uma aula presencial de português semanalmente, tendo cada encontro a duração de 3 horas (relógio), o que corresponde a 4 aulas de 45 minutos. Assim, a previsão de oferta de aulas de língua portuguesa atinge, de forma regular, a média de 10 aulas presenciais/encontros (ou seja, 40 aulas ao longo do bloco, cada uma com 45 minutos de duração).

Sendo assim, procedemos ao planejamento da aplicação da pesquisa utilizando 6 aulas/encontros – o que correspondeu a um total de 24 aulas: a apresentação da pesquisa e do TCLE no primeiro dia/semana de aula; no segundo dia/semana, a primeira aplicação do questionário sociolinguístico de crenças e atitudes linguísticas e, logo após, o desenvolvimento das atividades da primeira dinâmica de grupo; nas aulas/semanas subsequentes, a aplicação das demais dinâmicas de grupo. Ao final do semestre, após concluída a intervenção didática, fizemos a segunda aplicação do questionário sociolinguístico de crenças e atitudes linguísticas²⁶.

Nesse contexto, ressaltamos que uma proposta didática pautada nas dinâmicas de grupo pode fortalecer a escola como um todo, principalmente ao proporcionar um ensino diferenciado de língua portuguesa, pautado em reflexões decorrentes das atividades desenvolvidas de forma coletiva e individual.

²⁶ Houve durante a realização das dinâmicas um movimento grevista da polícia penal no mês de outubro. Em decorrência disso, tivemos a suspensão de algumas aulas, mas que foram repostas em seguida, sem prejuízo aos alunos ou à pesquisa.

4.2 Dinâmicas de grupo como uma proposta de intervenção didática

A proposta didática de ensino de português para alunos privados de liberdade a partir de dinâmicas de grupo surgiu depois de uma conversa com a Professora Dra. Talita de Cássia Marine que, no momento, estava orientando uma outra pesquisa envolvendo dinâmicas de grupo para uso na EJA – a dissertação de mestrado de Araújo (2019), defendida no âmbito do PROFLETRAS/UFU.

De pronto, consideramos a ideia muito interessante porque a proposta didática iria atender alunos da EJA, mas dentro de outro contexto – o prisional –, o que seria algo inovador para o ensino de língua materna com vistas a trabalhar a autoestima linguística desse alunado diferenciado, não só pelo histórico de vida, mas, principalmente, pelas consequências positivas que tal trabalho poderia proporcionar a eles dentro e fora do presídio. Dessa forma, iniciamos esta pesquisa pautadas nas contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, além de buscarmos respaldo na área da Psicologia para compreendermos a concepção de autoestima e, assim, melhor depreendermos o conceito de autoestima linguística. Ademais, também procuramos apoio na Psicologia Social, já que o termo “dinâmicas de grupo” foi resultado do trabalho desenvolvido por Lewin (1988) e, a partir disso, foi amplamente usado em outras áreas do conhecimento – com destaque, na educação.

Desde o início, sabíamos que as muitas limitações decorrentes do contexto no qual a escola está inserida iriam delimitar vários tipos de atividades. Contudo, qualquer atividade pautada na perspectiva de dinâmica de grupo, como o próprio termo indica, demanda algum tipo de movimentação, seja física, mental e/ou comportamental. Assim, optamos por pensar em dinâmicas que envolvessem o mínimo de ações físicas²⁷ e mais reflexões mentais/comportamentais voltadas ao aprendizado do português.

Além das restrições de materiais que podem ser levados para dentro de uma “cela” de aula, outros dois fatores interferiram na escolha e no desenvolvimento das atividades: o tempo, conforme descrito anteriormente, e as normas de movimentação²⁸ impostas pelo sistema prisional aos alunos dentro da sala de aula e, conseqüentemente, ao professor, que

²⁷ Atividades que envolvem movimentação física dentro do ambiente prisional são restritas por motivo de segurança. Assim, para evitar qualquer tipo de transtorno, evitamos propor atividades que demandariam preocupação à segurança de todos.

²⁸ Os alunos devem ficar sentados e só devem levantar quando autorizados pelo professor – apontar o lápis, pegar/entregar algum material ou livro –, ou ainda, para solicitar algo aos policiais ou à coordenação de ensino, por exemplo.

deve adequar seu planejamento pedagógico para evitar problemas relacionados à segurança de todos, inclusive dos próprios alunos.

Quatro dinâmicas de grupo foram elaboradas, cada uma com a escolha de um tema que pudesse fortalecer a autoestima linguística do aluno-participante a partir da compreensão da heterogeneidade da língua e de suas variações para, assim, cada aluno compreender que existem muitas maneiras de se falar, que há a coexistência de diversas normas linguísticas e que, diante disso, devem observar e adequar sua fala e escrita aos muitos usos da língua materna, combatendo todo e qualquer tipo de preconceito linguístico.

Cada dinâmica foi subdividida em quatro etapas, pois levamos em consideração a carga horária para as aulas de português – a qual prevê, no ensino fundamental, cinco aulas semanais, totalizando cem horas/aula por semestre –, sem, contudo, esquecermos de que, devido às intercorrências²⁹ que são passíveis de acontecer no sistema prisional, a quantidade de aulas poderia ser reduzida. Vejamos, então, as dinâmicas desenvolvidas³⁰:

Dinâmica 1 – A língua nossa de cada dia: como me percebo e interajo com os outros.

- 1ª Etapa – Minha língua, meu reflexo.
- 2ª Etapa – Quem é quem?
- 3ª Etapa – Você camaleão! Como assim?
- 4ª Etapa – Autorretrato: eu camaleão.

Dinâmica 2 – O português e suas possibilidades.

- 1ª Etapa – Variações no tempo.
- 2ª Etapa – Variações regionais.
- 3ª Etapa – Variações sociais.
- 4ª Etapa – E eu com isso?

Dinâmica 3 – Desdobrando a minha língua.

- 1ª Etapa – Pode isso?
- 2ª Etapa – Conhecendo as normas.
- 3ª Etapa – Eu e as normas. Como agir?
- 4ª Etapa – Adequando a minha língua.

Dinâmica 4 – Lutando contra o preconceito: uma atitude pode mudar tudo.

- 1ª Etapa – Convivendo com as diferenças.
- 2ª Etapa – Ampliando a minha competência comunicativa.
- 3ª Etapa – Falar e escrever – uma língua e dois caminhos diferentes.
- 4ª Etapa – Um viva às diferenças!

²⁹ Citamos como exemplo: 1 – suspensão de aula caso ocorra briga entre internos dentro da unidade prisional durante o horário escolar, ou também, quando a polícia faz uma revista nas celas/alas; 2 – alteração do dia de visitas em função de feriado que coincida com o dia de visita dos estudantes; 3 – greve dos policiais penais.

³⁰ As atividades constam no caderno de atividades (Apêndice F, p. 138).

De forma geral, as atividades primaram pela interação dos participantes de forma respeitosa, com a aceitação das diferenças e uma convivência pacífica frente às divergências de opinião e posicionamento ideológico ao longo das atividades. Cabe destacar, ainda, que não houve qualquer incidente ao longo da aplicação das atividades, nem advertências dos policiais que faziam a escolta da turma com relação ao comportamento dos alunos durante a execução das atividades práticas no transcorrer das aulas. Entretanto, em alguns momentos, o tom de voz mais alto, durante as discussões feitas em sala de aula pelos participantes, gerou uma intervenção externa, feita por parte de um policial penal, para que os alunos falassem mais baixo. Nesses momentos, apesar da ordem interposta ao grupo, as atividades não foram interrompidas. Os alunos demonstraram interesse pelas dinâmicas e continuaram executando o que havia sido proposto.

Diante de tudo isso, é necessário esclarecer que as dinâmicas de grupo foram elaboradas para favorecer o ensino da língua portuguesa, mas sem desconsiderar que o currículo escolar traz uma série de conteúdos que devem ser abordados em cada etapa de ensino da EJA. Logo, conteúdos e dinâmicas precisaram ser trabalhados concomitantemente. Nesse sentido, para favorecer a discussão e estender as reflexões para além da sala de aula, uma apostila (APÊNDICE G, p. 185), contendo informações, textos e atividades suplementares, foi criada para ser entregue aos alunos. À medida que as dinâmicas iam acontecendo, os alunos eram orientados a realizarem a leitura e a fazerem as atividades da apostila.

4.3 Apresentação da pesquisa e seus critérios de inclusão, exclusão e suspensão

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), o projeto de pesquisa foi apresentado à direção e à equipe pedagógica da escola coparticipante e aos alunos privados de liberdade matriculados na quinta etapa do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos durante o segundo semestre letivo de 2019.

Os alunos concordaram em participar da pesquisa e, assim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³¹ (TCLE), que foi lido conjuntamente com a pesquisadora,

³¹ Este documento foi aprovado conforme o parecer consubstanciado do CEP nº 3.294.971/CAAE: 09112019.5.0000.5152.

professora regente da turma, após a apresentação do projeto de pesquisa e o esclarecimento de eventuais dúvidas que surgiram sobre o trabalho que seria desenvolvido.

Todos os alunos tiveram a liberdade de escolha para participar ou não da pesquisa sem qualquer tipo de imposição e/ou punição. Eles foram informados de que, mesmo após o termo assinado, poderiam retirar o consentimento a qualquer tempo, sem haver penalidades. Ninguém foi obrigado a assinar o termo de forma imediata. Foi ofertada a eles a possibilidade de assinarem o TCLE na aula subsequente. Contudo, houve a adesão de todos e cada aluno assinou o termo logo após a apresentação do projeto.

Cabe ressaltar que, caso alguém se recusasse a participar da pesquisa, havendo uma quantidade razoável de adeptos, a pesquisa seria desenvolvida porque as atividades didáticas foram planejadas em consonância com os conteúdos de língua portuguesa previstos para trabalho na turma em questão. Nessa hipótese, somente os dados referentes aos alunos que tivessem aderido à pesquisa seriam computados na análise dos dados e discussão dos resultados.

Dessa forma, importa esclarecer que o critério de inclusão dos participantes adotado nesta pesquisa foi a assinatura do TCLE, considerando-se que todos os participantes eram maiores de dezoito anos.

Por outro lado, o critério de exclusão daqueles que não desejassem participar da pesquisa se daria pela recusa da assinatura do TCLE, ou ainda, para quem tivesse assinado o TCLE e, em algum momento, informasse que não desejava continuar participando da pesquisa. Em qualquer dessas hipóteses, não haveria qualquer tipo de penalidade.

Ademais, considerando-se que a pesquisa foi realizada em ambiente educacional, numa sala de aula em contexto prisional, verificou-se a existência do risco de identificação do participante. Assim, diante dessa possibilidade, a professora regente adotou medidas rígidas para que ninguém viesse a ter sua identidade revelada. Cada participante recebeu um código alfanumérico (A1, A2, A3...) com vistas a ter sua identidade pessoal preservada durante a coleta e a análise dos dados.

Há de se considerar, também, que a pesquisa desenvolvida em ambiente escolar dentro do sistema prisional não ofereceu danos aos participantes, pois, além de ser um espaço adequado, de acordo com as especificidades do lugar, a escola inspira respeito e admiração por parte das pessoas privadas de liberdade e dos profissionais de segurança que atuam no núcleo de ensino.

As atividades propostas nas dinâmicas de grupo trouxeram benefícios para a comunidade escolar, sobretudo para os participantes que puderam ter sua autoestima

linguística elevada, bem como sua competência comunicativa ampliada. O ensino de língua portuguesa propiciou mudanças nas atitudes linguísticas dos participantes privados de liberdade, como demonstraram os resultados obtidos e apresentados na seção 5.

Além disso, a disponibilização das dinâmicas realizadas dentro de “cela” de aula poderá ser útil para outros professores que também trabalham em condições semelhantes e com um público diferenciado, como o caso do ensino nas prisões e nos estabelecimentos de medidas socioeducativas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção discutiremos os resultados obtidos por meio da aplicação de uma enquête e de um questionário sociolinguístico de crenças e atitudes linguísticas, todos respondidos pelos participantes da pesquisa. O questionário sociolinguístico foi aplicado em dois momentos: antes do início e ao final da intervenção didática. Na sequência, realizamos a descrição e análise da proposta didática, a qual foi concebida a partir de dinâmicas de grupo elaboradas para serem aplicadas, pela professora-pesquisadora, em uma turma da quinta etapa, da EJA, dentro de uma unidade prisional, com alunos do sexo masculino e em cumprimento de pena em regime fechado.

5.1 Enquete sobre crenças e atitudes linguísticas: aplicação e análise

Quando iniciamos o projeto desta pesquisa, fizemos uma delimitação sobre os participantes que iriam fazer parte deste trabalho: alunos da quinta etapa, do Segundo Segmento da EJA, dentro de uma unidade prisional do Distrito Federal. Os alunos encontram-se cumprindo pena em regime fechado e, por isso mesmo, convivendo 24 horas por dia, durante os sete dias da semana com outros apenados na mesma situação. Em razão disso, decidimos incluir na pesquisa uma enquête com os demais alunos, pois consideramos que as respostas obtidas poderiam nos auxiliar a compreender a percepção linguística que essas pessoas compartilham, imersas no mesmo contexto, partilhando crenças e atitudes linguísticas, ininterruptamente. Para isso, buscamos apoio em Thiollent (2005, p. 70), pois, conforme defende o estudioso, “[...] os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições.”

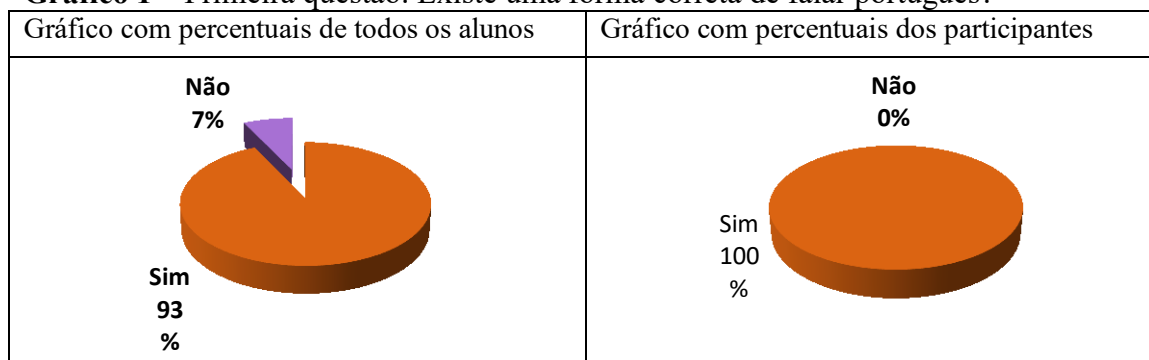
Na unidade prisional onde se deu a pesquisa, há cerca de 300 detentos matriculados na escola. Eles costumam ser alocados em celas cuja predominância é de internos-estudantes, apesar dessa situação não ser uma regra rígida, pois há celas onde também convivem internos não estudantes. Dessa forma, essa situação favorece uma interinfluência entre os coabitantes da cela, o que pode levar ao reforço de crenças linguísticas negativas ou mesmo a sua desconstrução.

Nesse contexto, logo que a pesquisa foi apresentada à turma selecionada, na segunda semana do mês de outubro, outros alunos souberam e demonstraram interesse no tema. Consequentemente, a professora-pesquisadora levou o assunto para dentro de sala de aula e percebeu que essa discussão coletiva poderia enriquecer esta pesquisa. Dessa forma, uma

pequena enquête foi organizada³² – com doze perguntas – e 167 alunos responderam às questões durante as aulas, de forma voluntária e anônima. Sendo assim, tivemos a oportunidade de constatar algumas crenças e atitudes linguísticas que fazem parte da realidade na qual os alunos participantes desta pesquisa estão inseridos. Contudo, importa destacar que apenas os dados referentes aos alunos participantes da aplicação da proposta (18 alunos) foram considerados na análise do resultado da intervenção didática realizada.

Passamos agora à apresentação das questões formuladas (descritas nos gráficos abaixo), bem como aos resultados obtidos a partir dessa enquête. Optamos por apresentar as porcentagens dos dois grupos (lado a lado) para observarmos o grau de aproximação entre as crenças e atitudes linguísticas compartilhadas pelos dois grupos – alunos de outras turmas, os quais são designados nos gráficos como “todos os alunos”, e alunos da turma participante da pesquisa, os quais são designados nos gráficos como “participantes”.

Gráfico 1 – Primeira questão: Existe uma forma correta de falar português?



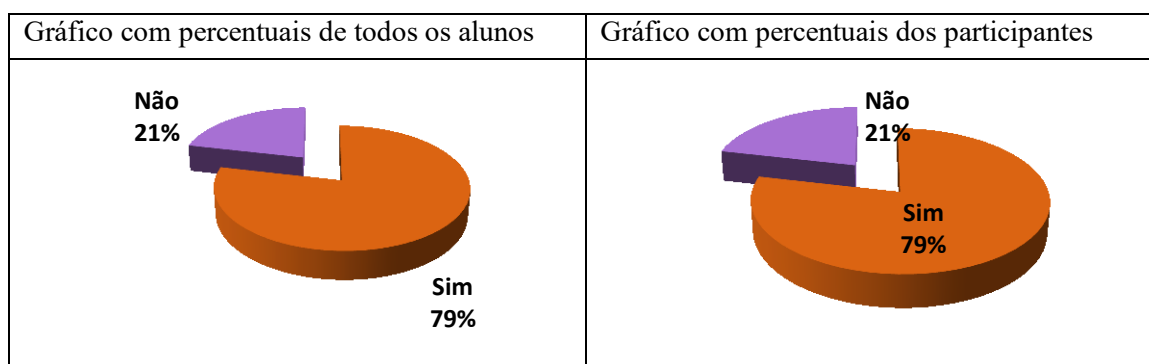
Fonte: A própria autora.

As respostas à primeira questão são o maior indicador de que a crença de haver uma “língua correta a ser aprendida” deve ser abordada, discutida e desconstruída em sala de aula, em todas as etapas de ensino. Contudo, destacamos que os alunos da quinta etapa – participantes da pesquisa, ao manifestarem unanimidade quanto a essa crença linguística, nos indicam que um trabalho muito específico deve ser realizado nessa fase do ensino do português, afinal, essa etapa marca a transição/transposição de ensino que até então era desenvolvido por um professor pedagogo e passa a ser trabalhado por um profissional de Letras, que possui uma formação específica para lidar com as diversas questões da língua. Essa etapa de ensino deve proporcionar uma nova abordagem linguística, que deve ser,

³² Entre a última semana de outubro e a primeira de novembro. A aplicação da proposta didática já estava em curso para os alunos da quinta etapa.

segundo nossa visão, pautada pela Pedagogia da Variação Linguística, já que, sob tal viés, o ensino da língua portuguesa será abordado à luz da heterogeneidade linguística e da consideração da coexistência de diferentes normas em uso.

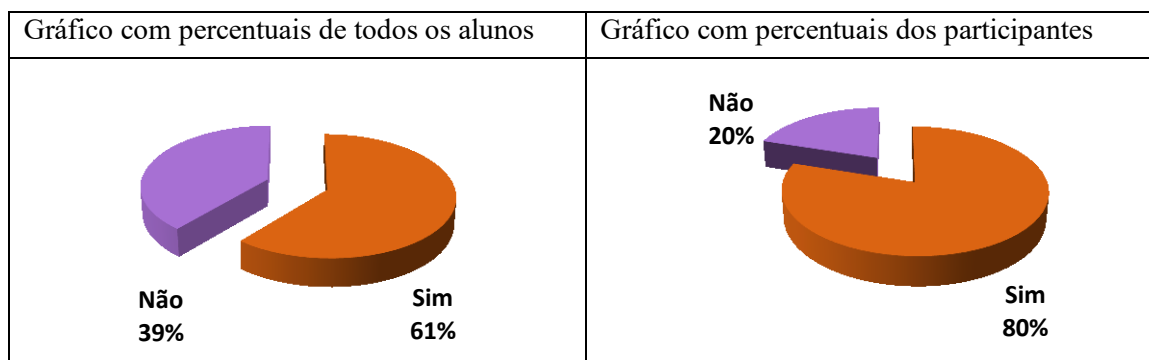
Gráfico 2 – Segunda questão: Para falar de maneira clara, é preciso aprender as regras gramaticais normalmente ensinadas nas aulas de português?



Fonte: A própria autora.

Da mesma forma, as respostas à segunda questão nos mostram que os alunos compartilham a crença de que “quem fala bem” é aquele que conhece as regras gramaticais amplamente difundidas pelo ensino tradicional de língua portuguesa, ancorado pelas prescrições da gramática normativa. Os alunos demonstram que não compreendem que todos os falantes de uma mesma língua materna sabem as regras da sua própria língua e, muitas vezes, o que eles reconhecem como erro é, na verdade, uma aplicação extensiva de regras constantes na língua sem, contudo, notarem que essa é uma conduta natural no processo de ampliação da sua competência comunicativa. É imprescindível levar os alunos a compreenderem as diversas possibilidades de uso e a identificarem as regras naturais da língua em uso, dependendo dos contextos/situações/interlocutores envolvidos, a fim de que entendam e se sintam seguros para utilizar as inúmeras variedades que a língua possui e que a constituem em sua materialidade heterogênea e variável.

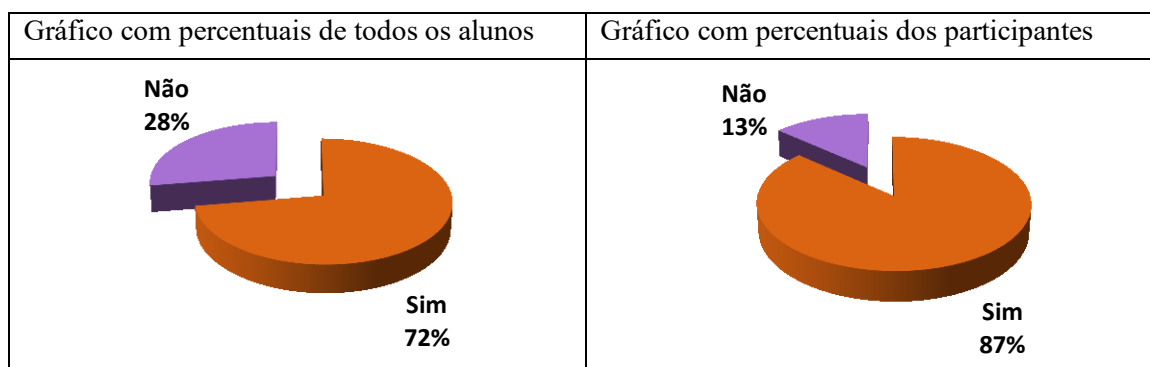
Gráfico 3 – Terceira questão: Português é uma língua difícil para aprender?



Fonte: A própria autora.

Outra crença forte entre todos os alunos, especialmente na turma participante da pesquisa (com 80%), é aquela de que o português é “uma língua difícil de aprender”. Infelizmente, os alunos não acreditam que sabem sua própria língua e a sociedade, de forma ampla, costuma contribuir para a difusão dessa ideia, tornando-a quase uma verdade universal.

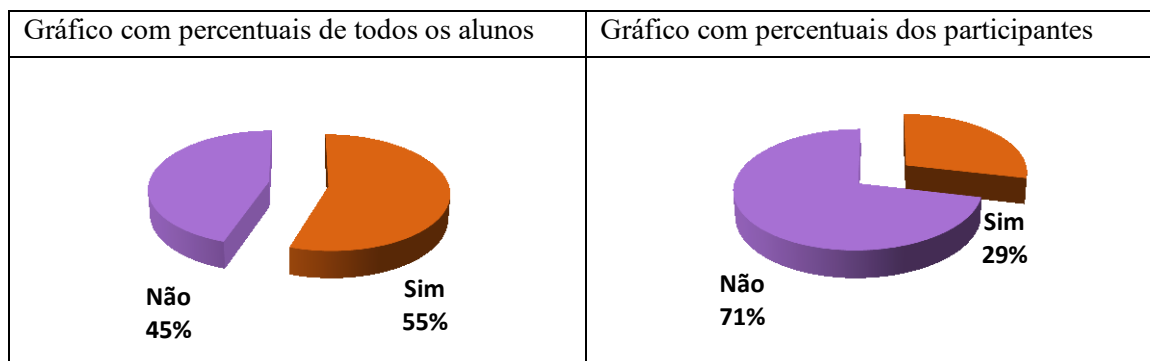
Gráfico 4 – Quarta questão: Corrigir a fala do outro é uma atitude importante?



Fonte: A própria autora.

A quarta questão é ambivalente. Corroborar a ideia de que alguma correção na fala de alguém deve ser feita nos indica, no mínimo, dois aspectos importantes, aos quais o professor de língua portuguesa deve atentar-se: a correção pela supervalorização da norma de prestígio mesmo em contextos que não exigiriam tal uso, e a correção como reflexo da escolha/uso de uma norma inadequada ao contexto/aos interlocutores. Assim, é necessário haver uma reflexão que leve os alunos a perceberem que, ao corrigirem seu interlocutor, tal ação pode reforçar a crença negativa de que há uma única maneira de falar corretamente e, por isso mesmo, a correção é vista como necessária. Nesse caso, o professor precisa ampliar a discussão e levar os alunos a perceberem que uma “correção” pode ser pertinente dependendo do contexto situacional e dos interlocutores envolvidos, pois, ao se considerar que a norma ou o estilo adotado no momento pelo seu interlocutor não é adequado, a “correção” pode ampliar a competência comunicativa do outro, sem ser motivo de preconceito – aspecto que consideramos ideal.

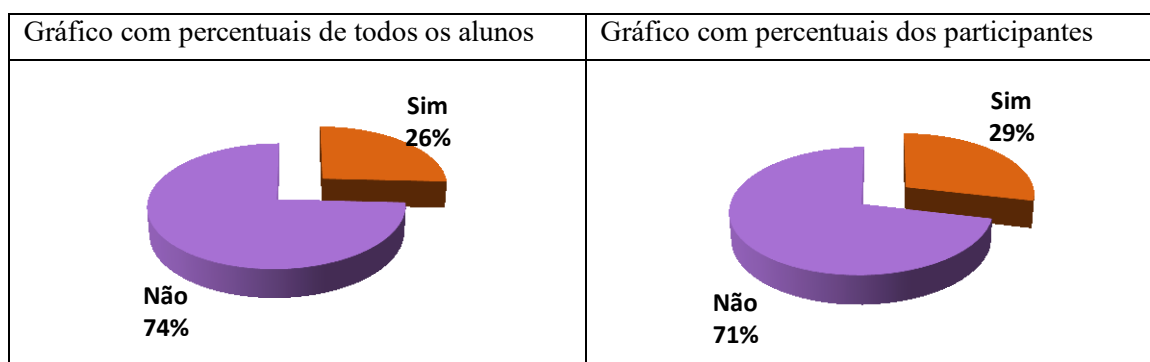
Gráfico 5 – Quinta questão: Você se sente bem quando corrige a fala de alguém próximo a você (familiar, amigo)?



Fonte: A própria autora.

As respostas à questão cinco apresentam percentuais distintos. Enquanto 55% dos alunos, de maneira geral, admitem se sentir confortáveis no papel de agente da correção da fala de pessoas próximas (familiares e amigos), 71% dos alunos participantes da pesquisa afirmaram sentir desconforto nesse caso. Esse resultado nos leva à inferência de que a intimidade entre os falantes (normalmente vista como fator importante na escolha das variedades linguísticas usadas numa interação entre pessoas próximas) não pode ser considerada, de forma generalizada, um fator de estímulo à correção da fala do outro.

Gráfico 6 – Sexta questão: Rir do jeito que o outro fala é uma atitude normal?

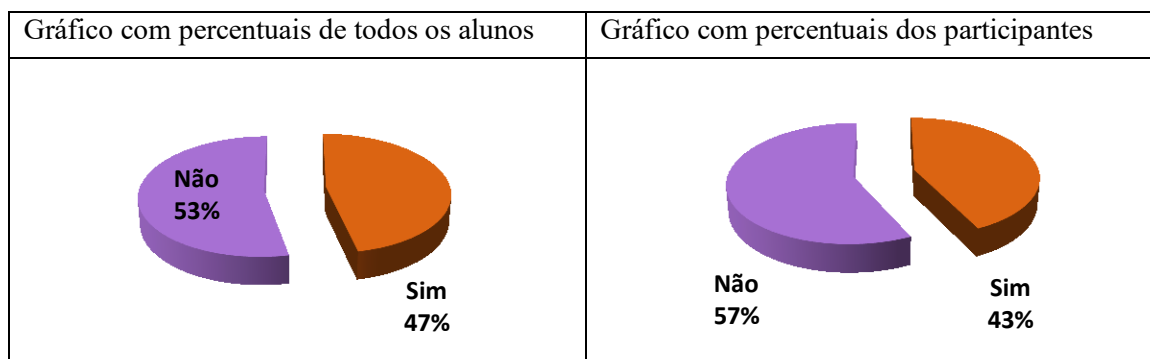


Fonte: A própria autora.

A questão seis trouxe para reflexão uma atitude que foi considerada anormal pela maioria dos alunos: o riso que transparece uma ridicularização quando se trata de uma ação vinculada à fala de outrem. A atitude do riso, nesse caso, está atrelada ao preconceito linguístico e isso, ainda que não revelado explicitamente aos alunos, nos leva à percepção de que essa é uma ação rejeitada pela maioria, independente de se tratar de alguém próximo ou distante. Pelo contexto em que se encontram, uma ridicularização é sinônimo de ofensa e um revide pode acontecer porque a língua está diretamente relacionada à identidade pessoal do

falante. Ofender o outro partindo de características linguísticas é o mesmo que ofender a pessoa de forma ampla, que se estende sob vários aspectos.³³

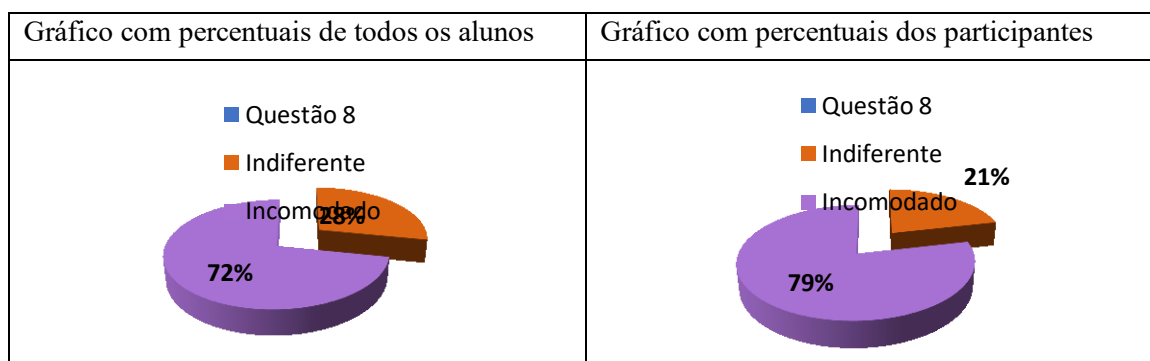
Gráfico 7 – Sétima questão: O uso de gírias demonstra que a pessoa tem um conhecimento limitado das palavras de português?



Fonte: A própria autora.

O tema “gírias” é muito relevante dentro do contexto prisional. As respostas à questão sete indicam que pouco mais da metade (ou mais precisamente, 53% e 57% respectivamente) dos alunos consideram que o uso de gírias não indica desconhecimento do vocabulário da língua, o que nos permite deduzir que, para a maioria, há uma escolha pelo uso de gírias e não uma limitação vocabular. Contudo, é interessante constatar que mais de quarenta por cento dos participantes pensa justamente o contrário. E isso é um indicador de que, para muitos, a gíria é sinônimo de desconhecimento da pluralidade vocabular disponível na língua materna. Assim sendo, essa dicotomia gerada pelo tema deve ser trabalhada em sala de aula, de forma que todos possam refletir sobre seus usos e seus desdobramentos frente à expansão do conhecimento linguístico de cada falante.

Gráfico 8 – Oitava questão: Como você se sente quando alguém ri do jeito que você fala?

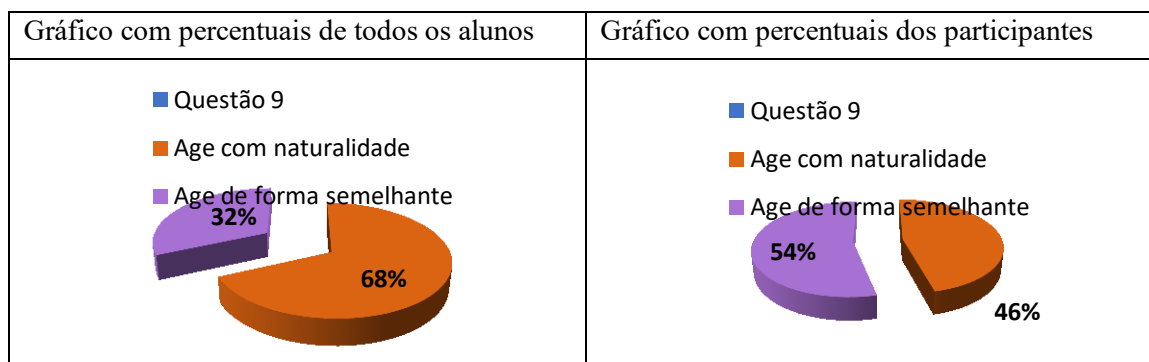


Fonte: A própria autora.

³³ Os alunos relataram em sala de aula que um olhar considerado “atravessado”, por exemplo, pode gerar desentendimentos em vários níveis. E, em caso de riso, ironia ou qualquer atitude que exponha o outro ao ridículo, a violência física é, quase sempre, o resultado mais comum.

As respostas à questão oito vêm corroborar o que foi apontado no item sete: o riso ligado ao modo de fala pessoal gera incômodo nas pessoas. É uma atitude reprovável, ainda que, para uma minoria, ele seja recebido de forma indiferente.

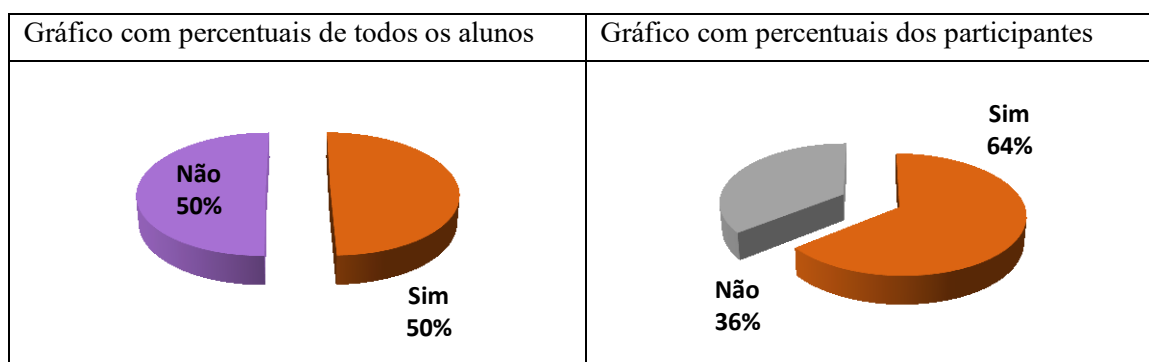
Gráfico 9 – Nona questão: O que você faz quando alguém corrige a sua fala?



Fonte: A própria autora.

A questão nove levou os alunos a refletirem sobre como reagem diante de uma correção em sua fala. Para a maioria, é algo natural e que não afeta a tranquilidade deles. Entretanto, nesse aspecto, a resposta da turma participante da pesquisa demonstra outra postura: 54% dizem que o revide, ou seja, retrucar o outro afirmando que ele também não sabe é a forma mais comum. Dessa forma, esse item aparece como um aspecto bastante relevante para ser abordado em sala de aula, visto que as atitudes linguísticas podem gerar e agravar preconceitos linguísticos presentes no dia a dia dos estudantes e que, muitas vezes, passam despercebidos no processo de ensino-aprendizagem da língua dentro de sala de aula.

Gráfico 10 – Décima questão: Você se incomoda se o outro fala de um modo que você considera inconveniente?

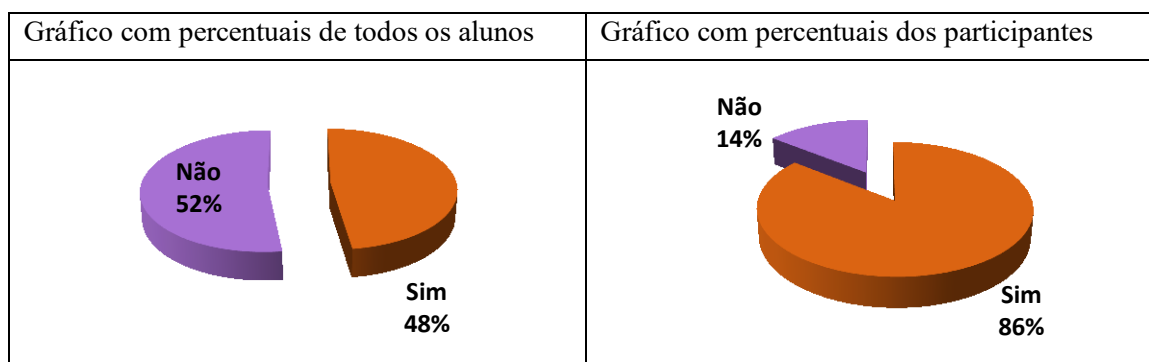


Fonte: A própria autora.

A questão dez buscou incitar a reflexão sobre a percepção de que a fala de outrem, considerada inconveniente, pode ou não causar um incômodo no interlocutor que ouve o que o outro diz. As respostas apontam para a importância de trabalho a ser desenvolvido

considerando este aspecto: enquanto 50% dos alunos, de forma geral, afirmaram que uma fala considerada inconveniente gera incômodo, apenas 36% dos participantes da pesquisa afirmaram que não. Esses dados nos possibilitam inferir que trabalhar as reações com relação à fala do outro é fundamental para que possíveis preconceitos linguísticos sejam desconstruídos de forma contínua.

Gráfico 11 – Décima primeira questão: Na rua, você prefere evitar conversar com quem costuma usar as gírias faladas na cadeia?



Fonte: A própria autora.

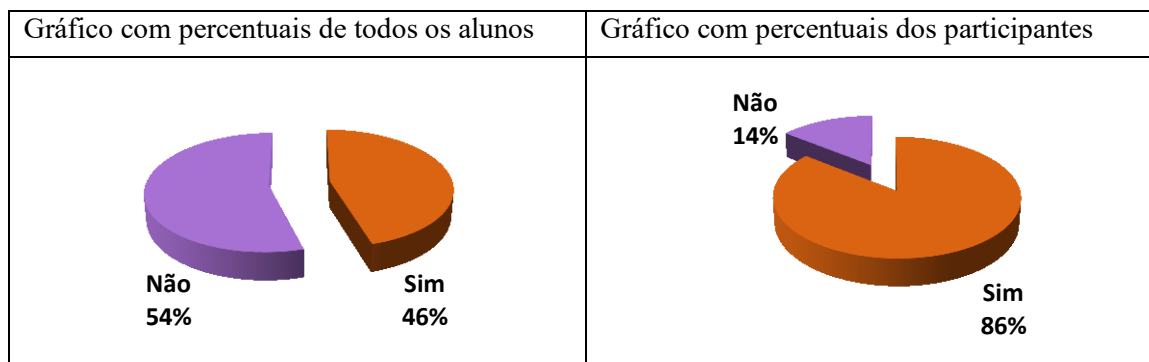
As respostas à questão onze nos indicam a presença de preconceito linguístico que ultrapassa os muros do presídio: 48% dos alunos, de forma geral, e 86% dos alunos participantes afirmaram que preferem evitar conversar com outros apenas que costumam usar as gírias faladas na cadeia, quando em liberdade. Diante desses dados, podemos perceber que a língua/as escolhas linguísticas são consideradas um divisor de relações pessoais, ou ainda, um aspecto que pode conduzir à rejeição do outro. Em contrapartida, outro ponto merece uma reflexão atenta: a consciência de língua dos alunos participantes, afinal, 86% se mostraram resistentes às gírias e não necessariamente às pessoas. O resultado obtido a partir da visão da maioria dos alunos participantes nos remete à ideia de que eles entendem a língua como sendo objeto de identidade e essa identidade pode significar ser mal visto pela sociedade. Assim, com vistas a ampliar nossa visão acerca da questão, transcrevemos³⁴ algumas considerações expostas na enquête:

- “Pra não sofre preconceito”
- “Aprendi muita gíria na cadeia, mais não pretendo fala deste modo”
- “Porque quero desapega de tudo errado na cadeia”
- “Gírias de cadeia caracteriza o indivíduo como bandido”
- “Porque é outro estilo de vida la fora.”
- “Não é bom lembrar de um passado desses.”
- “Porque não iria somar em nada, mas daria margem a preconceitos.”

³⁴ A questão trazia a opção de escrever uma justificativa sobre seu posicionamento.

- “O mundo e as alportunidades de trabalho que sugem na vida exigim uma forma correta de falar”
 “Porque eu prefiro não demonstrar que já fui preso”
 “Porque não é esta vida que eu quero”
 “É muita discriminação porque temos cara de bandido [a partir do uso da língua]”

Gráfico 12 – Décima segunda questão: Você já sofreu preconceito linguístico?



Fonte: A própria autora.

A última pergunta abordou de forma direta a temática do preconceito linguístico. O objetivo era verificar se eles já haviam sofrido esse tipo de preconceito. Nesse quesito, percebemos uma situação curiosa: enquanto 46% dos alunos, de forma geral, afirmaram ter sofrido preconceito linguístico, 86% dos alunos participantes disseram ter vivido essa experiência. A diferença percentual pode ter ocorrido, porque os alunos participantes da pesquisa haviam recebido o material de estudo suplementar e isso pode, de alguma forma, ter favorecido um entendimento maior sobre esse ponto, quando comparado a quem não havia lido nada a respeito de preconceito linguístico. Mas essa diferença não é um dado relevante para nós. O que deve ser considerado aqui é o preconceito linguístico como algo real na vida dessas pessoas e, por isso, ajudá-los a lidar com esse fato é tarefa imperativa da escola.

Diante do exposto, ao analisarmos esses dados, de maneira geral, está evidente que os alunos dessa unidade prisional compartilham crenças e atitudes linguísticas, e mais, nutrem preconceitos linguísticos que ultrapassam os muros e as grades do presídio. Os dados nos indicam que tais crenças e atitudes linguísticas, bem como os preconceitos linguísticos devem ser trabalhados na (e pela) escola de forma contundente. Nosso entendimento coaduna-se com o de Cyranka (2014, p. 134): “O ponto de partida é o reconhecimento de que [os alunos] são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social.” Acreditamos que, a partir disso, o ensino da língua materna tomará outro viés e será capaz de alterar crenças e atitudes linguísticas ao longo da jornada escolar dos alunos.

5.2 Questionários sociolinguísticos de crenças e atitudes linguísticas: aplicação e análise

O uso de questionário envolvendo questões linguísticas tem se mostrado bastante pertinente no universo das pesquisas sociolinguísticas. Nesta pesquisa, essa ferramenta se mostrou primordial para conduzirmos as atividades didáticas que tinham como objetivo principal favorecer a autoestima linguística, bem como a ampliação da competência comunicativa dos alunos participantes, tal como poderá ser observado ao longo de nossas análises.

Na primeira parte do questionário (APÊNDICE D, p. 136), havia alguns campos a serem preenchidos pelos participantes. Tais informações nos possibilitaram traçar um perfil da turma e, assim, compreendermos um pouco melhor a trajetória escolar de cada integrante do grupo e, ainda, observar algumas possíveis influências linguísticas (por exemplo, regionalismos) que poderiam favorecer a discussão acerca das questões linguísticas que seriam propostas a partir daquele momento.

Cabe destacar que, após a apresentação da proposta da pesquisa, todos os alunos demonstraram interesse e aceitaram assinar o TCLE. Desse modo, como não houve recusa nem outros questionamentos, o primeiro questionário pôde ser aplicado na sequência.

Inicialmente, é importante destacar que o grupo era composto por integrantes do sexo masculino, com idade variando entre vinte e três e quarenta e dois anos. E, apesar de terem origem variada, de diferentes regiões do país, apenas quatro (de um total de dezoito participantes) vieram de outras localidades, a saber: sudeste (01), nordeste (02), norte (01), centro-oeste (15 – dos quais, 13 eram do Distrito Federal). O quadro a seguir retrata o perfil da turma de acordo com essa primeira parte do questionário:

Quadro 2 – Perfil da turma

Idade	Naturalidade	Residência	Início dos estudos	Escola pública?	Afastamento da escola	Alfabetização no cárcere?	Pretende prosseguir estudos fora do sistema penitenciário?
23	Planaltina/DF	São Sebastião/DF	6 anos	Sim	07 anos	Não	Sim
25	Floriano/PI	Samambaia/DF	04 anos	Sim	S/R	Não	Sim
26	Brasília/DF	Recanto das Emas/DF	06 anos	Sim	10 anos	Sim	Sim
30	Ceilândia/DF	Samambaia/DF	S/R	Sim	14 anos	Não	Sim
30	Bom Jesus/BA	Planaltina/GO	06 anos	Sim	14 anos	Não	Sim
31	Goiânia/GO	Caldas Novas/GO	06 anos	Sim	12 anos	Não	Sim
35	Planaltina/DF	Planaltina/DF	07 anos	Sim	S/R	Não	Sim
36	Ceilândia/DF	Ceilândia/DF	02 anos	Sim	S/R	Não	Sim
36	Marabá/PA	Águas Lindas/GO	08 anos	Sim	18 anos	Sim	Sim
36	Brasília/DF	Taguatinga/DF	07 anos	Sim	15 anos	Não	Sim
36	Brasília/DF	Ceilândia/DF	07 anos	Sim	21 anos	Não	Sim
37	Brasília/DF	Ceilândia/DF	07 anos	Sim	20 anos	Não	Sim
38	Taguatinga/DF	Gama/DF	07 anos	Sim	20 anos	Não	Sim
38	Belo Horizonte/MG	Belo Horizonte/MG	08 anos	Sim	23 anos	S/R	Sim
39	Candangolândia/DF	Valparaíso/GO	12 anos	Sim	20 anos	Sim	Sim
39	Brasília/DF	Ceilândia/DF	05 anos	Não	24 anos	Não	Sim
42	Brasília/DF	Riacho Fundo/DF	07 anos	Sim	20 anos	Não	Sim
S/R	Taguatinga/DF	Samambaia/DF	06 anos	Sim	12 anos	Não	Sim

*S/R: sem resposta

Fonte: A própria autora.

Dentre as informações coletadas, três aspectos se destacam: o primeiro é em relação à origem escolar, apenas um participante já havia estudado em escola particular; todos os outros são fruto da evasão escolar da escola pública, dos quais, mais precisamente, 45% deixaram a escola com idade entre 11 e 18 anos. O segundo aspecto é que o longo tempo afastados da vida escolar deixou uma lacuna na formação de cada um, o que nos leva ao terceiro aspecto marcante: 100% dos participantes manifestaram o desejo de querer continuar seus estudos quando deixarem o sistema prisional e isso, por si só, nos leva a acreditar que todos têm esperança de que a escola pode ajudá-los a ter uma vida melhor.

O primeiro questionário (APÊNDICE D, p. 136) foi respondido ainda durante a primeira aula do segundo bloco/segundo semestre de 2019, logo após a apresentação da pesquisa e da assinatura do TCLE por cada aluno, pois, como não houve recusa nem outros questionamentos, a pesquisa pôde ser iniciada imediatamente. Já o segundo questionário (APÊNDICE E, p. 139) foi aplicado na última aula do bloco, na primeira semana de dezembro, antes do encerramento do semestre letivo.

Inicialmente a turma era composta por dezoito alunos, mas, devido aos remanejamentos³⁵ realizados pela polícia penal, ao longo do período letivo mencionado anteriormente, apenas quatorze alunos concluíram a quinta etapa da EJA na unidade escolar onde foi realizada a pesquisa.

O primeiro questionário aplicado (APÊNDICE E, p. 139) continha 28 questões e o segundo (APÊNDICE F, p. 142), 30. Com exceção das duas últimas questões presentes no segundo questionário, as demais eram idênticas. Nosso objetivo principal com relação às duas aplicações era verificar se haveria ao menos a sinalização de alguma alteração em relação às crenças e atitudes linguísticas dos participantes entre a primeira e a segunda aplicação, considerando-se que a proposta didática, construída durante a realização da pesquisa – aulas pautadas em dinâmicas de grupo –, foi realizada entre a aplicação de um questionário e outro.

As três primeiras perguntas, sequencialmente, propuseram uma reflexão acerca de como o participante se relaciona com a língua³⁶ sob três aspectos: a comunicação³⁷, a fala e a escrita. De maneira ampla, as respostas das duas aplicações nos apontaram que houve uma mudança positiva na avaliação da turma, principalmente quanto às questões dois e três conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Comunicação, fala e escrita

Questões/ Questionários	Q1 “Você se comunica bem?”		Q2 “Você fala bem?”		Q3 “Você escreve bem?”	
1ª aplicação	SIM 75%	NÃO 25%	SIM 58%	NÃO 42%	SIM 61%	NÃO 39%
2ª aplicação	SIM 78%	NÃO 23%	SIM 67%	NÃO 33%	SIM 75%	NÃO 25%

Fonte: A própria autora.

³⁵ Quatro participantes deixaram a escola. Eles mudaram de cela/ala ou de unidade prisional – ou por progressão ou por regressão da pena. Nesses casos, eles só poderão continuar os estudos dentro do sistema prisional se apresentarem bom comportamento. Em caso de falta disciplinar, eles ficam, no mínimo, seis meses impedidos de frequentar a escola ou de trabalhar, no caso de quem continuar dentro do sistema cumprindo pena.

³⁶ Consideramos, neste trabalho, que “[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática e atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas” (ANTUNES, 2009, p. 21).

³⁷ É importante elucidar que o termo comunicação foi usado no sentido de interação, ou melhor, a interação existente entre interlocutores, com o uso da língua materna.

Ao observarmos esses resultados de forma mais atenta, podemos compreender que o grupo em si não demonstrou uma autoimagem linguística negativa, ao contrário. Contudo, ao longo das aplicações das dinâmicas de grupo, vários participantes relataram que costumavam se sentir inseguros em relação à língua quando estavam diante de interlocutores e contextos nos quais consideravam diferentes da sua realidade social.³⁸

Assim, sob esse viés, torna-se imperativo que a escola, principalmente nas aulas de português, promova atividades que levem os alunos a experienciarem práticas sociais relevantes ao seu contexto sociocultural, tal como nos recomenda Bortoni-Ricardo (2004, p. 75): “A escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.”

As questões quatro e cinco se referiram diretamente ao uso de gírias por cada um, bem como se esse uso era/continuou a ser considerado um facilitador da comunicação na vida deles.

A esse respeito é fundamental destacar que as gírias são compreendidas, neste trabalho, como “variedades faladas pelas coletividades fechadas em si mesmas e com forte consciência de grupo” (BAGNO, 2017, p. 156). Dessa forma, vejamos os resultados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Uso de gírias

Questões/ Questionários	Q4 “Você usa gírias frequentemente?”		Q5 “Usar gírias facilita sua comunicação?”	
1ª aplicação	SIM 61%	NÃO 39%	SIM 58%	NÃO 42%
2ª aplicação	SIM 75%	NÃO 25%	SIM 67%	NÃO 33%

Fonte: A própria autora.

Os resultados relativos às questões supracitadas nos levam a um entendimento que se apoia nos relatos feitos em sala de aula durante o período de aplicação da proposta didática: os participantes se sentiram à vontade para admitirem que as gírias são muito presentes em seu cotidiano. Elas ganham uma importância maior, porque usá-las dentro do contexto prisional acaba por sugerir uma identificação social em suas práticas sociais intramuros; elas

³⁸ Essa observação que será retomada na descrição das dinâmicas de grupo na próxima seção.

proporcionam uma “certa privacidade” em relação aos demais integrantes do sistema – principalmente em relação aos policiais penais.

Os apenados buscam, com isso, uma interação exclusiva entre si, de forma que consigam evadir da vigilância constante e, assim, preservar sua identidade linguística e suas relações sociais dentro do(s) grupo(s) ao(s) qual(is) se associam.

[...] a gíria dentro desse processo língua-identidade, pois ela pode expressar as características de determinados grupos que fazem escolhas lexicais. Essas escolhas estão carregadas de pré-conceitos, opiniões e julgamentos que revelam a forma como determinado grupo encara o mundo e a realidade à sua volta (FABRI, 2017, p. 5).

Contudo, cabe destacar que tal identificação também deve ser analisada por outro viés, já que uma parte do grupo apresenta uma rejeição forte ao uso de gírias, principalmente aquelas mais específicas de uso dentro do cárcere. Durante uma discussão em sala de aula acerca desse tema, um participante levantou o seguinte aspecto: que o uso de gírias é um indicador negativo. Para esse grupo, as gírias são mal vistas e devem ser abolidas por quem pretende seguir uma vida diferente dentro e fora do sistema.

A3: “Porque aqui convivemos com presos, na rua convivemos com a sociedade. Na rua, preferimos não ser reconhecidos como “ex-presidiário”, mas como pessoa normal”.

A14: “Porque causa uma má impressão às outras pessoas”.

Podemos inferir, assim, que, para o aluno A3, na qualidade de apenado, existe um distanciamento muito significativo entre a sociedade e os apenados. Logo, evitar o uso das “gírias da cadeia” pode ser um fator decisivo para que eles sejam aceitos e, desse modo, consigam estabelecer uma convivência social na realidade extramuros e, assim, possam ser considerados “pessoas normais” dentro da sociedade.

Tais pensamentos expõem um preconceito linguístico que está associado à crença linguística de que gírias fazem parte do repertório, quase que exclusivamente, de marginais. No entanto, a discussão ampla em sala de aula pode evidenciar que, a despeito dessa crença, as gírias têm uma importância linguística muito relevante, dentro e fora do contexto prisional.

A questão seis foi pensada para observarmos se os participantes gostavam do seu modo de falar e a questão 24 tinha como propósito evidenciar qual tipo de sentimento (positivo ou negativo), em relação à maneira de falar dos participantes, predominava no grupo. Acreditamos que os resultados dessas questões, retratados no quadro abaixo, permitem

uma compreensão acerca da autoestima linguística do grupo – o que, conseqüentemente, confirma a necessidade de realização de um trabalho voltado à educação linguística³⁹.

Quadro 5 – O modo de falar

Questão/ Questionários	Q6 “Você acha bonito seu modo de falar?”		Q24 “Você se sente feliz com a sua maneira de falar?”		
1ª aplicação	SIM 40%	NÃO 60%	SIM 39%	NÃO 44%	INDIFERENTE 17%
2ª aplicação	SIM 48%	NÃO 52%	SIM 47%	NÃO 39%	INDIFERENTE 13%

Fonte: A própria autora.

Ao observarmos os resultados de ambas as questões, traçando uma correlação entre os dados, percebemos que uma porcentagem alta daqueles que consideram seu modo de falar como não sendo bonito (60%), e mais, que não se sentem felizes ou são indiferentes quanto à sua maneira de falar (61%), é um quadro que traduz uma autoestima linguística baixa. E isso não pode ser ignorado pela escola nem pelo professor em sala de aula, pois é importante considerar que

O indivíduo se autoavalia de acordo com os sentimentos e pensamentos introjetados durante o processo de formação de sua identidade. Essa avaliação vinda de fora enfatiza as diferenças entre os indivíduos e as rotula de boas ou más, adequadas e inadequadas, desenvolvendo processos de rejeição ou de aceitação. O indivíduo pode apresentar comportamentos agressivos e de defesa ou afastar-se do meio por sentir-se posto de lado na medida em que não percebe nada de bom e produtivo que venha de si (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 38).

Nesse sentido, as alterações observadas nos dados do segundo questionário indicam que o trabalho diferenciado com as dinâmicas de grupo favoreceu uma autoavaliação mais positiva ao final. A mudança de 8%, ainda que considerada pequena, nos dá um sinal de que, apesar das dificuldades inerentes a qualquer trabalho pedagógico que pretenda desconstruir paradigmas para criar outros, indica que as atividades diferenciadas podem afetar positivamente não só o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo, mas, indo, além disso, pode mudar a crença de que a pessoa pode se sentir valorizada com os saberes linguísticos que a constituem. Assim, é válido e necessário que a escola e todos os professores não percam de vista que

³⁹ Educação linguística, para nós, significa a oferta de um ensino de língua baseado na Pedagogia da Variação Linguística.

O indivíduo busca seus semelhantes, isto é, aqueles que compartilham suas crenças, valores e estilos de vida e elege ou não algumas pessoas como modelos de comportamento, estabelecendo com elas uma identificação positiva ou negativa (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 38).

As questões sete e nove também devem ser analisadas de forma conjunta/complementar, pois nosso objetivo é compreender o uso das gírias e/ou expressões típicas faladas dentro do sistema prisional. Vale ressaltar, no entanto, que a respeito da questão sete, diferente da discussão realizada na análise da enquete já apresentada, no questionário, o objetivo era tentar constatar se o uso (das gírias e/ou das expressões típicas) facilitava a interação entre os privados de liberdade. A coesão das respostas, tanto no primeiro quanto no segundo questionário, nos leva a um esclarecimento quanto a uma das questões norteadoras da pesquisa: conhecer e fazer uso dessa forma de comunicação é algo importante para o estabelecimento das relações comunicativas com os demais encarcerados? Vejamos os resultados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Uso de gírias dentro do sistema prisional

Questões/ Questionários	Q7 “O uso de gírias e/ou expressões típicas faladas dentro do sistema carcerário facilita sua interação com os demais internos?”		Q9 “No dia de visitas, ao se comunicar com os visitantes, você faz uso das mesmas gírias e expressões faladas dentro do sistema carcerário?”	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1ª aplicação	94%	6%	22%	78%
2ª aplicação	100%	0%	8%	92%

Fonte: A própria autora.

Percebemos, nos dados acima, porcentagens muito aproximadas em relação à questão sete (94% e 100%), e um posicionamento muito claro, apesar da variação das respostas quanto à questão nove (22% e 8%). Esses dados revelam que a linguagem desenvolvida entre os privados de liberdade os aproxima e facilita de algum modo a interação entre eles, a despeito do que uma parte pensa sobre ser bonito, bom ou querer levar consigo essa forma de comunicação para outras instâncias da vida social. O mesmo entendimento ganha força quando nos atentamos aos dados referentes à questão nove: o trato e a comunicação com os visitantes – parentes e amigos – não estão englobados nessa interação. Ou seja, ainda que todos, que de alguma forma convivem com os privados de liberdade (isso inclui os professores) possam conhecer uma parte dessas gírias/expressões, essa forma de

comunicação traz algumas reservas, ou por privacidade ou por conta do preconceito linguístico, que faz parte da vida da maioria deles – intra e extramuros.

Diante de tais resultados, podemos inferir que os alunos têm conhecimento linguístico internalizado sobre adequação linguística. E esse conhecimento deve ser valorizado pelo professor como sendo um facilitador para a discussão/estudo da variação linguística e das normas linguísticas, tanto as de prestígio social quanto as comumente estigmatizadas pela sociedade letrada.

As questões oito, onze e doze abordaram o monitoramento linguístico comum e natural que os falantes costumam fazer, ainda mais quando existem questões de hierarquia e algum distanciamento social – seja por questões de respeito ou dúvida quanto ao posicionamento a ser adotado em práticas sociais que exigem formalidade. Vejamos os resultados no quadro abaixo:

Quadro 7 – Monitoramento linguístico

Questões/ Questionários	Q8 “Ao se dirigir aos agentes penitenciários, você se preocupa com a linguagem que usa?”			Q11 “Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?”			Q12 “Ao conversar com alguém com quem não tem intimidade, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?”		
1ª aplicação	SIM 92%	NÃO 8%	NÃO PERCEBE 0%	SIM 89%	NÃO 5%	NÃO PERCEBE 6%	SIM 83%	NÃO 11%	NÃO PERCEBE 6%
2ª aplicação	SIM 94%	NÃO 6%	NÃO PERCEBE 0%	SIM 92%	NÃO 8%	NÃO PERCEBE 0%	SIM 85%	NÃO 9%	NÃO PERCEBE 6%

Fonte: A própria autora.

A análise dos dados nos permite concluir que um monitoramento, seja de estilo ou escolha de normas diferentes (culto ou popular, por exemplo), é algo natural para a maioria, ou seja, os alunos têm um conhecimento linguístico que lhes permite fazer adequações linguísticas, conforme a situação e seus interlocutores. Ademais, depois da aplicação das dinâmicas, constatamos que houve uma pequena, mas significativa mudança de percepção quanto a essa questão para aqueles que inicialmente não reconheciam esse tipo de monitoramento; pois, nas duas situações apresentadas nas perguntas oito e onze, houve um decréscimo percentual nas respostas negativas, bem como na opção “não percebe”. E na questão doze, percebemos um acréscimo percentual de 2% quanto à preocupação com o monitoramento.

As questões treze e quinze abordaram dois temas importantes em relação ao ensino da língua: a crença de que o português é uma língua difícil de aprender e a possível diferença entre a língua falada naturalmente pela maioria dos brasileiros e a língua ideal, aquela ensinada na escola. Nosso objetivo era avaliar até que ponto tal crença se faz presente em nossa sala de aula e se os alunos percebem uma diferença entre a língua que ele fala e aquela ensinada na escola. As respostas a essas questões devem servir de estímulo para que linguistas, pesquisadores e professores se unam para desconstruir esse paradigma, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Crença sobre o ensino da língua

Questões/ Questionários	Q13 “Você acha difícil estudar português?”		Q15 “Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de português?”	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1ª aplicação	79%	21%	78%	22%
2ª aplicação	61%	39%	70	30%

Fonte: A própria autora.

Ao observarmos os percentuais das duas questões, constatamos que os dois pontos abordados fazem parte da herança trazida de outras experiências educativas que os alunos privados de liberdade trouxeram consigo – algo tão marcante que, mesmo após décadas fora da escola, ainda permeia o estudo dessas pessoas. Entretanto, as diferenças percentuais entre a primeira e a segunda aplicação dos questionários nos levam a acreditar que o trabalho diferenciado por meio de atividades que favoreçam um ensino linguístico pautado na Sociolinguística Educacional e na Pedagogia da Variação Linguística – no caso de nossa pesquisa, materializado por meio de dinâmicas de grupo – pode melhorar muito o processo de ensino-aprendizagem.

A questão quatorze trazia uma abordagem que buscou relacionar ação/sentimento – “gostar” – com a ação de “estudar”. Analisemos os resultados no quadro abaixo:

Quadro 9 – Gostar de estudar

Questão/ Questionários	Q14 “Você gosta de estudar português?”	
1ª aplicação	SIM 83%	NÃO 17%
2ª aplicação	SIM 100%	NÃO 0%

Fonte: A própria autora.

As respostas a essa questão foram bastante interessantes, pois, apesar de a maioria achar difícil estudar português, conforme resultado já analisado, existe um sentimento bom para com a língua portuguesa: os alunos gostam de estudá-la. Além disso, vale destacar que a comparação das respostas para essa questão, apontando para o aumento percentual no intervalo de aplicação dos dois questionários, nos possibilita acreditar e, por isso, afirmar que um trabalho diferenciado de ensino de língua portuguesa – bastante distinto do modelo tradicional vigente na grande maioria do sistema educacional no Brasil –, realizado por meio de dinâmicas de grupo, foi primordial para desenvolver o gosto pelo estudo da língua materna na parcela de participantes que afirmou não gostar desse estudo no início da pesquisa (17%).

A questão dezesseis elencou algumas possibilidades sobre a importância que cada participante dava ao estudo da língua portuguesa conforme revela o seguinte quadro:

Quadro 10 – A importância de estudar a língua portuguesa

Questão/ Questionários	Q16 “Para você, por que é importante estudar a língua portuguesa?”	
	1ª aplicação	2ª aplicação
	a.) (...) quer ampliar seu conhecimento acerca da língua. 50% b.) (...) não sabe falar corretamente sua língua. 10% c.) (...) não foi bem alfabetizado. 0% d.) (...) não conhece a norma padrão, ou seja, não sabe as regras gramaticais. 20%	a.) (...) quer ampliar seu conhecimento acerca da língua. 60% b.) (...) não sabe falar corretamente sua língua. 0% c.) (...) não foi bem alfabetizado. 0% d.) (...) não conhece a norma padrão, ou seja, não sabe as regras gramaticais. 19%

	e.) Outro motivo. Qual?	e.) Outro motivo. Qual?
	Sem resposta: 20%	Sem resposta: 21%

Fonte: A própria autora.

Ao analisarmos as respostas a essa questão, evidenciamos alguns aspectos que merecem de destaque. O primeiro é a porcentagem alta, tanto no primeiro questionário quanto no segundo, sobre a importância dada à ampliação do conhecimento acerca da língua em detrimento à crença de “não saber falar corretamente sua língua”. No momento inicial da pesquisa, metade dos participantes manifestou o desejo de ampliação dos conhecimentos relacionados à língua portuguesa e, ao final da pesquisa, esse percentual cresceu para 60%. Quanto ao decréscimo de 10% para 0% daqueles que buscavam estudar porque “não sabiam falar corretamente”, esse resultado veio corroborar a ideia de que um trabalho baseado na Pedagogia da Variação Linguística faz muita diferença no processo de aprendizagem da língua dentro de sala de aula. Em contrapartida, não podemos deixar de destacar o fato de que 20% e 19%, respectivamente, dos participantes, ainda continuaram acreditando na ideia de que precisam estudar porque desconhecem a norma-padrão. Esses dados são um tanto preocupantes, visto que uma parte dos participantes (19%) continua com a ideia de que o estudo do português deve estar pautado no “ensino das regras gramaticais”.

A fim de dar voz aos alunos, essa questão trouxe a opção de o participante expor outro motivo que o fizesse evidenciar a importância do estudo da língua portuguesa:

- “P/ falar corretamente e aperfeiçoar a minha fala”.
- “Eu adoro falar bonito porque importante espresa o portugues bem”.
- “Aprender a escrever corretamente usando podos os acentos”.
- “Não sabe as regras”.
- “quero me capacitar para futuras aulas”.
- “Para obter mais conhecimento porque eu fiquei muitos anos sem estudar”.
- “A nossa língua e um problema até pra nos mesmo, porque temos dificuldade de lidar com ela”.

Tais comentários evidenciam a valorização dada à norma culta pelos alunos participantes e isso nos leva à conclusão de que a discussão acerca das inúmeras normas linguísticas em uso pelos falantes é extremamente importante para a desconstrução das crenças linguísticas (limitadoras) que continuam presentes no cotidiano de nossos alunos.

As questões dezessete, dezoito e dezenove tinham o objetivo de avaliar o percentual de importância dada pelos participantes acerca das regras vinculadas à norma-padrão⁴⁰: se elas são imprescindíveis para uma fala e escrita “corretas” e se o professor, para ser considerado bom, teria que se comunicar sempre usando um estilo formal, de acordo com as regras gramaticais. Vejamos os resultados no quadro 10:

Quadro 11 – As regras da norma-padrão

Questões/ Questionários	Q17 “Para você, é importante estudar as regras da norma-padrão ensinadas na escola?”		Q18 “Para falar e escrever corretamente o português, é importante saber gramática?”		Q19 “Um bom professor de Português é aquele que fala em estilo formal, sempre de acordo com as regras gramaticais?”	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1ª aplicação	94%	6%	100%	0%	75%	25%
2ª aplicação	100%	0%	100%	0%	61%	39%

Fonte: A própria autora.

As respostas às questões supracitadas nos remetem imediatamente às crenças e atitudes linguísticas já cristalizadas na sociedade brasileira com relação à valorização da norma-padrão e à expectativa quanto ao comportamento considerado correto diante da constatação (ou ausência) das famosas regras gramaticais, ou ainda, de um falar rebuscado e, às vezes, até difícil de ser compreendido. Entretanto, para nós, tais posicionamentos vêm ao encontro do que defende Bagno (1999), pois a escola não deve virar as costas ao ensino da norma-padrão⁴¹ – o que, consequentemente, nos incentiva a trabalhar tal norma, mas de forma consciente e dando a ela o respeito necessário sem, contudo, deixar de ressaltar e levar para a sala de aula a discussão e estudo das demais normas linguísticas de uso corrente no país, em especial da norma culta, respeitando as variantes locais e as inúmeras práticas sociais existentes nas diversas esferas sociais das quais participam nossos alunos.

⁴⁰ Optamos por usar o termo “norma padrão” no questionário de crenças, porque essa expressão, assim especificada, remete mais claramente à ideia difundida no ensino (tradicional) de língua portuguesa, como sendo o estudo da gramática prescritiva apenas. Contudo, em nossa proposta didática, essa questão foi apresentada/discutida de forma a esclarecer aos alunos que existe uma diferenciação entre as designações “padrão” e “culto” no que se refere ao conceito de norma.

⁴¹ Bagno (1999) explica, na introdução da sua obra “Preconceito linguístico” (50. ed., 2008), que decidiu abandonar o uso da expressão norma culta, considerando as muitas ambiguidades que o termo implica. No entanto, ao ressaltar a existência de diversas normas no português brasileiro, o linguista explica que a norma-padrão a que ele se refere é um modelo idealizado de língua, não é uma variedade do português em uso real.

Nesse viés, cabe destacar o decréscimo percentual verificado nas respostas positivas da questão dezenove – 75% para 61% em relação à necessidade de o professor de português se expressar em estilo formal para ser considerado um bom professor. Essa alteração é bastante significativa quando inferimos que os participantes entenderam que é normal e aceitável usar normas linguísticas diferentes dependendo das circunstâncias de fala, algo perfeitamente normal dentro de uma sala de aula – um espaço multicultural composto por pessoas com diferentes perfis e que estão sujeitas a muitas intercorrências, principalmente dentro do ambiente prisional; e o professor precisa estar atento às mudanças de ânimo por parte dos participantes dentro de sala, os quais são interconectados aos movimentos externos, tanto da polícia penal quanto dos outros internos que compõem aquele espaço.

As questões vinte, vinte e um e vinte e dois objetivaram destacar as atitudes do professor de português, considerando seu comportamento comunicativo quanto ao uso de linguagem informal dentro de sala de aula, bem como as expectativas dos alunos diante do que estes consideram “erro na fala dos discentes” e a “necessidade de correção de sua fala” pelo professor. Vejamos os resultados no quadro abaixo:

Quadro 12 – Atitudes do professor de português

Questões/ Questionários	Q20 “O professor de Português pode usar linguagem informal durante as aulas?”		Q21 “O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir a fala dos alunos?”		Q22 “O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir os textos escritos dos alunos?”	
1ª aplicação	SIM 70%	NÃO 30%	SIM 83%	NÃO 17%	SIM 100%	NÃO 0%
2ª aplicação	SIM 94%	NÃO 6%	SIM 89%	NÃO 11%	SIM 100%	NÃO 0%

Fonte: A própria autora.

A evolução percentual, em relação às respostas afirmativas nas questões vinte e vinte e um, nos permite compreender que as dinâmicas de grupo ampliaram a visão da turma quanto ao uso da linguagem menos monitorada poder ser usada, sem que seja alvo de críticas, pois ela também contém norma(s) linguística(s) considerada(s) respeitável(is) e aceitável(is) para um ambiente de aprendizado da língua em seus aspectos formais. Sendo assim, as normas não devem ser consideradas excludentes, mas, sim, passíveis de convivência dentro do ambiente escolar. Quanto à questão vinte e um, vale salientar que o decréscimo em relação à “pessoa não desejar ter sua fala corrigida” evidencia, ainda, que, para alguns, a ideia da “correção” deixou de ser algo negativo, passando a ser considerada uma ação que pode

agregar conhecimento para a competência comunicativa do falante da língua portuguesa, ainda mais estando privado de liberdade e com o poder de fala e de comunicação limitados pelas circunstâncias: permanência em cela determinada pela autoridade de segurança e monitoramento das conversas, dos bilhetes e das cartas feito pelos policiais penais.

O resultado da questão vinte e dois demonstra o quanto os participantes esperam do professor de português: o domínio absoluto das normas (em se tratando da escrita) – algo que, ao nosso ver, é uma utopia, ao considerarmos a riqueza linguística de uma língua em permanente mudança e variação. É uma expectativa (por parte dos alunos) que nos leva a dois raciocínios: o primeiro de que, na língua escrita, todos os possíveis erros devem ser apontados e corrigidos (diferente da postura quanto à fala, como vimos); e o segundo, a expectativa de que, ao se elaborar um texto escrito, tudo que é considerado “erro gramatical e/ou desvio ortográfico”, segundo preconiza a norma-padrão (norma que muitos consideram a única), não pode ser aceito como válido. E isso, considerando a heterogeneidade da língua, é um aspecto, no mínimo, controverso e que deve ser abordado à luz da Pedagogia da Variação Linguística ao longo de toda a Educação Básica, principalmente na EJA em contexto prisional, já que nesse contexto de ensino, existem muitos alunos que trazem um histórico de distanciamento escolar e muitas “cicatrices” na sua autoestima linguística.

A questão vinte e três buscou despertar uma reflexão acerca do comportamento dos alunos diante da atitude de correção feita pelo professor: “Que postura o aluno tem diante de uma correção referente às possibilidades de uso da língua?”. A questão especificou a língua escrita, mas isso também reverbera um comportamento que se estende a outras instâncias linguísticas: diante da correção efetuada, o aluno busca (re)aplicar a norma sinalizada na correção? Vejamos os resultados no quadro abaixo:

Quadro 13 – Reescrita

Questão/ Questionários	Q23 “Você costuma ler e refazer/reescrever os textos escritos que seus professores corrigem?”	
1ª aplicação	SIM 33%	NÃO 67%
2ª aplicação	SIM 78%	NÃO 22%

Fonte: A própria autora.

A resposta a essa questão foi considerada um avanço muito significativo e, também, um dado bastante curioso, pois, ao verificarmos a valorização atribuída à correção efetuada pelo professor nos textos escritos (questão 22), tanto na primeira quanto na segunda aplicação dos questionários, poderíamos inferir, inicialmente, que os alunos participantes teriam uma tendência à resposta sim à questão vinte e três; no entanto, isso não aconteceu. Tal resultado, quando comparado ao segundo, nos permite inferir que a valorização da correção em textos escritos causava um afastamento do texto já corrigido, ou porque as correções refletiam um aspecto negativo em quem escreveu o texto ou porque a correção feita pelo professor era considerada o suficiente e, por isso, poderia ser descartada como fonte de aprendizado da língua, da competência comunicativa do aluno. Diante desse quadro, parece-nos evidente que a discussão sobre a língua, a partir das dinâmicas realizadas em sala de aula, causou uma mudança positiva em relação ao produto da correção linguística normalmente realizada pelo professor de português.

As questões vinte e cinco e vinte e seis abordaram dois pontos muito importantes e relevantes para esta pesquisa: a discriminação sofrida em decorrência da fala pessoal e a necessidade (ou não) de substituir a fala habitual por outra baseada na norma culta. Examinemos o quadro abaixo:

Quadro 14 – Discriminação e norma culta da língua

Questões/ Questionários	Q25 “Você já foi, em algum momento/situação, discriminado pelo seu jeito de falar?”		Q26 “Você acha necessário substituir a sua fala habitual por outra baseada na norma culta da língua?”	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1ª aplicação	88%	12%	61%	39%
2ª aplicação	92%	8%	58%	42%

Fonte: A própria autora.

Ao verificarmos as respostas, constatamos que a discriminação linguística, aqui compreendida como sinônimo de preconceito linguístico, é recorrente na vida das pessoas privadas de liberdade, como já demonstrado na análise da enquête realizada.

Este é um trabalho acadêmico, mas, neste caso em especial, torna-se difícil fugir do senso comum quando qualquer questão/fato relacionado ao universo prisional, levado à sociedade, passa a ser naturalmente alvo de intolerâncias e julgamentos sociais; e isso se

estende à língua e, principalmente, aos seus falantes – considerados pela sociedade, de forma geral, *personae non gratae*⁴² – dentro (e fora) do sistema penitenciário. Assim, o que constatamos é que o preconceito linguístico é uma realidade e, por isso, deve ser combatido com informações e um ensino que respeite e valorize os saberes linguístico-culturais dos diversos falantes.

Quanto à necessidade de substituição de uma “fala habitual” por outra baseada na norma culta, o resultado obtido nos permite inferir que praticamente 60% dos participantes desejam conhecer melhor a sua língua materna e isso inclui aprender a norma de prestígio. Nesse ponto, corroboramos a ideia de que conhecê-la, estudá-la e aprendê-la é um direito de todos e um dever da escola, desde que, para isso, nenhuma outra norma seja considerada inaceitável.

As questões vinte e sete e vinte e oito trouxeram como mote uma apresentação oral feita hipoteticamente por um colega que, durante uma aula de Geografia, expôs no quadro o seguinte: “O meio ambiente exige respeito: agente podemos fazer diferente. Vamos nessa. Basta eu e tu fazer sua parte e podemos salvar o planeta”. Assim, a partir dessa situação, objetivamos compreender a reação/atitude linguística de cada participante caso ele fosse um dos alunos presentes naquele momento, bem como qual a expectativa deles quanto à reação/atitude linguística do professor de Geografia (ou de qualquer outra disciplina) e do seu comportamento linguístico/comunicativo frente a uma situação como a descrita no caso hipotético. Consideremos os resultados no quadro a seguir:

⁴² *Persona non grata*: “pessoa que não é bem-vinda; quem não é aceito e recebe muitas restrições em determinadas situações. (...) plural *Personae non gratae*. Etimologia (origem de *persona non grata*). Do latim *persona*.ae/ *persona* + *non* + *grata*/ *gratus*.a.um.” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/persona-non-grata/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Quadro 15 – Atitude linguística diante de uma situação hipotética

Questões/ Questionários	Q27 “O que você faz?” – aluno privado de liberdade	
	1ª aplicação	2ª aplicação
	a.) Ri e comenta com quem está próximo sobre os erros... 0%	a.) Ri e comenta com quem está próximo sobre os erros... 0%
	b.) Fala em voz alta para o colega que ele está errado, e corrige os erros. 10%	b.) Fala em voz alta para o colega que ele está errado, e corrige os erros. 5%
	c.) Fica calado (a...) você compreendeu ... 50%	c.) Fica calado (a...) você compreendeu ... 76%
	d.) Espera que o professor faça algum comentário... 40%	d.) Espera que o professor faça algum comentário... 19%
	Q28 “Para você, que atitude o professor de Geografia, na situação apontada na questão 27, deve ter acerca dos “erros gramaticais” cometidos pelo aluno?”	
	1ª aplicação	2ª aplicação
	a.) Como é um professor de Geografia, ele não tem a obrigação de corrigir o aluno. 0%	a.) Como é um professor de Geografia, ele não tem a obrigação de corrigir o aluno. 0%
	b.) (...) tem a obrigação de corrigir... 72%	b.) (...) tem a obrigação de corrigir... 50%
	c.) (...) deve, por isso, levar o caso dos “erros” para o professor de Português. 28%	c.) (...) deve, por isso, levar o caso dos “erros” para o professor de Português. 50%
	d.) Cabe ao professor de Geografia descontar ponto da apresentação e continuar a aula sem abordar a questão em si. 0%	d.) Cabe ao professor de Geografia descontar ponto da apresentação e continuar a aula sem abordar a questão em si. 0%

Fonte: A própria autora.

As duas questões nos conduzem a uma constatação de que houve mudança de atitude linguística tanto do aluno como agente de uma conduta quanto como espectador da conduta de outrem – um professor da turma.

No primeiro caso, o decréscimo relacionado à atitude de apontar um “erro” do colega e corrigi-lo publicamente – de 10% para 5% – é um sinal de que o trabalho proposto em sala

de aula tem condições de alterar atitudes linguísticas que tendem a constranger falantes, especialmente àqueles que têm um perfil que se enquadra dentro da crença equivocada de “eu não sei português”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos constatar que o decréscimo quanto à espera de que o professor da turma fizesse comentários sobre as informações expostas pelo colega – de 40% para 19% – somado ao resultado da questão vinte e oito, opção “c”, na qual houve um aumento percentual de 28% para 50%, com a sugestão de que o caso deve ser encaminhado/retornado dentro da aula de português, também nos leva a pensar que uma situação como a descrita pode ser conduzida de uma forma respeitosa, na qual aluno e professor possam pensar outras opções de fala baseadas na norma culta, sem que haja qualquer tipo de constrangimento.

Por fim, as questões vinte e nove e trinta foram acrescentadas ao segundo questionário com o intuito de verificar se os participantes conseguiram compreender qual o nível de formalidade ele considera mais interessante para desenvolver sua competência comunicativa com seus professores em sala de aula e, ainda, para verificarmos o que os participantes entenderam sobre o que vem a ser um falante eficiente à luz da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística. Examinemos os resultados no quadro abaixo:

Quadro 16 – Competência comunicativa

Questão/ Questionários	Q29 “Ao conversar com seus professores, qual variedade da língua você utiliza com mais frequência?”	Q30 “Para você, quem pode ser considerado um falante eficiente?”
	MENOS FORMAL: 25% MAIS FORMAL: 42% S/R: 33%	a.) (...) o falante que sabe monitorar conscientemente sua fala em qualquer situação. 25% b.) (...) que conhece todas as regras gramaticais da língua. 8% c.) (...) o falante que usa as regras gramaticais sem cometer erros. 8% d.) (...) aquele que sabe falar e escrever sem cometer erros gramaticais. 25% S/R: 34%

*S/R: sem resposta

Fonte: A própria autora.

As respostas às questões finais do segundo questionário de crenças e atitudes linguísticas nos levam a acreditar que um trabalho diferenciado, pautado em dinâmicas de grupo pensadas e planejadas para um contexto específico de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, oferece condições de desconstruir crenças linguísticas e fomentar novas atitudes linguísticas dentro do contexto escolar que contribuam para o fortalecimento da autoestima linguística de alunos privados de liberdade, dentro e fora dessa realidade.

É possível inferirmos que, para 42% dos participantes, exercitar uma variedade linguística considerada mais formal favorece seu desenvolvimento linguístico, principalmente porque eles reconhecem a escola como um ambiente formal. Esse dado é muito relevante porque incita o professor, especialmente o de português, a manter uma formalidade linguística dentro de sala de aula que proporcione aos alunos o contato e a interação com falantes “competentes” na língua portuguesa. Mas isso não significa abolir a informalidade, ou melhor, o uso de variedades mais informais ao longo das aulas. O professor não deve se esquecer de que seu comportamento linguístico influencia os alunos, e isso pode levá-los ao desenvolvimento de sua competência comunicativa e, mais, favorecer os alunos a uma (re) educação sociolinguística, na qual cada um se reconheça

[...] possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor de uma língua plena e funcional, de uma língua que é um instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual – em outras palavras, promover a autoestima linguística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que eles sabem português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber (BAGNO, 1999, p. 84).

As respostas à questão trinta nos indicam que levar os pressupostos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística para sala de aula aumenta a chance de construirmos novos paradigmas de ensino da língua materna, pois o empate percentual entre quem foi considerado um falante eficiente da língua – 25% opção b e 25% opção d – é, nesse panorama, muito animador. Esses dados nos indicam uma mudança na crença de que existe uma língua ideal única. A ideia de que existem diversas maneiras de falar, ou seja, diversas normas em uso, favorece o fortalecimento do pressuposto de que a língua é heterogênea e, por isso, contém muitas normas a serem usadas de acordo com a situação vivenciada e os interlocutores envolvidos, motivo da necessidade do “monitoramento consciente da fala”.

5.3. Proposta de intervenção didática: descrição, aplicação e análise

A proposta de intervenção didática, conforme podemos verificar no caderno de atividades, no APÊNDICE F (p. 142), foi elaborada com quatro dinâmicas de grupo, cada uma com um tema que pudesse reforçar a autoestima linguística do aluno-participante a partir da compreensão da heterogeneidade da língua e de suas variações. Cada dinâmica foi subdividida em quatro etapas, pois levamos em consideração a carga horária para as aulas de português (conforme descrito na subseção 4.1.1) – a qual prevê, no ensino fundamental, cinco aulas semanais, totalizando cem horas/aula por semestre. A seguir descreveremos a aplicação dessas dinâmicas de grupo e, ao mesmo tempo, analisamos seus resultados.

Dinâmica 1 – A nossa língua de cada dia: como me percebo e interajo com os outros

A primeira dinâmica objetivou estimular os alunos a perceberem-se como alguém importante, único, com características próprias. Foi disponibilizado um espelho⁴³ dentro de uma caixinha para que cada um tivesse a oportunidade de se olhar e fazer uma reflexão partindo de três questões: como ele se via, o que ele esperava da escola e das aulas de português, e o que cada um queria para si. A orientação foi para que todos permanecessem calados e não comentassem sobre o que enxergavam diante de si.

Para muitos, era a primeira vez que estavam em frente ao seu reflexo após anos de reclusão. Foi um momento bastante emocionante, alguns ficaram apenas algumas frações de segundo diante do espelho, outros se sentiram surpresos pelo seu reflexo; apenas dois se demoraram por alguns segundos a mais e pediram, no final da atividade, para se olharem no espelho mais uma vez.

Após todos terem se visto, a atividade previa a construção de uma autoimagem utilizando-se de palavras. Os participantes foram convidados a falarem de si usando a terceira pessoa do discurso, a fim de que tivessem a possibilidade de criar uma autoimagem, colocando-se de frente à imagem recém-vista.

O grupo mostrou-se bastante introspectivo no início e como ninguém quis falar espontaneamente, a professora iniciou essa etapa da atividade criando sua autoimagem, priorizando não os aspectos físicos, mas as qualidades pessoais, os anseios por uma escola melhor e, por fim, citando um projeto pessoal. Com isso, o aluno A3 deu prosseguimento à

⁴³ Nesta atividade, utilizamos um objeto similar a um espelho (uma lâmina de inox, 11,5cm x 7,5cm, que reflete a imagem tal qual um espelho, objeto usado originalmente para preparo de maquiagens), pois vidros – item vetado pela segurança – não são permitidos dentro do sistema prisional.

atividade. O interessante foi que, a partir desse momento, todos foram tomando a palavra e se envolvendo na dinâmica. Ao final desse momento, a professora distribuiu uma folha para cada um e pediu para que escrevessem uma carta de apresentação usando uma linguagem clara, sem gírias, com letra legível e fazendo as pontuações fundamentais (ponto para encerrar as frases).

Nessa dinâmica, foi interessante observar que apresentar qualidades pessoais não foi uma tarefa fácil para a maioria. Muitos demonstraram dificuldade para escolher quais aspectos destacar na construção da autoimagem. Contudo, na hora da escrita, todos se sentiram mais confiantes e ninguém se recusou a participar.

À medida que as cartas iam sendo entregues, elas eram colocadas dentro de um envelope em branco. E, com todas as cartas entregues, a segunda etapa da dinâmica foi iniciada. A atividade consistia no desafio de apresentar um colega sem revelar o nome da pessoa. Assim, cada participante recebeu um envelope contendo uma carta de apresentação.

A dinâmica promoveu uma interação entre os alunos-participantes na medida em que eles foram recebendo o envelope e lendo a carta do colega. Eles receberam a orientação para fazer a leitura com atenção e respeito pela pessoa que havia escrito a carta; depois, com as cadeiras dispostas em semicírculo, cada um apresentou um colega, conforme as informações contidas na carta lida e, sem revelar o nome, cada um, à medida que ia fazendo a apresentação, podia acrescentar um comentário positivo sobre o colega, enquanto os demais alunos eram convidados a descobrir de quem se tratava a descrição.

Desenvolver a habilidade de escutar o que um tem a dizer sobre o outro foi um dos objetivos. O grupo demonstrou ansiedade para descobrir de quem eram as características reveladas a cada apresentação feita. Em todas as apresentações, antes de sua conclusão, alguém tentava dizer de quem se tratava. Apenas três pessoas foram identificadas a partir das descrições feitas pelos colegas que leram as cartas.

O mais interessante dessa dinâmica foi eles perceberem que têm muitas características semelhantes e que até alguns projetos pessoais também eram comuns entre eles.

Vale destacar que, inicialmente, para alguns poucos, a atividade em execução parecia uma brincadeira de adivinhação, mas que se revelou uma tarefa desafiadora no sentido de que, apesar de existirem semelhanças, também foram reveladas diferenças e isso foi um ponto discutido ao final da dinâmica: aceitar conviver com o diferente é algo muito difícil. Citamos a fala do aluno A2: “A gente não escolhe com quem vai dividir a cela, a convivência é na moral, na resposta, pra não dá erro. A gente tem que ficar ligado e só”.

Outra fala também foi destaque nessa discussão – aluno A14: “Passamo tanto tempo junto que as vez nós pega até a mania dos outro, até o jeito de falá do outro, nem que seja só pra fazê graça”.

A terceira etapa teve como objetivo levar os alunos a se perceberem como seres plurais linguisticamente e com atitudes diferenciadas, considerando-se que pessoas mudam a forma de falar e de agir, conforme o contexto em que estão inseridos. Para isso, foram apresentadas perguntas sobre como eles costumam cumprimentar/agradecer/perguntar algo a pessoas que faziam parte do seu círculo de convivência, mas com graus diferenciados de proximidade (ou distanciamento) – colegas de ala ou de cela, conhecidos da rua, policiais penais.

Cada participante recebeu fichas/tiras de papel em branco e pinceis para irem respondendo às questões apresentadas. À medida que terminavam uma resposta, cada um ia ao quadro (o qual já havia sido dividido em três colunas – uma para cada tipo de interlocutor) e colava as fichas. No final, houve uma reflexão compartilhada e todos puderam verificar as adequações de fala e a postura que tomavam em cada situação proposta.

A dinâmica foi interessante porque eles puderam perceber que, em algumas situações, apesar de haver uma proximidade entre eles, dependendo da circunstância, eles mudavam o jeito de falar. O exemplo que foi abordado pelo grupo foi em relação à convivência dentro da cela e no pátio – espaço dividido por todos que moram na mesma ala (pavilhão). A maior parte afirmou que o comportamento muda um pouco, pois, no pátio, eles permanecem mais atentos, até mais polidos, para evitar estranhamentos com os demais. Outros grupos se formam⁴⁴ e isso pode favorecer um relaxamento, com liberdade para falar muitas gírias dentro daquele pequeno grupo, mas, por outro lado, não querem estreitar amizade ou “dar moral a gente folgada”, como eles disseram.

Por fim, a quarta etapa estimulou os alunos a se perceberem como seres que se adaptam às mudanças de acordo com o contexto. Todos já haviam recebido a apostila com informações suplementares, então eles puderam entender mais facilmente a analogia feita no título da dinâmica “Autorretrato: eu camaleão”.

Havíamos solicitado aos alunos, na aula anterior, que lessem a apostila, parte 1, e realizassem as atividades lá propostas. Uma delas solicitava que cada aluno escolhesse um animal com o qual se identificasse. A atividade estimulou os alunos a buscarem características

⁴⁴ Afinal, durante o banho de sol eles podem conversar com presos de outras celas sem precisar de intermediários.

comuns entre eles e os animais, por exemplo: agilidade, esperteza, calma, comunicação/emissão de determinados sons, mudez... Qualquer característica que eles percebessem proximidade. Assim, todos puderam ampliar suas reflexões pessoais acerca de si e do mundo com o qual se relacionam de alguma forma.

Dessa forma, com as carteiras dispostas em semicírculo, a atividade em sala de aula teve início com a leitura compartilhada do cordel “E quem sou eu afinal?”, de Carlinhos Cordel. O texto foi lido de forma espontânea pela turma.

Ao final da leitura, foram distribuídas folhas contendo a imagem de um rapaz em frente a um espelho que refletia três imagens: uma distorcida, um camaleão, uma fragmentada. Além disso, cinco situações foram apresentadas:

1. Quando ele se dirigia a alguém que lhe inspirava amizade, o que sentia?
2. Quando ele ficava nervoso, qual sua postura?
3. Diante da timidez, como saíam sua voz e sua fala?
4. Na hipótese de precisar se defender, como era sua reação?
5. Diante de autoridades, quais suas atitudes, seu comportamento?

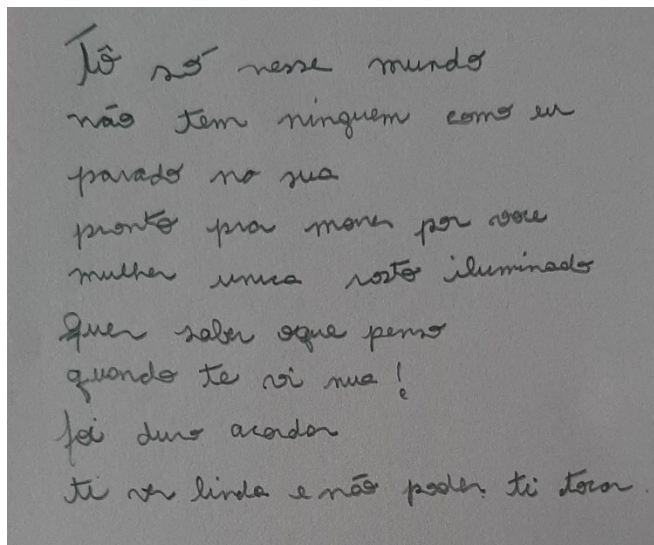
Após a realização das atividades reflexivas, a professora solicitou que os alunos compartilhassem suas respostas, bem como apresentassem o animal que cada um havia escolhido na atividade realizada na apostila. Cada um poderia mudar a escolha do animal, caso percebesse que isso fosse mais interessante diante das novas reflexões.

Cada participante expôs o animal que achava mais parecido com eles e apresentou suas razões para isso. Ninguém quis mudar o animal que havia escolhido. No final, o grupo observou que dos dezoito alunos, sete se identificaram com um cachorro, devido, principalmente, à lealdade, braveza e doçura típicas dos caninos e, também, por se sentirem bastante comunicativos. Três outros se identificaram com a imponência do leão, o rei da selva, que com um mugido mostrava sua grandeza. Os demais: um camaleão, uma fênix, um lobo, um urso, uma minhoca, um macaco; apenas um aluno expôs que não conseguiu estabelecer a analogia proposta e justificou dizendo que “sempre fui o que sou”.

Essa parte da dinâmica foi bastante descontraída. Os alunos sentiram-se à vontade na hora da fala; praticamente todos usaram uma linguagem informal, mas sem o uso de gírias. Como atividade extraclasse, eles foram convidados a criar um autorretrato.

Se liga, mina,
 nesse mundão não tem
 ninguém como eu,
 tá ligada,
 tô na sua, chapadão
 mina linda da pele morena
 ouve que eudigo o que
 depois q te vi pelada
 na moral, foi meu
 o dia que acordei e te
 vi tão linda e em
 nada
 (Transcrição do texto da figura 2)

Figura 3 – Texto dupla 2



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

tô só nesse mundo
 não tem ninguém como eu
 parado na sua
 pronto pra morrer por voce
 mulher única rosto iluminado
 que saber oque penso
 quando te vi nua!
 Foi duro acordar
 Te ver linda e não poder ti tocar
 (Transcrição do texto da figura 3)

Como atividade complementar, no material de apoio, também foi disponibilizado aos alunos o texto “Por que certas palavras caem em desuso?”, o qual era composto por diversos termos que caíram em desuso com o passar dos anos no Brasil. Os alunos puderam ler a versão original e criar uma outra versão, substituindo tais termos por outros de uso corrente.

Eles podiam fazer analogias pelo contexto de uso dos termos, bem como consultar o dicionário e discutir hipóteses com a professora e os demais colegas.

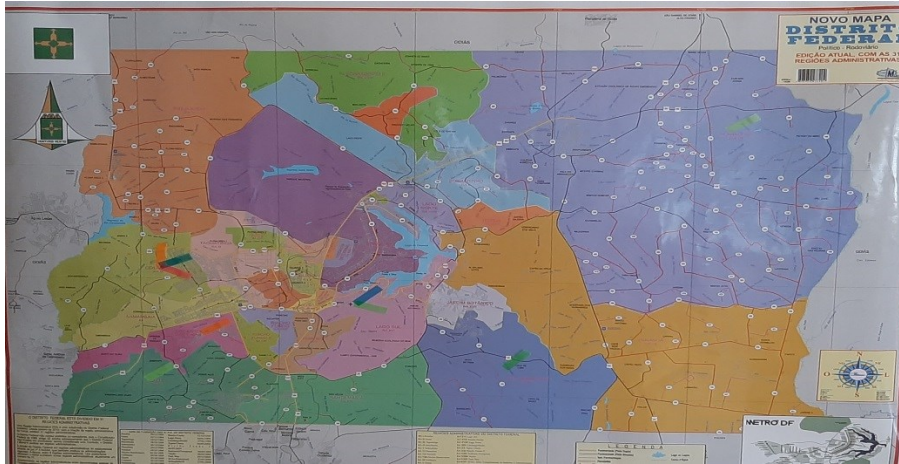
Essa dinâmica proporcionou uma reflexão coletiva sobre a variação diacrônica, inclusive relacionando-a a termos e gírias que vêm sofrendo alterações de uso (e desuso) ao longo da vida dos alunos. A turma discutiu exemplos/variações que ocorrem não só na fala, mas também na escrita. O destaque para essa discussão se centrou no caso do pronome “você”, pois era de conhecimento de todos os alunos a variação sofrida ao longo do tempo: vosmercê, vosmecê, você, cê – na fala; e, na escrita, o emprego de você sendo substituído por “vc” por todos os alunos em suas comunicações pessoais.

A segunda etapa promoveu a apresentação e a identificação de exemplos de variações linguísticas que ocorrem nas diversas regiões geográficas brasileiras. Para tanto, um mapa do Brasil e outro do Distrito Federal foram afixados na sala de aula. A professora fez uma breve explanação da dinâmica e convidou os alunos, um a um, a irem até os mapas e localizarem seu estado/cidade de origem e, também, a origem de seus pais/avós. Cada aluno, ao se levantar, recebia uma fita colorida autoadesiva para colar no seu local de nascimento. À medida que os alunos iam se dirigindo aos mapas, a professora perguntava se eles conheciam alguma palavra/expressão que fosse muito falada por todos na sua região natal ou algo relacionado à fala/região dos seus familiares.

Essa parte inicial foi muito interessante, pois os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer um contato mais próximo com os mapas, os quais continham nomes de inúmeras cidades do país e das regiões administrativas⁴⁵ do Distrito Federal. Vale ressaltar que nenhum deles havia tido contato com o mapa ampliado do Distrito Federal até o momento da aplicação da dinâmica, apesar de 72% terem nascido justamente naquela região do país.

⁴⁵ No Distrito Federal, não há bairros. O DF foi composto por Brasília e suas cidades-satélites, ou seja, tudo que estava fora do centro da capital, era popularmente conhecido como “Satélites”. Oficialmente, o Plano de Ordenamento Territorial do DF (PEOT/DF) traz a designação de Regiões Administrativas (RA). Atualmente, há, além do Plano Piloto (centro), 32 RA. Disponível em: http://www.zee.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/ZEEDF_CT03_Pre-Zoneamento_00-PreZoneamento-do-Territorio.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

Figura 4 – Mapa do Distrito Federal com as fitas autoadesivas coladas indicando a origem (Região Administrativa) de cada um.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

A figura 4 permitiu aos alunos uma visão do Distrito Federal e da localização de cada região administrativa que compõe a unidade federativa. Cada aluno pode apontar a região onde havia morado e, também, comentar informações sobre a cidade e algumas de suas características, tais como: estrutura da cidade, presença/ausência de escolas, pontos de interesse etc. Dentre os comentários mais recorrentes, os alunos evidenciaram as dificuldades sociais presentes em cada região. Eles não souberam comentar a respeito da origem dos moradores, dos vizinhos.

Figura 5 – Mapa do Brasil com as fitas autoadesivas coladas indicando a origem de cada um.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Os alunos tiveram dificuldade de localizar as cidades de origem das suas famílias e, por essa razão, a professora precisou auxiliá-los nesse ponto. De forma geral, ninguém soube apontar exemplo de palavras/expressões específicas dos estados ou regiões dos parentes.

Todos comentaram que percebiam variação no sotaque das pessoas, mas que isso era muito evidente principalmente com relação às pessoas do nordeste e do sul do país, e o falar caipira do interior de Minas Gerais, Goiás e São Paulo.

Após esse momento inicial, a turma foi dividida em cinco pequenos grupos – três, com quatro integrantes e dois grupos com três componentes, cada um. Em seguida, cada grupo recebeu um envelope com dez palavras/expressões regionais⁴⁶ com a missão de identificar em qual região as palavras/expressões recebidas eram usadas de forma comum. Eles podiam trocar ideias entre si e, também, pedir informações a outros grupos. Nessa atividade, todos os envelopes continham exemplos de todas as regiões do país.

Após o tempo dado para realização dessa atividade, os grupos foram convidados a colarem as expressões no mapa do Brasil de acordo com a região atribuída a cada palavra/expressão.

De forma geral, todos os grupos tiveram dificuldade para entender o que significavam as palavras/expressões faladas no norte e no sul do país. Consequentemente, houve dificuldade para identificar/colar tudo que era relativo a essas regiões. Por outro lado, todos os grupos conseguiram identificar as expressões comuns do centro-oeste, nordeste e sudeste brasileiros.

Figura 6 – Mapa com expressões regionais



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

⁴⁶ Exemplo das expressões entregues no envelope para o Grupo1: “Bergar a mola. / O Bonfã é broeiro igual o pai. / Deixe de ser avexado! / Pegou no cangote dele. / Vei, para com isso. / Nossa Senhora, como assim? / Ô loco, meu! / Gradicado. / O frio tá de renguear o cusco. / Deu pra ti.”

No final, os alunos puderam constatar a riqueza lexical do português brasileiro e perceber que a variação diatópica se faz bastante presente num país grande como o Brasil e, também, que, com o advento de diferentes programas de televisão no país e o acesso facilitado à internet por meio, principalmente, de aparelhos celulares, muitas expressões anteriormente específicas de uma região (com destaque às gírias, conforme disseram os alunos), hoje são usadas em vários estados/regiões do país. O aluno A17 chamou a atenção para o fato de as músicas também serem veículos propulsores de expressões de grupo regional, pois algumas passam a ser conhecidas nacionalmente devido ao uso artístico: “Professora, quando a gente se liga no que é falado pelos cantor que a galera gosta, a gente se identifica e sem nem perceber já tá falando do mesmo jeito. Exemplo, tem uns manos lá na minha terra que nunca foram preso, mas curtem RAP e falam muita gíria, até parecida com o que tem aqui”.

A dinâmica gerou uma discussão muito interessante e todos puderam refletir sobre o tema. Os alunos foram incentivados a continuarem a leitura do material complementar para conhecerem outras variações regionais relacionadas ao português falado não só no Brasil, mas também em outros países lusófonos.

As etapas três e quatro da segunda dinâmica tinham como objetivo a apresentação das variações sociais que ocorrem na língua. Os alunos foram levados a observarem que, dependendo das diversas situações a que todos são submetidos, bem como das práticas sociais que desempenhamos dentro dos grupos sociais dos quais participamos, a língua vai tomando uma forma mais ou menos formal, de acordo com a situação vivenciada e dos interlocutores envolvidos.

O título da atividade proposta na etapa três, “As línguas que eu sei e não sabia”, deu aos alunos uma pista da reflexão que seria iniciada a partir daquele momento. As cadeiras da sala de aula foram dispostas em círculo e, no meio dele, foi posicionada uma cadeira. Ademais, uma ficha contendo quatro informações foi colocada em cada cadeira que compôs o círculo: um número, um papel social/profissão, a indicação de um ambiente/contexto e uma questão temática. Sobre a cadeira no centro do círculo, apenas duas informações ficaram expostas: um número e um envelope contendo cinco fichas, cada uma delas contendo uma situação/contexto social diferente. E, diferente dos demais, na cadeira do centro do círculo não havia a informação do papel social de quem ocuparia o lugar.

Nesse ambiente, os alunos foram convidados a ocupar uma posição. Eram dezoito alunos, logo, dezoito cadeiras foram previamente preparadas. À medida que os alunos iam lendo as informações expostas, iam tomando seus lugares. Entretanto, um lugar não foi

ocupado: o papel social/profissão que indicava “policial”. Dessa forma, um participante permaneceu em pé e disse muito educadamente que ninguém gostaria de ocupar aquela posição. A professora, compreendendo a situação, mostrou outras opções e o aluno escolheu assumir o papel de jornalista.

Em seguida, com todos os participantes cientes de suas informações, a professora colocou uma ficha com o papel social de “juiz de direito” na testa do participante que ocupou a cadeira do centro, de modo que todos os outros participantes pudessem saber com quem iriam se relacionar. Nesse momento, a professora disse que precisaria de cinco voluntários para que, cada um, à medida que o colega do centro fosse mostrando as fichas com as situações que seriam simuladas naquele momento, fossem se dirigindo (formulando uma pergunta), observando o contexto mostrado pelo colega e a questão temática na mão de cada voluntário.

Rapidamente cinco participantes se voluntariaram e a atividade começou. A primeira situação apontada indicava um diálogo dentro de uma padaria, e quem fez a pergunta foi a pessoa que estava no papel de estudante; a segunda situação, na rua, e quem fez a pergunta foi um vizinho; a terceira situação indicava um presídio, e quem fez a pergunta foi o cantineiro; a quarta situação era em um estúdio de televisão, a pessoa que fez a pergunta foi um agricultor; por fim, a quinta situação era no fórum, e quem fez a pergunta foi um político.

A dinâmica que se estabeleceu a partir dessa atividade foi muito interessante, porque mesmo em situações que seriam informais – padaria e rua –, a formalidade se fez presente. Todos os participantes demonstraram um distanciamento enorme, mesmo assumindo os papéis de estudante e vizinho. Inicialmente, o participante que assumiu o papel de juiz de direito demonstrou estranhamento, mas logo percebeu que ele estava num papel considerado “importante” e, por isso, assumiu um tom muito formal em suas respostas.

Ao final dessa etapa, todos os alunos foram convidados a falar suas impressões acerca das relações que foram construídas entre os seis participantes. O aluno A2 apenas observou os colegas. Ele disse que, caso fosse vizinho de um juiz, iria manter o respeito, mas agiria de forma mais descontraída; contudo, o colega que havia exercido o papel de vizinho do juiz, o contrapôs dizendo que não era interessante correr o risco de ser mal interpretado pelo vizinho juiz e que isso, de alguma forma, acabaria sendo uma barreira entre eles, pois acreditava que dificilmente um juiz iria querer intimidade com um ex-presidiário. O aluno que fez o papel de estudante relatou que só manteve uma postura extremamente formal “na padaria” porque tinha conhecimento do papel social do outro, contudo, caso desconhecesse essa informação, teria sido, no máximo, cortês com seu interlocutor, tendo em vista que ele

tinha uma dúvida e precisava de uma resposta. Assim, de forma similar, todos consideraram que o juiz é uma pessoa “diferenciada” socialmente, porque tem poderes de mandar prender qualquer um que ele considere impertinente. Por outro lado, o participante que ocupou o papel de juiz ponderou que a formalidade extrema em situações corriqueiras gerou um mal-estar, porque se sentiu incomodado, achando que as pessoas queriam manter distância dele, apesar de saber que todos o tratavam com muito respeito.

A discussão acerca de todas as situações vivenciadas foi intensa e acabou indicando alguns estigmas sociais que se revelaram por meio da fala: a melhor forma de se relacionar com quem ocupa uma posição considerada socialmente superior às demais é manter o distanciamento, ainda mais quando existe uma crença negativa de que devido à pessoa ser um ex-presidiário, ela não é digna de confiança/intimidade, e qualquer coisa que seja dita e possa ser considerada inconveniente pode resultar em um conflito com a lei (no caso específico, a figura do juiz em pessoa).

Sobre as formas de abordar o outro em situações distintas, houve unanimidade quanto à necessidade de polidez. O aluno A5 ressaltou que o mais importante não é saber falar corretamente, mas, sim, manter um tom de voz mais baixo. Ele explicou que mesmo alguém que “sabe falar bem” quando fala muito alto ou grita ou usa gírias não causa uma boa impressão.

Após essa fala, a quarta etapa foi iniciada imediatamente. O colega que estava no centro posicionou-se dentro do círculo e, a partir desse momento, todos os participantes foram convidados a assumirem os papéis sociais/profissões já propostos desde a entrada em sala de aula. A orientação foi que quem inicialmente estava com números ímpares deveria formular uma questão à pessoa que estava ao seu lado esquerdo (número par), observando a questão temática presente em sua ficha individual. No segundo momento, as posições se inverteriam e quem estava com número par iria formular uma questão a quem estava do seu lado direito (número ímpar), seguindo a mesma orientação quanto à temática a ser empregada nas interações sociais propostas.

Essa parte da dinâmica de grupo foi muito interessante, porque todos demonstraram interesse em agir conforme eles idealizaram o perfil de alguém que exercia uma determinada profissão e estavam vivenciando um momento diferente que permitia o uso de uma variedade linguística popular ou uma variedade que exigia um grau de monitoramento maior que o habitual. Mesmo sem ter sido solicitado que os participantes fizessem uso de uma linguagem monitorada, todos demonstraram preocupação com a norma linguística utilizada nas práticas sociais ali vivenciadas. De maneira geral, quando as profissões estavam ligadas a

papeis/práticas sociais comuns do dia a dia, com um dos interlocutores ocupando uma posição considerada simples – mecânico, feirante, barbeiro, por exemplo –, as variedades linguísticas utilizadas transitavam distantes do monitoramento linguístico, naturalmente acionado quando os papeis sociais eram associados a um grau de letramento superior e de poder econômico maior.

Em alguns poucos momentos, foi possível notar um pouco de descontração entre os participantes que estavam ocupando posições sociais de prestígio, mas o cuidado em evitar gírias dentro de contextos nos quais elas poderiam causar algum estranhamento foi evidente.

Ao final da atividade, os alunos puderam compartilhar suas impressões e ficou claro para todos os presentes que a maior dificuldade não era manter o monitoramento em relação à língua em uso, o cuidado para usar uma variedade considerada socialmente mais “inteligente”, conforme destacou um aluno. O mais desafiador era falar com propriedade sobre um assunto que eles não conheciam efetivamente. O aluno A18 assumiu o papel de biólogo porque era seu sonho de infância, contudo, disse que teve dificuldade na hora de interagir com outro “profissional” – um engenheiro –, porque desconhecia como agir dentro daquele papel social. Ele relatou que teve dificuldade para construir suas falas por não saber quais termos/palavras seriam adequadas para aquela situação e, por isso, preferiu falar pouco. No entanto, houve unanimidade ao reconhecerem que usam variedades linguísticas diversas dependendo da situação vivenciada.

As reflexões acerca desta dinâmica foram bastante instigantes para os participantes. De forma sintética, foi possível identificar duas observações importantes: a primeira resultou da constatação de que todos conseguiram, apesar das dificuldades relatadas, conversar fazendo uso das variedades que conheciam; e a segunda, que é possível estabelecer diversas relações em sala de aula de modo a promover situações que possibilitem a alternância de variedades linguísticas e, conseqüentemente, o uso de normas – popular e culta – dentro de sala, o que favorece o desenvolvimento da competência comunicativa de todos, principalmente quando há material de leitura que proporcione acesso à cultura letrada⁴⁷, de forma a se alcançar uma ampliação daquilo que se costuma chamar de conhecimentos gerais.

⁴⁷ Durante a discussão coletiva, um aluno ressaltou a importância da leitura atenta do material suplementar entregue à turma. Ele afirmou que a leitura da apostila lhe deu condições de compreender e aceitar, “em certa medida”, que as variedades linguísticas eram muito importantes na vida dos brasileiros.

Dinâmica 3 – Desdobrando a minha língua

A terceira dinâmica teve como objetivo amplo a promoção da consolidação do conceito e do uso das normas da língua: popular e culta. Para isso, foram planejadas quatro atividades que estimularam reflexões acerca da postura que cada pessoa adota diante de situações que exigem uma resposta/um posicionamento rápido.

A atividade proposta na primeira etapa levou os participantes a tomarem uma decisão sobre como proceder diante de uma situação inusitada, na qual a pessoa tinha o poder de escolha do que fazer quando nada havia sido dito ou acordado anteriormente: prosseguir fazendo o mesmo que o outro fez anteriormente ou ignorar a decisão do outro e proceder de forma diferente?

A sala foi organizada de forma que duas fileiras foram feitas com as cadeiras dispostas uma de frente para a outra. A professora levou um fio feito com fita adesiva e uma tesourinha plástica, se posicionou em uma das extremidades das fileiras e foi orientando a distribuição do fio em formato zigue-zague, de forma que cada participante segurasse uma parte do fio. Depois que todos já estavam segurando o fio, a professora pegou a tesoura e fez um corte na parte do fio que estava à sua frente e, logo em seguida, entregou a tesourinha para o participante à sua frente. O aluno agiu da mesma forma, cortou e entregou a tesourinha ao próximo à sua frente. A atividade transcorreu em silêncio e todos adotaram a mesma postura, ninguém agiu de forma diferente. Ao final, a professora perguntou por que os alunos agiram daquela forma, já que nenhuma regra havia sido estabelecida.

Nesse momento, os alunos demonstraram surpresa pela pergunta e alguns riram quando o aluno A2 disse que apenas tinham seguido “a líder”. A partir desse instante, outros participantes também corroboraram a fala do colega, afirmando que quando estão diante de um professor, costumam seguir o “modelo imposto” em sala de aula: se o professor é muito sério, a tendência é eles se portarem de forma comedida, mas se o professor é mais falante (descontraído), eles se sentem mais motivados a falarem também. Nesse ínterim, o aluno A3 afirmou que não pensou em nada, apenas reproduziu a ação.

A professora, então, retomou a palavra e explicou o propósito daquela atividade a partir de uma analogia envolvendo as pessoas ali presentes: alunos e professora são os falantes/interlocutores que têm em comum a mesma língua; o fio representava o contexto, a situação vivenciada por eles; a tesoura representava a língua utilizada por todos; e o corte (ou não) seria o poder de escolha para seguir ou não um modelo (uma norma linguística: popular ou culta) adotado por alguém em particular ou por todos.

Assim, a partir da explicação dessa analogia, os alunos conseguiram fazer uma reflexão sobre como fazem suas escolhas linguísticas – vocabulário, tom de voz, preocupação ou não quanto ao que e como se dizer algo dependendo dos envolvidos e, também, da situação vivida por eles. O aluno A3 retomou a palavra e disse que normalmente ele falava sempre da mesma forma e que não se preocupava com regras porque ele não sabia falar direito mesmo. Nesse instante, o aluno A5 levantou a mão e retrucou dizendo que a questão não era saber as regras da língua, mas era uma questão de educação, pois todos ali eram obrigados a falar com educação e isso era o principal.

A discussão foi muito interessante, porque todos conseguiram participar. Assim, a professora pôde, nesse contexto, redirecionar a discussão para outra reflexão: “como eles definiam o que era ser educado na hora de falar? Ser educado em relação à língua ou às pessoas somente?”

As respostas convergiram para o entendimento de que a educação abrange tudo, pois, conforme afirmou o aluno A17, “ser educado é escolher o jeito de tratar o outro, e isso significa falar de modo que o outro entenda e que não se sinta agredido, desrespeitado”. Diante disso, a professora retomou o conceito de normas linguísticas – um conceito que havia sido apresentado no material de estudo suplementar. Em seguida, a discussão foi finalizada com o entendimento coletivo de que, apesar de não ter sido dito explicitamente o que era para ser feito na atividade do fio e da tesoura, os participantes aderiram à mesma norma, porque o contexto favoreceu isso. Dessa forma, dentro de uma mesma situação sociointeracional, as pessoas tendem a compartilhar as mesmas normas linguísticas, apesar de poder haver alteração quanto a isso, já que o poder de escolha sobre quais variedades linguísticas acionar/utilizar está nas mãos de cada um, dependendo da situação sociointeracional na qual se encontre. Contudo, é importante ressaltar que esse poder de escolha também está relacionado ao repertório linguístico de cada falante, afinal, esse pode ter noção de que uma dada situação pede um comportamento linguístico mais formal. Entretanto, se ele não tiver repertório linguístico adequado àquela situação, como poderá se adequar? Logo, consideramos necessário explicar aos alunos a importância de se aprender e fazer uso da norma culta, considerando que tal norma contempla as variedades de prestígio social.

A segunda etapa objetivou apresentar aos alunos exemplos da norma culta e da norma popular comumente encontradas dentro do ambiente prisional. Os alunos poderiam observar a variação estilística que ocorre em suas práticas sociais com outros internos ou com

profissionais que atuam na penitenciária. Para isso, foram selecionados exemplos de textos escritos por outros internos da penitenciária – “os catataus”⁴⁸ – com uso da norma popular, além de textos com teor jurídico e de autoajuda elaborados pela justiça e/ou por escritores do campo psicoliterário – textos consoantes à norma culta. A atividade foi desenvolvida utilizando-se da técnica da “batata-quente”, ou seja, um objeto (no caso, os textos dentro de envelopes) seria passado de mão em mão enquanto tocava uma música (“Meu caro amigo”, de Chico Buarque) e, em determinados momentos, quando a música era pausada, quem estivesse com o envelope em mãos deveria abri-lo e ler o seu conteúdo. A pessoa deveria, assim, a partir da leitura do texto que estava no envelope, fazer um comentário sobre a linguagem empregada no texto, especificamente sobre a(s) variedade(s) linguística(s) e a(s) norma(s) da língua que podia(m) ser identificada(s) no texto lido: popular ou culta. Assim, logo que a música era parada, o aluno participante fazia as primeiras observações – se havia um destinatário específico e qual o conteúdo do texto, para, assim, ter condições de tecer os comentários aguardados por todos.

Foram lidos um total de dez textos, dos quais cinco eram catataus escritos por internos solicitando ou informando algo, dois traziam trechos da Lei de Execução Penal e três textos apresentavam mensagens de autoajuda. A dinâmica proporcionou aos alunos uma oportunidade de reflexão sobre a identificação das normas linguísticas que estão presentes no cotidiano de todos eles, mas que, até o momento, não tinham sido reconhecidas – as normas popular e culta – como algo normal e aceitável presentes dentro da sala de aula, sem a necessidade de a norma popular ser completamente descartada de uso. Os catataus sempre foram tidos, pela ampla maioria, como algo feito mesmo por quem não sabe “o português correto”, mas que precisa se comunicar ou, nas palavras do aluno A1, “trocar ideias”.

Vale ressaltar que, a fim de facilitar a identificação das normas linguísticas evidenciadas nos textos, a professora, à medida que os envelopes iam sendo abertos e lidos, incentivava a reflexão analítica a partir de perguntas como: “Na sua opinião, o destinatário desse texto poderá estranhar a linguagem presente nele?”, “A variedade linguística está adequada à relação estabelecida entre os interlocutores?” ou “A escolha vocabular foi interessante?”.

⁴⁸ Catatau é um gênero textual usado pelos encarcerados e tem como objetivo principal a comunicação direta entre eles mesmos e entre eles e os servidores do sistema prisional (policiais penais, professores, médicos, dentistas, auxiliares da saúde). O catatau é um texto curto, que prima pela objetividade, mas, dependendo do caso, ele pode ser mais extenso, principalmente se a intenção do remetente é solicitar algo aos servidores e a apresentação de argumentos se faz necessária. O catatau é, em linhas gerais, um gênero que ora se assemelha ao bilhete, ora ao requerimento.

A dinâmica estabelecida pelo grupo permitiu que todos os colegas conseguissem dar sua opinião e, assim, complementar os comentários que iam sendo feitos. A atividade conseguiu alcançar seu propósito, mas, devido ao aumento (natural) no tom de voz dos participantes durante uma atividade reflexiva e com o uso de uma música em alguns momentos, um policial penal solicitou que a turma falasse em um tom mais baixo – o que foi prontamente atendido para que a atividade pudesse ser concluída.

O aluno A15 sugeriu ao grupo que, à medida que as leituras/reflexões fossem sendo concluídas, os envelopes fossem distribuídos em duas pilhas: 1. Norma Popular e 2. Norma Culta. Todos acataram a sugestão e, ao final, o aluno A15 fez a contabilidade: cinco envelopes em cada pilha, com destaque para o fato de um catatau ter sido identificado como fazendo uso da norma culta e uma mensagem de autoajuda escrita com a norma popular.

A terceira etapa promoveu o exercício de adequação de uso da língua – falada e escrita – às normas popular e culta, de acordo com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos intra e extramuros. O tema da atividade foi escolhido pensando na realidade deles: a busca por alternativas para melhorar a alimentação nos presídios. Assim, logo após a apresentação dessa temática, foi solicitado que o grupo pensasse em alternativas viáveis para a resolução da questão, atendendo a realização de cinco tarefas:

1. A elaboração de um documento que seria encaminhado à direção do presídio e à Vara de Execução Penal (VEP);
2. O relato de um interno direcionado à sua família, abordando a questão, especialmente quanto às necessidades de quem tem algum problema de saúde e precisa de uma alimentação diferenciada;
3. A divulgação aos demais encarcerados sobre o que o grupo estava fazendo em prol de todos;
4. A solicitação de materiais ao Núcleo de Ensino para realização das tarefas;
5. Ao final, a apresentação das atividades realizadas à professora da turma.

No momento de realização dessa etapa, havia quinze alunos na sala, pois três tinham sido remanejados de bloco e, por isso, deixaram a escola. Assim, a atividade proposta ficou sob a responsabilidade dos que ficaram. À professora, nessa etapa, coube o papel de espectadora, mas com o compromisso de incentivar a realização das atividades. Dessa forma, os alunos precisaram decidir, sozinhos, como tudo seria realizado: quem faria o quê e como seria a apresentação ao final.

Vale destacar que, como se tratava de uma turma da quinta etapa, naturalmente, os alunos poderiam demonstrar insegurança e a professora deveria, então, se mostrar atenta e

transitar entre eles de modo a ir motivando-os individualmente a buscar alternativas que pudessem ajudar o grupo a realizar as tarefas.

O aluno A16 assumiu o papel de coordenador do grupo de forma natural, pois foi dele a iniciativa de apontar a necessidade de haver uma divisão das tarefas. Ele assumiu a responsabilidade de preparar a primeira tarefa dizendo que ele já tinha feito um pedido semelhante à direção do presídio porque era diabético. Logo em seguida, falou com o aluno A13 para cuidar do cartaz, já que ele tinha feito um outro cartaz para uma apresentação na aula de Geografia e isso seria bom para o grupo. Assim, sem haver questionamento, o participante aceitou a tarefa. Contudo, depois disso, houve um breve falatório entre os alunos, a maioria falando ao mesmo tempo e sem haver entendimento. Diante disso, a professora precisou intervir e fez uma sugestão: as pessoas poderiam decidir sobre qual tarefa gostaria de fazer sua contribuição. Cada um poderia escolher um número de acordo com as tarefas solicitadas e, assim, o trabalho poderia ser feito sem o sentimento de obrigação.

Na sequência, o aluno A16 retomou a palavra e começou a perguntar quem queria fazer a tarefa número um junto com ele, quem gostaria de fazer a tarefa dois e, assim, sucessivamente. Foi interessante observar que esse aluno sempre se manteve muito discreto nas aulas de Português, falando pouco, mas demonstrando muita atenção a tudo. O que foi possível observar é que ele exercia uma ascendência sobre os demais, e isso, de alguma forma, ajudou bastante na realização das tarefas.

De forma sintética, a tarefa 1 foi realizada por dois alunos – um deles sendo o aluno A16, que também compôs o grupo que ficou responsável pela tarefa 4; a tarefa 2 foi feita por dois alunos; a tarefa 3 foi realizada por metade da turma, um deles, o aluno A13, que havia sido indicado pelo aluno A16 (que também colaborou nessa atividade); a tarefa 4 foi realizada por dois alunos; a tarefa cinco foi realizada por um representante de cada grupo (escolhido no momento da apresentação).

Ao final, a professora perguntou o que havia sido mais desafiador na dinâmica vivenciada pelo grupo: se a divisão/organização das tarefas ou a efetiva realização das atividades propostas, que precisavam ser concretizadas fazendo uma escolha consciente das normas linguísticas que constariam nos textos produzidos para outras pessoas fora do grupo. A turma, de forma unânime, disse que essa atividade tinha sido a mais difícil até aquele momento, pois falar/escrever usando a norma culta não era algo fácil para eles. Ademais, além de ter de pensar alternativas concretas para melhorar um problema real e ter de escrevê-las no papel, usando a norma culta, era algo que eles acreditavam que seria impossível para alunos da quinta etapa.

Entretanto, nesse momento, a professora convidou a turma a observar as atividades realizadas que estavam expostas no quadro da sala e fez-lhes um elogio sincero, reiterando o que havia sido dito em outros momentos: os falantes nativos do português conhecem várias normas da língua e o aprendizado dessa língua acontece diariamente por meio das nossas práticas sociais, observando o que é considerado adequado ou não a determinadas situações/interlocutores. Assim, cada um poderia se sentir bem com seus conhecimentos linguísticos, mas nunca saciado desse conhecimento, pois a nossa língua está em constante variação e, justamente por isso, a necessidade de estudá-la é um convite permanente.

A quarta etapa objetivou dar a oportunidade de levar os alunos a fazerem uso consciente e natural em atividades/práticas sociais dentro de sala de aula. A atividade proposta foi a criação de um texto coletivo a partir de um tema atual – desperdício de água potável no sistema prisional – utilizando imagens e palavras previamente selecionadas.

Os alunos foram convidados a formar um semicírculo e a observar as imagens e as palavras dispostas no quadro da sala (elas foram escritas em fichas e coladas no quadro). A professora apresentou o tema ao grupo e explicou a atividade. A turma deveria escrever uma carta expondo o problema do desperdício de água potável no presídio. Cabia a cada aluno a elaboração de uma frase para composição do texto. Todos foram lembrados de que, como a carta seria endereçada ao diretor da unidade prisional, o cuidado com a linguagem deveria ser constante, ou seja, a variedade linguística deveria considerar a utilização da norma culta. Os alunos tinham à sua disposição termos que poderiam ser utilizados na escrita da carta. Dessa maneira, quem quisesse poderia ir ao quadro e escolher uma palavra para usar no momento que julgasse adequado. Nesse contexto, a professora explicou que não seria estabelecida uma ordem para participação, os alunos teriam a liberdade de ir fazendo suas contribuições de forma livre.

Vale ressaltar que o gênero carta foi utilizado na atividade por se tratar de um gênero textual/discursivo já estudado pela turma anteriormente. A professora perguntou se alguém gostaria de escrever a carta enquanto os colegas iam dando suas contribuições. Como não houve voluntários, os alunos sugeriram que a professora fizesse as anotações no quadro para facilitar a leitura e o acompanhamento de todos. Diante disso, a professora posicionou-se diante do quadro e disse que aguardaria as instruções do grupo. Nesse momento, ela reiterou que quem quisesse poderia se levantar e escolher uma palavra para ser usada na composição da carta.

Essa atividade foi feita de forma bem rápida. As sugestões foram sendo realizadas de forma tranquila, sem nenhuma dificuldade. O tema já havia sido abordado pela escola durante

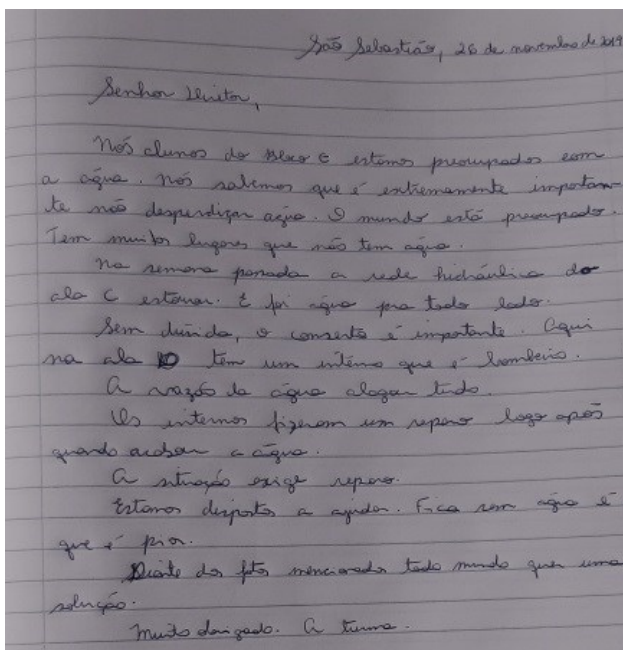
o primeiro semestre e a questão do uso racional da água vem sendo constantemente discutido pela sociedade. Brasília é uma cidade que já passou por alguns períodos de seca e isso afetou o abastecimento de água na cidade no ano anterior. Logo, a escolha do tema facilitou a realização da atividade. Além disso, em etapa anterior, a turma também havia sido convidada a escrever uma carta usando a norma culta. Dessa vez, o diferencial foi a sugestão de incluir palavras que não fazem parte do repertório linguístico usual da maioria dos alunos.

Diante disso, pudemos constatar que a turma desenvolveu uma dinâmica bastante eficaz na composição da carta e no uso da norma culta: frases curtas, porém pertinentes à situação e com a inclusão das palavras sugeridas. Foi possível observar que, de maneira geral, os alunos compreenderam que eles conseguem se aproximar da norma culta, ainda que revelem muita insegurança quanto à grafia das palavras e ao uso da vírgula no momento da escrita.

Dos quinze alunos presentes, apenas dois preferiram só observar a atividade. Um deles alegou que estava com dores no corpo e febril, o outro havia recebido a visita de um oficial de justiça e estava bem calado e com a fisionomia preocupada. As duas situações são comuns dentro de uma sala de aula no sistema prisional. Assim, nesse contexto, a professora preferiu não insistir e os deixou acompanharem as atividades a distância.

Após o término da atividade, a carta foi lida por um aluno e a professora perguntou se a turma havia ficado satisfeita com o texto construído coletivamente. Essa pergunta suscitou a reflexão do grupo, que manifestou satisfação com o resultado. O aluno A6 disse que estava surpreso com o resultado, porque ele não costumava se preocupar com a linguagem empregada em seus textos e, naquele momento, ele tinha percebido que era possível fazer algo melhor, apesar das inúmeras dificuldades que todos tinham ali.

Figura 7 – Carta transcrita do quadro para uma folha de caderno.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

São Sebastião, 26 de novembro de 2019.
 Senhor Diretor,
 Nós alunos do Bloco E estamos preocupados com a água. Nós sabemos que é extremamente importante não desperdiçar água. O mundo está preocupado. Tem muitos lugares que não tem água.
 Na semana passada a rede hidráulica da ala C estourou. E foi água pra todo lado.
 Sem dúvida, o conserto é importante. Aqui na ala D tem um interno que é bombeiro.
 A vazão da água alagou tudo.
 Os internos fizeram um reparo logo após quando acabou a água.
 A situação exige reparo.
 Estamos dispostos a ajudar. Fica sem água é que é pior.
 Diante dos fatos mencionados todo mundo quer uma solução.
 Muito obrigado. A turma.
 (Transcrição do texto da figura 7)

Dinâmica 4 – Identificando e combatendo o preconceito linguístico

A quarta dinâmica teve como objetivo central levar os alunos à percepção e à constatação do preconceito linguístico no seu cotidiano – para consigo e para com os outros – e das suas atitudes linguísticas diante disso. Como se sabe, por vezes, o preconceito – seja ele qual for – vem travestido de brincadeira, piada, ou mesmo se faz presente sem ser identificado como tal, apenas como uma observação despretensiosa por parte de quem o faz. Por isso, as

atividades foram planejadas para que tanto o preconceito quanto as atitudes linguísticas decorrentes dele pudessem ser identificadas como algo negativo e que deve ser mudado.

A primeira atividade foi desenvolvida a partir do compartilhamento de ideias carregadas de preconceito linguístico. Usamos balinhas como veículo de disseminação de ideias – um alimento atrativo que tem uma grande aceitação entre as pessoas, independente da idade. Para isso, em cada balinha foi colada uma expressão que seria lida por quem a tivesse em mãos e os alunos, organizados em um círculo, promoveriam o trânsito dessas “balinhas preconceituosas” durante um minuto, enquanto uma música tocava.

Com a atividade em curso, foi possível notar que, inicialmente, um riso coletivo surgiu entre os alunos participantes. Mas, logo que a música parou e houve a permissão para a troca de balinhas ou doação a quem estava sem nada em mão, os risos praticamente desapareceram. Apenas o aluno A8, que estava com a balinha contendo a expressão “Você fala muito!”, se dispôs a entregá-la ao aluno A10 que tinha ficado sem balinha. Nesse momento, todos riram e o aluno que recebeu, agradeceu com um “Valeu, é nós!”. Houve silêncio em seguida.

Assim, a fim de incentivar a movimentação com as balinhas, a professora reiterou que a atividade tinha o propósito de identificação de ideias carregadas de preconceito e que ninguém deveria tomar a atitude de entrega/troca como algo pessoal naquele momento, pois a atividade era uma oportunidade para identificação de falas e gestos simples que, no dia a dia, poderiam afetar negativamente a autoestima linguística de outros falantes. Contudo, como todos permaneceram parados, a professora os convidou a se sentarem e lhes perguntou por que tinham preferido guardar consigo aquela balinha. Imediatamente os alunos disseram que não era legal desrespeitar o próximo. O aluno A5 disse que não ficaria satisfeito se recebesse a expressão que estava em suas mãos “Você aprendeu a falar assim onde?” Na sequência, o aluno A10 comentou que, no caso dele especificamente, não se sentiu ofendido ao receber a balinha que lhe foi entregue porque ele reconhecia essa característica e isso era como um elogio, apesar de saber que nem todos gostam de quem fala bastante.

Nesse momento, a professora pediu que cada aluno lesse em voz alta a expressão que tinha em mãos e, na sequência, externasse o que sentiria caso tivesse recebido a balinha de um dos colegas presentes. As respostas, apesar de individuais, foram muito parecidas: todos se sentiriam desrespeitados. O aluno A10 disse que “tudo bem ser conhecido como falador”, mas que seria muito ruim receber algo do tipo “Não sabe de nada! Falando assim, você vai longe... Cuidado, viu?!”.

Após essa reflexão, passamos à segunda etapa: “Identificando crenças linguísticas”, reproduzidas inúmeras vezes ao longo da vida e que podem afetar a autoestima linguística do falante. O nosso objetivo era favorecer a constatação de crenças linguísticas que estão presentes no cotidiano de todos, mas que não são identificadas como sendo portadoras de algo negativo.

A professora levou a cópia da letra da música “Zé Ninguém”, da banda Biquíni Cavado, e pediu que todos acompanhassem atentamente a execução da música. Além disso, sugeriu aos alunos que, para facilitar a análise dela ao final, poderiam sublinhar palavras/versos, escrever anotações diversas sobre o que sentiam se colocando como “personagem da música”.

A turma demonstrou sentimentos diversos durante a análise da canção. A ideia de se ver, ou ainda, se considerar “um Zé Ninguém” gerou um grupo ambivalente. Ao mesmo tempo em que muitos acompanharam a música cantando durante sua execução, encontrando uma identificação pessoal, outros se mostraram arredios com a situação retratada e a forma como as pessoas se percebiam.

Para aqueles que se identificaram com o personagem, a crença de ser um “Zé Ninguém” é válida e compatível com a vida que construíram até aquele momento. No entanto, para quem não conseguiu aceitar essa ideia, ser considerado um “Zé Ninguém” mostrou-se inaceitável.

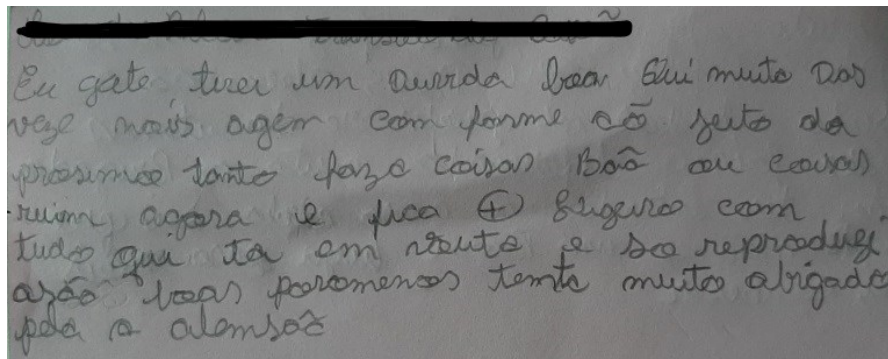
Assim, no meio da discussão, a professora direcionou a reflexão para o campo linguístico: “Vocês conseguem perceber que, em muitos momentos da vida, nós, falantes, costumamos reproduzir crenças, por meio de músicas, que são disseminadas como crenças linguísticas negativas, mas tratadas como algo aceitável e natural? Por exemplo, quando alguém fala: ‘Liga não, esse aí não sabe nem falar, é um Zé Ninguém na vida’”.

Dessa forma, considerando o ponto de vista linguístico, houve consenso entre os alunos de que a maioria das pessoas costuma reproduzir ideias sem fazer uma reflexão de como aquilo pode cativar ou agredir alguém ou até a própria pessoa. Para dar voz a essa fala, reproduzimos a reflexão feita pelo aluno A2⁴⁹: “Eu gote, tirei um duvida boa qui muito das

⁴⁹ Não podemos deixar de mencionar que a grande dificuldade de escrita demonstrada por esse aluno (e constante na de tantos outros) nos remete a uma reflexão voltada ao processo de alfabetização experienciado por ele e, provavelmente, pela maioria. É possível observar que os alunos chegam às séries finais do ensino fundamental com lacunas imensas na escrita. Tal fato nos chama a atenção para a necessidade de se olhar para essa realidade sem lentes míopes, dando a devida atenção para esse problema, para essas dificuldades que precisam ser superadas a partir de propostas didáticas que se adequem a tal realidade. Como professora de LP, não dá para ignorar esta escrita tão precária e repleta de influências da fala na escrita e também tão cheia de

veze noí agem com forme aõ jeito do prosimo tanto fazo coisas Boã ou coisas ruim agora e fica + Ligeiro com tudo qui ta em vouta e so reproduzi a asão boas poromenos temta muito obrigado pela a alemião”.

Figura 8 – Reflexão do aluno A2



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Ao final das reflexões acima descritas, a terceira etapa teve início. O objetivo nessa fase era despertar o senso crítico de cada participante em relação às crenças e atitudes linguísticas que cada aluno participante traz consigo. Nesse intuito, o vídeo “Preconceito Linguístico ALFA”, disponível no site “Pelo fim do preconceito linguístico”, foi exibido à turma que teve, assim, a oportunidade de ver retratados exemplos concretos que ocorrem na fala de inúmeros brasileiros de regiões e níveis socioeconômicos variados. Logo após a exibição do vídeo, três questões foram lançadas à turma:

1. Quais são as suas principais crenças linguísticas? Por exemplo, você acredita que o português é uma língua fácil ou difícil para se aprender? Só é considerado um bom aluno quem consegue decorar as regras gramaticais? O que você pensa sobre o ato de estudar/aprender português?
2. Quanto ao meio em que você vive, ele influencia suas atitudes linguísticas? O lugar em que você está inserido, influencia o seu modo de falar e de agir? De que forma?
3. O que você precisa fazer para se tornar um falante mais eficiente na sua própria língua? Como deve agir em relação a você mesmo e em relação às outras pessoas com quem se relaciona?

A professora pediu aos alunos que se dividissem em três grupos e que eles conversassem, de forma espontânea, sobre as questões. Eles não precisavam se preocupar em

anotar nada, mas que todos deveriam falar sobre si a partir das questões apontadas. A professora explicou que eles teriam cerca de quinze minutos para essa reflexão e que, ao final, os grupos poderiam compartilhar as ideias a fim de verificarem se havia semelhança ou divergência entre as opiniões.

Durante a execução desta dinâmica, foi possível notar que, divididos em grupos menores, os alunos mais tímidos conseguiram expressar suas ideias de forma mais tranquila, algo diferente de quando as discussões ocorreram apenas no grupo maior. Entretanto, esse tipo de atividade ainda é bastante desafiadora para todos os envolvidos, porque a presença da professora circulando entre os grupos, ao mesmo tempo em que estimula a conversa dentro do tema proposto, também reforça a ideia de que os alunos só conseguem fazer o que é proposto sendo monitorados. Contudo, vale destacar que os grupos se dedicaram a comentar o vídeo, fazendo analogias a partir dos exemplos vistos. Por exemplo: o aluno A4 disse que quando uma pessoa escuta algo como “Você mal fala português” isso é igual a falar que “a pessoa é um ignorante na vida, que não sabe é nada.” Para ele isso é “das piores ofensas, porque coloca a pessoa no chão”. Já o aluno A1 comentou que uma vez ele mesmo havia dito na aula de inglês “Como eu vou aprender falar inglês se mal sei falar o português, não sei nem as regras de ortografia”. O aluno A15 mencionou que o problema de aprender português residia no fato de que “a língua é a mais difícil de todas e só os professores mesmo é que conseguem aprender as regras sem ter dor de cabeça”.

Ficou evidente a crença de que, para saber português, a pessoa precisa aprender as regras gramaticais e o fato de não conhecer as regras ortográficas permitia, de certa forma, tachar a pessoa como alguém que não sabe o português.

Diante dessas constatações, a professora orientou que os alunos retomassem a leitura do material suplementar e que não se esquecessem de que o português tem muitas variedades, várias normas em uso e que a riqueza vocabular era imensurável, por isso todos deveriam tentar olhar para si mesmos como falantes que estão em constante aprendizado. A professora lembrou a turma, também, de que o português não é uma língua parada no tempo, pois até as regras gramaticais podem ir sendo alteradas com o tempo e com o uso.

Após essas reflexões, a quarta e última etapa foi iniciada. O objetivo foi proporcionar aos alunos a reflexão sobre os julgamentos que fazemos dos nossos interlocutores e, como consequência disso, a adoção de atitudes linguísticas para com o outro que são compatíveis com o que pensamos a seu respeito: julgamento positivo, atitude positiva, respeitável e, nesse caso, julgamento negativo, atitude negativa, reprovável.

A atividade proposta foi intitulada de “O semáforo da verdade”, pois, diante de uma afirmação feita por um interlocutor escolhido por meio de um tabuleiro com uma seta giratória, tal qual o famoso “jogo da verdade” (costumeiramente jogado por amigos em momentos de descontração), a pessoa que estava sendo alvo de um comentário deveria apontar um cartão, dando a entender que ela ou concordava totalmente com o que havia sido dito a seu respeito (cartão verde), ou concordava parcialmente (cartão amarelo), ou discordava totalmente (cartão vermelho).

A professora explicou que os comentários seriam apenas ilustrativos de situações que acontecem nas diversas práticas sociais das quais participamos. Desse modo, ninguém deveria se sentir ofendido, porque tudo que fosse dito ali seria apenas para motivar nossas reflexões acerca das nossas atitudes linguísticas.

Assim, para ajudar na criação/elaboração dos comentários, fichas com frases sugestivas foram dispostas ao lado do tabuleiro:

Quadro 17 – Fichas com frases sugestivas

Você fala tão bem quanto eu!

Seu jeito de falar irrita quem está do lado, por isso aprenda a falar direito comigo.

Não gosto de gírias, então evite usá-las quando se dirigir a minha pessoa.

Sugiro que você adote uma gramática de português como seu livro de cabeceira. Quem sabe assim você aprenderá nossa língua.

Nossa! Você é inteligente, fala e escreve bem!

Eu e você somos parecidos, a gente fala a mesma língua.

Seu sotaque é bem diferente do meu, mas isso não é problema.

Colega, na escola, é melhor a gente tentar evitar gírias. Assim, quem sabe a gente começa a se aproximar da norma culta, né?

Fonte: A própria autora.

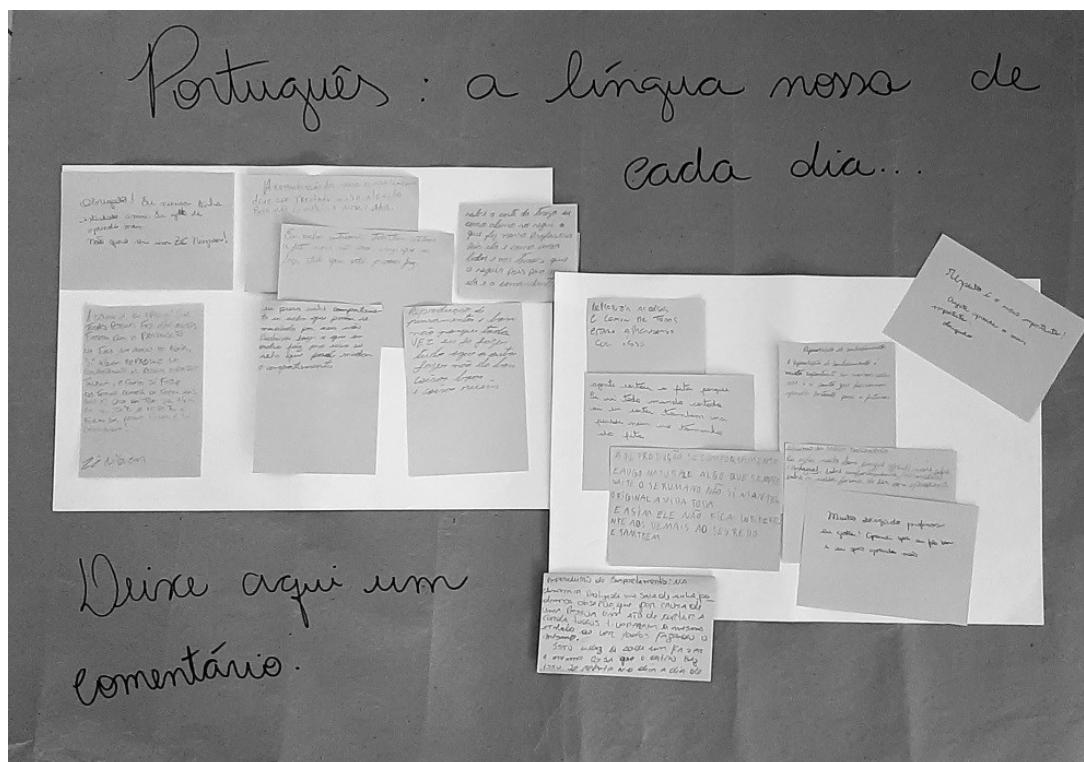
Com a turma sentada em círculo, a professora fez um sorteio a partir do número da chamada e pediu ao aluno escolhido – A6 – que iniciasse o giro da seta do tabuleiro. Quando a seta parou apontando para o aluno A5, a professora solicitou que o primeiro escolhesse uma frase ou que criasse um comentário sobre o outro colega. De forma polida, o participante escolheu a frase que falava sobre a atitude de evitar o uso de gírias na escola. O colega A5 imediatamente levantou o cartão verde. Com isso, a atividade teve prosseguimento e todas as frases sugeridas foram usadas. Em alguns momentos, os participantes fizeram algumas

alterações, o que tornou a atividade bastante interativa. Apresentamos dois exemplos: aluno A3 para o aluno A7: “Você fala quase tão bem quanto eu! Só precisa prestar mais atenção aqui!” O colega, por sua vez, levantou o cartão amarelo sorrindo e retrucou: “Prestar atenção na professora, irmão.”; aluno A10 para o aluno A9: “Se liga, usar gíria na rua é passar recebido da cadeia. Melhora essa fala aí.” Com isso, o colega levantou o cartão verde concordando.

Concluída a atividade, a qual teve a participação de todos, ficou evidente que os alunos conseguiram compreender que os julgamentos interpessoais ligados à fala e à postura dos interlocutores envolvidos numa situação sociointeracional acontecem com bastante frequência, mas isso não dá o direito de a pessoa falar tudo o que pensa sobre a desenvoltura linguística e comunicativa do outro. As atitudes linguísticas despertam reações, na maioria das vezes, imediatas e, por isso mesmo, impensadas, o que pode gerar atrito e, também, um desgaste nas relações interpessoais.

Após essas reflexões, a professora agradeceu a participação e o envolvimento de todos nas atividades propostas e pediu a eles que fizessem uma avaliação das aulas de português desenvolvidas a partir das dinâmicas de grupo. Cada aluno recebeu uma ficha em branco para registrar sua opinião. Os alunos foram convidados a compartilhar seus comentários, colando-os num painel criado para isso.

Figura 9 – Português: a língua nossa de cada dia (painel)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Diante disso, os alunos escreveram breves comentários, mas todos, de forma geral, afirmaram que gostaram bastante das aulas. Duas atividades foram lembradas: a que fez uso da corda/tesoura e a que os motivou a pensar sobre as crenças difundidas através da música “Zé Ninguém”. O aluno A6 reiterou que tende a seguir um modelo em suas interações quando o outro é a professora. O aluno A4 lembrou que muitas vezes assumimos o papel de “Zé Ninguém” quando nem pensamos no que estamos falando e isso deve ser mudado, ou seja, observar as músicas é muito importante para não repetir algo ruim (atitudes linguísticas ruins).

5.4 Avaliação da proposta didática

A elaboração da proposta didática aqui discutida foi algo bastante desafiador, porque as atividades escolares, de forma geral, ofertadas/desenvolvidas na EJA, em contexto prisional, devem adequar-se às especificidades do sistema prisional e a suas medidas de segurança – necessárias ao bem comum de todos os envolvidos: privados de liberdade, professores, demais servidores e visitantes.

Assim, consideramos importante ressaltar que o trabalho realizado buscou uma adequação que, em princípio, poderia ser vista como incompatível com uma proposta que visava o desenvolvimento de dinâmicas de grupo dentro de um contexto que solicita dos alunos um comportamento bastante previsível, ou seja, alunos sentados e ocupados com tarefas que pudessem ser realizadas sem movimentação física em sala de aula e com uso de recursos materiais que não oferecessem risco à segurança de todos.

A esse respeito, podemos afirmar que a aplicação transcorreu de forma tranquila, não havendo problemas em relação aos materiais utilizados nem à movimentação dos alunos em sala de aula. E isso é um ponto positivo que nos motiva a idealizar outras dinâmicas de grupo para serem utilizadas posteriormente. Contudo, havendo possibilidade, o professor deve considerar a hipótese de criar materiais que possam enriquecer suas aulas, sem, contudo, desconsiderar qualquer norma de segurança.

Dessa forma, o mais importante, para nós, foi constatar que esse trabalho oportunizou aos alunos a vivência de/reflexão sobre, em sala de aula, um ensino do português pautado na concepção da língua como sendo um fenômeno heterogêneo e variável, composto por muitas normas linguísticas que estão em uso, algumas recebendo prestígio, por questões socioeconômicas, outras sendo desqualificadas, por preconceito social e não porque determinados fenômenos linguísticos (como sotaques, escolhas lexicais, gírias ou variedades linguísticas, por exemplo) são considerados inviáveis dentro da língua.

Durante a realização das atividades, bem como das dinâmicas de grupo que se desenvolveram ao longo das aulas, os alunos se mostraram receptivos e participativos na maior parte do tempo. Em vários momentos, as discussões linguísticas ganharam um aumento no volume das vozes devido à empolgação dos participantes. Entretanto, considerando que a concentração dos alunos era afetada, conforme os fatos externos aconteciam – vozes dos policiais e movimentação de outros internos fora da sala de aula, por exemplo –, foi preciso a professora-pesquisadora chamar à atenção dos alunos em alguns momentos, o que talvez não tivesse ocorrido se as atividades estivessem sendo desenvolvidas dentro de uma sala de aula com a porta fechada.

De maneira geral, podemos afirmar que os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas e pelo material didático suplementar. E, ao final da intervenção didática, após o preenchimento do teste de crenças e atitudes linguísticas, os alunos perguntaram se, no semestre seguinte, haveria uma continuação do trabalho, o que gerou, de forma espontânea, agradecimentos à professora-pesquisadora pelo tipo de ensino a eles ofertado, ou seja, um ensino sob o viés da variação linguística.

Nesse sentido, acreditamos que a ampliação da competência comunicativa dos alunos se deu de forma mais natural e sem a necessidade de negação/invalidação das normas linguísticas usadas por eles. Apesar das dificuldades, a proposta didática se mostrou válida diante do desafio de transformar o ensino da língua materna pautado nas normas vigentes e não somente considerando a existência de uma única norma de prestígio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma proposta didática para o ensino do português, considerando a perspectiva da autoestima linguística de alunos da EJA, em contexto prisional, foi um desafio extraordinário, principalmente, quando observamos o senso comum vigente na sociedade brasileira, que costuma desqualificar a pessoa pelo seu modo de falar, especialmente quando o falante faz uso de normas linguísticas desprestigiadas e/ou “condenadas”, não só sob o aspecto linguístico e socioeconômico, mas também quando tais normas são associadas ao universo criminal. Essas crenças linguísticas – preconceituosas! – promovem, nos falantes, atitudes linguísticas que costumam revelar, invariavelmente, preconceito linguístico.

Assim, ao considerarmos a língua como reflexo da identidade de uma pessoa e do(s) grupo(s) social(is) ao(s) qual(is) ela está associada, foi possível verificar, na prática, tanto por meio da aplicação e análise do questionário de crenças e atitudes linguísticas, quanto pelas observações feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que as crenças linguísticas – ou seja, os valores atribuídos à pessoa (seja como falante ou interlocutor, considerando seu papel e prática social) – eram portadoras de um poder capaz de dificultar a aprendizagem da língua materna, na medida em que o aluno (falante) se identificava como incapaz de assimilar as regras de uma língua, equivocadamente tomada, até então, como inflexível/imutável, que ele julgava ser difícil de aprender, apesar de ser falante nativo.

Logo, o uso do teste linguístico, com duas aplicações, nos permitiu conhecer o perfil sociolinguístico dos nossos alunos (e sua evolução), incluindo suas crenças sobre a língua materna, o que proporcionou um direcionamento na estratégia adotada para abordagem da variação linguística dentro de sala de aula. Desse modo, ressaltamos a importância da pesquisa-ação como um método científico eficiente para o professor que vive um problema dentro de sala de aula e precisa desenvolver um trabalho que venha a ser produtivo para os discentes, especialmente quando eles se encontram privados de liberdade e estão fadados a carregarem consigo a estirpe de “ex-presidiário”, ainda que saiam do sistema carcerário e não reincidam em atitudes conflitantes com lei.

A pesquisa teve como fio condutor cinco questões, pelas quais tínhamos o objetivo central de desenvolver uma proposta didática que levasse os alunos à compreensão da heterogeneidade como característica primordial de toda e qualquer língua natural, especialmente a língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira e a segunda pergunta – “O que esses participantes pensam sobre a língua utilizada por eles?” e “Como eles se enxergam enquanto usuários da língua portuguesa em suas relações de interação dentro e fora do seu círculo de convivência” – foram abordadas no

questionário de crenças e atitudes linguísticas por meio das três primeiras questões e, também, pela participação nas atividades promovidas em sala de aula. Ficou evidente que existia uma insegurança comum relacionada à língua e aos seus usos, principalmente quando os alunos encontravam-se diante de interlocutores e contextos diferentes da sua realidade social. Assim, nossa proposta didática abordou situações de interação que levaram à reflexão sobre as diversas normas linguísticas em uso pela comunidade de fala a que cada participante pertencia e, mais, a uma reflexão sobre normas linguísticas de uso em outras relações sociointerativas, tal qual destaca Bortoni-Ricardo (2004): “À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação que passam a frequentar.”

A terceira questão à qual buscamos responder – “A respeito do modo falado nas cadeias, com uso de gírias, por exemplo, o que eles pensavam acerca de tal uso?” – tinha como objetivo saber se o conhecimento e o uso do repertório linguístico característico dos privados de liberdade eram algo imperativo para o estabelecimento das relações comunicativas dentro do sistema carcerário. Assim, esse ponto foi abordado em quatro questões dentro do questionário de crenças e atitudes linguísticas (questões 4, 5, 7, 9). As respostas tabuladas revelaram que o uso do repertório linguístico característico dos privados de liberdade facilita a interação linguística entre eles, nos moldes do que Lucchesi (2015 apud Faraco e Zilles, 2017, p. 18) definiu como comunidade de fala: “grupo social que compartilha (a) determinadas características linguísticas, (b) atitudes valorativas frente a fatos linguísticos [...]”. Assim, conforme os dados tabulados a partir do questionário linguístico na segunda aplicação, apesar de 92% dos alunos não fazer uso de tal repertório linguístico com seus visitantes nos dias de visita, 100% deles reconhecem que o uso de tal repertório facilita sua interação cotidianamente com os demais apenados. Tais respostas nos permitem inferir que conhecer e fazer uso de tal repertório linguístico é importante para o estabelecimento de relações linguísticas dentro do cárcere.

Por fim, as duas outras questões que objetivamos responder estavam ligadas ao papel do professor no intuito de elevar a autoestima linguística dos alunos e se as dinâmicas de grupo seriam uma estratégia de ensino de língua portuguesa adequadas a favorecer, além da elevação da autoestima linguística, a ampliação da competência comunicativa dos alunos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a observação atenta da professora-pesquisadora, ao longo do desenvolvimento do trabalho proposto, abriu espaço à oferta de um ensino de língua reflexivo

propício a despertar a consciência linguística dos alunos privados de liberdade, proporcionando-lhes uma ampliação acerca do que significava para eles “aprender/saber português”.

A proposta didática baseada em atividades/dinâmicas de grupo estimulou os alunos a refletirem sobre a língua que conhecem e de que fazem uso, levando-os a compreenderem a existência de outras normas linguísticas em uso na sociedade brasileira. As crenças e atitudes linguísticas foram evidenciadas e os alunos motivados a repensarem seus (pre)conceitos linguísticos.

No entanto, o fator tempo disponível para aplicação e desenvolvimento das atividades e, ainda, a obrigação de se abordarem conteúdos previstos no currículo escolar da EJA nos causaram certa preocupação quanto à efetiva realização do objetivo de se alcançar um ensino de língua considerado produtivo à luz dos pressupostos da Pedagogia da Variação Linguística.

Com isso, a fim de que essa situação fosse superada, decidimos pela elaboração de uma apostila suplementar contendo informações e exercícios diversos acerca da variação linguística do português brasileiro, incluindo, contudo, informações sobre a variação da língua portuguesa nos demais países lusófonos. Dessa forma, pudemos seguir com as atividades em sala de aula ao tempo que os alunos tinham acesso ao material de estudo suplementar para ampliar o tempo de estudo e ter acesso à norma culta escrita em diversos gêneros textuais. Esse recurso foi extremamente importante, porque, além de estar em consonância com a legislação específica da EJA Combinada – com aulas diretas (presenciais) e indiretas (extraclasse), a apostila suplementar favoreceu a execução da proposta didática na medida em que os alunos puderam estender a reflexão sobre a heterogeneidade linguística e as inúmeras normas linguísticas para suas relações sociointerativas num universo além da sala de aula.

Ademais, outro ponto que merece destaque foi o interesse dos demais alunos da unidade escolar em conhecer a pesquisa, algo que nos motivou a realizar a enquête. Para nossa satisfação, a crença linguística de que “quem sabe português é bem-visto” pôde ajudar no convite à reflexão (controversa) sobre o alcance dessa crença frente às normas linguísticas que compõem o português brasileiro.

De maneira ampla, o fato de levarmos atividades considerando as diversas práticas sociais comuns a todos os falantes, ainda que os alunos estivessem em contexto de privação de liberdade, também mostrou o quão enriquecedor pode ser o ensino que reconhece e valoriza as normas linguísticas do aluno sem que isso represente uma limitação para ele, pois não podemos olvidar que, em algum momento, breve ou distante, a liberdade chegará e a

convivência social de todos eles voltará a ser ampla/diversificada e sujeita a inúmeros julgamentos sociais e, conseqüentemente, linguísticos operados pela sociedade.

Consideramos, assim, que o desenvolvimento deste trabalho veio contribuir de forma bastante significativa para a efetiva mudança de postura do professor diante do desafio de ensinar o português a quem o tem como língua materna e, dessa forma, já conhece várias normas linguísticas na prática, mas que precisa se apropriar de outras normas linguísticas consideradas de prestígio frente às normas populares.

A pesquisa permitiu a constatação de que a oferta de atividades didáticas diferenciadas pode ocorrer de forma eficaz. Atividades envolvendo diferentes práticas sociais e inúmeros papéis sociais do falante nativo podem ser planejadas e executadas em sala de aula, mesmo dentro de um universo com regras rígidas e que impõe limitações quanto ao uso de recursos materiais em sala de aula.

Assim, como produto final desta pesquisa, apresentamos dois cadernos didáticos: o primeiro direcionado ao professor – caderno contendo as atividades voltadas ao desenvolvimento das dinâmicas de grupo em sala de aula, observadas as diretrizes previstas na BNCC – e o segundo, voltado especialmente ao aluno – apostila com conteúdo para estudo da variação linguística tanto em sala de aula quanto fora do ambiente escolar.

Diante de tudo que aqui foi exposto e discutido, reiteramos que, despertar nos alunos, durante toda a Educação Básica, o interesse pelo estudo dos fatos da língua, de modo a levá-los a se perceberem *camaleões linguísticos*, como propôs Faraco e Zilles (2017), e, além disso, trabalhar a autoestima linguística deles, por meio da (des)construção das crenças e atitudes linguísticas de cada um, deve ser o objetivo da escola, mas, de maneira particular, de todo professor de língua.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M. **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3. ed. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2018.
- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio/ago. 2008.
- ALBERTI, T. F.; ABEGG, I.; COSTA, M. R. J.; TITTON, M. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competência na educação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014. ISSN 2176-6681. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ÁLVARO; BRUNO; COELHO; MIGUEL; SHEIK. Zé ninguém. In: **kboing**. [S. l.], 2005. <https://www.kboing.com.br/biquini-cavadao/ze-ninguem/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ANDRADE, C. D. Carta. In: **letras**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://www.letras.com.br/carlos-drummond-de-andrade/carta>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ANDRADE, M. Meu caro Carlos Drummond. In: **Carlos e Mário: correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade**, [S. l.], ed. Bem-Te-Vi, 2002. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1466-uma-carta-de-mario-de-andrade-para-carlos-drummond/>. Acesso em: 08 out. 2019.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, A. C. O. **Trabalhando a autoestima linguística na EJA: um trabalho à luz da Pedagogia da Variação Linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.617>. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25350>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AUTORRETRATO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo897/autoretrato>. Acesso em: 24 dez. 2019. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- AZEVEDO, R. O caso do espelho. In: **Nova Escola**, [S. l.], maio, 1999, p. 28-9. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7454/o-caso-do-espelho>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista**

Brasileira de Linguística Aplicada, [Belo Horizonte], v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

BATTISTI, E. Redes sociais, identidade e variação linguística. *In*: FREITAG, R. M. K. (org.). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26/11/2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Resolucao n. 3, de 11 de marco de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcep-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2010**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. *In*.: COX, M. I. P.; ASSISPETERSON, A. A. de. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 81- 103.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. **Nós cheguemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUZA, R. M. de; FREITAS, V. A. de L.; MACHADO, V. R. (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOTASSINI, J. A. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 18, n. 1, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2015v18n1p102>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAMALEÃO. *In*: **Petlovers**. [S. l], [20--?]. Disponível em: <https://www.petshoplovers.com/diferenca-entre-iguana-e-camaleao/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CONTOS populares. *In*: **Britannica escola**. [S. l], [20--?]. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/conto-popular/481300>. Acesso em: 12 ago. 2019.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

CORDEL, C. E quem sou eu afinal? *In*: **Recanto das letras**. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3280923>. Acesso em: 02 jul. 2019.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora/MG 2007**. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 133-155.

CYRANKA, L. F. de M; RONCARATI, C. Crenças de professores e alunos de português de escolas públicas de Juiz de Fora/MG. *In*: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro II**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: FAPERJ/EDUFF, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/diretrizes_operacionais_eja.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2020.

Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf: Acesso em: 09 mar. 2020.

EJA MODERNA: Educação de Jovens e Adultos/organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virgínia Aoki. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013. Obra em 4 volumes para alunos do 6º ao 9º ano.

FABRI, K. M. C. Gíria: possibilidades de leituras na perspectiva discursiva. **Revista (Entre Parênteses)**. [Alfenas], v. 6, n. 2, 2017. ISSN 2238-45022017. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucimar/Downloads/453-Texto%20do%20artigo-2898-1-10-20180627.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FARACO, C. A. Desde quando somos normativos? In: VALENTE, A. C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 59-70.

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

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 109-117, dez. 1999. ISSN 1984-0411. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.200>. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FRASSON, C. B. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula**: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18337>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, R. M. K; SEVERO, G. C.; ROST-SNICHELOTTO, C. A.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e

do Nordeste. **Todas as Letras**, São Paulo, n. 18, v. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n2p64-84>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327981573_Como_os_brasileiros_acham_que_falam_Percepcoes_sociolinguisticas_de_universitarios_do_sul_e_do_nordeste. Acesso em: 20 jul. 2018.

GABARDO, E. **EJA: Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento/ensino fundamental, séries finais, etapa 5: língua portuguesa. Curitiba: Base Editorial, 2010. Obra em 4 volumes para alunos da 5ª a 6ª etapa.

GARBUÍO, L. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.; ABRAHÃO, M. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

GÊNERO carta. In: **Brasil escola**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-pessoal.htm>. Acesso em: 08 out. 2019.

GOBITTA, M.; GUZZO, R. S. L. Estudo inicial do inventário de autoestima (SEI) – Forma A. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], 2002, n. 15, v. 1, p. 143-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a16v15n1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GUSMÃO, G. V. de; SANTOS, L. I. S. Concisa revisão do conceito de crença sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [Cáceres], v. 7, n. 2, p. 94-108, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/149>. Acesso em: 02 jul. 2019.

IANESKO, R. A. Crenças e estereótipos: o papel do professor nesse contexto. In: BURGEILE, O. **Práticas educacionais no ensino de línguas e literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013, p. 118.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como programas de “reinserção social”. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E.M.C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2011.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1988.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

HIME, F.; BUARQUE, C. Meu caro amigo. In: **Vagalume** – música é tudo. [S. l.], 1976. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/meu-carro-amigo.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, O. Poema à Língua Portuguesa. In: **Oldiney Lopes**. [S. l.], [2011]. Disponível em: <https://www.oldney.net/visualizar.php?id=433893>. Acesso em: 09 fev. 2020.

MAGALHÃES, E. O português na língua do cordel. *In: MAGALHÃES, E. (org.). O português na língua do cordel*. Bahia, Mondrongo, 2015, p. 63-69
Disponível em: <https://ocordelnaweb.files.wordpress.com/2015/12/o-portuguc3aas-nalc3adngua-do-cordel.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MARINE, T. de C.; BARBOSA, B. J. Em busca de um ensino sociolinguístico de língua portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 185-215, jun. 2016. ISSN 2237-4876. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n1p185>.
Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, G. Quais as diferenças entre o português do Brasil, Moçambique e Angola? **Revista Superinteressante**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-as-diferencas-entre-o-portugues-do-brasil-mocambique-e-angola/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

MASSAROLI, M.V. **Dinâmica de grupo x competências na educação**: estratégias para auxiliá-lo em suas atividades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

PAIVA, M. A. de. Por que certas palavras caem em desuso? *In: Terra dos xucurus*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://terradosxucurus.blogspot.com/2018/02/por-que-certas-palavras-caem-em-desuso.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

POSSENTI, S. **Linguagem e letramento em foco língua portuguesa**: aprender a escrever (re)escrevendo. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PRECONCEITO linguístico alfa. *In: publicado por AJSIGoias*. [S. l.], [20--?], 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gNj36S3gJ54>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOS, E. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAUDADES mil. *In: vagalume* – música é tudo. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/509-e/saudades-mil.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SCHERRE, M.M.P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHULTHEISZ, T. S. V.; APRILE, M. R. Autoestima, conceitos corretos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, [S. l.], v.5, n. 1, p. 36-48, 2013. ISSN 2176-9524. DOI: <https://doi.org/10.17921/2176-9524.v5n1>. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/reces/article/view/22>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, J. A. P. da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**,

Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez. 2008. Disponível em: www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25. Acesso em: 18 jun. 2018.

TEODORO, M. A. **Crenças linguísticas de professores de língua portuguesa da cidade de Uberaba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERSÁTIL. *In: Dicionário de português online*. Disponível em: <https://www.lexico.pt/versatil/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

ZILLES, A. M .S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^{as}. Dr^{as}. Talita de Cássia Marine – Universidade Federal de Uberlândia, e Maria Sônia Vieira Lira – professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestranda do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando conceber e aplicar uma proposta didática de ensino de Língua Portuguesa fundamentada na perspectiva da Sociolinguística Educacional, destinada a alunos do ensino fundamental da EJA em contexto prisional, que favoreça a elevação da autoestima linguística e a ampliação da sua competência comunicativa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria Sônia Vieira Lira que, no início do segundo semestre letivo de 2019, em sala de aula, após a apresentação do projeto de pesquisa e esclarecimento das dúvidas que possam surgir durante e após a leitura deste documento, irá esclarecer que a adesão e a **participação na pesquisa é opcional**, e que todos poderão decidir ou não pela participação neste trabalho durante a aula, ou posteriormente, após a apreciação da proposta, conforme item IV da Resolução CNS 466/12.

Na sua participação, você **será convidado a responder um questionário que trata da sua visão acerca da importância da língua portuguesa, como você avalia seus conhecimentos e sua competência de comunicação no seu dia a dia com as outras pessoas com quem você se relaciona, e qual sua opinião sobre o uso/conhecimento da língua das pessoas com quem você se relaciona.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada (seus dados serão mantidos em sigilo).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Considerando-se que a pesquisa será realizada em ambiente educacional, numa sala de aula em contexto prisional, verifica-se que existe o risco de identificação do aluno participante. Assim, diante dessa possibilidade, **a professora regente adotará medidas rígidas para que ninguém tenha sua identidade revelada**. Cada participante receberá um código alfanumérico (A1, A2, A3...) com vistas a ter sua identidade pessoal preservada durante a coleta e a análise dos dados.

As atividades propostas nas dinâmicas de grupo trarão **benefícios** para a comunidade escolar, sobretudo **para os alunos que poderão ter sua autoestima linguística elevada, bem como sua competência comunicativa ampliada**. O ensino de língua portuguesa propiciará mudanças nas atitudes linguísticas dos alunos privados de liberdade dentro e fora do contexto escolar prisional.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Sônia Vieira Lira, Centro Educacional 01 de Brasília, situado em SGAS 907 – Sala 45 – Asa Sul – Brasília/DF; telefone: 3901-4947; ou ainda, Talita de Cássia Marine, Universidade Federal de Uberlândia, situada em Avenida João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica Bloco 1G –

Sala 207, Uberlândia-MG – CEP: 38400-902; telefone (34) 3291-8323. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Brasília, ____ de _____ de 2019.

Assinatura da Pesquisadora-responsável

Assinatura da Professora-pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Declaração da instituição coparticipante (1)**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Talita de Cássia Marine e Maria Sônia Vieira Lira realizarem as etapas – apresentação da pesquisa, explicação/coleta de assinatura do TCLE dos participantes da pesquisa, aplicação de questionário de crenças e atitudes linguísticas, desenvolvimento de conteúdo de língua portuguesa em forma de dinâmicas de grupo – utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Brasília, 06 de fevereiro de 2019.

Wagdo da Silva Martins
Centro Educacional 01 de Brasília
CNPJ 26.344.476/0001-33 (Caixa Escolar Centro Educacional 01 de Brasília)

APÊNDICE C – Declaração da instituição coparticipante (2)**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**Trabalhando a autoestima linguística de alunos privados de liberdade: uma proposta didática a partir de dinâmicas de grupo**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora **Maria Sônia Vieira Lira**, professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal, lotada no Centro Educacional 01 de Brasília, a realizar as etapas – apresentação da pesquisa, explicação/coleta de assinatura do TCLE dos participantes da pesquisa, aplicação de questionário de crenças e atitudes linguísticas, desenvolvimento de conteúdo de língua portuguesa em forma de dinâmicas de grupo – utilizando-se da infraestrutura desta Instituição – núcleo de ensino da Penitenciária do Distrito Federal II.

Brasília, 07 de maio de 2019.

Paula Nery Ribeiro

Mat. 182.128-8

Chefe substituta do núcleo de ensino – PDF 2

APÊNDICE D – Questionário sociolinguístico (1ª aplicação)

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS (1ª APLICAÇÃO)

Participante, este é um questionário anônimo. Favor preencher apenas os dados solicitados.

Idade _____ Série _____ Data _____

Natural de qual cidade/estado? _____

Local em que reside (cidade)? _____

Iniciou seus estudos com qual idade? _____

Sempre estudou na rede pública de ensino? () SIM () NÃO

Ficou afastado da escola por quanto tempo? _____

Você foi alfabetizado na cadeia? () SIM () NÃO

Você pretende continuar estudando quando sair da cadeia? () SIM () NÃO

A seguir, você encontrará algumas perguntas sobre a Língua Portuguesa. Leia-as calmamente refletindo acerca do que está sendo perguntado e escolha a alternativa que corresponda a sua opinião.

-
1. Você se comunica bem? () SIM () NÃO
 2. Você fala bem? () SIM () NÃO
 3. Você escreve bem? () SIM () NÃO
 4. Você usa gírias frequentemente? () SIM () NÃO
 5. Usar gírias facilita sua comunicação? () SIM () NÃO
 6. Você acha bonito o seu modo de falar? () SIM () NÃO
 7. O uso de gírias e/ou expressões típicas faladas dentro do sistema carcerário facilita sua interação com os demais internos? () SIM () NÃO
 8. Ao se dirigir aos agentes penitenciários, você se preocupa com a linguagem que usa?
() SIM () NÃO
 9. No dia de visitas, ao se relacionar com os visitantes, você faz uso das mesmas gírias e expressões típicas faladas dentro do sistema carcerário? () SIM () NÃO

10. Na sala de aula, ao conversar com seus colegas, você se sente a vontade para falar com eles do mesmo modo que vocês conversam fora da escola?
() SIM () NÃO () NÃO PERCEBO
11. Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?
() SIM () NÃO () NÃO PERCEBO
12. Ao conversar com alguém com quem não tem intimidade, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?
() SIM () NÃO () NÃO PERCEBO
13. Você acha difícil estudar Português? () SIM () NÃO
14. Você gosta de estudar Português? () SIM () NÃO
15. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de Português?
() SIM () NÃO
16. Para você, por que é importante estudar a Língua Portuguesa?
a.) Porque você quer ampliar seu conhecimento acerca da sua língua.
b.) Porque você não sabe falar corretamente sua língua.
c.) Porque você não foi bem alfabetizado.
d.) Porque você não conhece a norma padrão, ou seja, não sabe as regras gramaticais.
e.) Outro motivo. Qual? _____

17. Para você, é importante estudar as regras da norma padrão ensinadas na escola?
() SIM () NÃO
18. Para falar e escrever corretamente o português, é importante saber gramática?
() SIM () NÃO
19. Um bom professor de Português é aquele que fala em estilo formal, sempre de acordo com as regras gramaticais? () SIM () NÃO
20. O professor de Português pode usar linguagem informal durante as aulas?
() SIM () NÃO
21. O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir a fala dos alunos?
() SIM () NÃO
22. O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir os textos escritos dos alunos?
() SIM () NÃO
23. Você costuma ler e refazer/reescrever os textos escritos que seus professores corrigem? () SIM () NÃO

24. Você se sente feliz com a sua maneira de falar?

() SIM () NÃO () ISSO É INDIFERENTE

25. Você já foi, em algum momento/situação discriminado pelo seu jeito de falar?

() SIM () NÃO

26. Você acha necessário substituir a sua fala habitual por outra baseada na norma culta da língua? () SIM () NÃO

27. Suponha a seguinte situação:

Você está assistindo à apresentação de um trabalho de outro colega durante a aula de Geografia. O rapaz começa a falar e escreve o seguinte no quadro negro:

“O meio ambiente exige respeito: agente podemos fazer diferente. Vamos nessa. Basta eu e tu fazer sua parte e podemos salvar o planeta.”

O que você faz?

- a.) Ri e comenta com quem está próximo sobre os erros do colega que está apresentando o trabalho.
- b.) Fala em voz alta para o colega que ele está errado, e corrige os erros.
- c.) Fica calado e assiste à apresentação sem fazer comentários, afinal você compreendeu claramente as ideias apresentadas pelo colega.
- d.) Espera que o professor faça algum comentário a respeito das informações escritas na lousa.

28. Para você, que atitude o professor de Geografia, na situação apontada na questão 27, deve ter acerca dos “erros gramaticais” cometidos pelo aluno:

- a.) Como é um professor de Geografia, ele não tem a obrigação de corrigir o aluno.
- b.) O professor tem a obrigação de corrigir os erros, pois todo professor deve saber as regras básicas (gramaticais e ortográficas) da língua portuguesa.
- c.) O professor deve preocupar-se apenas com o conteúdo da apresentação e deve, por isso, levar o caso dos “erros” para o professor de Português.
- d.) Cabe ao professor de Geografia descontar ponto da apresentação e continuar a aula sem abordar a questão em si.

APÊNDICE E – Questionário sociolinguístico (2ª aplicação)

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS (2ª APLICAÇÃO)

Participante, este é um questionário anônimo. Favor preencher apenas os dados solicitados.

Idade _____ Série _____ Data _____

Natural de qual cidade/estado? _____

Local em que reside (cidade)? _____

Iniciou seus estudos com qual idade? _____

Sempre estudou na rede pública de ensino? () SIM () NÃO

Ficou afastado da escola por quanto tempo? _____

Você foi alfabetizado na cadeia? () SIM () NÃO

Você pretende continuar estudando quando sair da cadeia? () SIM () NÃO

A seguir, você encontrará algumas perguntas sobre a Língua Portuguesa. Leia-as calmamente refletindo acerca do que está sendo perguntado e escolha a alternativa que corresponda a sua opinião.

-
1. Você se comunica bem? () SIM () NÃO
 2. Você fala bem? () SIM () NÃO
 3. Você escreve bem? () SIM () NÃO
 4. Você usa gírias frequentemente? () SIM () NÃO
 5. Usar gírias facilita sua comunicação? () SIM () NÃO
 6. Você acha bonito o seu modo de falar? () SIM () NÃO
 7. O uso de gírias e/ou expressões típicas faladas dentro do sistema carcerário facilita sua interação com os demais internos? () SIM () NÃO
 8. Ao se dirigir aos agentes penitenciários, você se preocupa com a linguagem que usa? () SIM () NÃO
 9. No dia de visitas, ao se relacionar com os visitantes, você faz uso das mesmas gírias e expressões típicas faladas dentro do sistema carcerário? () SIM () NÃO
 10. Na sala de aula, ao conversar com seus colegas, você se sente à vontade para falar com eles do mesmo modo que vocês conversam fora da escola? () SIM () NÃO () NÃO PERCEBO

11. Na sala de aula, durante um debate ou conversa com o professor, você se preocupa com a linguagem que usa?
() SIM () NÃO () NÃO PERCEBO
12. Ao conversar com alguém com quem não tem intimidade, você se preocupa com a linguagem que usa na hora da fala?
() SIM () NÃO () NÃO PERCEBO
13. Você acha difícil estudar Português? () SIM () NÃO
14. Você gosta de estudar Português? () SIM () NÃO
15. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de Português?
() SIM () NÃO
16. Para você, por que é importante estudar a Língua Portuguesa?
f.) Porque você quer ampliar seu conhecimento acerca da sua língua.
g.) Porque você não sabe falar corretamente sua língua.
h.) Porque você não foi bem alfabetizado.
i.) Porque você não conhece a norma padrão, ou seja, não sabe as regras gramaticais.
j.) Outro motivo. Qual? _____

17. Para você, é importante estudar as regras da norma padrão ensinadas na escola?
() SIM () NÃO
18. Para falar e escrever corretamente o português, é importante saber gramática?
() SIM () NÃO
19. Um bom professor de Português é aquele que fala em estilo formal, sempre de acordo com as regras gramaticais? () SIM () NÃO
20. O professor de Português pode usar linguagem informal durante as aulas?
() SIM () NÃO
21. O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir a fala dos alunos?
() SIM () NÃO
22. O professor de Português deve apontar “erros” e corrigir os textos escritos dos alunos?
() SIM () NÃO
23. Você costuma ler e refazer/reescrever os textos escritos que seus professores corrigem? () SIM () NÃO
24. Você se sente feliz com a sua maneira de falar?
() SIM () NÃO () ISSO É INDIFERENTE
25. Você já foi, em algum momento/situação, discriminado pelo seu jeito de falar?
() SIM () NÃO

26. Você acha necessário substituir a sua fala habitual por outra baseada na norma culta da língua? () SIM () NÃO

27. Suponha a seguinte situação:

Você está assistindo à apresentação de um trabalho de outro colega durante a aula de Geografia. O rapaz começa a falar e escreve o seguinte no quadro negro:

“O meio ambiente exige respeito: agente podemos fazer diferente. Vamos nessa. Basta eu e tu fazer sua parte e podemos salvar o planeta.”

O que você faz?

- a) Ri e comenta com quem está próximo sobre os erros do colega que está apresentando o trabalho.
- b) Fala em voz alta para o colega que ele está errado, e corrige os erros.
- c) Fica calado e assiste à apresentação sem fazer comentários, afinal você compreendeu claramente as ideias apresentadas pelo colega.
- d) Espera que o professor faça algum comentário a respeito das informações escritas na lousa.

28. Para você, que atitude o professor de Geografia, na situação apontada na questão 27, deve ter acerca dos “erros gramaticais” cometidos pelo aluno:

- a) Como é um professor de Geografia, ele não tem a obrigação de corrigir o aluno.
- b) O professor tem a obrigação de corrigir os erros, pois todo professor deve saber as regras básicas (gramaticais e ortográficas) da língua portuguesa.
- c) O professor deve preocupar-se apenas com o conteúdo da apresentação e deve, por isso, levar o caso dos “erros” para o professor de Português.
- d) Cabe ao professor de Geografia descontar ponto da apresentação e continuar a aula sem abordar a questão em si.

29. Ao conversar com seus professores, qual variedade da língua você utiliza com mais frequência? () MENOS FORMAL () MAIS FORMAL

30. Para você, quem pode ser considerado um falante eficiente de língua?

- a.) Eficiente na língua é o falante que sabe monitorar conscientemente sua fala em qualquer situação.
- b.) Eficiente é o falante que conhece todas as regras gramaticais da língua.
- c.) Eficiente é o falante que usa as regras gramaticais sem cometer erros.
- d.) Eficiente é aquele que sabe falar e escrever sem cometer erros gramaticais.

APÊNDICE F – Caderno de atividades



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



TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA
DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE DINÂMICAS DE GRUPO

CADERNO DE ATIVIDADES



Mestranda: Maria Sonia Vieira Lira
Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

2020

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado da busca por um ensino da língua portuguesa pautado na Pedagogia da Variação Linguística. Nosso desafio é desenvolver atividades didáticas interventivas que oportunizem aos alunos uma aprendizagem significativa, segundo a qual a língua é compreendida como um bem coletivo, social, dinâmico, em constante variação, ou seja, uma língua heterogênea que está sob a regência de inúmeras normas dentro de diversas práticas sociais. E mais, é nosso objetivo contribuir para o alcance de um ensino que amplie a competência comunicativa de alunos a partir de práticas linguísticas diversificadas que ocorrem dentro e fora do ambiente educacional, além de fortalecer a autoestima de quem, por diferentes razões ao longo da vida, não cursou a escola ou interrompeu seu ciclo escolar durante sua fase infanto-juvenil, voltando aos bancos escolares com a crença de que “aprender português é muito difícil”.

A partir dessa realidade, nós professores, precisamos encontrar formas de ensino que estejam pautadas na realidade vivenciada pelos nossos alunos e pelos diversos grupos sociais com os quais eles se relacionam. Para tanto, este caderno de atividades foi composto por quatro dinâmicas de grupo, sendo que cada uma delas foi estruturada em quatro etapas pelas quais pretendemos apresentar não simplesmente jogos ou atividades lúdicas, mas, sim, atividades que favoreçam uma dinâmica reflexiva sobre a língua materna em sala de aula. Cabe ressaltar que os trabalhos didático-pedagógicos concebidos por nós e apresentados neste caderno de atividades, foram pensados para serem aplicados dentro de uma sala de aula diferenciada, que apresenta muitas restrições quanto ao uso de recursos materiais e também uma limitação quanto às movimentações físicas dos alunos, como é o caso de uma “cela de aula”, ambiente que suscitou a realização deste trabalho e no qual as atividades apresentadas foram aplicadas.

Cabe ressaltar que não temos a intenção de restringir o uso das dinâmicas a um perfil ou grupo específico de alunos, pois elas podem e devem ser adaptadas conforme o contexto escolar e o planejamento/organização das aulas de cada professor. Ao longo da descrição das atividades, sugerimos a confecção de materiais, a busca por textos, músicas e vídeos que podem enriquecer as atividades apresentadas.

As dinâmicas de grupo foram desenvolvidas observando-se as diretrizes de ensino da língua portuguesa presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Destacamos, aqui, três das dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental que nos serviram de parâmetro para a realização deste trabalho:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...]
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, 2017, p. 85).

Assim, a fim de facilitar a compreensão e a articulação das habilidades elencadas na BNCC com as atividades propostas neste material didático, indicamos, em cada uma das quatro dinâmicas, as práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística e semiótica⁵⁰ – e os códigos alfanuméricos relacionados a cada conjunto de atividades.

Além disso, a fim de tornar o entendimento da composição/organização das informações contidas em cada código alfanumérico presente na BNCC, disponibilizamos o quadro a seguir. Observe:

⁵⁰ Embora esse eixo de prática de linguagem considere a análise semiótica, neste trabalho a análise linguística foi priorizada porque o contexto de aula (“cela de aula”) acaba restringindo bastante o trabalho com textos multimodais. Ademais, o uso da internet para os alunos do sistema prisional é proibido.

Quadro 1 – Código alfanumérico

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 30).

Para trabalharmos as nossas atividades didáticas, além de recursos materiais comuns (folhas sulfites, com e sem pauta, cartolina, pinceis coloridos, fita adesiva, lápis e borracha), um *datashow* com caixa de som acoplada para exibição de vídeo e músicas foi utilizado. Ademais, para dar suporte e favorecer o processo de ensino-aprendizagem, elaboramos uma apostila (anexa) com informações e atividades suplementares para uso por parte de alunos e professor, tanto em sala de aula quanto como recurso extraclasse.

Não podemos deixar de elucidar que a avaliação durante a aplicação das dinâmicas deve ser uma ação contínua, pautada numa observação atenta e sensível do professor aos comentários feitos pelos alunos ao longo das diversas reflexões suscitadas pelas atividades didáticas propostas, bem como a postura – envolvimento e interação – de todos diante dessas atividades.

O professor deve ficar atento quanto ao isolamento e/ou a recusa de algum aluno em participar das atividades didáticas propostas; pois, conforme ressalta Massaroli (2016, p. 83),

“a comunicação, por exemplo, pode se dar de diversas formas”, inclusive por um silêncio proposital⁵¹, o que deve ser verificado pelo professor.

Nesse sentido, nos apoiamos nos pressupostos apontados pelo estudioso Mascovici (2007, p. 155 apud Massaroli, 2016, p. 83) que apresentou o silêncio como uma “disposição para não dialogar”, ou ainda, um “constrangimento, ressentimento, agressão ou qualquer outro sentimento”. Dessa forma, cabe ao professor estar com sua atenção completamente voltada a tudo que ocorre em sua sala de aula, especialmente durante a execução de atividades que proporcionem o uso ativo e diversificado da língua por falantes que possuem inúmeros juízos de valores em relação à própria fala e em relação à fala dos demais.

Diante disso, acreditamos que as dinâmicas podem proporcionar situações de reflexão que podem favorecer a mutabilidade de pensamento necessária para a efetiva modificação de crenças linguísticas negativas, em positivas, bem como atitudes linguísticas preconceituosas em (inter)ações tolerantes e respeitáveis para com quem é considerado ou considera-se diminuído frente aos outros. Em síntese, as dinâmicas executadas sob uma observação atenta – ou seja, com o professor acompanhando o comportamento adotado pelos alunos, bem como as considerações feitas por eles à medida que as atividades vão transcorrendo – podem ser compreendidas como uma avaliação que é feita diariamente.

Contudo, sabendo das dificuldades encontradas pela falta de material didático e/ou com a presença nas escolas de obras didáticas com uma abordagem superficial, ou pior, inexistente acerca do tema “variação linguística, preconceito linguístico, normas linguísticas – popular e culta”, disponibilizamos, ao final do caderno de atividades, uma apostila com informações e atividades suplementares que visam dar apoio ao professor e ao aluno durante o desenvolvimento das dinâmicas em sala de aula.

Por fim, desejamos que este caderno de atividades, voltado a você professor, possa ajudá-lo a desenvolver aulas participativas sob o prisma da variação linguística e em consonância com as orientações legais que norteiam o ensino da língua portuguesa no país. Professor, é nosso objetivo que as informações e as sugestões apresentadas nos boxes ao longo deste material auxiliem-no durante a aplicação desta proposta didática.

⁵¹ O aluno que silencia sua voz durante todas as atividades deve ser observado mais atentamente. Em alguns momentos específicos, o silêncio pode ser compreendido como normal e decorrente de algum fato pontual relacionado àquele aluno; contudo se o silêncio for constante, é importante que o professor converse com ele e busque incentivá-lo a participar das atividades propostas.

SUMÁRIO

Dinâmica 1 – A língua nossa de cada dia: como me percebo e interajo com os outros.....	8
1ª Etapa – Minha língua, meu reflexo.....	9
2ª Etapa – Quem é quem?.....	10
3ª Etapa – Você camaleão! Como assim?.....	11
4ª Etapa – Autorretrato: eu camaleão.....	12
 Dinâmica 2 – O português e suas possibilidades.....	 17
1ª Etapa – Variações no tempo.....	18
2ª Etapa – Variações regionais.....	19
3ª Etapa – Variações sociais.....	21
4ª Etapa – E eu com isso?.....	23
 Dinâmica 3 – Desdobrando a minha língua.....	 24
1ª Etapa – Pode isso?.....	26
2ª Etapa – Conhecendo as normas.....	27
3ª Etapa – Eu e as normas. Como agir?.....	30
4ª Etapa – Adequando a minha língua.....	31
 Dinâmica 4 – Lutando contra o preconceito: uma atitude pode mudar tudo.....	 34
1ª Etapa – Convivendo com as diferenças.....	36
2ª Etapa – Ampliando a minha competência comunicativa.....	38
3ª Etapa – Falar e escrever – uma língua e dois caminhos diferentes.....	41
4ª Etapa – Um viva às diferenças!.....	42
 REFERÊNCIAS.....	 43

1ª Dinâmica – A língua nossa de cada dia: como me percebo e interajo com os outros.

Objetivo geral: levar os alunos à percepção da importância da língua na construção da sua identidade, especialmente em suas relações interpessoais.

Tempo previsto para realização das quatro etapas: 3h/a
(4 aulas de 45 min)

Orientação: práticas de linguagem/habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Práticas de linguagem/habilidades⁵²

Oralidade:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Leitura/Escuta:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

Produção escrita:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

Análise linguística:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Elementos notacionais da escrita

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: (BRASIL, 2017).

⁵² No início de cada uma das quatro dinâmicas, apresentamos algumas habilidades descritas na BNCC para o Ensino Fundamental. Contudo, é importante frisar que outras habilidades podem ser trabalhadas de forma concomitante, ou mesmo, de forma particular ao longo das atividades propostas, dependendo dos objetivos previstos pelo professor.

Professor, como o tempo em sala de aula na EJA é menor que o do ensino regular, é importante que os alunos tenham acesso a materiais de estudo suplementar. Para isso, disponibilizamos um caderno com textos/conteúdos/atividades que podem ser utilizadas durante a aula e/ou de forma extraclasse.

• **1ª Etapa – Meu reflexo, minha língua.**

Objetivo específico: estimular os alunos a perceberem-se como alguém importante, único, com características próprias.

Atividade: a construção da autoimagem utilizando-se de palavras.

Materiais necessários: uma caixa com um espelho dentro e ficha com orientações sobre a atividade; folha pautada; lápis e borracha.

Considerando que o espelho comum pode ser item proibido dentro de unidades prisionais, sugerimos sua substituição por um objeto similar. Por exemplo, espelhos infantis de plástico com material refletivo.

Orientação

Refleta sobre o seguinte:

Como você se vê?
O que espera da escola e das aulas de Português?
O que você quer para si?

Lembre-se: você é uma pessoa importante!

Professor, a atividade extraclasse objetiva proporcionar ao aluno um exercício reflexivo da língua dentro de uma prática social que se coaduna a sua realidade linguística e social.

Descrição da atividade: os alunos são convidados, um a um, a se dirigirem silenciosamente à caixa; devem observar atentamente a imagem no seu interior. Cada aluno deve pegar uma ficha (na qual o comando está presente) e, em seguida, voltar ao seu lugar. Após todos os alunos participarem, o professor deve incentivar os alunos a falarem suas impressões acerca do que viram usando a terceira pessoa. Todos poderão falar a respeito de si a partir da imagem refletida no espelho. Após essa etapa, o professor entrega uma folha em branco na qual os alunos irão escrever sobre si.

Tempo previsto: 45 min

Atividade extraclasse a ser entregue na aula seguinte: uma carta de apresentação pessoal usando uma linguagem clara, sem gírias, com letra legível e pontuando as frases.

Observação: esta atividade deve ser proposta quando os alunos já tiverem estudado esse gênero textual. Para facilitar a execução desta atividade, a explicação do gênero e alguns exemplos de cartas constam no material suplementar, inclusive a diferenciação entre os níveis de linguagem formal e informal (variação diafásica).

- **2ª Etapa – Quem é quem?**

Objetivos específicos: incentivar os alunos a falarem do outro de forma respeitosa e desenvolver a habilidade de escutar a fala do colega.

Atividade: a apresentação do outro e como a pessoa se vê e como eu a vejo?

Materiais necessários: as cartas de apresentação pessoal elaboradas na atividade anterior e envelopes sem identificação, mas com uma ficha com orientações sobre a atividade.

Orientações

1. Leia a carta do colega com atenção e respeito.
2. Sem revelar o nome do colega, apresente essa pessoa à turma.
3. Após isso, você pode tecer um comentário sobre a pessoa/ou até uma dica de quem é a pessoa.

Lembre-se: o respeito ao próximo é fundamental!

Descrição da atividade: o professor recolherá as cartas de apresentação escritas pelos alunos e irá colocar cada uma dentro de um envelope sem identificação. Com a turma organizada em semicírculo, cada aluno receberá um envelope com o comando e a carta de um colega. O professor dará dez minutos para leitura silenciosa. Após esse tempo, os alunos serão convidados a apresentarem a pessoa que escreveu a carta. O professor deve ficar atento e incentivar o respeito mútuo. Cada aluno deve pensar em como falar sobre o outro de forma clara e polida – atendendo ao conteúdo da carta, mas podendo, também, emitir opinião. Após cada apresentação, os demais alunos devem descobrir de quem se trata. A pessoa também poderá se identificar. Mas, caso isso não ocorra, o colega que fez a apresentação, ao final das tentativas, apresentará a pessoa.

Essa é uma atividade que visa uma reflexão pessoal sobre o falar e o escutar; um caminho que se abre para a ampliação da competência comunicativa entre os alunos.

Tempo previsto: 90 min

Atividade extraclasse a ser entregue na aula seguinte: cada aluno deverá escrever um comentário, expondo a opinião sobre as dificuldades e/ou facilidades de falar sobre si e sobre o outro. Além disso, deve refletir e escrever sobre o saber escutar e respeitar a fala do outro.

- **3ª Etapa – Você camaleão! Como assim?**

Objetivo específico: levar os alunos a perceberem-se como seres plurais linguisticamente e com atitudes diferenciadas, considerando-se que pessoas mudam a forma de falar e de agir conforme o contexto em que estão inseridos.

Atividade: a possibilidade de adequar a fala e a postura em diferentes situações.

Materiais necessários: quadro branco; pincéis coloridos (vermelho, azul e verde, por exemplo); fichas/tiras de papel em branco (6 fichas para cada aluno); fita adesiva.

Orientação

Responda conforme o caso:

1. Como você costuma cumprimentar os colegas no pátio?
2. Como você costuma cumprimentar as pessoas conhecidas na rua?
3. Como você pede algo a um colega de cela?
4. Como você pede algo a um policial penal?
5. Como você agradece algo a um colega de cela?
6. Como você agradece algo a um conhecido na rua?

Descrição da atividade: o professor dividirá o quadro branco em três colunas (uma para cada situação: colegas, conhecidos, servidores da instituição). A fita adesiva deve ser cortada em pequenos pedaços antes de a atividade começar (eles devem ficar disponibilizados no quadro). O professor vai ler cada pergunta e os alunos irão respondê-las, escrevendo nas fichas. À medida que os alunos respondam, cada um deve colar sua resposta na respectiva coluna. Ao final, o professor deve iniciar uma breve discussão sobre as diferenças/semelhanças constatadas nas falas dos alunos de acordo com os interlocutores envolvidos.

Nesse momento, professor, peça para que os alunos expliquem como percebem as mudanças e por que elas se fazem presentes na sua realidade.

Tempo previsto: 25 min

Observação: após essa atividade, a próxima pode ser iniciada imediatamente.

• **4ª Etapa – Autorretrato: eu camaleão.**

Objetivo específico: levar os alunos a perceberem-se como seres que se adaptam às mudanças de acordo com o contexto.

Atividade: eu sendo eu mesmo no mundo com a possibilidade de adequação em diferentes situações.

Materiais necessários: cópia do texto “Cordel: e quem sou eu afinal?”, de Carlinhos Cordel; cópia da atividade “Eu camaleão”, disponibilizada na página 15; lápis e borracha.

Materiais necessários: Texto para leitura compartilhada –

Professor, no material suplementar, os alunos têm à disposição informações e atividades relacionadas a essa temática. Incentive-os a realizarem o que lhes foi proposto!

Orientações

1. Escreva um título para definir quem é você e leia para o grupo.
2. Preencha os balões com palavras que expressem a situação apontada.

Descrição da atividade: o professor distribuirá a cópia dos textos e explicará o objetivo específico da atividade. Em seguida, convidará os alunos a fazerem uma leitura compartilhada em voz alta. Após isso, entregará uma folha na qual consta uma pessoa diante de um espelho com três imagens refletidas: uma distorcida, uma fragmentada e outra de um camaleão. Os alunos devem ser orientados a preencher os balões com palavras/expressões/frases que representem sua personalidade em contexto/situação apresentada.

Tempo previsto: 20 min

Observação: os alunos, à medida que forem terminando, devem colar a folha no mural da sala de aula. Assim, todos podem compartilhar sua experiência.

CORDEL: E quem sou eu afinal?

Baseado em uma das crônicas de Luiz
Fernando Veríssimo.

Nesta altura da MINHA vida
Já não sei mais quem sou eu
Vejam só esse dilema!!!
Em que o mundo me meteu
Com mais de cinquenta anos
Minha identidade morreu.

Numa ficha numa loja
Sou chamado de CLIENTE,
No restaurante FREQUÊS,
Nos correios, REMETENTE,
Diante de tantos nomes
Vou ficando impotente.

Quando alugo uma casa
Me chamam de INQUILINO,
Na condução, PASSAGEIRO,
Brincando, sou um MENINO
Com tantos nomes assim
Não sei qual o meu destino.

Se vou ao supermercado,
Me chamam CONSUMIDOR.
Se não pago o imposto
Me chamam SONEGADOR.
Mas em comícios, sou MASSA.
Pra votar, sou ELEITOR.

Se vendo algo importado
Me chamam CONTRABANDISTA.
Na rua, eu sou PEDESTRE,
Em viagens, sou TURISTA,
Mas se deixo de pagar
Me chamam de VIGARISTA.

Porém se o carnê de compras
Tá com o prazo vencido

Sou mais um INADIMPLENTE,
Se não pago sou BANDIDO
Todos esses pseudônimos
Me deixam muito ofendido.

Se sofro um acidente
Ou se sou atropelado
E for para um hospital
Me chamam ACIDENTADO
Pelo o médico ou enfermeira
PACIENTE, sou chamado.

Nos jornais, eu sou a VÍTIMA,
Se compro um livro, LEITOR,
Se ouço rádio, OUVINTE.
Se escrevo, um escritor
Para a televisão
Sou um TELESPECTADOR.

No campo de futebol
Me transformo em TORCEDOR.
Como sou corintiano,
Me chamam de SOFREDOR.
Para o Ibope eu sou
Apenas ESPECTADOR.

Na Receita Federal
Sou mais um CONTRIBUINTE,
Em um debate político
Não passo de um OUVINTE
Mas pra mim, sou cidadão
Respeitado, de requinte.

Quando eu revendo algo,
Me chamam de MUAMBEIRO,
Se eu assisto novelas
Sou chamado NOVELEIRO
Se rezo pra algum santo
Sou tachado de ROMEIRO.

No show, já virei GALERA.
Com meu carro, MOTORISTA

Com a minha bicicleta
Sou chamado de CICLISTA
Na vida, o brasileiro
Tem que ser sempre um artista

Um dia quando eu morrer
Vão me chamar de DEFUNTO
Uns dirão que sou FINADO,
Pro povão serei PRESUNTO
Pra outros eu fui EXTINTO,
Só assim, eu viro assunto.

Pros espiritualistas
Eu serei... DESENCARNADO,
Evangélicos dirão
Que eu fui... ARREBATADO...
Para mim, que sou católico
Por Jesus, vou ser chamado.

O pior, eu não contei

Por isso ninguém ouviu
Para todo governante
Não passo dum IMBECIL
Por isso, eu sou mais eu
Nesse mundo tão hostil.

C aro leitor, meu amigo
A gora tô contentíssimo
R ecriei um texto de
L UIZ FERNANDO VERÍSSIMO
O brigado, companheiro
S er leitor é esportíssimo.

(CORDEL, 2011).



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#). Você pode copiar, distribuir, exibir, executar, desde que seja dado crédito ao autor original. Você não pode fazer uso comercial desta obra. Você não pode criar obras derivadas.

Disponível em:

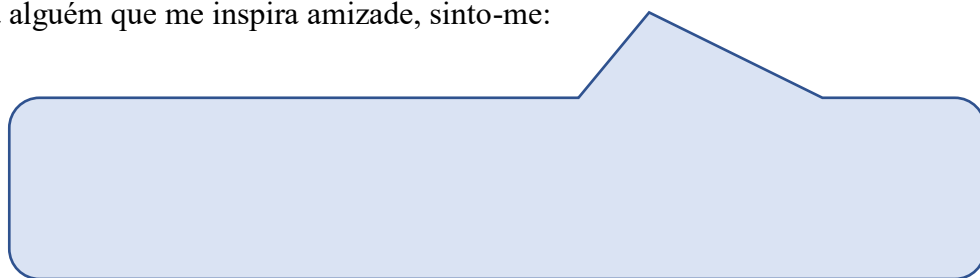
<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3280923>. Acesso em: 02 jul. 2019.

TÍTULO DA MINHA VIDA

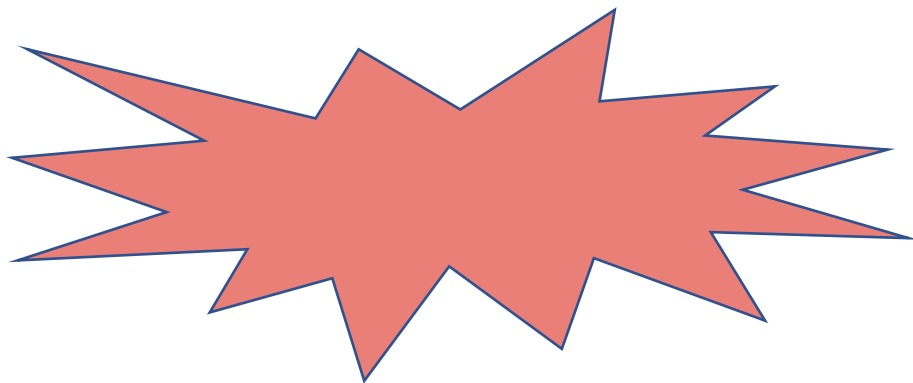
Eu camaleão

Fonte: Imagens retiradas da internet e adaptadas pela autora.

Quando me dirijo a alguém que me inspira amizade, sinto-me:



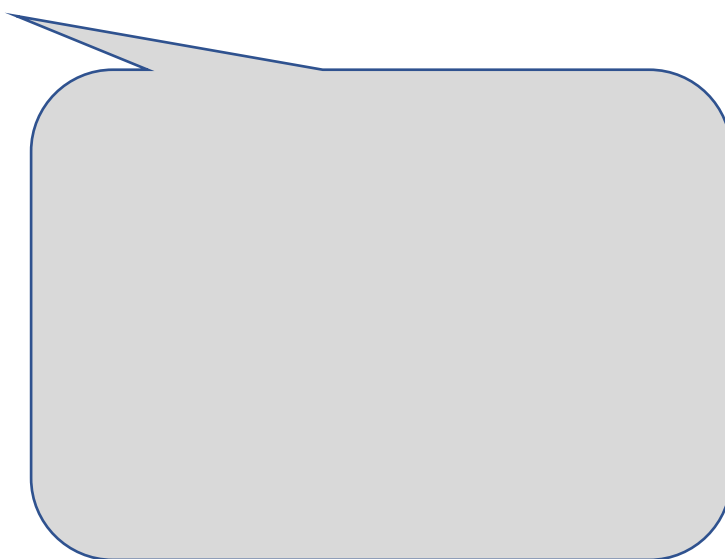
Se estou nervoso, costumo:



Quando a timidez aparece, minha voz e minha fala:



Mas, se preciso me defender:



Diante de autoridades, normalmente:



2ª Dinâmica – O Português e suas possibilidades
--

Objetivo geral: levar os alunos à percepção das variações que ocorrem naturalmente na língua.

Tempo previsto para realização das quatro etapas: 3h/a
(4 aulas de 45 min)

Orientação: práticas de linguagem/habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Práticas de linguagem/habilidades

Oralidade:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Leitura/Escuta:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

Produção escrita:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

Análise linguística:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Elementos notacionais da escrita

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: (BRASIL, 2017).

Professor, é importante usar exemplos concretos que estejam presentes em sala de aula. Observar a fala, as escolhas lexicais, os possíveis sotaques, as práticas sociais comuns à maioria dos alunos. Tais exemplos poderão enriquecer as atividades propostas.

• **1ª Etapa – Variações no tempo (variação diacrônica)**

Objetivos específicos: apresentar aos alunos exemplos de variações que ocorrem na língua ao longo do tempo e incentivá-los a observarem outras ocorrências.

Atividade: a leitura de um texto escrito em português arcaico e sua reescrita.

Materiais necessários: cópia do texto “Ribeirinha” (em português arcaico) para os alunos, lápis e borracha. No segundo momento, a distribuição dos versos (em português atual) para as duplas associarem/compararem a versão em português contemporâneo.

Orientações

1. Leiam o texto e discutam sua possível tradução em português contemporâneo (atual).
2. Com os versos da cantiga em versão atualizada em mãos, façam a associação entre os versos – português arcaico e português atual;
3. Reescrevam a cantiga em linguagem popular de forma que os colegas a compreendam facilmente.

Professor, considerando que os alunos ainda não sabem o conceito de norma linguística, incentive a realização da atividade proposta a partir da compreensão do que eles têm de linguagem de uso diário.

Descrição da atividade: A atividade será realizada em duplas. Dessa forma, o professor deve organizar as duplas e distribuir a cópia de um texto para cada dupla. Os alunos terão dez minutos para fazerem uma leitura individual e compartilhada, buscando compreender o texto. Em seguida, cada dupla recebe os versos da cantiga em português contemporâneo e, assim, deve associar os versos (antigos e atuais) buscando uma compreensão mais clara do texto. Após isso, cada dupla deve reescrever a cantiga usando o português brasileiro contemporâneo (em linguagem/norma popular). Ao final, cada dupla deverá ler o texto “traduzido”, ou seja, sua versão em linguagem atual, e a professora organizará um mural para que todos tenham acesso às versões elaboradas por todos. Com isso, a turma poderá compartilhar suas interpretações.

Tempo previsto: 45 min

Observação: no material suplementar, há informações sobre as variações da língua: temporais, regionais e sociais. A leitura da apostila dará suporte ao trabalho em sala de aula.

Em relação à variação da língua no tempo, disponibilizamos outra atividade com um texto contendo termos em desuso no Brasil, contudo a leitura é de fácil compreensão. Os alunos poderão realizar uma atualização vocabular de modo a ampliar sua competência comunicativa.

Ribeirinha

No mundo non me sei pareiha,
 Mentre me for como me vai,
 Ca já moiro por vós – e ai!
 Mia senhor branca e vermelha,
 Queredes que vos retraia
 Quando vos eu vi em saia!
 Mau dia me levantei,
 Que vos enton non vi fea!

Ribeirinha

No mundo não conheço quem
 se compare
 A mim enquanto eu viver
 como vivo,
 Pois eu morro por vós – ai!
 Pálida senhora de face rosada,
 Quereis que eu vos retrate
 Quando eu vos vi sem manto!
 Infeliz o dia em que acordei,
 Que então eu vos vi linda!

Professor, sugerimos dois mapas, pois, dependendo da cidade onde esteja localizada sua unidade escolar, pode haver muitos alunos que são de municípios vizinhos que possuem características socioeconômicas e culturais bem diferentes, como é o caso do Distrito Federal com suas 33 Regiões Administrativas.

- **2ª Etapa – Variações regionais (variação diatópica)**

Objetivos específicos: apresentar aos alunos exemplos de variações que ocorrem na língua conforme a região geográfica.

Atividade: identificação de palavras/expressões regionais usadas no Brasil.

Materiais necessários: papeletas coloridas autoadesivas (ou tirinhas de papéis coloridas), fichas com palavras/expressões regionais brasileiras, fita adesiva, mapa do Brasil e da unidade federativa onde está localizada a escola.

Descrição da atividade: inicialmente, o professor deve explicar o objetivo da dinâmica e, com os mapas já fixados na sala (numa parede ou na lousa), convidar os alunos a se dirigirem, um a um, aos mapas e falarem seu estado e sua cidade de origem e, em seguida, colarem uma papeleta colorida autoadesiva marcando o local de nascimento.

Após a primeira parte da atividade, a turma será dividida em cinco grupos. Cada um deve receber um envelope contendo dez palavras/expressões regionais, e os alunos devem identificar a região onde cada ficha deverá ser afixada. Em caso de dúvida, o grupo pode solicitar ajuda a outro grupo. Os alunos terão de identificar cada ficha e, após o tempo estipulado para realizar a atividade, o professor chamará cada grupo para colar as fichas nas regiões brasileiras associadas a cada palavra/expressão. Os

Professor, é importante aproveitar o momento para falar sobre a riqueza lexical do português não só em relação às diferenças regionais no Brasil, mas também em relação a outros países lusófonos.

Nesse momento, é interessante fazer perguntas sobre a origem familiar de cada aluno de modo a levá-los a uma reflexão inicial sobre a diversidade regional dentro do universo particular de cada um, bem como da turma da qual eles fazem parte.

alunos e o professor podem ir comentando cada palavra/expressão à medida que forem sendo apresentadas à turma.

Tempo previsto: 45 min

Quadro 4 - Relação de palavras/expressões da atividade

	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL
Grupo 1	Bergar a mola.	Deixe de ser avexado!	Véi, para com isso.	Ô loco, meu!	O frio tá de renguear o cusco.
	O Bonfã é broeiro igual o pai.	Pegou no cangote dele.	Nossa Senhora, como assim?	Gradicido.	Deu pra ti!
Grupo 2	Chibar.	Ele tá desmantelado.	Num esbarrera não.	Mano! Cê qué o quê?	Bá! Que susto!
	Ele tá na choldra.	A lapada pegou no espinhaço da coitada.	Ele quer ir soltar pipa.	Isso dá uma gastura.	Pandorga.
Grupo 3	Precisa levar o chuço. O tempo tá fechado.	Tô com o quengo quente.	Se liga na fita.	Uai sô... É logo ali.	O carro deu uma pechada na moto agorinha.
	Comer o caco.	Ele num para de mangar.	Entrar numas.	Mermão, coé?	Tchê! Que barbaridade!
Grupo 4	Cremalheira.	Oxente! Sei de nada!	O sinal tá piscando.	O farol tá piscando.	A sinaleira tá piscando
	Esbardalhar.	Pare de peitar o pai!	Ah nem!	Tô bolado!	Lancheria! Vamos lá.
Grupo 5	Arreganhar a tacha.	Que reisado bonito!	Tem base isso?	Sua carta de motorista chegou?	O João só quer lagartear um pouco..
	Aguça a ponta do lápis.	A notícia pegou a gente de supetão.	Foi jogar uma pelada.	Trem bom! Quero outro.	Trilegal!

Fonte: A própria autora.

Observações: 1. As expressões aqui relacionadas foram coletadas na internet. No final deste material, apresentamos uma lista com os sites utilizados nesta pesquisa. 2. No material suplementar, tem disponível para leitura uma reportagem publicada pela Revista Superinteressante sobre o Português falado em outros países.

• **3ª Etapa – Variações sociais**

Objetivos específicos: apresentar aos alunos exemplos de variações que ocorrem na língua conforme as situações/práticas sociais.

Atividade: as línguas que eu sei e não sabia.

Materiais necessários: fichas com a designação de profissões (papéis sociais) e/ou lugar na sociedade, e sugestão de questão temática; fita adesiva; 2 caixinhas com números para sorteio (uma com números ímpares e outra com números pares).

Quadro 5 - Fichas

Papel social/profissão	Ambiente	Questão temática
* Professor	Sala de aula	Livre
1. Estudante	Pátio do presídio	Prova de Português
2. Cantineiro	Balcão da cantina	Produtos de higiene
3. Pastinha ⁵³ de Ala	No pavilhão/celas/pátio	Sentença
4. Pastor	Na comunidade	Perdão divino
5. Vizinho	Na rua	Saneamento básico
6. Padre	Na igreja	Encontro de casais
7. Advogado	Delegacia	Relaxamento de prisão
8. Policial penal	Presídio	Classificação
9. Jogador de Futebol	Treino	Esporte
10. Agricultor	Na roça	Colheita
11. Médico	Hospital	Resultado de exames
12. Feirante	Feira	Produtos a venda
13. Pedinte	No semáforo	Dificuldades
14. Vendedor	Loja	Produtos a venda
15. Pedreiro	Obra	Obra em execução

⁵³ Pastinha de ala é o papel assumido por um interno do sistema, classificado para o trabalho. Ele é responsável por receber e entregar documentos/pedidos diversos entre os presidiários e os policiais penais.

16. Mecânico	Oficina	Problema mecânico
17. Barbeiro	Salão	Corte de cabelo
18. Investigador particular	Rua	Paradeiro de alguém
19. Juiz de Direito	Fórum	Julgamento
20. Jornalista	No estúdio/TV	Notícias da cidade
21. Político	Na rua	Promessas

Fonte: A própria autora.

➤ **Informação adicional: esta atividade consta de duas etapas.**

Descrição da atividade (primeira etapa): para realizar a atividade, o professor deve saber a quantidade de alunos presentes e, assim, organizar as cadeiras/carteiras universitárias da sala de aula em círculo e posicionar uma delas no meio. Em cada cadeira, será deixada uma ficha com um número e um papel social, conforme a descrição sugerida no quadro acima. Com exceção da cadeira posicionada no meio, todas as outras estarão com as fichas/papeis sociais visíveis para todos. Assim, o professor solicitará que cada estudante escolha uma cadeira para sentar. O aluno que sentar na cadeira no meio da sala não saberá seu papel social (mas terá um número visível). Esse aluno deverá perceber como é tratado observando as escolhas linguísticas dos demais colegas para, assim, responder o que lhe for perguntado. O professor irá colar (com fita adesiva) a ficha na qual consta o papel social atribuído ao aluno sentado no centro. No envelope que esse aluno receber, devem estar descritas cinco situações, as quais serão mostradas aos demais, uma a uma, quando a atividade for iniciada. O professor deve convidar cinco voluntários que formularão uma questão para cada situação apresentada pelo colega. Este, à medida que os demais colegas se dirijam a ele, deve responder ao que for dito observando a maneira como é tratado. O objetivo é que todos percebam que a fala vai sofrendo adequações de acordo com o papel social que exercemos e com a situação vivenciada.

Professor, esteja atento à variação estilística. Estimule os alunos a refletirem sobre isso. Veja: "Os falantes procuram adequar seu modo de falar às circunstâncias sociais, considerando graus de maior ou de menor formalidade atribuídos socialmente à situação." (ZILLES; FARACO, 2017, p. 21).

Após essa primeira parte, promova um questionamento a fim de favorecer o compartilhamento de ideias/impressões dos alunos suscitadas a partir da atividade. É importante perguntar o motivo que levou cada um a agir/se dirigir ao outro da forma como o fizeram.

➤ **Sugestões das situações a serem apresentadas pelo colega sentado no centro do círculo:**

Quadro 6 - Situações

1ª	Estou na fila da padaria.
2ª	Estou no setor de atendimento ao cliente - Caixa Econômica.
3ª	Estou na delegacia.

4 ^a	Estou na casa de amigos.
5 ^a	Estou em sala de aula.

Fonte: A própria autora.

Tempo previsto: 45 minutos – 20 minutos para a realização das perguntas e das respostas; 25 minutos para a reflexão da dinâmica estabelecida pelos interlocutores.

- **4^a Etapa – E eu com isso? (continuação da etapa anterior)**

Descrição da atividade (segunda etapa): após finalizada a primeira etapa, o professor deve solicitar ao aluno sentado na cadeira no meio da sala para juntar-se aos demais no círculo. Todos deverão agir de acordo com o número que tem em mãos: quem está com número ímpar faz as perguntas, e quem está com número par precisa respondê-las. Os alunos devem assumir os papéis sociais que constam nas fichas individuais. Após todos participarem dessa rodada de perguntas e respostas, uma nova orientação deve ser realizado: agora invertendo-se o que foi designado no início – os números pares devem elaborar perguntas e os ímpares devem respondê-las.

Ao fim dessa etapa de perguntas e respostas, o professor mediará novas reflexões a fim de que os alunos possam refletir sobre as variedades linguísticas usadas por si e pelos demais.

Tempo previsto: 45 minutos – 20 minutos para a realização das perguntas e das respostas; 25 minutos para a reflexão da dinâmica.

Professor, é importante que você permaneça atento aos diálogos e, caso perceba que os alunos estejam com algum tipo de dificuldade na elaboração das perguntas/respostas, incentive-os dando exemplos do que ocorre na vida real das pessoas. Exemplifique com a escolha dos pronomes de tratamento, pertinência ou não quanto ao uso de gírias, tom de voz, intenção interacional dentro daquela prática social proposta.

3ª Dinâmica – Desdobrando a minha língua.
--

Objetivo geral: promover a consolidação do conceito e da escolha consciente do uso das normas da língua – popular e culta – nas práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Tempo previsto para realização das quatro etapas: 3h/a
(4 aulas de 45 min)

Orientação: práticas de linguagem/habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 – Práticas de linguagem/habilidades

Oralidade:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Leitura/Escuta:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

Produção escrita:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

Análise linguística:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Elementos notacionais da escrita

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: (BRASIL, 2017).

Professor, tomamos como referência para o desenvolvimento destas atividades o conceito de norma linguística defendido pelo professor Alberto Faraco (2002, p. 39): “(...) a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas, ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.” O estudioso discorre, ao longo de suas pesquisas, que existem inúmeras normas linguísticas, além da conhecida e cultuada ‘norma-padrão’ (ou norma-curta, como ele a constitui), contudo irreal por se tratar de uma referência a um português idealizado, não de uso corrente pelos falantes da língua portuguesa. Nesse sentido, tomamos como base para direcionar o entendimento/conceituação de norma linguística por parte dos alunos duas designações apenas: norma culta e norma popular. A primeira sendo compreendida como uma norma prestigiada pela sociedade em geral, usada em contextos sociais mais formais, e a segunda, como sendo a uso comum pelos falantes no seu cotidiano, em contextos informais.

Cabe ressaltar que tais nomenclaturas, bem como seus conceitos, exigem maior aprofundamento de compreensão por parte dos docentes, visto que existem múltiplas normas cultas e múltiplas normas populares em uso no Brasil. Para isso, sugerimos a leitura da obra *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, Carlos Alberto Faraco, 2008.

• 1ª Etapa – A decisão é minha?

Objetivos específicos: estimular os alunos a perceberem que o poder decisório sobre como se comportar e o que fazer diante de qualquer situação está associado à observação das coisas que acontecem nas práticas sociais das quais participam. A língua tem normas e quem decide qual delas e quando usá-la(s) é o falante que precisa estar atento às pessoas com quem interage e às circunstâncias nas quais está inserido.

Atividade: Há uma regra definida? O poder de decisão passa pelas mãos de todos.

Materiais necessários: um rolo de barbante, uma tesoura sem ponta, quadro branco e pincel.

Orientação

Cada aluno deve segurar o barbante. A tesoura deverá passar nas mãos de todos, um por um, de acordo com a sequência que o barbante tiver sido disposto.

Descrição da atividade: O professor deverá organizar as cadeiras em duas fileiras, uma de frente para outra. Os alunos devem ser orientados a sentar em silêncio. Ninguém pode falar nada. O professor irá se posicionar em uma das pontas das fileiras com o barbante e a tesoura nas mãos. Ele deve explicar que o barbante será desenrolado e formará um ziguezague entre os alunos. O professor passará o fio para quem estiver a sua frente e os demais devem fazer o mesmo. Quando todos já estiverem segurando o barbante, o professor fará um corte no fio a sua frente e entregará a tesoura para o aluno que estiver na sua frente, e assim todos deverão pegar e repassar a tesoura até o último participante.

Terminada essa etapa, o professor observará como os alunos agiram. Se todos procederam do mesmo jeito (cortando o barbante), ou se alguém fez algo diferente (não cortar, por exemplo). O professor também irá observar se quem cortou o barbante o fez partindo-o ao meio ou se em pedaços maiores/menores.

Professor, ao invés de barbante, você pode produzir um fio usando uma fita crepe comum/durex. E, no caso da tesoura, opte pelo modelo de plástico sem ponta.

Se isso acontecer, pergunte qual seria a intenção... A pessoa pretendia se sobressair perante as outras? Queria impressionar?... Enfim, essa reflexão estimula o aluno a falar publicamente tentando se fazer compreender.

Professor, reflita com os alunos sobre o fato de que o repertório linguístico é construído ao longo da vida e quanto maior ele for, mais chances temos de nos adequar às mais diversas práticas de linguagem que nossas práticas sociais. Daí a importância de conhecer e aprimorar a norma culta, sobretudo na escola, a fim de que em outros contextos (além da sala de aula), o aluno/falante se sinta habilitado a acioná-la sempre que dada situação de uso mais formal, mais monitorada da língua se impuser a ele.

Como sugestão, produza uma extensão de fio capaz de atender as duas fileiras. 1 metro de fio para cada dois participantes. Por exemplo, 19 metros para um grupo de 20 pessoas.



Após as observações iniciais, o professor deverá perguntar por que cada um agiu daquela forma. Nenhuma regra em relação ao barbante e à tesoura foi estabelecida. O que fez cada um agir da forma como agiu?

Uma reflexão será compartilhada. Assim, o professor deverá expor no quadro branco uma analogia envolvendo as pessoas e os objetos utilizados: professor e alunos – os falantes; o barbante – contexto/a situação vivenciada, a tesoura – a língua, o corte (ou não) – a(s) norma(s) que fez uso.

Professor, explique o que é uma analogia e desenvolva detalhadamente o papel de cada pessoa e de cada elemento presente na atividade: alunos e professor são os falantes/interlocutores que têm em comum a mesma língua. Assim, o fio representa o contexto/a situação vivenciada por todos os envolvidos; a tesoura representa a língua utilizada por todos; o corte (ou não) seria o poder de escolha que cada falante tem para seguir ou não um modelo (uma norma linguística: popular ou culta) adotado por alguém em particular ou por todos. Desse modo, estimule os alunos a refletirem sobre suas ações/escolhas perante a língua, as pessoas com quem interagem, e as situações vivenciadas no seu dia a dia.

A atividade se torna muito interessante quando usamos textos produzidos pelos alunos. É uma forma de ensino que está ligada à realidade deles. Assim, sugerimos o uso de textos elaborados pelos próprios alunos ou por alunos de outras turmas (nossa opção). Além disso, acrescentamos exemplos de outros textos pautados no uso da norma culta.

Tempo previsto: 45 min

• 2ª Etapa – Adequando-se às normas da nossa língua

Objetivos específicos: apresentar aos alunos exemplos da norma culta e da norma popular observando a variação estilística nas práticas sociais mais comuns aos alunos dentro do contexto em que se encontram – ambiente prisional.

Atividade: a língua (e suas normas) dentro do ambiente prisional entre encarcerados, e entre esses e os profissionais que trabalham no sistema prisional.

Materiais necessários: música “Meu caro amigo”, de Chico Buarque⁵⁴, aparelho de som, textos escritos por alunos de outras turmas (por exemplo, cartas; mas, no caso em questão, os “catataus”) em outras aulas, envelopes, papel, lápis e borracha.

Catatau é um gênero textual usado pelos encarcerados e tem como objetivo principal a comunicação direta entre eles mesmos e entre eles e os servidores do sistema prisional (policiais penais, professores, médicos, dentistas, auxiliares da saúde). O catatau é um texto curto, que prima pela objetividade, mas, dependendo do caso, ele pode ser mais extenso, principalmente se a intenção do remetente é solicitar algo aos servidores e a apresentação de argumentos se faz necessária. O catatau é, em linhas gerais, um gênero que ora se assemelha ao bilhete, ora ao requerimento.

⁵⁴ A música está disponível na internet. Sugestão:

<https://youtu.be/FtM91pPpGc4>. Acesso em: 10 nov. 2019. (copiar o link no navegador).

Descrição da atividade: inicialmente o professor deve dispor as carteiras em círculo na sala de aula. O professor apresentará a música à turma e, em seguida, fará uma breve explanação acerca dessa música como instrumento de interação/diálogo entre conhecidos em um contexto de vigilância (por parte do governo da época), tal como ocorre com cartas e bilhetes (“catataus”) em contexto prisional. Após essa introdução, o professor deve apresentar os envelopes contendo os textos produzidos por alunos de outras turmas (a quantidade pode variar, conforme a quantidade de alunos participantes da atividade).

A atividade será desenvolvida como ocorre na técnica da “batata quente” – sendo que, nesse caso, a batata será um envelope. O professor irá iniciar a música e o envelope deverá ser repassado de um para outro e quando a música parar, quem estiver com o envelope na mão vai ler as orientações e realizar a tarefa.

Tipo de jogo no qual um objeto é repassado a outra pessoa enquanto uma música é tocada. O objeto representa alguma questão a ser resolvida por quem ficar com ele na hora em que a música é interrompida.

Orientações

Ao receber o envelope, você deve abri-lo, ler seu conteúdo em voz alta, comentar se o texto está claro e qual o tipo de linguagem usada.

Responda:

Na sua opinião, o destinatário poderá estranhar a linguagem presente no texto? Por quê?

Qual norma linguística foi empregada: popular ou culta? As duas aparecem no texto?

A atividade seguirá até os dez envelopes serem abertos e comentados.

Ao final desta etapa, o professor deve promover a construção coletiva do conceito de norma popular e norma culta e quando cada uma deve ser usada.

Tempo previsto: 45 min

Professor, quando for selecionar os textos que comporão a dinâmica, atente-se ao fato de incluir amostras diferentes de norma culta, considerando o *continuum** de formalidade, a fim de expressar que a norma culta também varia, porém ela permanece como sendo uma variedade de prestígio social.

*Na sociolinguística, esse termo indica um tipo de mescla entre dialetos de um idioma ou de idiomas afins.

Meu Caro Amigo

Meu caro amigo me perdoe,
por favor
Se eu não lhe faço uma
visita
Mas como agora apareceu
um portador
Mando notícias nessa fita
Aqui na terra 'tão jogando
futebol
Tem muito samba, muito
choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros
dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe
dizer que a coisa aqui tá
preta
Muita mutreta pra levar a
situação
Que a gente vai levando de
teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando, que
também, sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não
pretendo provocar
Nem atijar suas saudades
Mas acontece que não
posso me furtar
A lhe contar as novidades
Aqui na terra 'tão jogando
futebol
Tem muito samba, muito
choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros
dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe
dizer que a coisa aqui tá
preta
É pirueta pra cavar o ganha-
pão
Que a gente vai cavando só
de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que,
também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até
telefonar
Mas a tarifa não tem graça
Eu ando aflito pra fazer
você ficar
A par de tudo que se passa
Aqui na terra 'tão jogando
futebol
Tem muito samba, muito
choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros
dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe
dizer que a coisa aqui tá
preta
Muita careta pra engolir a
transação
E a gente tá engolindo cada
sapo no caminho
E a gente vai se amando
que, também, sem um
carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem
queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar
lhe remeter
Notícias frescas nesse disco
Aqui na terra 'tão jogando
futebol
Tem muito samba, muito
choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros
dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe
dizer que a coisa aqui tá
preta
A Marieta manda um beijo
para os seus
Um beijo na família, na
Cecília e nas crianças
O Francis aproveita pra
também mandar lembranças
A todo pessoal
Adeus

(HIME; BUARQUE,
1976).

1976 © by Trevo Editora Musical
Ltda
Compositor: Francis Hime /
Chico Buarque

Disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/meu-carro-amigo.html>. Acesso em: 02 nov. 2019.

- **3ª Etapa – Nós e as normas: buscando a adequação da língua de acordo com as pessoas envolvidas e a situação vivida**

Objetivos específicos: promover o exercício de adequação às normas da língua nas práticas sociais dos alunos (intra e extramuros).

Atividade temática: a busca por alternativas para melhorar a alimentação nos presídios.

Materiais necessários: duas cartolinas brancas, 10 folhas de papel sem pauta, 5 pinceis (dois pretos, dois azuis, um vermelho), 10 lápis e 4 borrachas.

Descrição da atividade: o professor irá expor o tema da atividade no quadro: “a busca de alternativas para melhorar a alimentação nos presídios”. Logo em seguida, irá solicitar que os alunos pensem em alternativas viáveis para a resolução da situação. O grupo precisa encontrar uma estratégia de trabalho para realizar as seguintes tarefas:

1. Elaborar um documento a ser enviado para a direção do presídio e para a Vara de Execução Penal (VEP);
2. Um interno relata à família as intenções/alternativas do grupo para melhorar a alimentação de todos, especialmente a dele e de outras pessoas que têm problemas de saúde;
3. As alternativas encontradas pelo grupo devem ser informadas/divulgadas aos demais internos;
4. O grupo pode fazer uma solicitação de material ao Núcleo de Ensino;
5. O grupo deve apresentar as alternativas encontradas para o professor e, também, comentar o a(s) norma(s) adotada(s) nos textos elaborados.

Esta dinâmica depende das ações do grupo. A turma deve encontrar uma maneira, uma organização para a realização das tarefas propostas. O professor pode sugerir que alguém assuma o papel de coordenador, ou ainda, que cada um manifeste o desejo de realizar uma atividade específica. O mais importante é que cada aluno perceba que deve assumir uma responsabilidade e, diante dessa escolha, optar pelo uso da(s) norma(s) mais adequada(s) à situação em si.

Tempo previsto: 70 min

Professor, sua atenção durante toda a execução das tarefas é essencial. São alunos da quinta etapa de ensino, logo poderão demonstrar inúmeras dúvidas de como proceder. Caso ninguém se manifeste como coordenador da turma após a apresentação da dinâmica, incentive o grupo a fazer uma escolha voluntária de acordo com o que cada integrante tem mais afinidade/facilidade de atuação. Por exemplo, alguém que já tenha feito (ou visto) algum pedido direcionado à direção do presídio poderia participar da atividade 1; alguém que tem o costume de escrever à família relatando as dificuldades que enfrenta no seu cotidiano poderia colaborar na realização da tarefa 2. Dessa forma, ajude os alunos a enxergarem potencial de ação diante dos desafios do dia a dia fazendo uso das escolhas linguísticas (normas) mais adequadas a cada situação.

• 4ª Etapa – Eu e a norma culta

Objetivos específicos: incentivar o uso da norma culta no contexto escolar, de forma a tornar este exercício algo comum e constante nas diversas práticas sociais dos alunos. Além disso, ampliar o repertório comunicativo de todos.

Atividade: Os problemas comuns exigem uma ação coletiva. Elaboração de uma carta coletiva informando o problema ao diretor do presídio e apresentando pelo menos duas sugestões para sua resolução.

Materiais necessários: quatro imagens sobre desperdício de água, sendo que em três delas – na primeira, na terceira e na última imagem – deve constar uma indicação referente ao tempo: há quatro dias, ontem e hoje, respectivamente; fichas com palavras/expressões que podem ser incluídas na composição da carta à medida que o problema for sendo discutido; fita adesiva; pincel; lousa; lápis; borracha; folha pautada.

Descrição da atividade: com os alunos em semicírculo, o professor colará na lousa as imagens e as fichas com as palavras/expressões previamente escolhidas. O professor deve explicar a atividade e em seguida incentivar que cada aluno faça uma leitura silenciosa de tudo que foi colocado na lousa. Com isso, o professor deve convidar um aluno para escrever, no quadro, as contribuições dos demais. O professor precisa, nesse contexto, reiterar a importância da ampliação do repertório linguístico a partir da leitura e da inclusão de novos

Professor, nesta dinâmica, optamos pelo tema “desperdício de água” por se tratar de problema que afeta muitas pessoas em diversos lugares e que exige uma ação rápida para sua resolução. Dessa forma, acreditamos que outros temas possam ser abordados, bastando, para isso, uma escolha relacionada à realidade dos envolvidos.

vocábulos nas interações linguísticas dos alunos, principalmente em situações que exigem o uso de uma linguagem monitorada como a que estão diante. O uso da norma de prestígio é fundamental no contexto apresentado.

Ao final, os alunos devem fazer uma reflexão sobre a importância de monitorar a língua em contexto escolar, em ambientes de trabalho e em outras situações que julgar necessário. Se não houver tempo em sala de aula, o aluno poderá concluir a reflexão fazendo-a de forma escrita como atividade extraclasse.

Tempo previsto: 20 min



Imagens extraídas da internet:

1. Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcSt1bICUDrdVhfA5p3ddU6Tu0y1NeGf-9MTJXzugpGeWaKiDQhN>. Acesso em: 08 set. 2019.

2. Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcRQ9sUQ3cxc-uD8P5P362FkPOFsqnY52CcDse65vME1lbQDC0sF>. Acesso em: 08 set. 2019.

3. Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTvzHh2wR2RdrB6iOrJtRxsQbc4oUHG1j7Unl_5Tb42RJEEREy1. Acesso em: 08 set. 2019.

4. Disponível em: https://f.i.uol.com.br/fotografia/2018/04/04/15228714385ac52c8e39c20_1522871438_3x2_rt.jpg. Acesso em: 08 set. 2019.

Quadro 8 – Palavras/expressões

É extremamente importante.../A situação exige...
Desespero
Conserto
Reparo
Logo após
A questão/O problema
É evidente
Naquele/No exato momento
A rede hidráulica
Diante dos fatos mencionados
Estamos dispostos
Sem dúvida
A vazão da água

Fonte: A própria autora.

Professor, é importante que você apresente cada palavra/expressão e pergunte se todos compreendem o seu significado. Dentre as sugestões apresentadas, o termo “vazão”, apesar de ser comumente usado no meio jornalístico quando o tema abordado é água, pode não ser compreendido por todos. Outra coisa, incentive os alunos a buscarem sinônimos como forma de evitar repetições desnecessárias em sua fala, em seus textos.

Dinâmica 4: Lutando contra o preconceito: uma atitude pode mudar tudo.

Objetivo geral: levar os alunos a identificação e /ou constatação do preconceito linguístico no seu cotidiano – para consigo e para com os outros – e das suas atitudes linguísticas diante disso.

Tempo previsto para realização das quatro etapas: 3h/a
(4 aulas de 45 min)

Orientação: práticas de linguagem/habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017), conforme o quadro abaixo.

Quadro 9 – Práticas de linguagem/habilidades

Oralidade:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Leitura/Escuta:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

Produção escrita:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

Análise linguística:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Elementos notacionais da escrita

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: (BRASIL, 2017).

Professor, para que essa dinâmica atinja seu objetivo, partimos de dois pontos considerados essenciais na condução das atividades propostas: 1. Reconhecimento da existência do preconceito linguístico como um problema ligado à desvalorização da variedade popular e das normas linguísticas usadas pelos alunos em suas práticas sociais cotidianas frente à **crença (linguística!)** de que a língua portuguesa deve ser ensinada única e exclusivamente tendo a norma-padrão como referência – algo de que discordamos; 2. A compreensão do conceito de **atitude linguística** como sendo, conforme nos elucida Bagno (2017, p. 21): “manifestações concretas que as pessoas têm acerca de sua própria língua, da(s) língua(s) de outros **grupos sociais**, e sobretudo da **variação** linguística.”



Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/preconceito-linguistico/acesso>. Acesso em: 05 set. 2019.

Para maior compreensão da concepção sobre normas linguísticas, sugerimos a leitura da obra *Linguística da Norma*, organizada por Marcos Bagno (2002).

• **1ª Etapa – A atitude do outro pode transformar o meu dia**

Objetivos específicos: proporcionar aos alunos a oportunidade de perceber que atitudes simples afetam a si próprio e ao outro – positivamente ou não – e que isso decorre dos julgamentos que o falante tem acerca da língua falada pelos demais (e por si mesmo).

Atividade: balinhas preconceituosas.

Materiais necessários: uma balinha para cada participante; fichas com expressões que traduzam preconceito linguístico e atitudes linguísticas variadas; aparelho de som e a música “Mina do condomínio”, Seu Jorge.

Professor, você poderá escolher outra música. Mas, caso opte por nossa sugestão, ela está disponível no YouTube, basta copiar o link abaixo:
<https://youtu.be/j6nHgKw6DXE>.

➤ **Expressões sugeridas:**

1. Você fala muito!
2. Você só gosta de gírias?
3. Você fala bem?
4. Você fala pouco?
5. Não gosta de falar ou não sabe?
6. Você aprendeu a falar assim onde?
7. Que sotaque é esse?
8. Seu jeito de falar é diferente, tipo estranho!
9. Não sabe nada!
10. Você usa “o pai dos burros?”
11. Você é muuito inteligente!”
12. Falando assim você vai longe... Cuidado, viu?!

Observações:

1. Dependendo da quantidade de participantes, as palavras/expressões podem ser sinônimas. Contudo, se forem poucos participantes, o ideal é não haver termos similares;
2. Em cada balinha deve ser colada uma palavra/expressão.

É importante que sejam selecionadas expressões que simbolizem atitudes linguísticas comuns – porém, marcantes – presentes no dia a dia dos alunos. Também é essencial que o grupo seja preparado para a atividade. Professor, explique que todos estão sujeitos a ficar com um termo com o qual não se simpatiza, porque isso faz parte da atividade proposta.

Orientações

Todos devem manter o braço esticado. Movimentos permitidos: para os lados; e, um aluno por vez, poderá mover-se em direção aos colegas – passos para frente e para trás. Contudo, não é permitido subir ou descer os braços.

Enquanto a música tocar, todos devem repassar a balinha para quem estiver a sua direita.

Descrição da atividade: o professor deverá organizar os alunos numa roda e ler o comando da atividade. Em seguida, as balinhas são distribuídas uma a uma, com os alunos na posição “braços esticados”. O professor entrega uma balinha por vez e os alunos devem ir repassando para quem estiver ao seu lado direito. Contudo, duas pessoas devem ficar sem receber a balinha.

Por exemplo, em um grupo de 15 pessoas, 13 balinhas são distribuídas.

Depois que todas as balinhas forem entregues, a música tocará e os alunos devem repassar as balinhas para quem estiver à sua direita. O professor deve deixar a música tocar enquanto as balinhas passam pelas mãos de todos os participantes. Quando a música for pausada, a pessoa fica com a balinha que estiver na mão.

A partir desse momento, todos serão convidados a trocar sua balinha – um participante por vez – com outra pessoa (ou entregá-la a quem estiver sem).

O professor deve observar a dinâmica que se estabelece e, após 15 minutos, a atividade deve ser encerrada. Todos devem se sentar em suas respectivas cadeiras e uma reflexão deve ser iniciada. Alguns questionamentos podem ser propostos:

1. Como cada participante se sentiu ao ter a sua balinha trocada por outra.
2. Como se sente quem ficou sem balinha?
3. Qual a sensação de receber uma balinha com uma palavra/expressão não desejada?
4. Alguém preferiu guardar consigo uma balinha que continha uma palavra/expressão não desejada?

O professor deve levar os alunos a perceberem que a nossa fala, o tom de voz, a forma como nos dirigimos a outra pessoa, cada atitude gera consequências – positivas e/ou negativas, dependendo do caso.

Levar os alunos a perceberem que as atitudes linguísticas podem construir ou abalar relações.

Gestos, risos, palavras/expressões/frases pautadas em respeito ou ironia, julgamentos linguísticos positivos ou negativos, por exemplo.

No final, o professor deve reiterar que a atividade tinha o objetivo de uma reflexão sobre nossas atitudes linguísticas. Quem ficou sem, recebe uma balinha também para que todos possam saborear a reflexão desenvolvida.

Tempo previsto: 60 min

• **2ª Etapa – Identificando o preconceito linguístico**

Objetivos específicos: Identificar crenças linguísticas que sejam portadoras de preconceitos linguísticos.

Atividade: O que canto representa o que eu acredito?

Materiais necessários: aparelho de som, música “Zé Ninguém” – Banda Biquíni Cavadão, cópia da letra da música, lápis e borracha, fichas em branco para possíveis anotações.

Orientações

Os alunos devem ouvir a música prestando atenção à letra. Cada um deve registrar as afirmações que mais se destacam na música. Podem escrever versos, palavras ou mesmo desenhar algo.

Descrição da atividade: o professor apresentará a música “Zé Ninguém”, os seus autores e a data de lançamento. Após isso, uma folha de papel sulfite e lápis serão entregues a cada participante. Na sequência, os alunos devem ser convidados a escutar a música com atenção e fazer seus registros pessoais.

Ao final da execução da música, o professor pedirá que cada participante comente as suas impressões. O professor também pode lançar perguntas que facilitem a reflexão, por exemplo: “O que é repetido – qual(s) crença/crença(s) linguística(s) – e deve ser repensado de forma consciente?”

A reflexão deve levar os participantes a questionar as crenças/crenças linguísticas difundidas largamente na sociedade por meio de músicas, e como tais crenças se refletem nas crenças linguísticas alimentadas de forma consciente e inconsciente diariamente por todos os falantes.

- Sugestão: elabore um painel com a imagem de uma partitura musical (vide imagem abaixo) para que os alunos cole suas impressões por cima, como se fossem notas musicais.

Professor, incentive os alunos a sublinharem versos, registrar sentimentos, ideias advindas da música. Convide-os a colocarem-se como o eu-lírico, o narrador-personagem presente na canção. Assim, ao final, a reflexão coletiva poderá ocorrer de forma bem interativa entre os alunos participantes.

Figura 1 – Partitura musical



Fonte: <https://teoriamusicaemfoco.com.br/armadura-de-clave/>. Acesso em: 06 nov. 2019.

Tempo previsto: 40 min

Zé Ninguém

(Banda Biquini Cavado)

Quem foi que disse que
amar é sofrer?
Quem foi que disse que
Deus é brasileiro?
Que existe ordem e
progresso
Enquanto a zona corre solta
no congresso?
Quem foi que disse que a
justiça tarda mas não falha?
**Que se eu não for um bom
menino, Deus vai
castigar?**

Os dias passam lentos
Aos meses seguem os
aumentos
Cada dia eu levo um tiro
Que sai pela culatra
Eu não sou ministro, eu não
sou magnata

**Eu sou do povo, eu sou
um Zé Ninguém**
Aqui embaixo as leis são
diferentes
Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes

**Quem foi que disse que os
homens nascem iguais?**
**Quem foi que disse que
dinheiro não traz
felicidade?**

Se tudo aqui acaba em
samba
No país da corda bamba,
querem me derrubar!
**Quem foi que disse que os
homens não podem
chorar?**
**Quem foi que disse que a
vida começa aos
quarenta?**
A minha acabou faz tempo,
agora entendo porque

Cada dia eu levo um tiro
Que sai pela culatra
Eu não sou ministro, eu não
sou magnata

Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes
Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes
Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes
Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes

Os dias passam lentos
Os dias passam lentos

Cada dia eu levo um tiro
Cada dia eu levo um tiro

Eu não sou ministro, eu não
sou magnata

Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes
Eu sou do povo, eu sou um
Zé Ninguém
Aqui embaixo as leis são
diferentes

(ÁLVARO; BRUNO;
COELHO; MIGUEL;
SHEIK, 2005).

Fonte:
<https://www.kboing.com.br/biquini-cavadao/ze-ninguem/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

- **3ª Etapa – Identificando o preconceito linguístico**

Objetivos específicos: desenvolver o senso crítico em relação às crenças e atitudes linguísticas constatadas em seu cotidiano.

Atividade: exibição do vídeo “Preconceito Linguístico ALFA”:

Figura 2 – Preconceito linguístico (vídeo)



Fonte: <https://youtu.be/gNj36S3gJ54>. Acesso em: 06 nov. 2019

Materiais necessários: Datashow; *pendrive* com vídeo Preconceito Linguístico ALFA.

O vídeo pode ser acessado na internet em dois canais: no site <http://www.pelofimdo preconceitolinguistico.com/diversao.html> e diretamente no YouTube pelo link <https://youtu.be/gNj36S3gJ54>. Basta copiar os endereços e colá-los no seu navegador.

Orientação

Todos devem assistir ao vídeo em silêncio. Os comentários serão feitos posteriormente.

Descrição da atividade: com a sala organizada, cadeiras e Datashow preparado, o professor iniciará a exibição do vídeo. Logo após, os alunos serão convidados a formarem de três a cinco grupos, dependendo da quantidade de alunos em sala de aula.

- Três perguntas serão expostas no quadro da sala:
1. Quais são as suas principais crenças linguísticas?
 2. Quanto o meio em que você vive influencia suas atitudes linguísticas?
 3. Como deve agir – linguisticamente – em relação a você mesmo e em relação às outras pessoas com quem se relaciona?

Professor, incentive os alunos a refletirem sobre a postura linguística que eles adotam (ou deveriam adotar) quando estão se relacionando com outras pessoas/falantes. O que pensam, seus julgamentos linguísticos afetam seu jeito de falar e a forma de tratar o outro?

Cada grupo deverá refletir a respeito das questões durante 15 minutos. Ao final do tempo estabelecido, os grupos deverão se organizar em uma roda de conversa e todos poderão apresentar as reflexões compartilhadas nos pequenos grupos.

Tempo previsto: 40 min

• **4ª Etapa – Aprendendo a lidar com julgamentos linguísticos**

Objetivos específicos: proporcionar aos alunos a reflexão sobre os julgamentos que fazemos dos nossos interlocutores e, como consequência disso, a adoção de atitudes linguísticas para o com outro que são compatíveis com o que pensamos – de aceitação ou de rejeição.

Atividade: o semáforo da verdade.

Materiais necessários: cartolina para criação de um rolo que servirá como o corpo de uma seta grande (tamanho da cartolina); pincel colorido para pintar a ponta da “cartolina-seta”; cartões com as cores de um semáforo: verde, amarelo e vermelho.

Orientações

O propósito é avaliar o que o outro pensa sobre nosso comportamento, a língua que usamos, o jeito com o qual nos relacionamos com outros falantes com quem interagimos. Assim, você deve girar a seta (um por vez) e, logo que ela parar, elaborar uma frase emitindo uma opinião sobre a pessoa que foi apontada pela seta.

A pessoa que estiver sendo caracterizada poderá levantar um dos cartões para sinalizar, ou sua concordância (cartão verde), ou apontando sua concordância parcial (amarelo), ou ainda, o simbolizando sua discordância total (vermelho) em relação à fala/o julgamento do outro. Em seguida, essa pessoa poderá fazer um comentário sobre como se sentiu diante da fala/postura do colega.

Professor, você pode criar esses materiais de forma simples e rápida. A seta poderá ser afixada com um pedacinho de barbante a um tabuleiro feito com um papelão, assim ela poderá girar sobre o próprio eixo. E os cartões podem ser feitos com o recorte de papel cartão ou cartolina nas cores indicadas. Tamanho sugerido: 8cmX8cm.

Descrição da atividade: o professor deverá organizar as cadeiras em círculo. Os alunos devem ser informados acerca da atividade “O semáforo da verdade” e sobre seu desenvolvimento.

É importante deixar claro para a turma que a atividade tem como objetivo uma reflexão acerca da nossa avaliação em relação ao outro, a nossa postura e, por fim, a nossas escolhas linguísticas que revelam nossos julgamentos pessoais sobre o outro.

O professor disponibilizará os cartões coloridos que ficarão no meio da roda e depois explicará que cada participante irá girar a seta uma vez; após isso, o participante deverá apontar uma característica linguística acerca do colega para quem a seta apontar.

O professor deve, ainda, orientar a turma para que todos sejam criativos e busquem falar sobre aspectos linguísticos e/ou comportamentais do colega... Algumas frases sugestivas podem ser colocadas no centro da roda ao lado da seta. Por exemplo:

Quadro 10: Frases sugestivas

Você fala tão bem quanto eu!

Seu jeito de falar irrita quem está do lado, por isso aprenda a falar direito comigo.

Não gosto de gírias, então evite usá-las quando se dirigir a minha pessoa.

Sugiro que você adote uma gramática de Português como seu livro de cabeceira, quem sabe assim você aprenderá nossa língua.

Nossa! Você é inteligente, fala e escreve bem.

Eu e você somos parecidos, a gente fala a mesma língua.

Seu sotaque é bem diferente do meu, mas isso não é problema.

Colega, na escola, é melhor a gente tentar evitar gírias. Assim quem sabe a gente começa a se aproximar da norma culta, né?

Fonte: A própria autora.

À medida que a atividade transcorra, o professor deve anotar, caso haja alguém que levante o cartão vermelho e, ao final, estimular uma reflexão coletiva sobre a situação – do uso ou não do cartão vermelho.

É importante também que cada aluno seja incentivado a falar da experiência de ter uma característica apontada por outra pessoa e como isso o afetou (se foi interessante ou não).

Tempo previsto: 40 min

DESPEDIDA

Professor, a busca por um ensino de qualidade e verdadeiramente significativo em relação à língua materna deve ser sempre o norte do trabalho docente. Acreditamos, sinceramente, que a aplicação das atividades diferenciadas aqui apresentadas podem promover uma dinâmica muito enriquecedora dentro de sala de aula e com reflexo na vida extraescolar de todos.

Nossos alunos têm um repertório sociolinguístico e cultural incrível, mas, muitas vezes, não reconhecido e, menos ainda, valorizado. Assim, possibilitar-lhes um ensino de português, pautado no respeito às diferenças e na valorização dos conhecimentos linguísticos inerentes a todo falante nativo, poderá dar a cada um deles a segurança linguística necessária nas suas escolhas/uso das normas linguísticas presentes na sociedade brasileira.

Agradecemos pela leitura desta proposta didática e desejamos a você sucesso no ensino da língua portuguesa a partir da aplicação dessas dinâmicas de grupo.

A apostila suplementar encontra-se disponível para uso escolar logo após as referências e as sugestões de sites para pesquisa relacionada à variação linguística.

As autoras

Sugestões de sites com expressões regionais

Sul. Disponível em: <https://vidacuriosa.blogspot.com/2011/09/palavras-e-expressoes-exclusivas-do-rio.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

Sudeste. Disponível em: <https://www.dlurdes.com.br/vocabulario-mineiro-palavras-e-expressoes-de-minas-gerais/>. Acesso em: 20 maio 2019.

Nordeste. Disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com/2007/11/dicionario-nordestino.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

Norte. Disponível em: <https://menshealth.pt/novidades/estas-sao-expressoes-que-so-quem-e-do-norte-conhece/>. Acesso em: 20 maio 2019.

Centro-Oeste. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/04/do-tem-base-ao-anem-ufg-estuda-expressoes-tipicas-da-fala-goiana.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

Outras. Disponível em:

https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100612053710AAzcovY&guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS5ici8&guce_referrer_sig=AQAAA MUksk3CAXr4bG4zFDLKss1fjEbkAoA2aZuiS17eAyWDeqcP8fLHp25Vs4yBIuiCzoyENN839xjAVVVc9sEfB4gCAoW9YdSyPsbXxr7Wv3AocNwY7UfJ6ddWR844SFL35RIXG1K1NrYywe2jkaL7L91azO0WGWjKUh0Kn84fyWwE. Acesso em: 20 maio 2019.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. (org.) *et al.* **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CONTOS populares. *In: Britannica escola*. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/conto-popular/481300>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CORDEL, C. E quem sou eu afinal? *In: Recanto das letras*. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/3280923>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desfazendo alguns nós**. SP: Parábola, 2008.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, [S.l.], v. 15, n. 15, p. 109-117, dez. 1999. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FRASSON, Carla Beatriz. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental**. 2016.199p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MAGALHÃES, E. O português na língua do cordel. *In*: MAGALHÃES, E. (org.). **O português na língua do cordel**. Bahia, Mondrongo, 2015, p. 63-69.

MASSAROLI, M.V. **Dinâmica de grupo x competências na educação**: estratégias para auxiliá-lo em suas atividades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

PAIVA, M. A. de. Por que certas palavras caem em desuso? *In*: **Terra dos xucurus**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://terradosxucurus.blogspot.com/2018/02/por-que-certas-palavras-caem-em-desuso.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SAUDADES mil. *In*: **vagalume** – música é tudo. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/509-e/saudades-mil.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SILVA, J. A. P. da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez. 2008. Disponível em: www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25. Acesso em: 18 jun. 2018.

SOLICITAÇÃO de audiência. *In*: **Movimento todo teatro é político**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://movimentocoopce.blogspot.com/2013/03/carta-de-solicitacao-de-audiencia-sr.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

ZILLES, A.M. (org.) *et al.* **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE G – Apostila complementar

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



**TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA
DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE DINÂMICAS DE GRUPO**

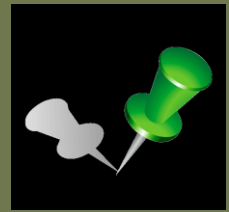
APOSTILA SUPLEMENTAR



Imagem retirada da internet. Com adaptações.
Fonte: <https://www.dheka.com.br/site/wp-content/uploads/2019/09/colabMM.jpg>
Acesso em 11/01/2020.

**Mestranda: Maria Sonia Vieira Lira
Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine**

2020



Caro aluno, você está recebendo um material suplementar com informações e atividades didático-pedagógicas de Língua Portuguesa que pretendem auxiliá-lo na compreensão do aspecto social, heterogêneo, dinâmico e variável da língua, características constitutivas de toda e qualquer língua natural, mas que nem sempre são (re)conhecidas dentro do ambiente escolar e por isso mesmo acabam sendo preteridas dos conteúdos a serem trabalhados ao longo das aulas de língua portuguesa.

Aproveite esta apostila e as propostas aqui disponibilizadas para pensar sobre a nossa língua, exercitando a leitura e a escrita, bem como fazendo reflexões sobre as inúmeras possibilidades de aprendizado que temos ao longo da vida. O conhecimento não se esgota. Ao contrário, ele se expande, tal como nossos conhecimentos linguísticos e nossa competência comunicativa.

LÍNGUA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para início de conversa

A interação entre as pessoas se dá das mais variadas formas: por sinais e códigos linguísticos - seja pela escrita ou pela fala – e não linguísticos – como gestos e expressões faciais, por exemplo. Centrando-nos nas inúmeras formas de interação materializadas pela linguagem verbal, não podemos deixar de ressaltar que isso só é possível porque a **língua** é um **bem coletivo** e abarca uma infinidade de possibilidades.

Nossa proposta aqui é levar você, aluno, a conhecer a língua portuguesa sob diversos aspectos, especialmente pelo seu caráter social, heterogêneo e mutante, visto que são justamente essas características que possibilitam que **a língua se transforme, se modifique e se renove constantemente**.

Para isso, vamos começar apresentando a você alguns conceitos básicos quando o assunto é estudar a **nossa língua portuguesa** (lembrando que muitas das informações que serão abordadas neste material, valem para todas as outras línguas naturais em uso no mundo!). Vale ressaltar que chamamos de **nossa**, porque a língua portuguesa não é a língua oficial apenas do Brasil; você sabia disso? **O Português é uma língua falada em diferentes continentes**, sendo considerada como língua oficial – ou como uma das línguas oficiais –, além do Brasil, em Portugal, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Macau e Timor Leste. Entretanto, as reflexões e estudos que faremos em nossas atividades se pautarão no **Português Brasileiro**, especialmente em amostras contemporâneas da língua, a fim de que possamos (re)conhecer, analisar e refletir a respeito da **língua que usamos**.

Assim, reiteramos nosso convite para que você faça uma leitura atenta deste material didático. Converse com sua professora e colegas de classe sobre tudo que está sendo abordado aqui. As informações apresentadas irão favorecer sua participação nas dinâmicas de grupo propostas nas aulas de Português ao longo deste semestre.

Língua

A língua se constitui como um conjunto de signos (palavras e expressões) diversas que, combinados de uma forma organizada (frases, períodos, textos), permite a **comunicação** e a **interlocução** entre os falantes. A organização das palavras, bem como a escolha das palavras a serem utilizadas pelo falante, pode ocorrer de formas diferentes dependendo de quem fala, a quem se fala e/ou das circunstâncias que envolvem a **cena enunciativa (Quem diz o que para quem, quando, como e por quê?)**. Nós veremos isso mais detalhadamente ao longo deste material.

Fala

A fala é individual, ou seja, cada pessoa pode optar pelas variedades da língua que desejar – a partir, evidentemente, do repertório linguístico a que tem acesso – para exposição dos seus pensamentos, posicionamentos, questionamentos, sentimentos e ideias. É muito comum que a

Linguagem

Podemos conceituar a linguagem como a capacidade humana para expressar sentimentos, sensações, desejos, opiniões... E mais, compartilhar informações de forma a proporcionar a troca de dados entre pessoas de diferentes culturas e meios sociais diversos.

A linguagem em si apresenta-se sob duas formas: a **linguagem verbal**, na forma oral ou escrita; e a **linguagem não verbal**, travestida por símbolos ou sinais em forma de desenhos e figuras que servem para a interação entre pessoas.

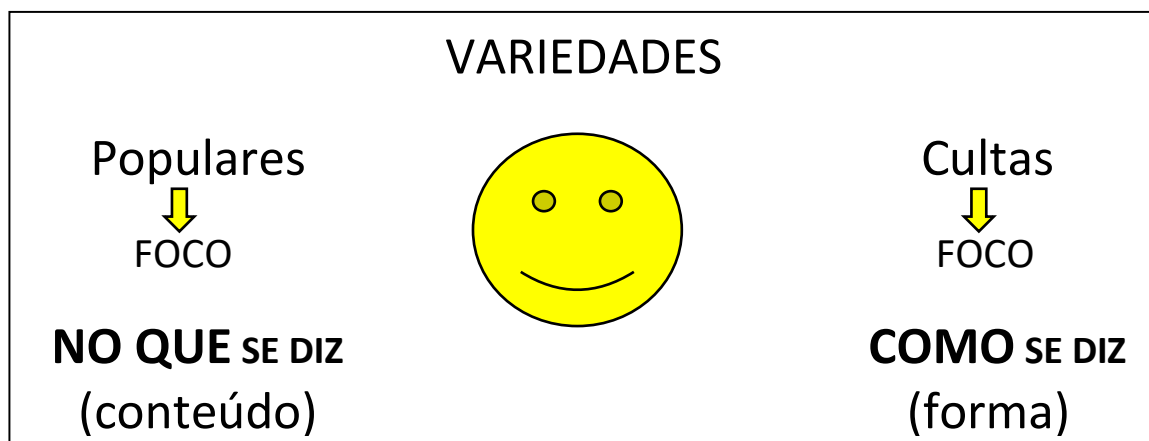
fala seja afetada por costumes regionais, vícios de linguagem relacionados ao ambiente que a pessoa frequenta, gírias e expressões idiomáticas usadas pelas pessoas/grupos com quem se relaciona, dentre outros. É importante destacar que a fala passa por um processo de construção ao longo da vida e nela imprimimos características pessoais oriundas de nossas experiências enquanto sujeitos sociais, por isso, a fala pode distinguir-se bastante de um indivíduo para outro.

Variedades da fala

No nosso dia a dia costumamos alterar nosso modo de falar dependendo da situação e das pessoas envolvidas. Assim, de forma muito ampla, podemos destacar as variedades de fala:

populares (coloquiais): variedades que representam a fala mais utilizada na rotina das pessoas nas situações informais, cotidianas. São comuns na fala espontânea (não monitorada), pois a maioria das pessoas não se preocupa com a maneira como fala nessas situações. O foco de suas falas está **NO QUE SE DIZ** (conteúdo) e não no **COMO SE DIZ** (forma).

cultas (formais): variedades associadas à fala geralmente utilizada em situações mais formais e que solicitam do falante maior cuidado (monitoramento) em relação à maneira como fala. Há por parte do falante uma preocupação em relação ao vocabulário utilizado, assim como uma preocupação em adequar sua fala a uma variedade de prestígio social, fortemente marcada pela influência das regras da gramática normativa. Por vezes, o foco desse tipo de fala está muito mais centrado no **COMO SE DIZ** (forma) do que **NO QUE SE DIZ** (conteúdo).



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Parte 1

Caro aluno, você deve ler este material de forma atenta e ir respondendo às atividades propostas conforme a orientação recebida. As atividades devem ser realizadas individualmente e, caso surjam dúvidas, tire-as com sua professora ao longo das aulas.



Você consegue entender o que vem a ser um **autorretrato**? Observe a imagem.

Figura 1 - Autorretrato pintado de memória, em um segundo. Autor: Justo Enelaire ILLÉS



Fonte: <https://justoenelaire.wordpress.com/2016/08/03/autorretrato-pintado-de-memoria-en-un-segundo/>. Acesso em: 10 out. 2019



Autorretrato

“A produção de autorretratos acompanha uma parcela considerável da história da arte. Não são poucas as vezes em que os artistas projetam suas próprias imagens no papel ou na tela, em trabalhos que trazem a marca da autorreflexão e, por isso, tocam o gênero autobiográfico. Nesses retratos - em que os artistas se veem e se deixam ver pelo espectador -, de modo geral, o foco está sobre o rosto, quase sempre em primeiro plano.”

AUTORRETRATO . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019.

Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo897/autoretrato>. Acesso em: 24 dez. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Como você se vê? Você se considera uma pessoa extrovertida, que gosta de se comunicar e falar muito ou é mais tímido, reservado e prefere falar menos e escutar mais?

Será que a imagem que você tem de si é a mesma que os outros têm de você? Já parou para pensar nisso?

LEIA O TEXTO ABAIXO E, EM SEGUIDA, FAÇA O QUE SE PEDE.

O CASO DO ESPELHO

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?
- Isso é um espelho – explicou o dono da loja.
- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor conheceu meu pai? – perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. – Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou cuidadoso o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal-da-cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! – gritava ela desnorteada. – É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem comida.

- Que foi isso, mulher?
- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?
- Que retrato? – perguntou o marido, surpreso.
- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! – gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar para casa.

- Que é isso, menina?
- Aquele cafajeste arranjou outra!
- Ela ficou maluca – berrou o homem, de cara amarrada.
- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranquila: a bruca do retrato já está com os dois pés na cova!

(AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. *In*: **Nova Escola**, maio, 1999, p. 28-9).

“Contos populares (ou folclóricos) são narrativas passadas de geração em geração. Elas não têm autor conhecido. Cada história é aumentada e modificada à medida que vai sendo repetida... [Esses contos] Passando de boca em boca, não eram escritos. Mantinham-se vivos graças à memória dos contadores de histórias”.

Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/conto-popular/481300>. Acesso em: 12 ago. 2019.

Refleta:

1. O caso do espelho é um conto popular. Assim, considerando a história em si, o que você diria se estivesse no lugar do personagem principal: uma pessoa que não sabia distinguir um espelho de um retrato? Quem você iria ver na imagem a sua frente? A partir dessas reflexões pessoais, responda as questões propostas.

Como eu sou?

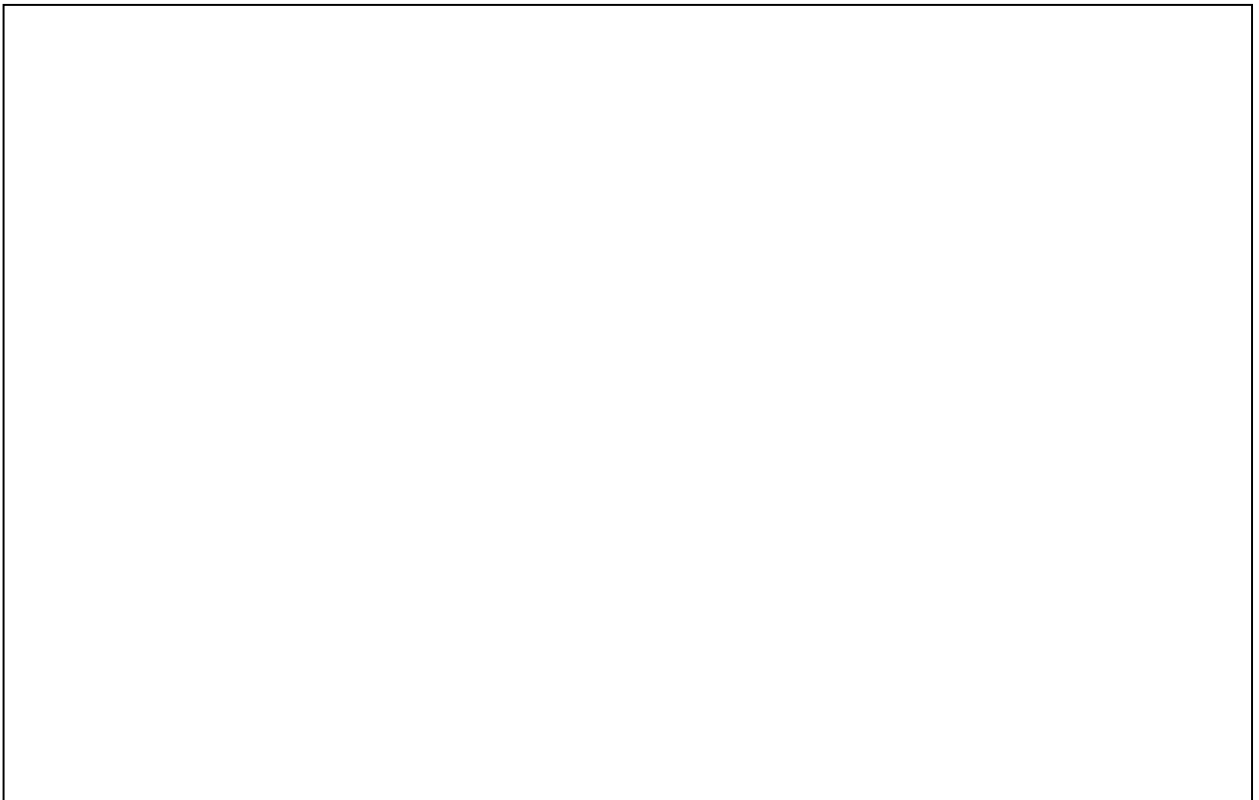
Como as pessoas acham que eu sou?

Como eu tenho medo de ficar?

Como as pessoas gostariam que eu fosse?

Como eu gostaria de ser?

Use sua criatividade e faça um autorretrato!



2. Releia o texto e verifique o tipo de linguagem empregada por Ricardo Azevedo – um escritor muito conhecido na literatura brasileira.

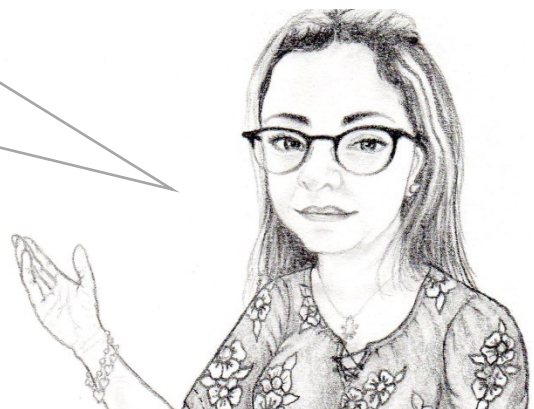


Caro aluno, considerando os seus conhecimentos linguísticos, explique se o autor escreveu o texto usando uma linguagem comum a situações cotidianas ou uma linguagem mais rebuscada, comum em situações mais formais. Busque (copie do texto) ao menos três exemplos para justificar sua resposta.

Atenção: usamos aspas para identificar o texto de outras pessoas. Assim, quando você for copiar um texto ou parte dele, sinalize a cópia realizada com aspas. Por exemplo:

“Era um homem que não sabia quase nada.”

A seguir iremos estudar a **Carta**: um gênero textual que busca estabelecer contato direto entre as pessoas, apesar das distâncias. Por isso, independente da intenção comunicativa, devemos nos preocupar com a clareza das ideias.



ATIVIDADE EXTRACLASSE

Carta: é um gênero textual que tem como objetivo estabelecer contato entre as pessoas que se encontram distantes umas das outras. As cartas podem ter diferentes objetivos. No site Brasil Escola, encontramos uma definição muito interessante para compreendermos esse gênero. Lá há uma referência direta à carta pessoal – tema que nos interessa aqui. Veja:

Carta pessoal

REDAÇÃO

A carta pessoal é um gênero textual usado para construir diálogo entre pessoas íntimas. Sua principal característica é a presença de marcas de pessoalidade... A carta pessoal é um gênero discursivo muito **antigo** e, ao mesmo tempo, **ainda muito usado** na sociedade contemporânea. Cumprindo a função básica de **conectar pessoas distantes**, a carta virtualizou-se, transformando-se em e-mail ou em outras tantas formas de comunicação instantânea, continuando a ser um dos **gêneros fundamentais da humanidade**.

Características:

A carta pessoal, para além da estrutura básica de todas as **epístolas** (outro nome para carta), também tem algumas características **particulares**. Dentre elas, vale destacar:

1. Marcas de pessoalidade na linguagem

Quando conversamos com amigos ou **pessoas íntimas**, costumamos usar uma **linguagem descontraída** e, em alguns casos, **confidencial**. Isso ocorre porque nossa língua reflete o grau de envolvimento que possuímos com nossos interlocutores. Nesse sentido, há expressões que só usamos com amigos ou assuntos que só discutimos com quem confiamos. Esse nível de linguagem, com alguma intimidade, é comum em cartas pessoais.

2. Estrutura

Apesar das diversas transformações que o gênero carta tem sofrido na atualidade, tradicionalmente, sua estrutura possui alguns **elementos relativamente fixos**:

- Data;
- Destinatário (para quem é remetida a carta);
- Corpo do texto;
- Saudação e assinatura.

É importante ressaltar que essa estrutura fixa **costuma ser exigida em vestibulares**, mas, em outros espaços de produção, é comum que algumas das partes listadas não apareçam.”

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redação/carta-pessoal.htm>. Acesso em: 08 out. 2019.

Carta de apresentação pessoal: este gênero textual tem como objetivo principal a exposição das características mais relevantes de alguém. Normalmente, esse tipo de

carta é elaborado quando a pessoa busca falar de si, das suas potencialidades, qualidades e interesses. Vale expor, além das características positivas, alguns pontos que podem e devem ser ajustados conforme a situação.

EXEMPLOS

Uberlândia, 12 de junho de 2018.

Professora,

Hoje você solicitou que a gente escrevesse uma carta de apresentação pessoal... Fiquei tão confusa... Confesso que não sei direito o que escrever sobre mim. Expor quem eu sou, o que penso sobre mim... Parece ser tão estranho. Mas, aceito o desafio.

Como a apresentação é pessoal, sinto que posso fazer como acho melhor. Por isso, aqui vai um pedacinho de um poema de um tal Fernando Pessoa (poeta português muito famoso) e que tem tudo a ver comigo.

“Não sei quem sou, que alma tenho.

Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.

(...) Sinto crenças que não tenho.

Enlevam-me ânsias que repudio.

A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me aponta
traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha,
nem ela julga que eu tenho.

Sinto-me múltiplo.

Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos
que torcem para reflexões falsas...”

Professora, esse poema me descreve. Sou alguém sincera, tenho um monte de crenças que não sei se me fazem bem... Eu só sei que eu me acho alguém muito DIFERENTE. Sou, como disse o poeta, um ser MÚLTIPLO!

Sei que estudar a nossa língua é um desafio. Há muitas coisas que me interessam, por isso quero ir além do que o presente me traz.

Obrigada pela atenção.

Sônia de Cássia

- **Enlevam-me = provocam-me**

Carta

Carlos Drummond de Andrade

Há muito tempo, sim, não te escrevo.
Ficaram velhas todas as notícias.
Eu mesmo envelheci: olha em relevo
estes sinais em mim, não das carícias
(tão leves) que fazias no meu rosto:
são golpes, são espinhos, são lembranças
da vida a teu menino, que a sol-posto
perde a sabedoria das crianças.

Carta
Poema

A falta que me fazes não é tanto
à hora de dormir, quando dizias
"Deus te abençoe", e a noite abria em sonho.

É quando, ao despertar, revejo a um canto
a noite acumulada de meus dias,
e sinto que estou vivo, e que não sonho.

Disponível em: <https://www.lettras.com.br/carlos-drummond-de-andrade/carta>.
Acesso em: 30 jul. 2019.

São Paulo, 10 novembro 1924.

Meu caro Carlos Drummond

(...) Eu respondo sempre aos amigos. Às vezes demoro um pouco, mas nunca por desleixo ou esquecimento. As solicitações da vida é que são muitas e as da minha agora muitíssimas e... Quer saber quais são? Tenho o meu trabalho cotidiano, é lógico. **Lições** no Conservatório, **lições** particulares. Mas atualmente as minhas preocupações são as seguintes: escrever **dísticos estrambóticos** e divertidos prum baile futurista que vai haver na alta roda daqui (a que não pertenço, aliás). Escolher vestidos extravagantes mas bonitos pra mulher dum amigo que vai ao tal baile. E escrever uma conferência sem valor mas que divirta pra uma festa que damos, o pianista Sousa Lima e eu, no Automóvel Clube, sexta-feira que vem. São as minhas grandes preocupações do momento. Serão desprezíveis pra qualquer idiota **antiquado**... Pra mim são tão importantes como escrever um romance ou sofrer uma recusa de amor. Tudo está em gostar da vida e saber vivê-la. Só há um jeito feliz de viver a vida: é ter espírito religioso.

Explico melhor: não se trata de ter espírito católico ou budista, trata-se de ter espírito religioso pra com a vida, isto é, viver com religião a vida. Eu sempre gostei muito de viver, de maneira que nenhuma manifestação da vida me é indiferente. Eu tanto aprecio uma boa caminhada a pé até o alto da Lapa como uma **tocata** de Bach e ponho tanto entusiasmo e carinho no escrever um **dístico** que vai figurar nas paredes dum **bailarico** e morrer no lixo depois como um romance a que darei a impassível eternidade da impressão.

(...)

A língua que escrevo, as ilusões que prezo, os modernismos que faço são pro Brasil. E isso nem sei se tem mérito porque me dá felicidade, que é a minha razão de ser da vida...

(...) Desculpe esta longuidão de carta...

Um abraço do
Mário de Andrade

Vocabulário

Antiquado: antigo, ultrapassado

Bailarico: baile popular

Dísticos: versos, dois versos

Estrambóticos: extras, a mais

Lições: aulas

Tocata: peça musical



Saudades Mil 509-E

Esta música foi criada pelo 509-E – um grupo de RAP brasileiro formado por Dexter e Afro-X enquanto eles estavam na Casa de Detenção de São Paulo cumprindo pena nos anos 90.

O grupo foi dissolvido em 2003 quando os músicos decidiram seguir carreira solo.

Os dois têm a mesma origem: nascidos na Vila Calux, periferia de São Bernardo do Campo, no ABC paulista.

Caro aluno, observe a letra da música de forma geral, a construção dos versos, o vocabulário empregado. A música foi feita como uma carta pessoal. E como tal, ela tem uma linguagem informal, com gírias e com discurso (direto) dirigido a alguém próximo.

Diadema, 2 do doze de 99
Saudades amigo Dexter, tudo bem?
Espero que sim e que esta o encontre na mais pura paz espiritual,
e que você esteja firme e forte
Olha, por aqui nada anda bem, cada dia que passa as coisas ficam
mais difíceis
Com a Laisla tá tudo bem, pois ela ainda é uma criança e não
compreende as surpresas da vida
Sabe, meu amigo

- É, vou responder essa carta agora:
Mês de janeiro, ano 2000, xadrez 509-E
Saudades mil!
Alô, Alô amiga, como vai você?
Senti saudades resolvi te escrever
Espero que esta carta te encontre numa legal, com saúde
harmonia e tal
Eu tô por aqui na fé na paz, na correria adiantos e mais
Quase dois anos que a gente não se vê, vira e mexe penso em
você
Me lembro das festas que a gente fazia, saía às dez da noite e só
voltava no outro dia
Que barato só alegria
Lembra? Qualquer lugar a gente ia
Sempre fui considerado, você também
Lembra da Simone e da Neném?
Aqueles minas são problemas, zueira de montão, zueira a noite
inteira
Natal de 97 passei na sua casa, muita treta vários amigos na
parada
Sua irmã estava linda aquele dia, Adriana que gata, ave-Maria!
Foi da hora, Natal cabuloso
Daria o que tenho pra viver tudo de novo!
Mas aí esqueci perdi tudo, dei tiro no escuro amiga e perdi tudo
Até aquela mina que dizia me amar, ah me esqueceu depois que
eu vim pra cá
É foda, a vida é assim mesmo, nem tudo é do jeito do modo que
queremos
Infelizmente, retroceder não dá mais, bola pra frente é assim que
se faz
Jorge cantou que Charles ia voltar, e como Charles eu também
pode acreditar

Com este dia não
paro de sonhar,

quero ver o morro inteiro feliz e pá

Velha camarada, obrigado pela carta
 Que saudade preta rara
 "Quero viver"
 De cabeça erguida logo vou sair pra vida
 Qualquer dia...
 "Eu vou te ver"

Eu recebi a carta que você mandou
 Fiquei desnortado, aí abalou
 Não acredito que mataram seu marido, o
 Amarildo era meu amigo
 Sempre chegou comigo em várias fitas, difícil
 de entender as surpresas da vida
 Ontem tudo bem com a família inteira
 Hoje um a menos parece brincadeira
 Meu aliado respeitado no crime
 A inveja é uma merda, conheço esse filme
 Peço a Deus que vocês estejam bem
 E que meu truta esteja em paz, Aleluia,
 Amém!
 Aí amiga hoje eu não tô legal
 Afetaram o meu lado espiritual
 Vi um maluquinho me olhando diferente
 Com a maldade nos olhos entende?
 A cabreragem tomou conta de mim
 Eu tô esperto, ligeiro enfim
 Quero saber o porquê daquele olhar
 Eu tô na dele aí, vou enquadrar
 O que ele quiser comigo eu quero em dobro
 Tô no veneno, tô disposto
 Aqui nessa porra é assim
 O demônio te atenta, planeja seu fim
 Que Deus me proteja espero que não seja
 nada
 Mas se for topo qualquer parada
 Aí amiga este lugar é o inferno
 "- Aí Dexter, caiu mais um no pátio interno"
 Viver na paz é o quero, mas não aquela paz
 fria de um cemitério
 Lâmpada para meus pés é a palavra de Deus
 Senhor proteja este filho seu
 Jorge cantou que Charles ia voltar
 E como Charles eu também pode acreditar
 Com este dia não paro de sonhar
 Serei um vencedor pode apostar

E de cigarro em cigarro, lembranças meus
 olhos embaça
 A liberdade, dignidade são conquistadas na
 marra
 E a saudade invade na velocidade do tempo
 que passa
 E aí pode crê um dia vou estar com você!

Velha camarada, obrigado pela carta
 Que saudade preta rara
 "Quero viver"
 De cabeça erguida logo vou sair pra vida
 Qualquer dia...
 "Eu vou te ver"

Aí amiga tô com saudade da quebrada
 Na próxima carta me fale da rapaziada
 Como vai o Romildo e o Marquinhos
 O Robson, Ediberto e o Zinho
 Aí pede pra eles me escreverem
 Diga que liguei pra não esquecerem
 Que o cuidado é necessário
 Hoje em dia o mundão tá cheio de otários
 Não pensam duas pra puxar o cão
 Aí já era sobe mais um irmão
 Isso aí é arriscado demais
 A pedra tá em alta derrubou a paz
 Noias nas esquinas provocam medo
 No nosso tempo não era desse jeito
 Aí amiga filme triste de ver
 Violência marca registrada o que fazer
 No escadão se escuta vários tiros
 E logo em seguida a mãe que chora por seu
 filho
 Roberto, que Deus o tenha mano
 Quem me contou a fita foi o Luciano
 Ele também tá por aqui
 Me disse que na Vila agora tá assim
 Quem sabe quando eu sair
 Tudo já esteja bem melhor por aí
 Que sabe os irmãos um dia compreendam
 Que o crime, as drogas não passam de
 doenças
 É só cadeia, velório, destruição
 Tristezas em família só decepção
 É necessário corrigir a postura
 Amor, justiça é a cura
 Bem acho que já falei demais
 Na próxima te escrevo mais
 Amiga minha, lembranças à todos
 Fiquem na fé, tô orando por todos
 Vê se não demora pra me responder
 Tô com saudades de você!

Velha camarada, obrigado pela carta
 Que saudade preta rara
 "Quero viver"
 De cabeça erguida logo vou sair pra vida
 Qualquer dia...
 "Eu vou te ver"

[illegible]

De olho no mundo do trabalho!



Atenção! A seguir, temos alguns exemplos de cartas de apresentação para busca de emprego. Nesse caso, você deve escrever um texto buscando utilizar **formas** (variedades linguísticas) **socialmente prestigiadas da língua**, que constituem a dita **norma culta**. Para tanto, procure ser objetivo, não use gírias nem expressões informais.

1. No caso de ser indicado por alguém para uma determinada vaga:

Prezado(a) Senhor(a) (se for o caso, nomear),

De acordo com a indicação do Sr. Fulano de Tal, envio meu currículo para avaliação.

Há cinco anos, atuo na **área de promoção e marketing** da empresa Faculdade do Momento. Desenvolvo projetos de divulgação de marca na área educacional e também na organização de eventos para o público interno e externo da empresa.

Neste momento, busco novos desafios no mercado de trabalho visando o desenvolvimento da minha carreira, com atividades que favoreçam tanto o crescimento qualitativo e quantitativo para o empregador quanto para mim.

Agradeço a atenção e coloco-me ao inteiro dispor para contato pessoal.

Assinatura

Disponível em: <https://www.dicasdecursiculo.com.br/modelos-de-carta-de-apresentacao/#oqueeumacartadeapresentacao>. Acesso em: 10 out. 2019.

2. Em busca de uma vaga na empresa (em uma área definida de trabalho):

Caro(a/s) Senhor(a/es),

Estou em busca de uma nova oportunidade de trabalho na área **Administrativo-Financeira**.

Apresento-lhes meu currículo anexo.

Entre minhas características estão: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidade, dedicação ao trabalho. Sou uma pessoa que busca ter bom relacionamento interpessoal e sempre mantenho o foco nos objetivos da empresa.

Informo, ainda, que tenho disponibilidade para viagens, de acordo com a necessidade da empresa.

No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Assinatura

Disponível em: <https://www.dicasdecursiculo.com.br/modelos-de-carta-de-apresentacao/#oqueeumacartadeapresentacao>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOLICITAÇÃO DE AUDIÊNCIA

Ao Governador do Estado do Ceará

Sr. Cid Ferreira Gomes

Vimos através desta, solicitar uma audiência com o Governador do Estado do Ceará, o Sr. Cid Ferreira Gomes, para tratar de assunto relacionado ao planejamento cultural do Estado para 2012, tendo em vista que durante esse ano de 2011 várias das demandas das linguagens artísticas (teatro, circo, música, dança, literatura, cultura popular entre outras) foram colocadas em segundo plano ou não atendidas. Diante disso torna-se urgente uma avaliação e melhor planejamento para que a cultura do nosso estado possa ser prioridade e um bem público capaz de cumprir seu papel sociocultural.

Cientes da atenção dispensada para esta solicitação agradecemos antecipadamente,

Disponível em: <https://movimentocoopce.blogspot.com/2013/03/carta-de-solicitacao-de-audiencia-sr.html> Acesso em: 10 out. 2019.

Caro aluno, esperamos que você tenha percebido que as escolhas linguísticas, o nível de formalidade e a intenção com qual cada carta foi elaborada foram fundamentais na criação dos textos. Assim, quando você for se dirigir a alguém, busque identificar quais formas (variedades) linguísticas – populares ou cultas – são mais adequadas à situação/às vivenciadas no momento.

Curiosidade com identidade! Vamos lá?!

Você conhece o camaleão? Observe a imagem abaixo!

Figura 2 - Camaleão



Fonte: <https://www.petshoplovers.com/diferenca-entre-iguana-e-camaleao/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

O camaleão se tornou um dos répteis mais famosos do planeta, em virtude de alterar a sua cor de acordo com a paisagem que se encontra. Este é o seu principal mecanismo para se defender dos predadores e caçar as suas presas. Outras bizarrices deste réptil é movimentar os olhos independentemente permitindo uma visão de 360° ao redor do seu corpo e se enrolar na própria cauda para se agarrar e subir nas árvores. Possui um excelente fôlego conseguindo ficar submerso por um bom tempo.

O comprimento desses **répteis** é de geralmente 60 cm podendo atingir 1 m de comprimento. Apresenta patas fortes e uma crista que vai da nuca a cauda. O camaleão se alimenta principalmente de folhas, frutas, gafanhotos, louva-a-deus, borboletas e outros insetos, sendo que ele pode abocanhar, até, algumas aves de pequeno porte. Apesar de agressivo e muito lento, a sua língua pegajosa e com 1 m de comprimento possibilita engolir as suas presas com muita agilidade. Utiliza os seus dentes afiadíssimos e a sua cauda longa para se defender dos ataques.

Disponível em: <https://www.petshoplovers.com/diferenca-entre-iguana-e-camaleao/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Quando comparamos alguém a algum animal, normalmente nos referimos às características que ambos possuem em comum. Assim, com qual animal você se identifica? Por quê? Quais características vocês têm em comum?

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

Parte 2

VOCÊ JÁ OBSERVOU COMO NOSSA LÍNGUA É VERSÁTIL?

Figura 3 – Tira Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

Versátil: 1. Diz-se do que ou de quem tem facilidade em se acomodar ou ajustar perante novas circunstâncias;
 2. Que tem tendência a mudar; eclético; instável;
 3. Que é polivalente;
 4. (Botânica) Diz-se da parte terminal do estame que balança na extremidade do filete que o apoia;
 5. (Ornitologia) Referente ao dedo que algumas aves possuem, que tanto se pode virar para a frente como se pode virar para trás”.

Disponível em: <https://www.lexico.pt/versatil/ACESSO>. Acesso em: 23 jun. 2019.

A LÍNGUA PORTUGUESA E SUA VERSATILIDADE

Pense um pouquinho:

Você conhece palavras/expressões diferentes que têm o mesmo significado dependendo do contexto ou da região em que são usadas? Converse sobre isso com seus colegas de classe e registre, abaixo, alguns exemplos:

Assim como ocorre ao nosso redor, seja dentro de sala de aula ou numa roda de conversa com amigos, com familiares, com conhecidos ou não, há uma infinidade de palavras e expressões que, por vezes, nós não fazemos a menor ideia do que significam. Que tal pensarmos sobre isso e sobre a grandeza e versatilidade da nossa língua?

Português: uma língua que pertence a vários povos e está em diferentes países! Sugiro lermos uma reportagem sobre esse tema! Vamos lá?!



O texto e as imagens a seguir foram extraídos da Revista Superinteressante – edição online. Ele está disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-as-diferencas-entre-o-portugues-do-brasil-mocambique-e-angola/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Cultura, Mundo Estranho

Quais as diferenças entre o português do Brasil, Moçambique e Angola?

As grandes diferenças são as influências de línguas nativas e estrangeiras, que resultam em palavras e expressões particulares

Por Geiza Martins

access_time 1 nov 2018, 16h22 - Publicado em 15 ago 2016, 12h56

Figura 4 - Gírias

Fonte: Guilherme Lira/Mundo Estranho.

As grandes diferenças são as influências de línguas nativas e estrangeiras, que resultam em palavras e expressões particulares. O português brasileiro tem influência de línguas indígenas e dos idiomas dos imigrantes, como árabes e italianos.

Em Moçambique, o português é marcado por 20 línguas locais. Apesar de ser o idioma oficial do país, ele é falado por apenas 40% da população.

Em Angola, há 11 línguas e diversos dialetos que transformam o português local e aumentam seu vocabulário. Mas, do ponto de vista gramatical, o português angolano é mais próximo do europeu do que o brasileiro. Por tudo isso, nos três países, há regionalismos que podem deixar o idioma incompreensível mesmo para outros lusófonos. Veja a seguir:

Lusófono: indivíduo que fala português. Mas, entenda: os países lusófonos têm a língua portuguesa como língua oficial, não necessariamente como língua materna. Por exemplo, em Moçambique há, além do português, 43 línguas⁵⁵, mas o português é a língua oficial desde 1975, quando houve a independência do país. Contudo, para 90% dos moçambicanos, a língua portuguesa não é a língua materna. Diferente do Brasil, onde a maioria dos brasileiros tem o português como língua materna.

⁵⁵ Informações extraídas do site <http://www.rfi.fr/br/africa/20160221-portugues-e-idioma-oficial-de-mocambique-mas-90-da-populacao-prefere-outras-linguas>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Figura 5 - Um idioma em várias versões (Brasil)



Fonte: Guilherme Lira/Mundo Estranho.

Aqui, a gente curte abusar do tempo verbal gerúndio, muito pouco usado em outros países lusófonos. Por exemplo, usamos a frase “estou fazendo isso” no lugar de “estou a fazer isso”. Há também o gerundismo, uso desnecessário do gerúndio, como em “vamos estar averiguando”.

Palavras vindas de outras línguas

- Tupiniquim: “moqueca”, “mingau” e “catapora”
- Kimbundu (Angola): “maconha”, “bunda” e “cafuné”
- Espanhol: “alambrado”, “tablado” e “hombridade”
- Italiano: “bandido”, “baderna” e “capricho”

Figura 6 – Angola



Fonte: Guilherme Lira/Mundo Estranho

Em questão de sintaxe, o português angolano se aproxima muito do de Portugal. Assim como nossos colonizadores, os angolanos empregam o “si” e o “consigo” em circunstância que nós usamos “você” ou “senhor(a)”. Por exemplo, “Temos para si todo o tipo de eletrodomésticos”.

Palavras vindas de outras línguas

- Kimbundu: “monandengue” (criança), “muxima” (coração) e “ginguba” (amendoim)
- Umbundu: “ombela” (chuva), “akaya” (tabaco) e “atilili” (pipoca)
- Cokwe: “katapi” (amendoim), “ndungue” (coração) e “samahonga” (pensador)

- Kikongo: “sukadi” (açúcar), “malavu” (cerveja) e “esamunu” (profecia)

Moçambique

Em Moçambique, a língua portuguesa foi modificada por regras gramaticais de línguas locais. É o caso do verbo “nascer”, que lá é usado como na língua changana: “Meus pais nasceram minha irmã”. O mesmo vale para “Nos disseram que hoje não há aula”, que fica: “Nós fomos ditos que hoje não há aulas”.

Palavras vindas de outras línguas

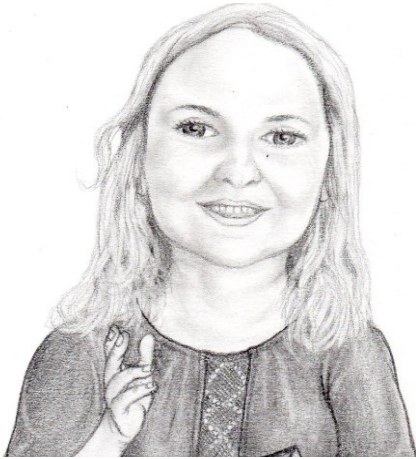
- Gitonga: “mapilapila” (intrigas), “macuti” (folhas de palmeira) e “mati” (água)
- Changana: “molwene” (meninos de rua), “machimbombo” (ônibus) e “brada” (amigo ou irmão)
- Cinyungwe: “amuna” (homens), “moto” (fogo) e “ufa” (farinha)
- Emakhuwa: “mirette” (remédio), “murrutthu” (cadáver) e “otthapa” (alegria)

Quiz linguístico

Nas figuras acima, mostramos alguns regionalismos, termos e gírias típicas de cada país (e de diferentes regiões do Brasil). Será que você consegue adivinhar o que eles querem dizer? A seguir, as respostas:

1. É o jeitinho piauiense de reforçar uma colocação.
2. É uma expressão cuiabana para indicar indagação.
3. É a maneira paulistana de dizer “Você sabe, né?”
4. Em Florianópolis, SC, significa que o João acertou em cheio.
5. Quer dizer que a pessoa ouviu rumores.
6. É o equivalente a passar uma rasteira.
7. Quer dizer que ela se veste bem.
8. É um jeito jovem de dizer que bebeu bastante.
9. É um convite para o café da manhã.
10. Quer dizer que o carro quebrou.
11. É o jeito moçambicano de dizer “olha lá”.
12. Do suaíli, falado no norte de Moçambique, e significa “sem problemas”.

Consultoria: Tânia Macedo, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP.



Agora que já conhecemos um pouquinho do português falado por diferentes povos, vamos pensar no uso que nós brasileiros fazemos dessa língua incrível! Somos 200 milhões de falantes... É muita gente distribuída em um país enorme, com dimensões continentais! São inúmeras as possibilidades de realização linguística do português falado no Brasil. Formas diferentes de usar a mesma língua. Você já parou para pensar nisso?

Vejamos:

Figura 7 – Mapa das regiões brasileiras



Como se costuma chamar esse pão na região onde você mora?



Fonte: <https://www.coladaweb.com/geografia-do-brasil/as-cinco-regioes-do-brasil/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Norte: Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins.

Nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Alagoas e Sergipe.

Centro-Oeste: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, além do Distrito Federal.

Sudeste: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.

Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Caro estudante, a língua é um organismo vivo e está em constante variação. Essas variações ocorrem em razão do tempo, de região para região, nas relações sociais... Tudo isso é natural. Só precisamos compreender como essas variações ocorrem e quais as consequências (sociais e linguísticas) disso.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



Você sabe dizer o que é uma **variação**? Para começar, veja o que o dicionário diz:

Figura 8 – Verbetes “variação”

Dicio Dicionário Online de Português

Buscar no Dicionário

variação

Compartilhar

Significado de Variação

substantivo feminino

Ação ou efeito de variar, de submeter a mudanças, de diversificar; inconstância, desigualdade.

Conjunto de alterações que podem ser observadas num dado momento, organismo, espécie, durante um tempo determinado.

Alteração constante de humor, de comportamento, personalidade etc.

Ato de mudar, de trocar uma coisa por outra; modificação: variação do sistema de emprego.

[Linguística] Grupo de diferenças de produção e realização linguística, tanto falada quanto escrita, percebidas na análise dos falantes de uma mesma língua.

[Linguística] Parte de um vocábulo que admite alteração, flexão.

Transformação de algo em grau, intensidade, valor: variação de temperatura, de uma moeda estrangeira.

[Música] Procedimento de composição que consiste em modificar uma melodia em seus aspectos secundários, sem, contudo, desfigurar o tema original.

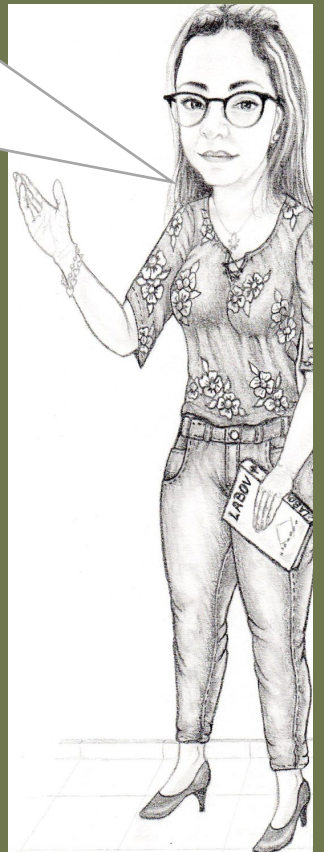
Etimologia (origem da palavra *variação*). Do latim *variatio*, onis.

Sinônimos de Variação

Variação é sinônimo de: [diversidade](#), [flutuação](#), [inconstância](#), [variedade](#), [volubilidade](#), [desigualdade](#), [glosa](#)

Fonte: <https://www.dicio.com.br/variacao/>. Acesso em: 07 ago. 2019.

Veja também:
vicissitude, desigualdade, alteração, mudança, transf



Variação linguística: a língua é heterogênea e, por isso, apresenta uma **diversidade linguística** enorme – há inúmeras variedades do português. Observe as variedades linguísticas relacionadas às regiões geográficas, às classes sociais, aos diferentes contextos (no trabalho, no lazer, nas atividades religiosas...). A variação linguística é uma característica natural das línguas faladas no mundo.

A partir dessa conceituação mais ampla do que significa “variação”, o que você acha que é variação linguística?

- A seguir você irá ler um cordel que fala sobre as variações na língua. Divirta-se com as rimas, mas preste bastante atenção ao conteúdo!



Cordel é um gênero literário popular cuja natureza é oral. Normalmente as narrativas são escritas com uma forma rimada, e os textos são impressos em folhetos ou livretos, como os da imagem abaixo.

Figura 9 - Cordéis



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-Hltw_scMZac/Tnzuzu00Vdl/AAAAAADVw/oVgqrNZWRKY/s1600/literatura-de-cordel-resumo.jpg. Acesso em: 10 fev. 2020.

O Português na língua do Cordel



Elton Magalhães
(Organizador)



Vou chegar devagarinho
Com toda simplicidade
Quem fala aqui é Will,
Cordelista de verdade,
Apresentando a vocês
Um cordel na humildade.

As Variações Linguísticas,
Vão ajudar no Cordel
Que se utiliza de rimas
Num pedaço de papel.
Usando a minha cabeça,
Lançarei versos ao léu.

Variação Regional:
Não precisa ter pavor
É um caso bem legal
Tá na fala doutor
É usada na capital
Mas também no interior.

Isso em muitas cidades
É chamado dialeto
Acarretando sotaques
Presentes em alguns versos
Em novela está presente
E em músicas de sucesso.

Aparece em regiões
De diferentes cidades
Na fala do cidadão
Há grande diversidade
Por isso pelo mundão
Há muita variedade.

A Variação Histórica
É herança de geração
Desde que eu era criança
Isso era tradição

Falada numas conversas
Pronunciada em bordão.

Nossos avós já diziam:
“Meu tempo não era assim
Menino, rói a agonia
Senão seu pai vem aqui
Pra lhe dar umas palmadas
Do jeito que eu aprendi.”

As moças: mademoiselles
Os rapazes: cavalheiros
Pra mulheres: toaletes
E pra homens: banheiro
Tornando-se a tradição
Desse povo brasileiro.

Essa variação legal,
Veja só, é bem facinho!
Falada de forma vital
Por jovens e por velhinhos
Vemos lá no maternal
Desde bem pequeninhos.

Vou começar a mudar,
Pois aqui chegou a boa
Fala bem praticada
Por todas as pessoas
Esse costume já temos
De falar “e aí, gente boa!”

Para vocês que ainda não sabem
A variação cultural
Está em todas as partes,
Em resenhas de jornal,
Também nas comunidades
De uma forma bem legal.

“Solta a bagaça, irmão!”
No meio da praça dizia
Uma gangue de doidões
Que para casa seguiam
Com as suas pranchas na mão,
Já entrando a tardezinha.

- Chega aí meu brotherzinho!
- Tenho nada não, meu irmão.
- Você tem uns trocadinhos?
- Ao contrário, tô durão!
- Vem que vem de rolézinho.
- Sai, maluco, não vou não!

Quando falamos em gírias,
Nossa língua é mais legal,
Pois há formas diferentes
De falar num só local.
Mas não é apresentada
Como uma língua formal.

Mas não há somente gírias
Também palavras complexas
Faladas por pessoas
De condição mais diversa
Falando sem palavrão
Pra término de conversa.

A variação diafásica
Diz respeito à situação
É falada pelas praças
E também por aflição
Desde a mulher devassa
Até o grande mulherão.

O jogo começou
Agora ficou bonzão
Quando o time fez um gol
Os rivais disseram “não!”
Já os outros bem zoaram
Da sua situação.

Os homens dizem no bar:
“Nossa! Olha que morena
Assim vai me acabar
Eta que gota serena!
Desse jeito vai me matar
Mas que bela essa pequena!”

Eu só tenho a agradecer
A vocês de coração!
Brigado por conhecer
Essa minha produção.
Não deixando de lembrar,
Que cordel é inspiração.
(SANTANA, 2015).

In: MAGALHÃES, E. (org.). **O português na língua do cordel.**
Bahia, Mondrango, 2015, p. 63-69

Disponível em:
<https://ocordelnaweb.files.wordpress.com/2015/12/o-portuguc3aas-na-lc3adngua-do-cordel.pdf>. Acesso em:
06 ago. 2019.

Você teve a oportunidade de ler um cordel. Esse texto foi elaborado com o objetivo apresentar, de maneira simples e engraçada, diferentes **variações linguísticas** encontradas na língua.

Assim, considerando que esse assunto é extremamente importante para a compreensão de algo que ocorre na língua de forma natural, releia o cordel e busque escrever (de maneira objetiva) o que você entende por:

a) Variação Regional

b) Variação Histórica

c) Variação Cultural

d) Variação Diafásica (ou socioeconômica)



A seguir, temos uma atividade que, para ser realizada, vai ser necessário que você faça uma busca no seu arquivo pessoal: sua cabeça! Você pode trocar ideias com os colegas e, em caso de dúvida, pode consultar o dicionário também.

Leia o texto a seguir e substitua os termos destacados por outros equivalentes, ou seja, faça as substituições buscando outras possibilidades linguísticas!

Aquele **abilolado** está namorando aquela **gasguita** que tem os **cambitos** mais finos que canela de sabiá.

Pela frase acima, quem tem mais de 40 anos já deve ter percebido que muitas palavras e expressões que se usavam até bem pouco tempo, não as usamos mais.

Para **adentrarmos** ao colégio no início do ano letivo, tínhamos que ir ao serviço de Saúde Pública para fazer uma **abreugrafia**, cujo aparelho estava no outro lado de um **biombo**.

As casas, muitas delas **bangalôs**, eram arroteadas de **alpendres**, onde nas salas além do **sumier**, sempre tínhamos uma **cristaleira** enfeitada com **biscuit**, uma **eletrola** (que é uma **vitrola** elétrica) para tocar disco. Na copa, a **petisqueira** guardava doces, sobremesas bolos e o **lambedor** que era o melhor remédio para gripe, substituía qualquer **cachete**. No quarto junto ao **criado mudo** ficava o **urinol** para **mictar** durante a noite e em cima a **quartinha** com água.

Os **petizes** quando muito danados, eram chamados de **azougue**, e quase sempre faziam uma **arte**, se arranhavam, produzindo uma **pereba** ou **tuíta**, o pai além de uns **croques**, cascudos ou = **cocorotes** ainda os colocava de castigo sem direito a **fita** da matinal no cinema aos sábado e nem tão pouco o sorvete com **carlito**.

As meninas que estavam ficando mocinhas, as mães faziam penteados armados com **laquê**, presos com **biliro** ou **invisível** que é a mesma coisa ou um belo **diadema**, estava chegando a hora das moçoilas usarem **corpete**, saieta e **porta-seios**.

O automóvel era dirigido por um **chofer** particular que usava um **casquete** na cabeça e tinha toda responsabilidade sobre o veículo, evitar os **catabis**, atenção ao atravessar uma **pinguela**, não dar **bigu** a desconhecido, tinha também obrigação de manter o carro limpo, principalmente a **boleia**, com o **tabelier** lustrando. Quando viajava, para economizar combustível, a marcha utilizada deveria ser a **prise** e tomar todo o cuidado quando fosse dar **rier** para não amassar o para-choques, a **rodagem** deveria sempre ser verificada e em caso de problema com um dos pneus usaria o **suporte**.

Aos recém-nascidos costumavam dar de lembrança um par de **chiquitos** e os mais abastados presenteavam com **trancelim** de ouro.

As lojas, os amarelinhos, as empresas de modo geral, nos finais de ano, sempre mandavam confeccionar **cromos** com calendários para distribuir com seus fregueses.

Os barbeiros, perguntavam ao cliente se a **liberdade** do cabelo era no meio ou de lado.

Sentir-se mal era ter um **farnesim**. Urinar, no **mictório**. Escrever para alguém era uma **missiva**. Se tinha ânsia de vômito, cuidado aonde ia **lançar**. Se na cozinha a buchada não estava bem lavada, subia aquele **pituim**.

Palavras chulas não se permitia usar. **Vá pra baixa da égua, filho de uma mãe**, você parece um **três vezes oito, fruviôco e fiofó** eram o extremo.

AH! Na minha casa para se fazer **ponche** de cajá ou mangaba ainda se usa a **urupema**.

PAIVA, M. A. de. Por que certas palavras caem em desuso? *In: Terra dos xucurus*. [S. l], 2018.

Disponível em: <https://terradosxucurus.blogspot.com/2018/02/por-que-certas-palavras-caem-em-desuso.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Preencha as lacunas usando termos equivalentes aos que constam no texto original, ou seja, faça as substituições buscando outras possibilidades linguísticas.

Aquele _____ está namorando aquela _____ que tem os _____ mais finos que canela de sabiá.

Pela frase acima, quem tem mais de 40 anos já deve ter percebido que muitas palavras e expressões que se usavam até bem pouco tempo, não as usamos mais.

Para _____ ao colégio no início do ano letivo, tínhamos que ir ao serviço de Saúde Pública para fazer uma _____, cujo aparelho estava no outro lado de um _____.

As casas, muitas delas _____, eram arroteadas de _____, onde nas salas além do _____, sempre tínhamos uma _____ enfeitada com _____, uma _____ (que é uma _____ elétrica) para tocar disco. Na copa, a _____ guardava doces, sobremesas bolos e o _____ que era o melhor remédio para gripe, substituíamos qualquer _____. No quarto junto ao _____ ficava o _____ para _____ durante a noite e em cima a _____ com água.

Os _____ quando muito danados, eram chamados de _____, e quase sempre faziam uma _____, se arranhavam, produzindo uma _____ ou _____, o pai além de uns _____, cascudos ou = _____ ainda os colocava de castigo sem direito a _____ da matinal no cinema aos sábados e nem tão pouco o sorvete com _____.

As meninas que estavam ficando mocinhas, as mães faziam penteados armados com _____, presos com _____ ou _____ que é a mesma coisa ou um belo _____, estava chegando a hora das moçoilas usarem _____, saia e _____.

O automóvel era dirigido por um _____ particular que usava um _____ na cabeça e tinha toda responsabilidade sobre o veículo, evitar os _____, atenção ao atravessar uma _____, não dar _____ a desconhecido, tinha também obrigação de manter o carro limpo, principalmente a _____, com o _____ lustrando. Quando viajava, para economizar combustível, a marcha utilizada deveria ser a _____ e tomar todo o cuidado quando fosse dar _____ para não amassar o para-choques, a _____ deveria sempre ser verificada e em caso de problema com um dos pneus usaria o _____.

Aos recém-nascidos costumavam dar de lembrança um par de _____ e os mais abastados presenteavam com _____ de ouro.

As lojas, os armarinhos, as empresas de modo geral, nos finais de ano, sempre mandavam confeccionar _____ com calendários para distribuir com seus fregueses.

Os barbeiros, perguntavam ao cliente se a _____ do cabelo era no meio ou de lado.

Sentir-se mal era ter um _____. Urinar, no _____. Escrever para alguém era uma _____. Se tinha ânsia de vômito, cuidado aonde ia _____. Se na cozinha a buchada não estava bem lavada, subia aquele _____.

Palavras chulas não se permitia usar. _____, _____, você parece um _____, _____ e _____ eram o extremo.

AH! Na minha casa para se fazer _____ de cajá ou mangaba ainda se usa a _____.

PAIVA, M. A. de. Por que certas palavras caem em desuso? In: **Terra dos xucurus**. [S. l], 2018.

Disponível em: <https://terradosxucurus.blogspot.com/2018/02/por-que-certas-palavras-caem-em-desuso.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Agora que você já sabe o quanto nossa língua é especial já que ela está em constante variação, encontre as palavras abaixo no caça-palavras:

HETEROGENEIDADE		DIVERSIDADE
CONTEXTO	URBANO	RURAL
SOTAQUES	CAPITAL	INTERIOR
DIALETO	GÍRIAS	PLURALIDADE
NORMAS	POPULAR	CULTA
LÍNGUA FORMAL	LÍNGUA INFORMAL	VARIAÇÃO DIAFÁSICA

Figura 10 – Caça-palavras

A língua e suas variações

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

N T N O O N T W E C A I H E H A G S O L O H
 N S N T W O E C U P O H U O H Í O D I S L C
 T R H A H N A L P N U T N N R D R R T P Í O
 S I S S R E T O S L D T N I H T C H D L N N
 U O E N F A P L Í N G U A F O R M A L U G T
 R T T R Y U C R R I V S E E A L D T E R U E
 B T D A L E A N E G S W O S G I E I E A A X
 A T O A Q U R H D N C E T I A U P N F L I T
 N E R N F U Y S O P W C I L H E C T H I N O
 O O U H E T E R O G E N E I D A D E O D F B
 H A L H T A M S D E G T B E P A T R A A O T
 O N E R E A T D A T O F N I A H U I W D R E
 I L T W S H B E H S C T T R N R D O B E M S
 D I V E R S I D A D E A A E A N N R Y S A N
 U N I C A Y M R N M L R Y L A S T E D F L R
 A D N H V A R I A Ç Ã O D I A F Á S I C A I

Criado no site: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>. Acesso em: 15 out. 2019.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

Parte 3

Aula de Português: minha língua, nossas línguas!

Figura 11 – Em sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisa. Autor: Eder Brandão (2019).

Atenção para essa diferenciação:

Norma Popular: norma de usos linguísticos constituída por variedades da língua usadas pelas pessoas quando elas não se preocupam se estão ou não em concordância com as regras prescritas pela gramática normativa. Trata-se, portanto, do uso livre e despreocupado da língua, com ou sem gírias, utilizado pela maioria dos falantes em contextos interacionais íntimos ou marcados por baixa formalidade. Seu uso é comum na forma escrita também, materializado em gêneros textuais/discursivos que permitem um uso menos monitorado e formal da língua.

Norma culta: norma de usos linguísticos constituída por variedades da língua que possuem reconhecido prestígio social. Contempla as variedades linguísticas usadas pelas pessoas que tiveram/têm acesso à cultura letrada e costumam falar de uma forma mais monitorada. Normalmente as pessoas buscam usar um vocabulário mais diversificado e evitam termos considerados vulgares. Cabe ressaltar a importância de que todos os falantes tenham acesso ao conhecimento, estudo e aprendizado da norma culta, a fim de que tenham condições de

fazer uso desse tipo de norma nas interações sociais que solicitam ou até mesmo exigem do falante um uso mais monitorado e formal da língua, como por exemplo: >>>>>>>>>> Na escola, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, temos acesso a tal norma, o que contribui para o desenvolvimento e a ampliação de nossa competência comunicativa.



Professora, quer dizer que para eu falar e escrever bonito não é preciso decorar as regras gramaticais?

Boa questão! Pessoal, precisamos entender que as regras gramaticais - aquelas que compõem a gramática normativa - são um referencial importante para a sociedade letrada; principalmente para nos dar uma referência quanto ao registro escrito (a língua escrita). Mas isso não significa que devemos falar seguindo rigidamente tais normas prescritivas, considerando que só quem faz isso "fala bonito". Lembrem-se: o mais importante é que a língua seja um meio de interação eficiente e adequado à situação vivenciada pelos envolvidos.

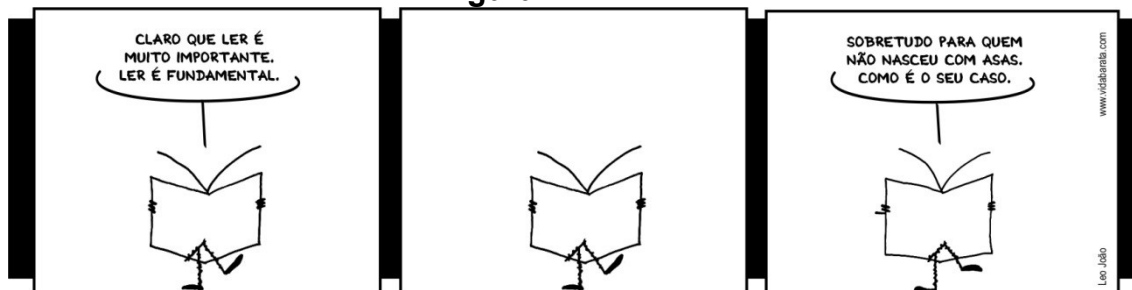
A língua é um bem social e está em permanente transformação. Somos milhares de falantes e todos os dias, em diversos lugares, as pessoas fazem novos usos e reinventam significados para as mesmas palavras/expressões e/ou dão forma a novas maneiras de expressar o pensamento, os desejos, os sentimentos, as dúvidas, as descobertas, enfim, reinventam novas formas de interação com as demais.

O importante é ser um falante consciente da sua pluralidade linguística. Somos camaleões linguísticos, como disse o professor Carlos Alberto Faraco.



**Dica 1:**

Uma maneira muito interessante, além de prestar atenção ao modo como as pessoas se comportam e falam nas mais diversas atividades sociais, é praticar a leitura. Muitas e variadas leituras! Tudo isso vai ajudar a ampliar seu repertório linguístico (palavras e expressões novas, diferentes) que representa seu tesouro pessoal, um bem que pode ser usado nas mais diversas situações...

Figura 12 – Tirinha

Fonte: <https://leojoao.wordpress.com/tag/leitura/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

**Dica:**

Observar o COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO/COMUNICATIVO de todos, principalmente o próprio comportamento nas diversas situações sociais das quais participa, buscando adequar as formas linguísticas à situação interacional em que se encontra, sempre que necessário, é algo importante e necessário para uma comunicação/interação eficiente.

Identificando as normas em uso.

Relacione as duas colunas observando seus conteúdos:

- | | |
|---------------------|---|
| (1) norma popular | () "Senhor, apresente-se ao diretor." |
| | () "Num sei é nada. Tenho nem vontade de falar alto..." |
| (2) norma culta | () "Uma maneira muito interessante para aprender mais sobre a língua é, além de prestar atenção ao modo como as pessoas agem e falam nas inúmeras atividades sociais, praticar a leitura". |
| | () "– Vixe, professora, como podemos aprender mais sobre a nossa língua sem precisar decorar tudo então? Tô confusa!" |

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

Parte 4



Minhas atitudes podem ferir o outro?

Figura 13 – Tirinha Mafalda



Disponível em: <http://marceloamil.files.wordpress.com/2011/01/001.jpg>
Acesso em 22/03/2012 às 13:10h

Empatia significa a **capacidade psicológica de uma pessoa** sentir o que sentiria uma outra, caso estivesse na mesma situação. Assim, empatia consiste na **tentativa de compreender sentimentos e emoções**, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo.

Considerando esse conceito, podemos afirmar que a personagem Mafalda sentiu empatia por sua mãe? E sua atitude demonstrou esse sentimento? Explique sua opinião.

Você consegue se colocar no lugar de outra pessoa? Você costuma fazer isso

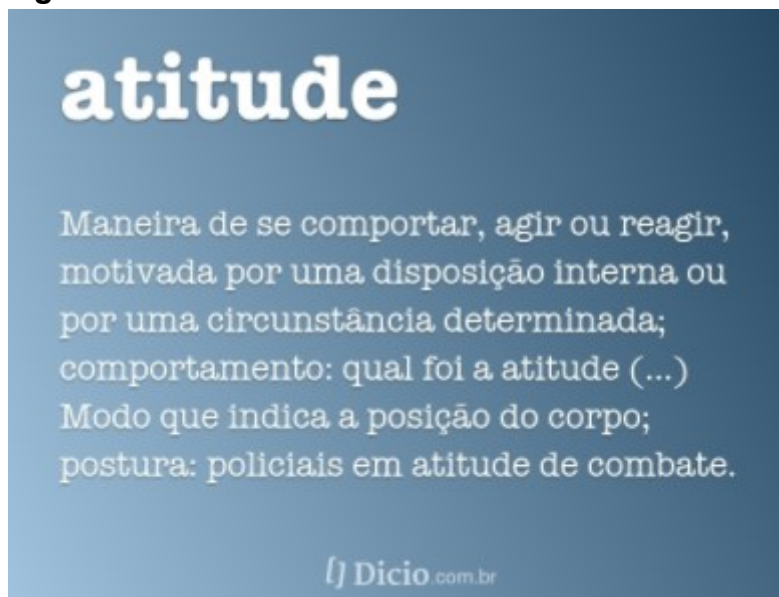
Em quais situações você encontra maior dificuldade em se colocar no lugar do outro?

Como você avalia sua comunicação com as pessoas? É algo tranquilo normalmente? Em quais circunstâncias comunicar-se é algo tenso ou desconfortável?



Vamos refletir mais a fundo?

Figura 14 – Verbete “Atitude”



Fonte: <https://www.dicio.com.br/atitude/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Caro aluno, é importante que você consiga compreender que nossas atitudes, de maneira geral, refletem nossos pensamentos, o que acreditamos, ou seja, refletem as nossas crenças. Nesse sentido, quando observamos a personagem Mafalda agindo daquela forma com mãe, podemos tê-la como uma filha preocupada com sua genitora, ou por outro lado, uma filha insensível – que não pensou em como sua fala poderia magoar a sua mãe.

A partir desse exemplo, queremos convidá-lo a refletir sobre as suas atitudes quando elas estão ligadas ao que você considera um jeito certo ou errado de falar, bonito ou feito, conveniente ou inconveniente. Sua postura diante das escolhas linguísticas usadas pelo outro é o que podemos chamar de “atitude linguística”.

Assim, de forma simples, podemos afirmar que uma atitude linguística costuma estar vinculada às suas crenças linguísticas – suas convicções, suas opiniões íntimas sobre a língua. As atitudes linguísticas podem revelar respeito ou preconceito linguístico. Preste atenção na tirinha abaixo.

Figura 15 - Tirinha



Fonte: Arquivo da pesquisa. Autor: Eder Brandão. (2019).

Você já se sentiu desrespeitado em relação a sua fala?

Quais atitudes você costuma tomar diante de uma situação como essa?

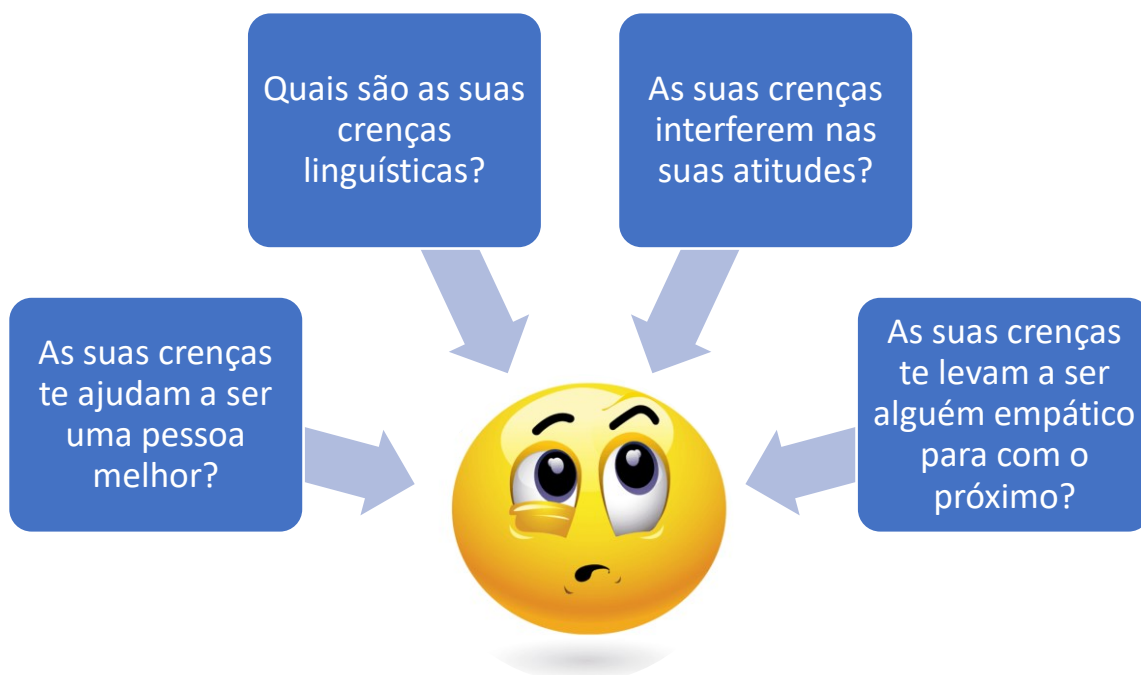
O que você pensa sobre a língua portuguesa?

Você já foi preconceituoso em relação ao modo de falar de outra pessoa? Como isso ocorreu?

Como é para você se relacionar com pessoas de nível social diferente do seu?

Refleta: Você acredita em quê?

Figura 16 – Crenças linguísticas



Fonte: A própria autora.

Preconceito linguístico

Um mal presente nas crenças e atitudes linguísticas da maioria das pessoas

Figura 17 – Tirinha sobre preconceito linguístico



Fonte: <https://tse2.mm.bing.net/th?id=OIP.IMZZ8o6zSoCa6rKZ-yFdOgHaCf&pid=Api&P=0&w=451&h=152>. Acesso em: 15 out. 2019.

Preconceito Linguístico é aquele gerado pelas diferenças linguísticas existentes entre os falantes de uma língua. Ele está associado às diferenças regionais, a diferenças dialetais ou de sotaques, ao uso de determinadas gírias, a diferenças socioeconômicas, étnicas e culturais e, por vezes, está bastante associado também. Esse tipo de preconceito é desenvolvido ao longo do tempo e vai sendo internalizado nas pessoas de modo quase natural à medida que determinadas falas e conceitos são tomados como verdades absolutas e irrefutáveis.

Embora o preconceito linguístico não seja alvo de muitas discussões na sociedade, de modo geral, seu poder discriminatório o torna um importante propulsor da exclusão social. Justamente por isso, devemos, sim, conhecer e estudar mais e mais a nossa língua, para conhecê-la em toda sua diversidade, heterogeneidade e dinamicidade, pois assim estaremos aptos a reconhecer as variedades linguísticas que constituem o que chamamos de língua portuguesa, especialmente aquela falada no Brasil – o Português Brasileiro –, bem como os seus usos mais adequados a determinadas situações sociocomunicativas. Desse modo, estaremos contribuindo para minimizar o preconceito linguístico em nosso país, pois ao (re)conhecermos as diferenças (diferentes variedades linguísticas) que constituem a língua portuguesa, passamos a nos tornar falantes mais tolerantes e empáticos do ponto de vista linguístico.

Que as nossas atitudes linguísticas sejam para o bem da autoestima de todos! Mas, se alguém tentar nos afetar negativamente... Façamos como o Snoopy!

Figura 18 – Tirinha Snoopy



Fonte: <https://pt-static.z-dn.net/files/d50/6ea5131ccc3340c8bf4c2880fe853f6b.jpg>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Caro aluno, esperamos que a leitura e as reflexões sobre a língua portuguesa propostas ao longo deste semestre, tanto por meio deste material didático quanto por meio das dinâmicas de grupo realizadas em sala de aula, tenham contribuído para uma aprendizagem significativa do português.

Conhecer as variedades linguísticas que compõem a língua permite-nos participar das diferentes interações sociais que fazem parte da nossa realidade social e linguística de forma mais eficaz e respeitosa. Afinal, compreender que existem inúmeras variedades linguísticas nos impulsiona a combater o preconceito linguístico e a evitar embates desnecessários, tal como fez o Snoopy.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. (org.) *et al.* **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desfazendo alguns nós**. SP: Parábola, 2008.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, [S.l.], v. 15, n. 15, p. p. 109-117, dez. 1999. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FRASSON, C. B. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental**. 2016.199p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ZILLES, A.M. (org.) *et al.* **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. SP: Parábola, 2015.

ZILLES, A. M.; FARACO, C. A **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.