

**UNIVERSIDADE FEEVALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JULIANA APARECIDA BOHN

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA DE RESPEITO AO
FALAR DO ESTUDANTE E PELO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Novo Hamburgo
2019

JULIANA APARECIDA BOHN

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA DE RESPEITO AO
FALAR DO ESTUDANTE E PELO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Letras da Universidade Feevale, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins

Novo Hamburgo

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Bohn, Juliana Aparecida.

Variação linguística e ensino : por uma pedagogia de respeito ao falar do estudante e pelo desenvolvimento da competência comunicativa nos anos iniciais do ensino fundamental / Juliana Aparecida Bohn. – 2019.

113 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia, anexo e apêndice.

"Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins".

1. Formação de professores. 2. Oralidade. 3. Prática pedagógica. I. Título.

CDU 371.13

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao Criador do Universo, que me proporcionou energia e coragem para chegar até aqui.

À minha orientadora Rosemari Lorenz Martins, que não mediu esforços para me ver evoluir como pessoa e aluna desde que nos conhecemos, ainda na graduação. Ela é uma pessoa cheia de esperança no ser humano.

Ao meu marido Rafael, sempre ao meu lado, suportando as crises de angústia, amparando os momentos difíceis da caminhada, que não foram poucos.

À minha filha Anna Rafaela, por entender todas as muitas vezes que precisei responder a um convite: “Agora a mãe tem que trabalhar no mestrado”.

Aos amigos, que agora terão de volta minha companhia de forma mais constante.

Aos colegas de trabalho, pela compreensão nas ausências, trocas de horários e necessidades que tive ao longo do curso.

À Secretaria de Educação de Novo Hamburgo (SMED), na pessoa da querida Joseane Matias, um tesouro linguístico que encontrei para me dar suporte.

Aos professores participantes das formações, parceiros na construção de uma “pedagogia sensível à cultura do aluno”.

À escola e aos alunos que participaram da prática pedagógica, solidários e parceiros na acolhida, para que eu pudesse ver na prática o resultado dos estudos teóricos.

Especialmente à minha mãe, que estava comigo no início desta jornada e que hoje me acompanha lá de cima. Sei que grande parte da força veio dela, que sempre me incentivou a estudar.

Finalmente, agradeço também a mim mesma, pelo meu empenho e pela minha força de vontade de fazer um mestrado trabalhando 40 horas semanais. Sonhos nunca são impossíveis de realizar!

*As coisas vêm a uma criança vestidas
pela linguagem.*

(John Dewey)

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância do trabalho com gêneros textuais orais para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, com uma abordagem de respeito à variação linguística. Para verificar a importância do tema, estabeleceu-se como objetivo principal desenvolver e analisar uma formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que pudesse instrumentalizá-los para trabalhar com gêneros textuais orais a partir de uma perspectiva de respeito à variação linguística dos estudantes. Como objetivos específicos para discutir o tema, estabeleceu-se conhecer as principais teorias que fundamentam os conceitos mais importantes do trabalho; verificar o que a Base Nacional Comum Curricular (2016) traz sobre variação linguística e oralidade; desenvolver e analisar uma formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e criar, a partir da formação de professores, uma sequência didática com um gênero oral. Como metodologia, o caminho traçado nesta pesquisa foi realizar um levantamento dos trabalhos recentes realizados sobre a temática e revisar conceitos sobre sociolinguística, variação linguística, oralidade, competência comunicativa e sequência didática para o trabalho com gêneros textuais orais. Analisou-se, além disso, a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à temática da variação linguística e da oralidade. Com base em tudo isso, desenvolveu-se uma formação para professores oferecida em conjunto com a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo/RS, composta por três encontros e da qual originou-se uma proposta de atividades com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Com base na coleta de dados e da formação de professores, concluiu-se que grande parte dos participantes da pesquisa não teve contato com os conceitos relacionados à área da sociolinguística e que, apesar de considerarem importantes as propostas relacionadas à oralidade, não efetivaram um trabalho que desenvolva a competência comunicativa dos estudantes em sua prática pedagógica, o que comprova a necessidade levantada por esta pesquisa de realizar formações de professores sobre as temáticas de variação linguística e oralidade. Em relação à sequência didática realizada com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, conclui-se que, a partir da exposição da proposta reflexiva sobre variação linguística, gênero oral entrevista e uso de linguagem formal e informal, os alunos passaram a compreender a língua como algo flexível, único a cada sujeito, e a perceber que possuem

capacidade para utilizar a língua em diferentes contextos e que devem respeitar a forma de falar de todas as pessoas.

Palavras-chave: Formação de professores. Oralidade. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present study has as its theme the importance of working with oral textual genres for the expansion of students' communicative competence, with an approach of respecting linguistic variation. To verify the importance of the theme, it was established as a main objective to develop and analyze a training for teachers of the early years of elementary school that could equip them to work with oral textual genres from a perspective of respect for the linguistic variation of students. As specific objectives to discuss the theme, it was established to know the main theories that underlie the most important concepts of the work; verify what the Common National Curriculum Base (2016) brings about linguistic variation and orality; develop and analyze teacher education from the early years of elementary school and create, from teacher education, a didactic sequence with an oral genre. As a methodology, the path outlined in this research was to conduct a survey of recent work on the subject and review concepts about sociolinguistics, linguistic variation, orality, communicative competence and didactic sequence for working with oral textual genres. In addition, the Common National Curriculum Base was analyzed with regard to the theme of linguistic variation and orality. Based on all of this, a teacher training program was developed, jointly with the secretariat of education of Novo Hamburgo / RS, consisting of three meetings, which led to a proposal for activities with a 4th grade class. Based on the data collection and teacher education, it was concluded that most of the research participants had no contact with the concepts related to the sociolinguistics area and that, although they consider the proposals related to orality as important, they do not perform a work develop the communicative competence of students in their pedagogical practice, which proves the need raised by this research to conduct teacher training on the themes of linguistic variation and orality. Regarding the didactic sequence performed with students of the 4th grade of elementary school, it is concluded that, from the exposure of the reflexive proposal on linguistic variation, oral interview and use of formal and informal language, students began to understand the language as something flexible, unique to each subject, and to realize that they have the ability to use the language in different contexts and that they must respect the way everyone speaks.

Keywords: Teacher training. Orality. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo de urbanização	30
Figura 2 – Contínuo oralidade-letramento	30
Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística	31
Figura 4 – Imagem de esquema de sequência didática	38
Figura 5 – Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa dos PCN's	41
Figura 6 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	42
Figura 7 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental	45
Figura 8 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 2º ano do Ensino Fundamental	47
Figura 9 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental	49
Figura 10 – Habilidades relacionadas aos processos de variação linguística	50
Figura 11 – Nuvem de palavras criada para avaliar o 1º encontro	59
Figura 12 – O que é verdadeiro em relação à prática pedagógica.....	63
Figura 13 – Conceito de variação linguística.....	70
Figura 14 – Samba do Arnesto.....	73
Figura 15 – Questões sobre a música.....	73
Figura 16 – Escrita no quadro	74
Figura 17 – Explicação sobre “Nós e a gente”	75
Figura 18 – Poesia “Sotaque”.....	76
Figura 19 – Mudanças na palavra VOCÊ.....	77
Figura 20 – História Chico Bento.....	78
Figura 21 – Escrita dos roteiros.....	80
Figura 22 – QR codes com entrevistas dos alunos	81
Figura 23 – Atividade livro didático.....	83
Figura 24 – QR codes criado com entrevistas dos alunos	84
Figura 25 – Mensagem de avaliação da professora.....	86
Figura 26 – Mensagem de avaliação da professora.....	86
Figura 27 – Mensagem de avaliação da professora.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Acesso ao conceito de variação linguística na formação acadêmica	55
Gráfico 2 – Análise das práticas pedagógicas em relação à variação linguística.....	55
Gráfico 3 – Tempo de atuação dos professores.....	60
Gráfico 4 – Ano escolar em que atua	60
Gráfico 5 – Formação dos professores	61
Gráfico 6 – O que é verdadeiro em sua prática pedagógica	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos já realizados sobre o tema da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Diálogos entre professora e aluno.....	32
Quadro 3 – O que você entende por variação linguística?.....	61
Quadro 4 – Intervenção do professor na fala do aluno	65
Quadro 5 – Exemplos de trabalho com a oralidade em sala de aula trazidos pelos participantes	66

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 REVISÃO DE TRABALHOS SOBRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	19
2.2 EXPLANAÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ORALIDADE.....	25
2.3 DEFININDO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	28
2.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA.....	32
2.5 ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS ESCOLARES	35
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA / ORALIDADE	40
3.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44
4 METODOLOGIA	52
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	52
4.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	53
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
5.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PRÁTICA NA ESCOLA.....	69
5.3 RETORNANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES	93
APÊNDICE A – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	94
APÊNDICE B – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 1º ENCONTRO	96
APÊNDICE C – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PARCERIA COM A SMED	99
APÊNDICE D – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 2º ENCONTRO	101
APÊNDICE E – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PARCERIA COM A SMED	103

APÊNDICE F – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 3º ENCONTRO	
.....	104

MEMORIAL

Iniciei minha carreira acadêmica com o curso de Magistério ainda no Ensino Médio, incentivada por minha mãe, que viu em mim a possibilidade da realização de seu sonho de ser professora, não realizado em virtude da falta de possibilidade de estudar no interior, onde residia. Durante o curso, a rebeldia de adolescente impediu que eu pudesse aproveitá-lo da melhor forma, porém, ao chegar ao estágio obrigatório, percebi que gostava de estar com as crianças e que ser professora passou também a ser um sonho meu, uma escolha minha.

Finalizei o curso de Magistério no final de 2002 e já prestei vestibular para o curso de Letras no mesmo ano, impulsionada por uma bolsa de 50% para quem realizasse o curso aos finais de semana. Logo estava trabalhando como professora contratada no município de Novo Hamburgo/RS, em 2003, e estudando aos finais de semana. Como contratada e não concursada, na época, não tinha direito de escolher a série escolar em que atuaria e, na escola para a qual fui enviada, não havia professora para a 1ª série, fui, então, desafiada a alfabetizar em meu primeiro ano de trabalho. Desde então, os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita fizeram parte de minhas preferências.

Quando meu contrato de dois anos estava prestes a terminar, no ano de 2004, fui chamada para trabalhar como professora de Português no município de Sapiranga/RS, onde lecionei para turmas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos. A experiência trouxe-me grande aprendizado, tanto pessoal, no sentido de compreender a adolescência, período que eu mesma acabara de viver, quanto profissional, no que se refere ao aprofundamento do estudo da língua. Muitas vezes estudei um conteúdo no final de semana para ensiná-lo aos meus alunos na semana seguinte. Sinto que, ao contrário de gerar aulas que pudessem parecer improvisadas, o fato de eu mesma por vezes considerar determinados conteúdos difíceis, aproximava-me dos alunos, pois buscava ensinar de uma maneira que fosse interessante para eles. Trabalhei muito com a literatura, ao menos um período da semana era dedicado somente aos momentos da biblioteca, mesmo com os alunos maiores, que, no princípio, reclamavam, mas que passaram a gostar desse momento no decorrer das aulas.

No ano de 2006, já quase concluindo a graduação, fui chamada em concurso público no município de Novo Hamburgo/RS, para trabalhar com as séries iniciais do

Ensino Fundamental. Pude retomar minha experiência com a alfabetização e, por estar em formação, fui convidada pela escola a dar aula de Português para o 6º ano da escola. Durante alguns anos, vivi entre esses dois mundos, tendo inclusive a oportunidade de alfabetizar uma turma e reencontrá-la no 6º ano, podendo observar, dessa forma, como havia se dado o desenvolvimento de suas competências linguísticas.

Ainda nessa época, no ano de 2009, realizei minha primeira especialização pela Universidade Federal de Santa Catarina, Gestão do Cuidado para uma escola que protege, através da Universidade Aberta do Brasil, com polo em Novo Hamburgo. Esse curso aprofundou meu olhar sobre o aluno, sua família e sobre as comunidades. Com um olhar mais amplo e humanizado sobre o estudante, fui observando que, apesar de todo meu esforço, alguns deles não conseguiam aprender. Isso foi me inquietando e levou-me a procurar outra formação acadêmica, dessa vez, na área da Psicopedagogia, especialização que finalizei no ano de 2015.

Trabalhando 40 horas como professora e psicopedagoga nas redes pública e privada, já com bastante experiência em todos os anos do Ensino Fundamental, fui convidada a ministrar uma formação para professores da rede estadual sobre práticas pedagógicas inovadoras. Apesar de me sentir muito desafiada a falar com um público diferente das crianças, organizei uma formação da qual eu mesma gostaria de ter participado, interativa, com exemplos práticos de possibilidades de trabalho em sala de aula. Ao finalizar a formação, percebi, por meio da opinião das participantes, que havia conseguido ajudá-las em diversos pontos e constatee em mim um desejo de repetir essa experiência. Ao conversar com a psicóloga da instituição da rede privada em que atuo, ela sugeriu que eu fizesse um mestrado, para ampliar as possibilidades de inserção no ensino superior, para trabalhar com formação de professores.

Busquei algumas alternativas, mas todas se mostravam inviáveis para conciliar com minha carga de trabalho. Ao ler sobre o Mestrado Profissional em Letras, percebi que era voltado exatamente ao que eu buscava pensar sobre possibilidades práticas no campo da educação. No ano de 2018, iniciei o mestrado com um projeto de pesquisa voltado à área das políticas públicas de educação, que se mostrou inviável devido ao momento que o país vive. No momento em que repensava o projeto, cursei a disciplina de Aquisição da Linguagem, variação linguística e ensino, que trouxe de volta um antigo desejo para a sociolinguística

como objeto de estudo. Também por diversas vezes me vi envolvida em discussões sobre a temática com colegas professores, o que me levou à escrita de um artigo para a disciplina, que trouxe a certeza de que havia um vasto campo de pesquisa nessa área e que era preciso escrever e falar com professores sobre o assunto.

Portanto, chego à fase de conclusão deste trabalho de pesquisa conseguindo cumprir com meu objetivo inicial para a realização deste mestrado: ajudar a formar professores, a partir de um olhar de observação dos desafios enfrentados por eles (nós) nas escolas.

Através da realização do mestrado, pude também ampliar meus horizontes profissionais e hoje coordeno um novo curso de pós-graduação na instituição em que atuo, que também é voltado à formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O mito do falar certo e errado ainda persiste no Brasil, apoiado em uma crença de que a gramática normativa rege, além da escrita, também nossa forma de falar, como se fosse possível alguém falar como escreve. Em muitas salas de aula é isso que é exigido dos alunos, que usem uma linguagem que não é aquela utilizada em seu cotidiano, tornando as aulas de língua materna artificiais e sem vinculação com a realidade, tanto do aluno quanto daquela em que a escola, a cidade e o país estão inseridos.

Estudos sobre as diferentes formas de falar, as variações linguísticas, são parte de uma área maior, a Sociolinguística, que tem entre seus principais estudiosos William Labov. Ainda na década de 1960, Labov realizou estudos que mostravam que a língua muda, varia, de acordo com a posição social do indivíduo, localização geográfica e outros fatores. Sobre essas formas diferentes de falar, Labov enfatizou: “nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais” (LABOV, 2008, p. 238). Considerando a heterogeneidade natural, é mais do que necessário que criemos estratégias que busquem, além de validar a forma de comunicação do aluno, potencializar possibilidades de aprendizagem para que ele seja capaz de circular linguisticamente em diferentes contextos, desde uma conversa com alguém de seu seio familiar até uma proposição formal para a direção de sua escola, por exemplo.

Com base neste desafio, o trabalho tem como tema a importância do trabalho com gêneros textuais orais para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, com uma abordagem de respeito à variação linguística dos mesmos. A partir deste tema, estabeleceu-se como questão de pesquisa: é necessária uma formação específica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, a partir de uma abordagem de respeito à variação linguística? Para responder essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral desenvolver e analisar uma formação para professores dos anos iniciais que possa instrumentalizá-los para trabalhar com gêneros textuais orais a partir de uma perspectiva de respeito à variação linguística, desenvolvendo, assim, a capacidade comunicativa dos estudantes. A partir disso, definiu-se como objetivos específicos conhecer as principais teorias que embasam

os conhecimentos da Sociolinguística, mais especialmente aqueles relacionados à área da educação; analisar pesquisas recentes na área de formação de professores, gêneros textuais orais e variação linguística; verificar o que traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), sobre oralidade e variação linguística; propor uma formação de professores dos anos iniciais e, a partir dela, criar uma sequência didática com propostas que desenvolvam a competência comunicativa, com uma abordagem de respeito à variação linguística.

A pesquisa é de natureza aplicada, já que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51) e a abordagem do problema é de caráter qualitativo. Quanto aos procedimentos técnicos empregados na busca de dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para levantar pesquisas recentes sobre a temática, utilizando as palavras: formação de professores e variação linguística; variação linguística e pedagogia; oralidade e competência comunicativa; competência comunicativa e gêneros orais e gêneros orais em sala de aula. A pesquisa bibliográfica também foi usada como procedimento técnico para aprofundar os principais conceitos abordados na pesquisa, como sociolinguística, variação linguística e ensino e oralidade e gêneros orais. Foi realizada uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988, p. 14) com objetivo de conseguir informações acerca do conhecimento sobre variação linguística e oralidade por parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de um questionário, buscando através das respostas verificar a necessidade de uma formação neste sentido e seus conhecimentos acerca da temática, assim como a forma como costumam trabalhar a oralidade em suas aulas.

Sendo assim, o trabalho está dividido em cinco capítulos precedidos por um memorial no qual é descrita a vida acadêmica da pesquisadora. No capítulo 1, é trazida a introdução, na qual são apresentados a temática, a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa para a realização do trabalho e, brevemente, a metodologia utilizada para seu desenvolvimento. No segundo, apresenta-se a fundamentação teórica, que contempla uma revisão de trabalhos recentes sobre as temáticas exploradas no trabalho e a explanação dos principais conceitos que embasam esta pesquisa, passando por William Labov (2008), Marcos Bagno (2001, 2007 e 2014), Ana Maria Stahl Zilles (2015), Carlos Alberto Faraco (2008), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Maria Marta Pereira Scherre (2005), Charles Bazerman (2006), Luis Antônio Marcuschi (2001), Irandé Antunes (2003) e Joaquim

Dolz e Bernard Schneuwly (2004). O terceiro capítulo traz a forma como a temática variação linguística e oralidade são abordadas na BNCC (BRASIL, 2016), buscando também analisar os avanços que tivemos em relação a documentações anteriores. No quarto capítulo, descreve-se a metodologia empregada na construção da pesquisa. E, no quinto, apresentam-se e discutem-se os resultados. Para finalizar, são trazidas as considerações finais, as referências utilizadas para o desenvolvimento do trabalho e os apêndices, que trazem os materiais utilizados nas propostas práticas de trabalho desenvolvidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a revisão teórica realizada para este trabalho. Para isso, o capítulo subdivide-se em quatro seções. Na seção 2.1, traz-se a revisão de alguns trabalhos já realizados sobre as temáticas em pesquisa; na 2.2, explanam-se os principais conceitos sobre variação linguística e oralidade; na 2.3, define-se variação linguística e, na seção 2.4, discute-se como o fenômeno da variação linguística está presente nas escolas.

2.1 REVISÃO DE TRABALHOS SOBRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nesta seção, apresenta-se um resumo de pesquisas sobre as temáticas variação linguística e formação de professores consideradas importantes para este trabalho. Para chegar a elas, fez-se uma busca na plataforma Scielo, a partir das palavras-chave *formação de professores*, *variação linguística* e *pedagogia*. Essa busca não revelou nenhum trabalho. Pesquisando-se apenas as palavras-chave *variação linguística* e *formação de professores*, chegou-se a um artigo intitulado “Teachers accounts of language variations”, de autoria de João Telles, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, publicado em 1998, que trata das expectativas estigmatizantes de duas professoras sobre a linguagem utilizada por seus alunos. Para este estudo, foram gravados vídeos e desenvolvidos mapas de repertório sobre os conceitos de linguagem a partir de uma perspectiva de fenomenologia hermenêutica. Os resultados deste trabalho mostram que as perspectivas das professoras perpassam suas ações pedagógicas, que têm como base a afirmação de um déficit linguístico, apoiado na concepção de uma gramática normativa que deveria agir sobre a linguagem dos alunos.

Na mesma plataforma, ao buscar as palavras *formação de professores*, *variação linguística* e *pedagogia* obteve-se como resultado cinco trabalhos, dos quais serão apresentados aqueles relacionados à temática, como é o caso de “Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental”, artigo de Sylvia Domingos Barrera e Maria Regina Maluf, da Universidade de São Paulo, publicado em 2004, tem como objeto de estudo a influência da variação linguística na aquisição da linguagem escrita. Para o

desenvolvimento do trabalho, foram coletadas e analisadas atividades de leitura e escrita de crianças de três turmas da 1ª série do Ensino Fundamental, no começo e no final do ano letivo, aplicadas por uma das pesquisadoras de forma individual. Para a avaliação das variações linguísticas, foi solicitado que cada criança contasse uma história a partir de figuras de um livro infantil, o que foi gravado e, depois, utilizado para a criação de protocolos de formas linguísticas. O material analisado transformou-se em um índice de variações linguísticas. Além disso, também foram realizadas observações das aulas das três turmas, visando caracterizar o comportamento das professoras em relação aos fenômenos de variação linguística. Os resultados obtidos sugerem a necessidade de um trabalho de formação de professores para a difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos entre esse público.

Na sequência, fez a mesma busca realizada na Scielo na plataforma Academic Search Lite, utilizando, primeiramente, as palavras-chave *formação de professores*, *variação linguística* e *pedagogia*. Essa busca, novamente não trouxe nenhum resultado. Mas, buscando-se apenas as palavras *formação de professores* e *variação linguística*, chegou-se a um trabalho intitulado “O trabalho com oralidade/variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa”, artigo de autoria de Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka e Tânia Guedes Magalhães, da Universidade Federal de Juiz de Fora, publicado em 2012, que teve como objetivo apresentar reflexões sobre o trabalho escolar em língua materna, mais especificamente, sobre as temáticas oralidade e variação linguística. Para o desenvolvimento desse trabalho, foi utilizada uma pesquisa-ação, com as pesquisadoras inseridas na escola e agindo na proposta de estudo, intervindo diretamente na realidade da pesquisa. Foram coletados dados por meio de observações, gravações de vídeos/áudio e notas de campo. A pesquisa foi realizada com turmas do Ensino Médio através de um módulo de estudo de gêneros orais com duração de 50 minutos semanais durante um trimestre. Como resultado dessa prática, as pesquisadoras trazem uma melhora no desempenho acadêmico dos alunos em todas as áreas do conhecimento, já que a linguagem é elemento que perpassa todas elas, o que pôde ser verificado através do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Acessando ao site de periódicos da CAPES, buscando os termos *formação de professores*, *variação linguística* e *pedagogia*, foram relacionados 153 trabalhos,

dos quais foram analisados os 10 primeiros resultados. O artigo “Caminos sostenibles para la enseñanza de la lengua materna en las series iniciales”, de Maria Zenaide Farias de Araújo et al., da Universidade Federal do Tocantins, publicado em 2018, teve como objetivo analisar a presença do conceito variação linguística nas aulas de língua materna do 4º ano do Ensino Fundamental. Como metodologia, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com triangulação de dados de documentos oficiais e observações realizadas no local. Como resultado, o artigo traz a necessidade da introdução dos conteúdos de sociolinguística na formação dos cursos de Pedagogia, já que os pedagogos trabalharão com o ensino de língua materna. Esse trabalho é relevante para a presente pesquisa. O terceiro trabalho, “Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental”, de Sylvia Domingos Barrera e Maria Regina Maluf, já foi analisado anteriormente. Por fim, o décimo trabalho descreve a pesquisa “Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários”, de Ana Luzia Videira Parisotto e Gladis Massini-Cagliari, que teve como objetivo verificar se futuros professores, alunos do 4º ano de Pedagogia, possuem conhecimentos suficientes para trabalhar ortografia com as séries iniciais, o que não colabora com a pesquisa em questão.

Ampliando o foco da pesquisa para trabalhos realizados sobre a temática oralidade, iniciou-se a busca na plataforma Scielo. Para a busca *competência comunicativa* e *gêneros orais*, não foi encontrado nenhum resultado, o que também ocorreu com a busca *oralidade* e *competência comunicativa*. Já a busca *competência comunicativa em sala de aula* retornou dois resultados com trabalhos que não tinham relação com a pesquisa.

A busca pelos termos *gêneros orais em sala de aula* na plataforma Scielo retornou cinco resultados. O primeiro trabalho, “Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática”, de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e Giovana Siqueira Príncipe, da Universidade Estadual de Campinas, datado de 2017, trata da adoção da perspectiva dos gêneros discursivos na esfera escolar, enfocando o trabalho com a sequência didática de gêneros da escola de Genebra, o que corresponde à escolha didática da pesquisa em questão. A metodologia usada foi trabalhar e analisar o gênero debate com alunos do Ensino Técnico aliado ao Ensino Médio de uma escola federal. Os resultados apontam que, embora haja

problemáticas ao didatizar gêneros orais na escola, há também possibilidades possíveis de desenvolver trabalhos que possam contextualizar a vida da comunidade e a realidade vivida pelos alunos ao trabalho com gêneros em sala de aula.

O trabalho seguinte “Sequência didática: um mecanismo dialético para ensino e aprendizagem de línguas”, de Didiê Ana Ceni Denardi, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do ano de 2017, teve como objetivo estender o conceito de sequência didática e fazer uma breve análise de um planejamento de sequência didática. Os resultados apontados pelo trabalho trazem que assumir um trabalho com a sequência didática de gêneros pode trazer resultados positivos para o professor, que assume uma postura mais consciente dos aspectos linguísticos que embasam seu trabalho, e para o aluno, que vê algo de prático acontecer nas aulas.

O trabalho, “Gêneros orais na escola”, de Lucia Teixeira, da Universidade Federal Fluminense, realizado em 2012, analisa a utilização da noção de gênero na escola fundamental, detendo-se no ensino dos gêneros orais, o que se conecta ao tema desta pesquisa. Este trabalho apresenta postulados teóricos de Bahktin, relacionando-os aos estudos da escola de Genebra, apresentando, na sequência, um exemplo de trabalho prático de desenvolvimento de expressão oral em sala de aula. Como resultados, aponta que a legibilidade da voz do aluno como sujeito enunciador se dá no encontro com outras vozes, o que acontece dentro da prática de gêneros orais, quando a voz do aluno, ao encontrar outras vozes, com elas converge, diverge e constrói-se de fato.

A busca dos termos *competência comunicativa* e *gêneros orais* na plataforma Academic Search Lite não trouxe nenhum resultado, assim como os termos *oralidade* e *competência comunicativa* e *competência comunicativa em sala de aula*. A busca com os termos *gêneros orais em sala de aula* retornou um resultado que não relaciona a pesquisa em questão.

Buscando-se no site de periódicos da CAPES os termos *competência comunicativa* e *gêneros orais*, chegou-se a doze resultados, porém, destes, onze são relacionados à aprendizagem de uma segunda língua e o trabalho restante não se relaciona à pesquisa.

Na mesma plataforma, como resultado para os termos *oralidade* e *competência comunicativa*, obteve-se como resultado onze trabalhos, que são apresentados a seguir, excluindo-se aqueles relacionados à aquisição de uma

segunda língua, por não se correlacionarem a esta pesquisa. O primeiro trabalho “Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula”, de Angela B. Kleiman, da Unicamp, de 2002, traz a análise de práticas orais letradas de duas professoras alfabetizadoras, em dois contínuos diferentes, rural e urbano, em contextos discursivos diferentes, mas que se aproximam porque chegam à conclusão de que é através da competência comunicativa das professoras, ancorada no conhecimento de seus alunos, em suas comunidades e em seus planejamentos, baseados em uma concepção de letramento, que se viabiliza uma aprendizagem de práticas letradas significativas para os estudantes.

O trabalho “Experiência em formação continuada: andaimes da prática docente”, de Luciene Paula Machado Pereira e Regiane Coelho Pereira Reis, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, datado de 2017, analisa os discursos de professores de língua materna participantes de um curso de extensão sobre as possibilidades metodológicas oferecidas pela sequência didática. Através do trabalho, foi percebido que grande parte dos professores ainda tem uma prática considerada tradicional, baseada em conceitos já superados sobre o que é língua e texto, porém, em seus discursos, demonstra já compreender a necessidade da busca por propostas que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, o que mostra uma lacuna ainda a ser transposta.

No Quadro 1, apresenta-se um resumo dos trabalhos encontrados que são relacionados à pesquisa:

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos já realizados sobre o tema da pesquisa

(continua)

Título do trabalho	Autoria	Ano	Resultados
Teachers accounts of language variations	João Telles	1998	Os resultados deste trabalho mostram que as perspectivas das professoras perpassam suas ações pedagógicas, que têm como base a afirmação de um déficit linguístico, apoiado na concepção de uma gramática normativa que deveria agir sobre a linguagem dos alunos.
Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula	Angela B. Kleiman	2002	Concluem que é através da competência comunicativa das professoras, ancorada no conhecimento de seus alunos, em suas comunidades e em seus planejamentos, baseados em uma concepção de letramento, que se viabiliza uma aprendizagem de práticas

			letradas significativas para os estudantes.
Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental	Sylvia Domingos Barrera e Maria Regina Maluf	2004	Como conclusão, sugerem a necessidade de um trabalho de formação de professores para a difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos entre esse público.
O trabalho com oralidade / variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa	Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka e Tânia Guedes Magalhães	2012	Os resultados apontam melhora no desempenho acadêmico dos alunos em todas as áreas do conhecimento, já que a linguagem é elemento que perpassa todas elas, o que pôde ser verificado através do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.
Gêneros orais na escola	Lúcia Teixeira	2012	Resultados apontam que a legibilidade da voz do aluno como sujeito enunciador se dá no encontro com outras vozes, o que acontece dentro da prática de gêneros orais, quando a voz do aluno, ao encontrar outras vozes, com elas converge, diverge e constrói-se de fato.

Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática.	Flávia Danielle Sordi Silva e Giovana Siqueira Príncipe	2017	Concluem que embora haja problemáticas ao didatizar gêneros orais na escola, há também possibilidades possíveis de desenvolver trabalhos que possam contextualizar a vida da comunidade e a realidade vivida pelos alunos ao trabalho com gêneros em sala de aula.
Sequência didática: um mecanismo dialético para ensino e aprendizagem de línguas	Didiê Ana Ceni Denardi	2017	Os resultados apontados pelo trabalho trazem que assumir um trabalho com a sequência didática de gêneros pode trazer resultados positivos para o professor, que assume uma postura mais consciente dos aspectos linguísticos que embasam seu trabalho, e para o aluno, que vê algo de prático acontecer nas aulas.
Experiência em formação continuada: andaimes da prática docente	Luciene Paula Machado Pereira e Regiane Coelho Pereira Reis	2017	A conclusão é que grande parte dos professores ainda tem uma prática considerada tradicional, baseada em conceitos já superados sobre o que é língua e texto, porém, em seus discursos, demonstra já compreender a necessidade da busca por propostas que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, o que mostra uma lacuna ainda a ser transposta.
Camino sostenibles para la enseñanza de la lengua materna en las series iniciales	Maria Zenaide Farias de Araújo et al.	2018	Como resultado, o artigo traz a necessidade da introdução dos conteúdos de sociolinguística na formação dos cursos de Pedagogia, já que os pedagogos trabalharão com o ensino de língua materna.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Os trabalhos encontrados sugerem que ainda há a necessidade de ampliar o escopo do assunto, principalmente no que diz respeito à formação dos professores de Língua Materna dos anos iniciais garantindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, a partir de uma pedagogia de respeito à variação linguística.

2.2 EXPLANAÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ORALIDADE

William Labov, ainda na década de 1960, começou a estudar a relação entre o social e a linguagem. Para Labov (2008), a língua é uma forma de comportamento social. Dessa forma, fez investigações importantes, como a que demonstrou uma mudança sonora em uma ilha dos Estados Unidos, Martha's Vineyard, por meio da qual comprovou, entre outras coisas, que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21).

A pesquisa é relatada em uma de suas obras “Padrões sociolinguísticos”, traduzida para o português por Marcos Bagno. No livro, Labov (2008, p. 217) faz uma importante retomada dos conceitos saussurianos de “Langue” e “Parole”, dizendo que, para Saussure, a *Langue* é “é a parte social da linguagem, que ela não existe fora de um contrato estabelecido entre os membros da comunidade, sendo, portanto, esta escola reconhecida como o ‘social’ da linguística”. O autor ainda faz uma crítica importante ao dizer que os linguistas de tradição saussuriana não vão essencialmente ao social, pois trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios (LABOV, 2008, p. 217).

Labov (2008, p. 218) ainda questiona o que para ele é um paradoxo saussuriano, segundo o qual o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela língua em seu contexto social. O autor enfatiza que “a ciência da *parole* nunca se desenvolveu” (LABOV, 2008, p. 218), sustentando assim a ideia de que o social e a língua não tinham sido suficientemente explorados até então. Sobre isso, Labov (2008, p. 219) conclui que

a linguística, portanto, tem sido definida de tal modo a excluir o estudo do comportamento social ou estudo da fala. A definição tem sido conveniente

para os formuladores, os quais, por inclinação pessoal, preferiram trabalhar com seu próprio conhecimento, com informantes individuais ou com materiais secundários. (LABOV, 2008, p.219)

Essa afirmação de Labov, na década de 1960, ainda encontra sentido nos dias atuais, visto que ainda estamos desenvolvendo trabalhos que busquem comprovar a necessidade de propostas pedagógicas com a língua falada, tendo como fio condutor o uso da língua em contextos reais de interação.

No Brasil, um dos nomes mais importantes na busca do lugar da oralidade como parte importante dos estudos da linguística foi Luiz Antônio Marcuschi. Conceituando língua, Marcuschi (2001, p. 43) diz que

toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas) indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. (MARCUSCHI, 2001, p. 43)

A partir dessa definição, percebe-se que, apesar de ainda haver muito a estudar, o conceito de língua ampliou-se e, ao mesmo tempo, encontra ainda respaldo na língua como social de Labov, que abarca todos os fenômenos citados por Marcuschi, como a heterogeneidade e a dinâmica que somente a língua em uso é capaz de mostrar. Reforçando ainda esse conceito de língua como algo vivo e dinâmico, Marcuschi diz que a “língua é algo muito difícil de definir, como quase tudo, aliás”. Para ele, a “língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não um sistema ou forma” (MARCUSCHI, 2001, p. 132). A língua em atividade corresponde à fala, à escrita e ao estudo das mesmas em seus mais diferentes contextos.

Sobre a linguística, Marcuschi (2001, p. 135) diz que é difícil dizer o que ela é, pois há muitas tendências que diferem de acordo com o que se pensa ser ciência e principalmente em decorrência da forma como se conceitua língua. Para ele, a linguística envolve a linguística de texto, análise do discurso e análise da conversação, processos, atividades e muito mais. Envolve muito mais que o estudo das formas, seria uma investigação das formas, dos usos e das atividades linguísticas. Sobre para que serve a linguística, Marcuschi (2001, p. 137) afirma:

uma coisa eu sei: com a linguística você não fica rico, mas sem ela seu povo é mais pobre. A questão do 'para que' serve a linguística depende sempre de que estudos linguísticos nós estamos falando. Mas eu tenho a impressão de que a linguística serve basicamente para fazer com que se compreenda de que forma nós somos seres humanos. Ou seja, como nós interagimos como chegamos a nos entender, como conseguimos construir e dar a entender este mundo que nós construímos como a realidade é sentida e reproduzida para as pessoas. (MARCUSCHI, 2001, p.137)

O autor, ao trazer que a linguística serve para fazer com que compreendamos a forma como nós somos seres humanos, remete a um viés pouco explorado da linguística: o ético. A ética, como um dos compromissos da linguística, é muito bem defendida pelo linguista Marcos Bagno, que, desde o início de seus estudos, levanta a bandeira do respeito à forma de falar de todas as pessoas, tornando seus livros uma espécie de campanha contra a discriminação da fala.

É nesse viés ético, de respeito à vida e às diferentes formas de sermos humanos, que Bagno (2014) conceitua língua. A língua, para ele,

é um trabalho social empreendido coletivamente por todos os membros da comunidade que a utilizam. Cada um de nós não é um mero usuário da língua que falamos: nós também somos os produtores, os cultivadores, os preservadores, os transmissores e os transformadores dessa língua que nos pertence a cada um de nós como indivíduos e como membro de um grupo social que partilha uma mesma cultura com suas múltiplas subculturas (BAGNO, 2014, p. 14).

A partir da concepção de língua como algo coletivo, que se constrói a cada dia por todos os seus falantes, independente de classe social, nível de escolaridade, gênero ou idade, que surgiram os estudos da sociolinguística.

Conceituando a sociolinguística de maneira muito simples e didática, Bagno (2014) diz que ela surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando vários linguistas decidiram que não era possível estudar a língua sem considerar o meio social em que ela era falada. Aponta ainda que um dos nomes que impulsionaram esses estudos foi William Labov.

Retornando a Labov (2008, p. 215), vê-se que ele, no início de suas pesquisas, relutou com o termo sociolinguística, já que dizia que esse é um termo redundante, considerando que a língua é o social, portanto, não existiria como considerar a sociolinguística como algo separado da linguística.

Sendo a língua social e viva e estando ela em constante transformação, temos como fato que nela existem variações, que são o tema de estudo da próxima seção.

2.3 DEFININDO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Já vimos que, na década de 1960, William Labov começou a estudar a relação entre o social e a linguagem, o que hoje chamamos de sociolinguística. Conforme Labov (2008, p. 340), os estudos da sociolinguística surgiram nos anos 1960, quando um pesquisador abordou as mudanças linguísticas relacionadas a castas diferentes em um trabalho intitulado *Linguistic Diversity in South Asia*. A ele seguiram-se outros sobre as diferenças em relação a grupos étnicos, homens e mulheres. Sobre os resultados de diferentes pesquisas, como já dito anteriormente, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais.

Sobre variação linguística, Labov (2008, p. 313) diz que

a variação social e estilística da língua desempenha um papel importante na mudança linguística? Por 'social' entendo aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por 'estilística', as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. Ambas estão incluídas no comportamento 'expressivo' – o modo como o falante diz ao ouvinte ao sobre si mesmo e seu estado mental, além de dar informação representacional sobre o mundo. A variação social e estilística pressupõe a opção de dizer 'a mesma coisa' de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas opõem em sua significação social e /ou estilística. (LABOV, 2008, p.313)

Bagno (2007, p. 44) ainda cita alguns fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística, são eles: origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais, ou seja, pessoas com idades diferentes, de cidades diferentes, com profissões diferentes também falam diferente uma da outra, ou seja, possuem variações que podem ocorrer em diferentes níveis da língua.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 31) aborda as principais influências que a língua portuguesa sofreu no decorrer dos séculos,

[...] uma análise da situação da língua portuguesa no Brasil implica a consideração de diversos fatores, dentre os quais salientamos: a dualidade linguística, modalidade urbana versus modalidade rural, os fluxos migratórios do século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipacionista da literatura brasileira moderna. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.31)

Ao esmiuçar esses fatores, Bortoni-Ricardo (2006) traz que a dicotomia rural versus urbano nasce do próprio processo de colonização do país, já que a língua trazida pelos portugueses concentrou-se nos grandes centros de colonização, que mantiveram um contato maior com a metrópole, enquanto no interior essa influência foi menor, cedendo espaço para a intervenção das línguas indígenas e africanas.

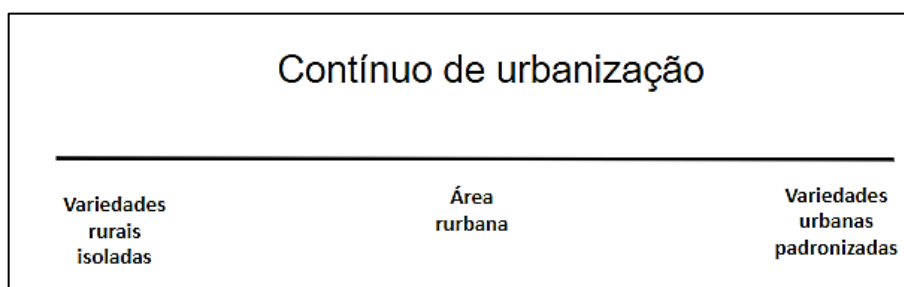
No século XX, a migração das pessoas do interior para a cidade levou os vernáculos para o grande centro, assim como os meios de comunicação em massa, rádio e televisão levaram a forma de falar dos centros urbanos para o interior. Bortoni-Ricardo (2006) aponta um processo de diglossia, em que essas duas forças antagônicas passaram a duelar: a pressão do prestígio da norma culta, através das mídias e da escola e padrão tradicional de redução flexional da própria língua, exacerbado pela situação de contato entre dialetos diferentes e os vernáculos que se mantiveram vivos nos lugares com menor alcance de meios de comunicação.

Os estágios diversos de desenvolvimento, com regiões muito desenvolvidas e outras ainda em situação de isolamento, nos quais a cultura letrada ainda é menor, também são fatores citados pela autora para as diferenças de usos da língua. A importância dos modernistas, em 1922, ao considerar, em suas obras, o vocabulário popular, também é apontado como algo que constrói os conceitos de usos da língua em: vernáculos rurais, língua urbana, língua literária e língua oficial.

A autora define como vernáculos¹ “as variedades regionais-rurais que apresentam características especiais na fonética, na morfossintaxe e no léxico”, sendo a essas variedades que mais sofreram influência da língua Tupi e *pidgin*, língua de emergência utilizada entre os escravos, tendo ainda resquícios de um português arcaico. A língua urbana inclui as diversas modalidades faladas na zona urbana, na forma oral e escrita, vai desde as variedades populares, que se aproximam muito dos vernáculos, até a variedade culta, empregada pelas pessoas com alto nível de escolarização. A língua literária por sua vez, conservou-se até o século XIX, muito próxima à língua oficial.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 46) desenvolveu o conceito de contínuos, que explica as diferentes maneiras de falar do brasileiro. O primeiro deles é o de urbanização, que pode ser visualizado na Figura 1.

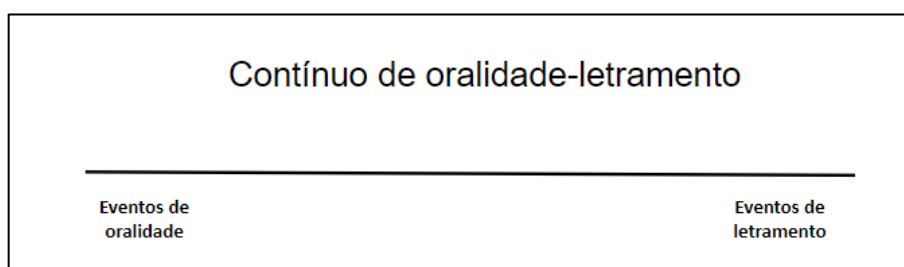
¹ Neste caso, vernáculo se refere ao “vernáculo rural” e não deve ser confundido como a forma de indivíduos se expressarem em contextos de menor monitoração.

Figura 1 – Contínuo de urbanização

Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p. 52)

Em uma das pontas desse contínuo, estão os falares rurais mais isolados e, na outra, os falares urbanos que sofreram influência de padrões de escrita e pronúncia, assim como de meios de comunicação e de obras literárias, enquanto os falares rurais permaneceram mais isolados geograficamente, distantes dessas formas de influência. No espaço entre eles, está o falar “rurbano”, tendo como exemplo a pessoa que nasce na zona rural, mas que precisa ir para a cidade estudar ou trabalhar e que tem sua forma de falar modificada por essas influências. A autora ainda fortalece a ideia de que não há uma fronteira rígida entre esses falares, por isso mesmo são contínuos, sendo que no falar urbano predomina uma cultura mais influenciada pelos estilos monitorados da língua e no outro uma cultura mais oral.

O segundo contínuo, oralidade-letramento, diz respeito ao contato maior ou menor com a língua escrita, chamado de eventos de letramento, ou maior número de eventos de oralidade, quando não há influência direta da língua escrita, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Contínuo oralidade-letramento

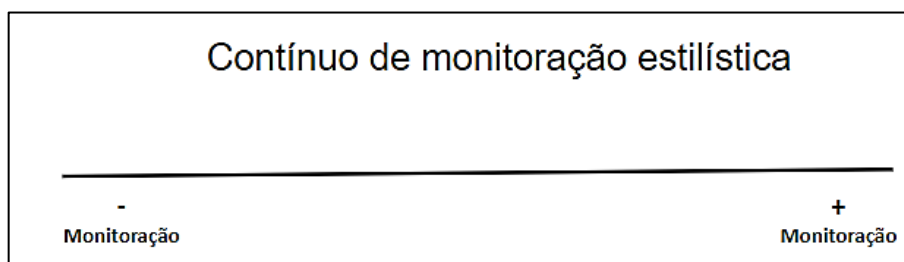
Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p. 62)

Nesse contínuo, a autora retoma a falta de uma fronteira rígida, pois, exemplificando, uma aula pode ser um evento de letramento, mas com minieventos

de oralidade, sendo que o que distingue um do outro é que o evento de letramento apoia-se em um texto escrito, enquanto o outro é espontâneo.

No contínuo de monitoração estilística, estão situados os eventos totalmente espontâneos até aqueles mais elaborados, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p. 62)

Os falantes alternam seu estilo o tempo todo, usando desde estilos mais monitorados, que exigem mais atenção e planejamento, até estilos não monitorados, realizados com o mínimo de atenção à forma da língua. Usam-se estilos monitorados da língua quando o contexto exige, seja em virtude do ambiente, interlocutor ou tópico da conversa que se apresenta. Pode-se, além disso, dentro de um mesmo ambiente, a escola, por exemplo, alternar o estilo conforme o interlocutor. Essa variação dentro do contínuo de monitoração estilística tem a função de situar o falante dentro de uma moldura, ou enquadre, como a autora chama, que serve para nortear sobre a natureza da interação: É uma brincadeira? Uma queixa? Um pedido de ajuda? Etc.

O estudo dos contínuos encontra sua importância quando nos deparamos com o fato de que: todos nós nos encontramos nele, portanto, todos nós, independente de classe social, nível de escolarização e outros fatores, variamos nossa forma de falar, ou, por acaso, alguém fala com o diretor da escola da mesma maneira como conversa com um amigo na mesa de um bar? Mesmo que o diretor e o amigo sejam a mesma pessoa, o ambiente e o enquadre da conversa mudam completamente a interlocução.

A próxima sessão traz a discussão da forma como a variação linguística é abordada na escola.

2.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA

Diálogos, como o que seguem, são usuais e mostram que ainda persiste a dicotomia entre falar certo e falar errado e, mais ainda, mostram que não é compreendido pelo professor que ele mesmo faz uso de diferentes variedades linguísticas.

Quadro 2 – Diálogos entre professora e aluno

Aluno: A genti vamu agora?

Professora: Qui jeitu di fala é essi?

Aluno: (em silêncio, baixa a cabeça).

Professora: Qui cultura é essa...a genti vai...ou nós vamos.

Chamando colega para ouvir, questiona:

Professora: Tu viu, fulana, u qui meus ouvidus saun obrigadus a escutá?

Fonte: elaborado pela autora, retirado do contexto da escola em que atuava a pesquisadora (2019)

A professora coloca sua forma de falar e sua cultura como diferente, ou mesmo superior a do aluno, quando questiona “qui cultura é essa?”. Considerando o espaço em que se dá o diálogo, o corredor da escola, em situação informal, o aluno comunicou de maneira inadequada aquilo que pretendia? Foi possível entendê-lo?

Temos, portanto, o uso de variedades linguísticas por parte do aluno, que podem ser compreendidas pela professora e que correspondem a um evento de menor monitoração estilística, como vimos anteriormente.

Marcos Bagno diz que as pessoas que vivem em sociedades com longa tradição escrita, com uma história literária, assim como a sociedade brasileira julga ser, acostumaram-se a ter uma ideia de língua muito influenciada por essas instituições. Dessa forma, para elas, só merece o nome de língua um conjunto muito particular de pronúncias, palavras e regras gramaticais que formam o que se chama, como já vimos, norma-padrão (BAGNO, 2007, p. 35).

O Brasil sofre o que Bagno (2001, p. 40) chama de baixa autoestima linguística, pois o brasileiro em geral tem medo de falar e escrever em situações um pouquinho mais formais, porque acredita que a língua que ele sabe e usa não serve para essas situações. Ora, se existe um ideal de língua e o brasileiro não está apto a usá-la, o problema já tem “endereço certo”: a escola.

A escola sustenta por séculos o rótulo de templo do saber e isso traz consigo uma carga muito grande, que, de forma contumaz, acaba pendendo sempre para o lado da cobrança a essa instituição sobre tudo que não está “certo” na sociedade. Com a língua e seus usos não seria diferente.

Aqui se retoma o diálogo apresentado anteriormente e analisa-se a forma como a professora tratou seu aluno. Essa professora ainda acredita, assim como grande parte da sociedade, no certo e errado do uso da língua, fundado no senso comum existente no Brasil de que os brasileiros falam mal, não compreendendo a diversidade de usos da língua como algo positivo e até mesmo promissor em possibilidades de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Faraco (2008, p. 184) entende que

o problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes. Aí reside a fonte das imensas dificuldades que temos para reconhecer nossa cara linguística. Por consequência, continuamos a ser uma sociedade atolada em pesados equívocos e estigmas linguísticos. E continuamos a ser uma sociedade com grandes dificuldades para oferecer uma educação linguística de qualidade para seus cidadãos. (FARACO, 2008, p.184)

Ou seja, a forma de lidar com uma regra não padrão da professora está relacionada a um problema de cunho cultural que ainda vivemos no Brasil, a não percepção da riqueza existente no uso da língua.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 151) traz que a principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes, o que mudou a forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias, em diferentes contextos, como, por exemplo, falantes do alemão como língua materna, em nossa região, percebem sua língua como inferior à língua oficial, o português, quando na verdade sua situação poderia ser vista como um privilégio, já que são bilíngues.

Ainda é importante refletir sobre como esse olhar pejorativo sobre a forma de falar de uma criança pode influenciar na imagem que ela tem de si mesma e de sua comunidade. Sobre isso, Labov (2008, p. 342) diz que “em comunidades rurais (ou em bairros periféricos), a identidade local é uma categoria de pertencimento

extremamente importante – muitas vezes, impossível de reivindicar e difícil de conquistar”. As crianças reproduzem na escola a forma como aprenderam a falar em suas comunidades, o que precisa ser respeitado como parte de sua identidade. Sobre isso, Simões e Soares (apud ZILLES; FARACO 2015, p. 142) dizem que

as crianças aprenderam a falar como os seus. Quem não quer ser parecer e não cresce na busca de se parecer com os seus? Sabemos que os percentuais de concordância usados por adultos cuja ocupação não está ligada a atividades intelectuais e relacionadas à escrita, nem exige formação escolar, são mais baixos (SIMÕES; SOARES, apud ZILLES; FARACO, 2015, p.142).

O “a genti vamu agora?” do exemplo traz em si uma variação de concordância verbal, que inclusive vem sendo objeto de estudos de pesquisas de sociolinguistas. De acordo com Sousa (2009), em análise feita para quantificar o uso dos pronomes “nos” e “a gente”, observou-se um percentual de escolha de 63,5% pelo pronome “agente”, o que confirmam o processo de mudança que vem ocorrendo na escolha deste pronome para a função de sujeito. Sendo assim, caberia à professora, observando o uso dessa variante pelo aluno, trabalhar em outro momento outras formas de concordância, como “nós vamos agora?”, explicando que contexto pode pedir mudanças na forma de falar.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 96) aponta que, em comunidades com nível socioeconômico mais baixo, prevalece a orientação para a identidade, ou seja,

em termos sociolinguísticos, verifica-se que nesses grupos há uma forte tendência à preservação do vernáculo, ou seja, da variedade usada no lar e no círculo de amigos e vizinhos. Os indivíduos que conseguem engajar-se no processo de mobilidade social, por outro lado, contraem redes mais esparsas e estão, consequentemente, mais abertos à influência das pressões padronizadoras da cultura dominante, inclusive da língua-padrão. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.96)

Sabe-se que a escola tem um papel importante no circuito de mobilidade social que influencia inclusive a ascensão social dos sujeitos, portanto, é preciso que os professores estejam atentos também a esse compromisso para que possam instituir aquilo que Frederick Erickson (1987 apud BORTONI-RICARDO, 2006, p. 128) chama de pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é criar, em sala de aula, ambientes de aprendizagem nos quais se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos, o que facilitaria a transmissão do conhecimento, já que isso pode ativar no

educando processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares.

Essa pedagogia impedirá que o modo de falar da criança esteja no que Bortoni-Ricardo (2006, p. 197) chama de área de conflito, pois, quando isso acontece, a criança adere ao conflito e adota um estilo interacional cada vez mais distante do estilo da professora, o que acontece justamente ao contrário quando a criança é respeitada em sua forma de interação, ela então se aproxima da norma padrão, e pode compreender que a tem em seu repertório para usá-la quando julgar necessário.

Aproximar-se da norma padrão dará à criança a oportunidade de aproximar-se de possibilidades de interação diferentes daquelas que ela executou até então junto à sua família, aos vizinhos e amigos e, conforme já apontado, em uma sociedade em que ainda predomina a dicotomia das variedades prestigiadas versus variedades estigmatizadas, isso pode representar uma possibilidade maior de ascensão social, dando a essa criança oportunidades que infelizmente poder-lhe-iam ser negadas em função de sua forma de falar, pois, como aponta Bortoni-Ricardo (2006, p. 61), “do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”.

Essa capacidade, conceituada por Hymes (1972 apud BORTONI-RICARDO, 2006), é chamada de competência comunicativa e é o desenvolvimento dessa competência que garantirá o acesso dos alunos a qualquer tipo de contexto linguístico. Portanto, cabe à escola respeitar o repertório linguístico que os estudantes trazem, mas também enriquecer aquilo que Bordieu (1974 apud BORTONI-RICARDO, 2006, p. 62) chama de capital simbólico e social de cada pessoa, através de práticas de aprendizagem com esse objetivo. Algumas possibilidades de escolhas práticas serão abordadas na próxima seção.

2.5 ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS EM PRÁTICAS ESCOLARES

Nas últimas décadas, as discussões acerca da forma como a escola concebe a língua e como acolhe ou não as diferentes variedades linguísticas dos estudantes, vêm fazendo parte de diferentes pesquisas na área da educação. Porém, o que

fazer em sala de aula é ainda um desafio e uma dúvida de grande parte dos professores.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 131) alerta que

a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.131)

Considerando a necessidade de um trabalho que traga recursos comunicativos diferentes daqueles utilizados em seu cotidiano pelos alunos, mas que estão presentes no ambiente cultural e midiático em que eles circulam, o trabalho com a oralidade como objeto de estudo em sala de aula, através da prática de gêneros orais, pode trazer possibilidades concretas de crescimento na competência comunicativa dos estudantes. O trabalho com a oralidade como objeto de estudo em sala de aula não é uma prática comum, porque, para os professores, o maior objeto de ensino das aulas de língua portuguesa continua sendo a escrita, pois muitas vezes os professores não conseguem visualizar a importância de trabalhar com algo tão corriqueiro como a fala.

Marcuschi (2001, p. 18), falando sobre a supremacia do trabalho da escrita sobre a oralidade, diz que

a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. (MARCUSCHI, 2001, p.18)

A escola, portanto, tem um papel primordial na valorização da oralidade como objeto de estudo, já que apresenta inúmeras possibilidades de trabalho que podem desenvolver o repertório linguístico dos alunos. A oralidade, para Marcuschi (2001, p. 25), “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Esses gêneros textuais, com suas diferentes especificidades de construção linguística, podem trazer ao estudante a possibilidade de desenvolvimento de sua competência comunicativa.

O conceito de gênero textual, conforme Dolz e Schneuwly (2004), os quais encontraram extensão considerável na obra de Bakhtin, pode resumir-se da seguinte forma:

- a) cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- b) três elementos os caracterizam: conteúdo temático-estilo-construção composicional;
- c) a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Sendo assim, nossa comunicação cotidiana dá-se através de gêneros textuais, que já são utilizados pelas crianças ao chegar à escola, que foram desenvolvidos à medida que suas necessidades interacionais aconteceram. Dolz e Schneuwly (2004, p. 25) dizem que o desenvolvimento desses gêneros se dá por continuidade e ruptura, nomeando-os como gêneros primários e secundários. Gêneros primários são aqueles de uso no cotidiano, não são formais; já os gêneros secundários são aqueles de estilo mais monitorado, usados em situações mais formais de comunicação. Dolz e Schneuwly ainda alertam que “a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos”, ou seja, os gêneros utilizados pelo aluno ao chegar à escola, primários, são essenciais para o desenvolvimento dos gêneros secundários, que são instrumentos complexos, o que retoma a riqueza do repertório linguístico que nossos alunos carregam ao chegar à escola, que precisa, portanto, ser respeitada e ter continuidade através do compromisso da escola de desenvolver o repertório linguístico dos estudantes.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 31), a passagem de um gênero ao outro é de grande complexidade,

é, pois, necessário pensarmos, a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz. Se dizemos ruptura, isso significa ainda duas coisas: há ruptura no nível de princípios de aprendizagem e de seus objetos, o que é justamente a criação de uma zona proximal de desenvolvimento. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.31)

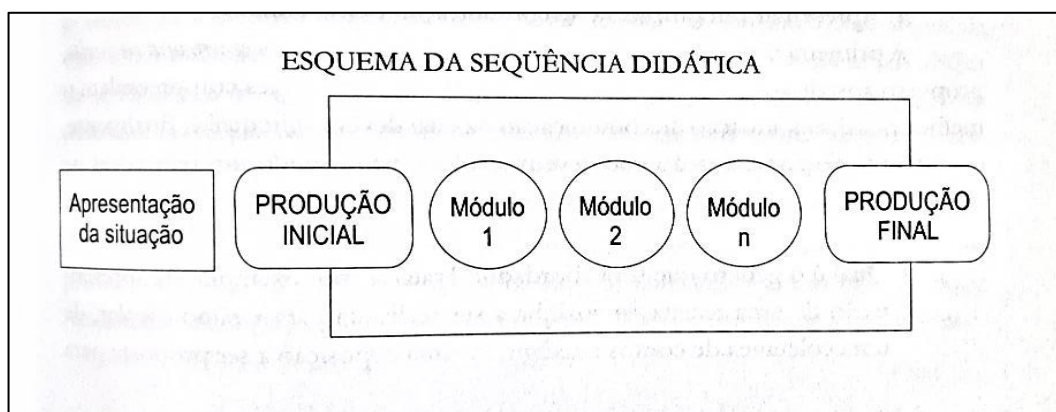
Sendo assim, o trabalho com os gêneros secundários pela escola trará o desenvolvimento do aparato linguístico do estudante, criando outra etapa de crescimento, que causará o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 31) chamam de revolução do sistema, que dará ao aluno autonomização dos níveis de operação da

linguagem, possibilidades de escolha nos diferentes níveis e combinações entre gêneros.

A proposta para o desenvolvimento dos gêneros secundários trazida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) é chamada de sequência didática, que é conceituada pelo autor como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sobre a escolha dos gêneros, o autor traz ainda que devem ser escolhidos aqueles aos quais o aluno não tem acesso, que ele não domina, ou dos quais faz de maneira insuficiente, considerando que as sequências servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou que são difíceis de dominar.

A estrutura de base da sequência didática é representada pelo esquema apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Imagem de esquema de sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 83)

A apresentação da situação tem como objetivo apresentar aos alunos a ideia inicial do que será realizado na produção final, podendo ser, por exemplo, um vídeo da situação em si. A produção inicial pode ser considerada um ensaio, por meio do qual se percebe que faltam elementos para o desenvolvimento da proposta, que serão posteriormente estudados no desdobramento dos módulos, em que os conteúdos, como o planejamento do texto, levarão a uma produção final.

Nesta pesquisa, um estudo desse tipo foi colocado em prática a partir de uma formação de professores, em que participantes se voluntariaram para aplicar uma sequência didática produzida a partir da formação, que contempla uma abordagem de respeito às variedades linguísticas e desenvolve a capacidade comunicativa dos

estudantes. Uma explanação mais detalhada nesse sentido é realizada na apresentação e análise dos resultados.

Na sequência, apresenta-se um capítulo que aborda a forma como a temática da pesquisa é contemplada dentro do documento oficial da educação do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA / ORALIDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi lançada em 2016, em substituição aos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, documento base da educação, lançado na década de 1990. Passado o período de críticas à forma como foi conduzida pelo governo a construção desse novo documento, a BNCC está posta e é nela, e em seus pressupostos, que todos os estudantes brasileiros terão suas aprendizagens alicerçadas, o que justifica a necessidade de abordar a forma como a temática da pesquisa se insere dentro desse documento.

Buscando conhecer como a temática da variação linguística está posta nesse documento, buscou-se colher nele exemplos dessa inserção. Como ponto de saída, e, mesmo buscando uma comparação, com o intuito de verificar se houve avanços no novo documento com relação à temática da variação linguística, apresentam-se, a seguir, na Figura 5, os objetivos gerais para o estudo de Língua Portuguesa do Parâmetro Comum Curricular.

No 2º e 3º objetivos dos PCN's, há uma referência ao tema em questão, mas parece haver certa impressão de dicotomia entre esses dois objetivos, já que o segundo traz como meta utilizar os tipos mais formais de variedades linguísticas, enquanto o terceiro afirma que é preciso conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado, como se esse português não fizesse parte dos tipos mais formais.

Figura 5 – Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa dos PCN's

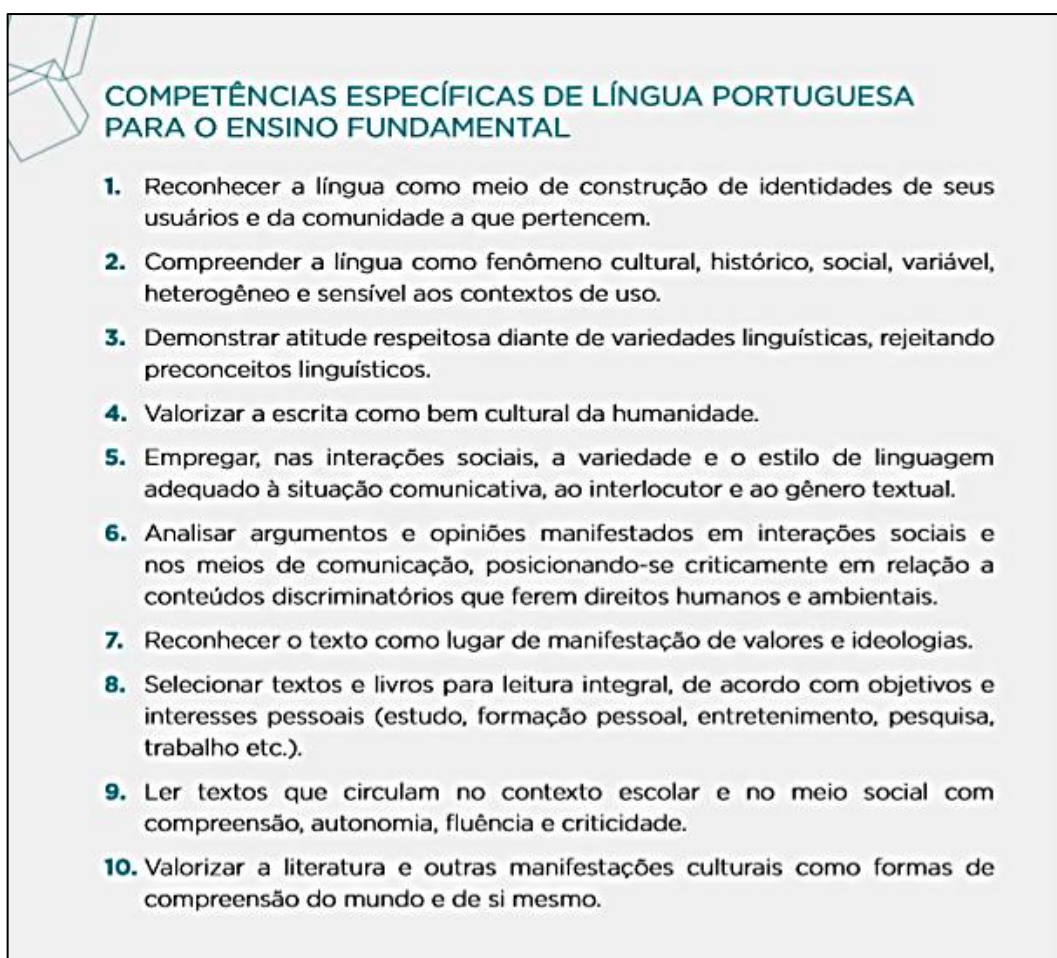
OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Na BNCC, não há mais objetivos, mas competências que precisam ser atingidas pelos alunos. As específicas da Língua Portuguesa são as apresentadas na Figura 6.

Figura 6 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2016, p. 72)

É preciso reconhecer um avanço importante na construção dessas competências, que trazem aspectos não explorados na documentação oficial anterior, como a importância da língua na construção da identidade do sujeito, conforme a 1ª competência, a heterogeneidade da língua, o que remete aos diferentes usos que ela possibilita, conforme a 2ª competência, o que por consequência levará o estudante a respeitar os diferentes usos da língua, rejeitando qualquer possibilidade de preconceito linguístico, de acordo com a 3ª competência.

Labov (apud BORTONI-RICARDO, 2006) traz a hipótese de um conflito linguístico em virtude de uma orientação linguística para o prestígio ou para a

identidade, a qual dependeria muito dos padrões de mobilidade social. No contexto em questão, tratando-se de um documento que servirá como pano de fundo para a elaboração dos documentos oficiais de todas as escolas brasileiras, fica evidente que houve evolução de uma orientação para o prestígio, dos PCN'S, para uma orientação para a identidade, com base na primeira competência a ser desenvolvida com os alunos, de acordo com a BNCC.

Considerando-se a língua heterogênea e sensível aos contextos de uso, como pressupõe a BNCC em sua segunda competência, precisa-se ter como pressuposto para o trabalho, principalmente nas escolas periféricas das cidades brasileiras, em grupos de nível socioeconômico mais baixo, a consciência sobre o que Bortoni-Ricardo (2006, p. 96) chama de uma forte tendência à preservação do vernáculo, ou seja, os sujeitos inseridos nessa realidade preservam a variedade utilizada por sua família, pelos vizinhos e por círculo de amigos, portanto, é preciso respeitar o conhecimento linguístico trazido pelo aluno, rejeitando, assim como preconiza a terceira competência da BNCC, qualquer tipo de preconceito linguístico.

Conforme Bortoni-Ricardo (2006, p. 15),

no caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança-variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.15)

Se colocadas em prática as três primeiras competências da BNCC, uma boa parte do caminho já terá sido andado, pois, reconhecer a língua como parte da identidade do aluno, conforme traz a primeira competência, já nos traz grande avanço.

Na continuação do documento da área de Língua Portuguesa, a BNCC organiza-se em eixos, denominados: Oralidade, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Leitura, Escrita e Educação Literária.

A variação linguística, nos termos em estudo neste trabalho, encontra seu lugar no eixo da Oralidade, em que é dito que

a oralidade precede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de

desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos (BRASIL, 2016, p. 65-66).

O fato de tornar a fala e a escuta objeto de conhecimento da escola traz a possibilidade de ampliação dos usos que os estudantes fizeram da linguagem oral até então no seio de sua família. Cyranka (apud Zilles e Faraco 2015, p. 35) dizem sobre isso que é preciso desenvolver uma nova atitude no professor de português, que é preciso lembrar que ele não vai ensinar a falar português, pois isso os alunos já sabem, o que cabe ao professor é considerar as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua e, a partir disso, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

A competência comunicativa a ser alcançada está muito bem exemplificada no trecho da BNCC citado, quando aborda os usos adequados da oralidade em situações formais e convencionais, que possivelmente não foram utilizadas pelos alunos dentro do cotidiano em que vivem.

Finalizando a explanação sobre o eixo, a questão do preconceito linguístico é trazida, ratificando-se a importância de estimular o aluno a evitar os preconceitos linguísticos, a partir do conhecimento de diferentes variedades da língua.

3.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compreendendo-se a variação linguística como parte integrante do eixo oralidade dentro do documento da BNCC, são analisados os textos desse eixo de cada ano escolar, analisando-se a inserção ou não temática em estudo, assim como a forma como ela foi aplicada no documento. Na Figura 7 é possível analisar o eixo oralidade no 1º ano do Ensino Fundamental.

O termo variação linguística não é utilizado dentro do quadro dos objetos de conhecimento, visto anteriormente, mesmo que de alguma maneira esteja ali subentendido para um educador que possua formação na área e consiga perceber

que, quando se lê como habilidade “Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado”, é possível saber que o nível de informatividade refere-se à forma como o aluno deve colocar-se oralmente frente à cada situação ou pessoa, o que retoma o uso flexível da língua.

Figura 7 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.		
Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar	Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade	
	Regras de convivência em sala de aula	
Funcionamento do discurso oral	Características da conversação espontânea	
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	
Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação	Procedimentos de escuta de textos	
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Relato oral	
HABILIDADES		
	(EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.	
	(EF01LP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.	
	(EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário.	
	(EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.	
	(EF01LP05) Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.	
	(EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.	

Fonte: adaptada pela autora, com base em Brasil (2016, p. 72)

No mesmo quadro, relacionado ao 2º ano, indicado na Figura 8, também não se encontra a variação linguística como objeto do conhecimento em nenhum dos eixos, especifica-se novamente aqui o eixo da oralidade.

Figura 8 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 2º ano do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.		
Interação discursiva/Intercâmbio oral no contexto escolar	Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade	
	Regras de convivência em sala de aula	
Funcionamento do discurso oral	Características da conversação espontânea	
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	
	Finalidades da interação oral	
Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação	Procedimentos de escuta de textos	
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Relato oral	
HABILIDADES		
	(EF02LP01) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	
	(EF02LP02) Colaborar com o professor e os colegas para a definição de acordos e combinados que organizem a convivência em sala de aula.	
	(EF02LP03) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares.	
	(EF02LP04) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor ("senhor/a", "você" etc.).	
	(EF02LP05) Interpretar o sentido de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) da fala, como olhar, riso, gestos, movimentos de cabeça (de concordância ou discordância).	
	(EF02LP06) Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
	(EF02LP07) Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.	
	(EF02LP08) Relatar experiências pessoais, com observância da sequência dos fatos e do nível de informatividade necessário, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ("antes", "depois", "ontem", "hoje", "amanhã", "outro dia", "antigamente", "há muito tempo" etc.).	

Fonte: adaptada pela autora, com base em Brasil (2016, p. 78)

Dentro das habilidades do 2º ano, cabe ressaltar a seguinte: “Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor (senhor/a, você etc.)”, o que se refere ao uso de determinada linguagem, de acordo com o interlocutor, seja o diretor da escola, por exemplo, ou um colega de sala, o que alude à variação linguística como um objeto de conhecimento, apesar de não empregado esse termo.

É relevante refletir também sobre a não inserção da variação linguística como objeto do conhecimento em nenhum outro eixo, o que poderia acontecer no eixo da escrita, por exemplo, pensando-se na questão das hipóteses trazidas da oralidade para a escrita pelos alunos em processo de alfabetização, que, segundo a própria BNCC, deve acontecer no 1º e 2º anos escolares. Este é um aspecto importante que pode vir a ser tema de outra pesquisa.

O que é importante ressaltar é que se poderia ter como objeto do conhecimento relacionado a esta habilidade o termo “Processos de variação linguística”, como é utilizado no eixo da oralidade a partir do 3º ano, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades do 3º ano do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.		
Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar	Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade	
	Regras de convivência em sala de aula	
Funcionamento do discurso oral	Características da conversação espontânea	
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	
	Gêneros textuais do discurso oral	
Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação	Procedimentos de escuta de textos	
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Relato oral	
Habilidades comuns do 3º ao 5º ano		
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Exposição oral	
Variação linguística	Processos de variação linguística	

Fonte: adaptada pela autora, com base em Brasil (2016, p. 84)

Figura 10 – Habilidades relacionadas aos processos de variação linguística

HABILIDADES	
	(EF03LP01) Interagir com os colegas e o professor, de modo a contribuir com a construção de uma relação comunicativa produtiva em sala de aula, respeitando as opiniões divergentes.
	(EF03LP02) Escutar com atenção perguntas e apresentação de trabalhos de colegas, fazendo intervenções pertinentes ao tema, em momento adequado.
	(EF03LP03) Identificar e respeitar as características dos turnos da conversação (alternância dos participantes que se revezam nos papéis de falante e ouvinte).
	(EF03LP04) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
	(EF03LP05) Identificar gêneros textuais do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula etc.).
	(EF03LP06) Usar estratégias de escuta de textos, em situações formais: escutar os outros, esperar sua vez para falar e solicitar esclarecimentos (sobre o assunto em foco e o significado de palavras desconhecidas).
	(EF03LP07) Relatar experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados.
	(EF35LP01) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio em recursos multimodais (imagens, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
	(EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
	(EF35LP03) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala.
	(EF35LP04) Respeitar a variação linguística como característica de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes camadas sociais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Fonte: adaptada pela autora, com base em Brasil (2016, p. 87)

Conforme consta no documento, as habilidades relacionadas aos processos de variação linguística serão comuns no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Faraco (2008, p. 179), reafirmando a necessidade da inserção da variação linguística como objeto do conhecimento, traz que,

nos nossos documentos oficiais de diretrizes para o ensino de português, já incluímos essa complexa temática como uma daquelas que devem ser trabalhadas na escola. Isso já é um ganho, considerando que a escola tradicional simplesmente negava a variação linguística como matéria de ensino. (FARACO, 2008, p.179)

Considerando que o respeito à variação linguística aparece como uma das competências gerais a ser desenvolvida no trabalho com a Língua Portuguesa,

percebe-se uma importante introdução dessa temática no documento oficial que vai reger a construção dos projetos pedagógicos das escolas de todo o Brasil, o que pode representar um grande salto na conquista do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Isso posto, encerra-se a revisão teórica realizada para este trabalho. O capítulo seguinte traz a metodologia empregada na construção da pesquisa.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho é apresentada neste capítulo. Em um primeiro momento, na seção 4.1, caracteriza-se a pesquisa, posteriormente, na seção 4.2, descreverem-se os passos seguidos para seu desenvolvimento.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e sua natureza é aplicada, já que foi realizada uma formação com professores e posteriormente uma prática de sequência didática com alunos. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva já que, conforme Prodanov e Freitas (2013), este tipo de pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito, ou construir hipóteses, conforme o que é proposto na pesquisa em relação à formação de professores.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se, para esta investigação, uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), é aquela em que o pesquisador elabora sua pesquisa a partir de materiais já publicados, seja livros, revistas, artigos científicos e outros, estando então o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre o tema em questão. Neste trabalho, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica para o levantamento de trabalhos já realizados sobre os temas *formação de professores*, *gêneros textuais orais* e *variação linguística*. Também para o aprofundamento dos conceitos de *sociolinguística*, *variação linguística*, *oralidade*, *gêneros orais* e *competência comunicativa*. A pesquisa bibliográfica também foi utilizada para verificar o que traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), sobre oralidade e variação linguística.

A pesquisa-ação, segundo define Thiollent (1988, p. 14),

é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1988, p.14)

Para Fonseca (2002, p. 34-35),

a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador. (FONSECA, 2002, p. 34-35)

Portanto, este trabalho configura-se como pesquisa-ação, considerando que a autora partiu de uma problemática de seu cotidiano para construir sua pesquisa, retornando a ele para efetivá-la.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos relacionados à pesquisa, como *oralidade*, *variação linguística*, *competência comunicativa* e *gêneros orais*.

A segunda etapa consistiu em uma busca de trabalhos já publicados sobre as temáticas *variação linguística* e *pedagogia*, *formação de professores*, *oralidade* e *gêneros orais*. A pesquisa foi realizada nas plataformas de trabalhos acadêmicos Scielo, Academic Search Elite e periódicos da CAPES.

A partir das leituras realizadas e das discussões que ocorreram na disciplina de *Sociolinguística*, no Mestrado em Profissional em Letras, a pesquisadora começou a pensar a possibilidade de organizar uma proposta de formação para professores, caracterizando este trabalho, assim, como uma pesquisa-ação.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, a pesquisadora contatou a equipe da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Novo Hamburgo/RS, pensando na possibilidade de inserir sua pesquisa nas propostas de formação continuada para os professores da rede municipal. A equipe da Secretaria de Educação propôs a realização de três encontros, no formato de minicurso, para professores de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, nos meses de junho, julho e agosto de 2019.

Buscando conhecer o público da formação, assim como seus conhecimentos acerca do tema da pesquisa, foi aplicado um questionário on-line. Para que o resultado do questionário fosse mais efetivo, a pesquisadora aplicou um piloto² a um grupo de 21 professores dos anos iniciais de uma escola pública do município de Novo Hamburgo/RS, buscando identificar possíveis melhorias a serem realizadas no instrumento.

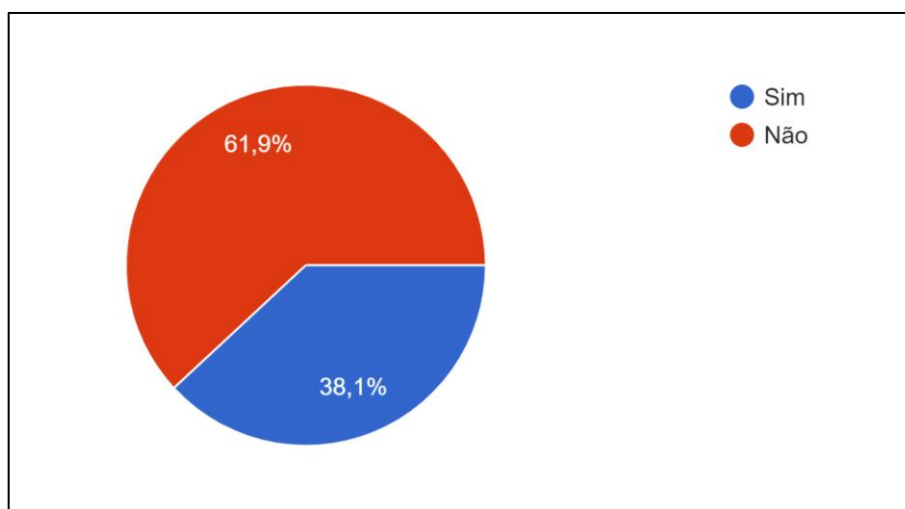
No momento da aplicação do piloto, foram observados alguns aspectos a serem melhorados no questionário, cumprindo assim o objetivo de realizar um piloto. Dessa forma, a questão 1, em que se questionava o gênero e a idade, foi dividida em duas questões, uma para o gênero e outra para a faixa etária dividida em três faixas: de 18 a 30 anos, de 31 a 45 anos e 46 a 60 anos. Na questão 2, que perguntava em qual ano escolar o sujeito atuava, foram acrescentadas as opções anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, equipe diretiva e projetos escolares. A questão sobre formação acadêmica também foi restringida, indicando-se alguns cursos de graduação, como Pedagogia, Letras, outra licenciatura ou bacharelado. Na questão 4, que questionava se o sujeito sabia o que é variação linguística, incluiu-se uma explicação ou exemplo, pois, da forma como estava a questão, era possível responder apenas não. A questão 5, que questionava sobre o contato do entrevistado com o conceito de variação linguística durante sua formação acadêmica foi modificada, porque foi necessário pensar que os sujeitos podiam ter tido contato com esse conceito fora da formação acadêmica, em momentos proporcionados pela própria escola ou mesmo pela mantenedora da escola, a Secretaria Municipal de Educação. Assim, passou-se a questionar se “em sua formação profissional, teve contato com o conceito de variação linguística?” E, após esse questionamento, perguntou-se se o entrevistado acreditava que a variação linguística era uma temática relevante para sua formação pedagógica. A pergunta 6 questionava sobre o que era verdadeiro na prática pedagógica do participante. Para tanto, era oferecida a opção “corrige a fala dos alunos”, que traz em si o caráter de correção e não de intervenção na fala, por isso ela foi alterada para “interfere na forma de falar do aluno”.

O questionário trouxe dados interessantes, que corroboraram a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a temática em questão. Para exemplificar,

² Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1eDKWVIE-HO85CPjL_fBQa-Sh-L8eNqwEo_W08aV5Hlo/prefill>.

foram escolhidas respostas para duas questões, que ilustram o quanto essa área ainda carece de investimento no que tange à formação de professores. Quando questionados sobre o contato com o conceito de variação linguística em sua formação acadêmica, por exemplo, a maior parte dos entrevistados (61,9%) disse não ter visto esse conteúdo, mesmo sendo graduados em cursos relacionados à área da educação, como pode ser visualizado no Gráfico 1.

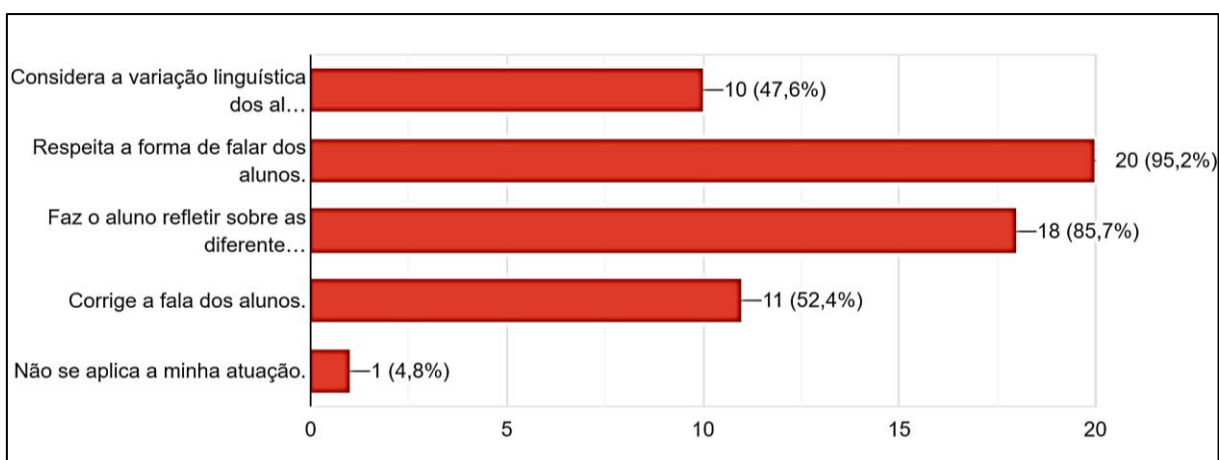
Gráfico 1 – Acesso ao conceito de variação linguística na formação acadêmica



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Sobre a questão “marque o que é verdadeiro em sua prática pedagógica”, os professores apontaram o que pode ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Análise das práticas pedagógicas em relação à variação linguística



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Como mostra o Gráfico 2, a quase totalidade dos profissionais, 20 dos 21, informou que respeita a forma de falar dos alunos. Esse dado, mesmo que subjetivamente, traz uma dicotomia, já que 11 dos 21 profissionais referiram que corrigem a fala dos alunos, o que é apontado por especialistas como uma forma de desrespeitar a identidade da criança, já que seu modo de falar faz parte dela.

Sendo assim, considerando as respostas dadas para o questionário, percebe-se que há uma área importante para se investir em termos de formação de professores com vistas a um trabalho com uma pedagogia de respeito às variações linguísticas, que supere o velho mito do “falar errado”, a fim de que se possa, assim, partir daquilo que o aluno já construiu como repertório linguístico para desenvolver novas competências no uso da linguagem.

Com base nesses resultados, desenvolveu-se uma formação de professores, a qual, a partir das orientações recebidas pela Secretaria de Educação de Novo Hamburgo/RS, foi desenvolvida em três encontros. Os participantes da formação foram professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental do município de Novo Hamburgo/RS, convidados por meio de um convite da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Informações mais detalhadas sobre os participantes são apresentadas no capítulo de análise de dados. Os materiais utilizados nessa formação estão disponíveis nos Apêndice A, B, C, D, E e F.

Destaca-se que, no intervalo entre o 2º e o 3º encontros, foi criada e aplicada uma sequência didática em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Novo Hamburgo/RS, que é descrita na análise de dados.

Assim encerra-se a descrição das etapas da pesquisa e a descrição da metodologia e, na seção que segue, apresenta-se e discutem-se os resultados do trabalho realizado.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a proposta de professores realizada e uma análise dessa proposta, trazendo os resultados obtidos com a aplicação e discutindo-os, na seção 5.1 Apresenta-se e discute-se, também, na seção 5.2, a sequência didática aplicada, que foi planejada a partir da formação de professores, com vistas a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes a partir de uma pedagogia de respeito à variação linguística.

5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em abril de 2019, procurei³ a Secretaria de Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS propondo realizar uma formação piloto com professores a partir do que eu estava pesquisando, objetivando tornar essa formação o produto final do Mestrado Profissional em Letras. A equipe da Secretaria propôs realizar três encontros com duração de 4 horas cada, que seriam destinados a professores do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. A seguir, descrevo e comento esses encontros, cujo planejamento encontra-se nos Apêndices A, B, C, D, E e F.

A primeira formação foi realizada no dia 14 de junho de 2019. Esse dia foi escolhido como o dia nacional de paralisação pela educação e, por esse motivo três professores estiveram presentes, pois o serviço de transporte de trem e ônibus estava paralisado. A formação foi realizada mesmo assim, a pedido da SMED.

Iniciei a formação explicando que todo o material da formação estaria disponível em uma sala de aula virtual e instruí as participantes sobre como acessar essa sala e como utilizar, já que nenhuma delas dominava este uso. O primeiro passo foi responder o questionário⁴ que daria respostas sobre os conhecimentos das professoras acerca da variação linguística, da intervenção na fala dos estudantes e do trabalho com a oralidade na sala de aula.

Após, discutimos o tema da variação. O debate foi muito produtivo, mas uma professora encontrou dificuldades para compreender que existem diversas maneiras de dizer a mesma coisa, exclamando “Ou tem certo, ou tem errado”; consegui ajudá-

³ Como a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto foi uma pesquisa-ação, o que significa que a pesquisadora se envolveu no trabalho, o relato será feito utilizando a primeira pessoa do singular.

⁴ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1wq_3N5xvDOKIsqz22wlqmGkQMR1qsczkX4CM71MGPWc/prefill>.

la a compreender que há mais possibilidades além dessas duas e que, na linguagem, na forma de se comunicar isso fica mais evidente, já que não podemos considerar a forma de uma pessoa falar errada, pois necessitamos levar em consideração aspectos como: local onde nasceu e vive, idade, tempo de escolarização e outros.

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos (FARACO apud ZILLES; FARACO, 2015, p. 20).

A partir da fala desta participante é possível perceber que ainda há o predomínio de um conceito de língua vinculado à gramática normativa, pois é nela que se apoiam frases como “certo x errado”, como trouxe a professora.

Outra participante destacou a fala de Marcos Bagno, a partir do vídeo apresentado a elas, compreendendo que o pensamento de que os alunos falam “mais errado” que as professoras podem criar uma cerca de arame farpado entre elas e as crianças. Conforme Zilles e Faraco (2015, p. 9), contudo,

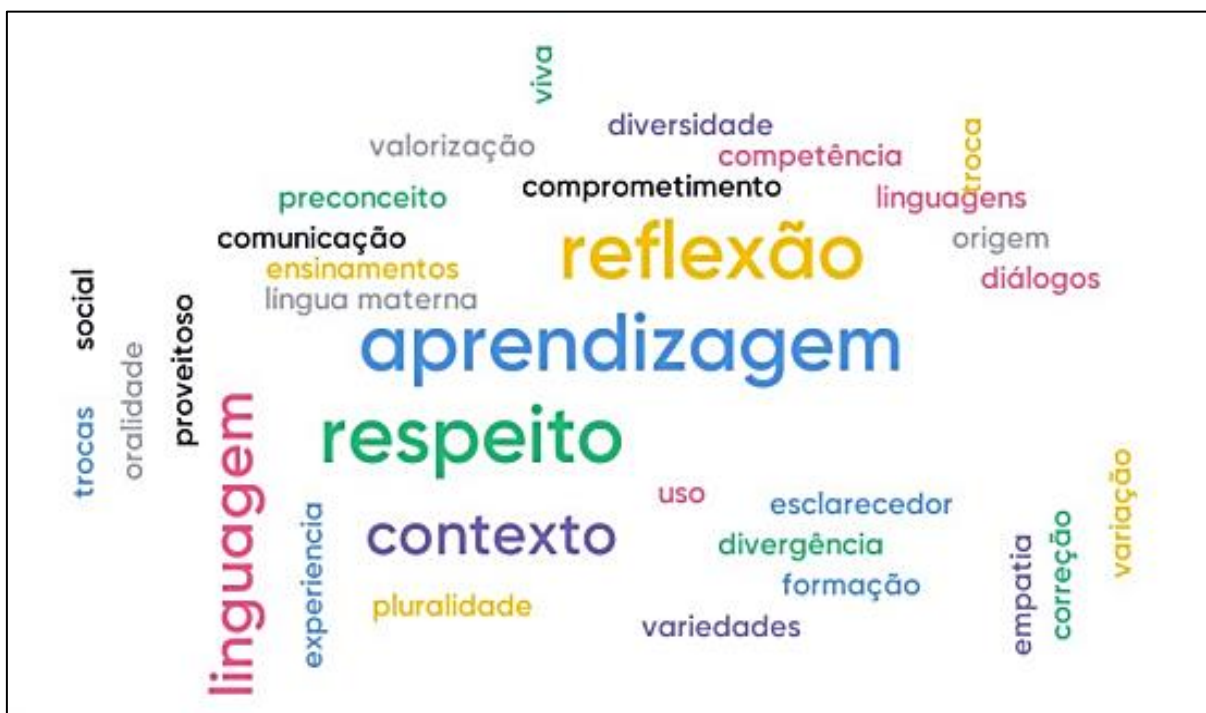
claro [...] que não se trata apenas de desenvolver uma pedagogia que garanta o domínio das práticas socioculturais e das respectivas variedades linguísticas. Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos.

É preciso, para além do trabalho em sala de aula, trazer ao professor as reflexões necessárias para que possa alterar todo um padrão de crenças a que está acostumado, para poder mudar de fato as práticas de seu cotidiano escolar.

O encontro encerrou com a frase: “então eu não corrijo meu aluno quando ele fala?” ainda sendo muito questionada por uma participante, pois, para ela, parecia impossível que a criança pudesse aprender a “falar corretamente” sem que a professora repetisse a palavra “correta”. Deixei essa questão como o “gancho” para o encontro seguinte.

Finalizamos o encontro com a criação de uma nuvem de palavras para avaliar o que foi estudado, lembrando que os materiais da formação estariam disponíveis em nossa sala de aula virtual. A nuvem criada pode ser visualizada na Figura 11.

Figura 11 – Nuvem de palavras criada para avaliar o 1º encontro



Fonte: elaborada pela autora (2019)

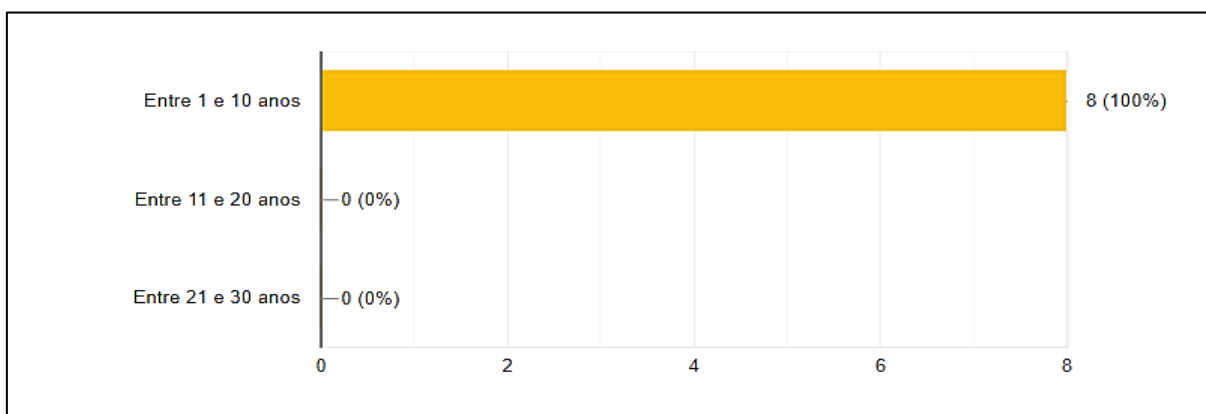
Através da avaliação realizada, foi possível verificar que o encontro fez sentido para as educadoras, já que as palavras “aprendizagem” e “reflexão” foram muito citadas. A temática em si ficou clara, o que pode ser percebido através das palavras “respeito”, “variação”, “variedades”, “oralidade” e “competência”.

Devido à baixa audiência ao 1º encontro, foi solicitado pela SMED que eu repetisse o primeiro encontro para os quatro participantes que não tinham podido comparecer. Esse grupo mostrou-se mais aberto à ideia da discussão sobre variação linguística, dando exemplos de familiares próximos que já tinham sofrido preconceito linguístico e narrando situações entre as crianças em que tinham precisado intervir, porque perceberam que elas próprias estavam sendo preconceituosas com a forma de falar do.

Após a realização desses dois encontros, analisei as respostas do questionário aplicado aos participantes. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS (SMED), atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município cerca de 1500 professores. O convite para a participação na formação foi feito para todos os professores atuantes nesse nível de ensino, mas somente 8 docentes compareceram, o que pode revelar uma falta de aproximação ou mesmo de desejo de conhecer a temática proposta.

As respostas trouxeram um material importante para planejar os demais encontros e também uma ideia sobre a real necessidade da formação. A síntese das respostas para a primeira questão, que dizia respeito ao tempo de atuação pode ser visualizada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de atuação dos professores

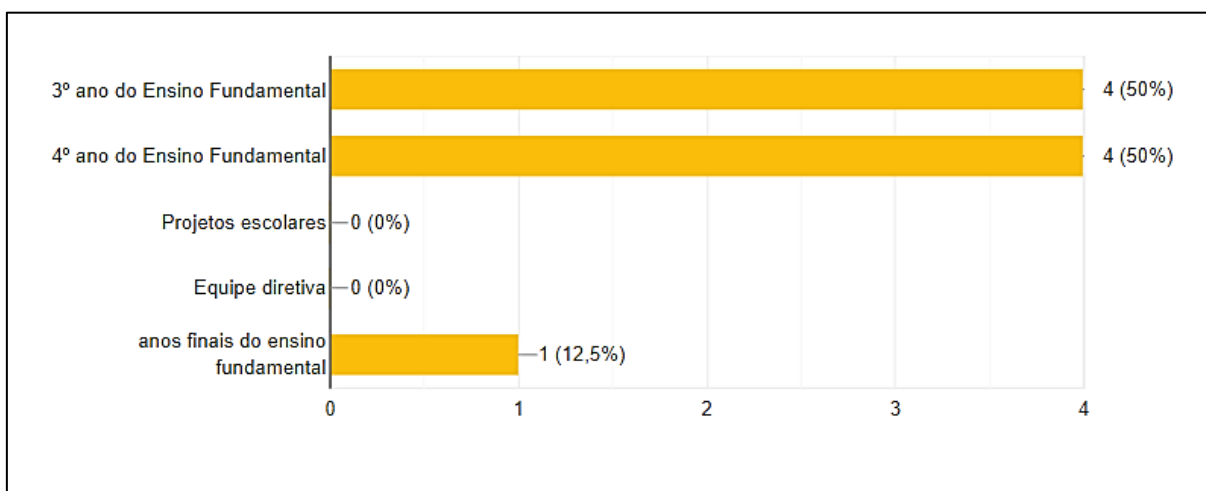


Fonte: elaborado pela autora (2019)

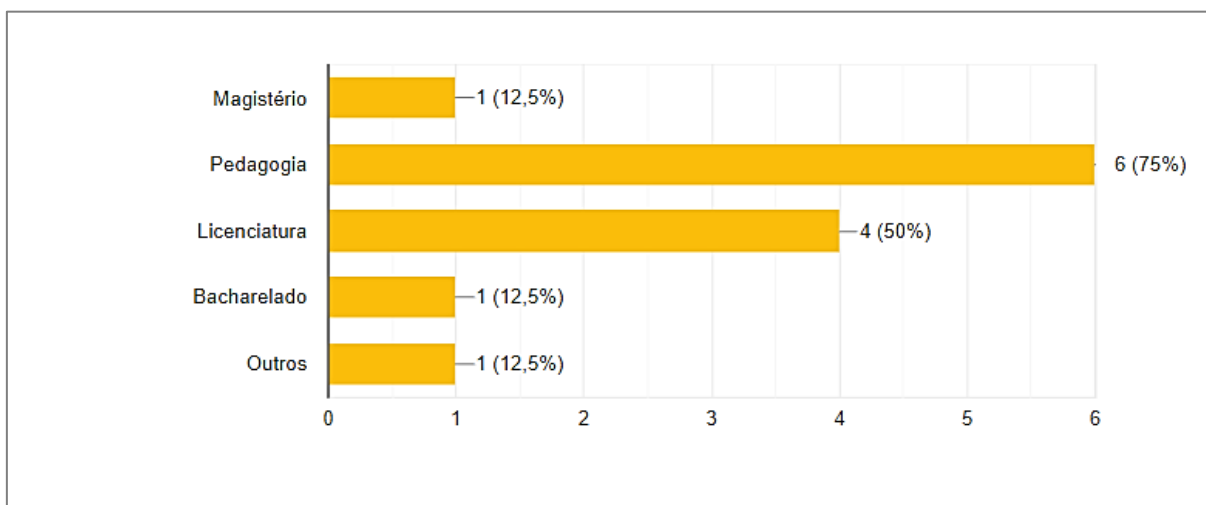
Vemos que todas as professoras participantes têm entre 1 e 10 anos de atuação. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004), o professor brasileiro tem em média 14 anos de experiência, o que mostra que os professores participantes da formação têm um tempo inferior à média brasileira.

A segunda questão, cujas respostas podem ser visualizadas no Gráfico 4, traz dados sobre o ano escolar em que atuam os professores participantes da pesquisa.

Gráfico 4 – Ano escolar em que atua



Fonte: elaborado pela autora (2019)

Gráfico 5 – Formação dos professores

Fonte: elaborado pela autora (2019)

O Gráfico 5 parece não refletir a realidade sobre a formação dos professores, já que o número de respostas não confere com o número de pessoas que respondeu a questão, possivelmente por terem marcado mais que uma opção. Mas, o que se pode deduzir do gráfico é que seis dos oito participantes da pesquisa são formados em Pedagogia e que um possui Bacharelado, isto é, não possui Licenciatura, a menos que possua dois cursos de graduação.

O Quadro 3, que segue, apresenta a sistematização das respostas para a pergunta sobre o que o participante entende por variação linguística.

Quadro 3 – O que você entende por variação linguística?

Toda a forma de expressão seja ela formal (escrita) ou informal...
Entendo que seja a variação que existe na língua falada e\ou escrita, de acordo com um determinado grupo ou região.
formas diferentes de interpretação e significados de uma língua, a língua como algo em mudança de acordo com o contexto sócio cultural
Vários tipos de leitura e escrita.
Acredito que são as variações da língua, as diferentes falas
Mudanças na língua a partir dos tempos e regiões conforme a necessidade de comunicação.
Tudo oque for referente a comunicação ou modo de se comunicar.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Observando-se o Quadro 3, verifica-se que cada informante respondeu a questão de forma diferente. Um deles não respondeu. Uma resposta diz que

variação linguística são “formas diferentes de interpretação e significados de uma língua, a língua como algo em mudança de acordo com o contexto sócio cultural”, outra diz “Mudanças na língua a partir dos tempos e regiões conforme a necessidade de comunicação”. Essas são respostas que mais se aproximam do conceito desse fenômeno, já que apontam para fatores importantes de heterogeneidade da língua como o tempo, a localização e a necessidade de comunicação. As demais respostas fazem referência apenas superficialmente a alguns aspectos do fenômeno: “Tudo oque(sic) for referente a comunicação ou modo de se comunicar”; “mudanças na língua a partir dos tempos e regiões conforme a necessidade de comunicação”; “acredito que as variações da língua, as diferentes falas”; “formas diferentes de interpretação e significados de uma língua, a língua como algo em mudança de acordo com o contexto sócio cultural”; “entendo que seja a variação de língua seja falada e/ou escrita, de acordo com um determinado grupo ou região; toda forma de expressão, seja ela formal (escrita) ou informal”. Dessa forma, os professores revelam que seus conhecimentos sobre o tema beiram o senso comum. O senso comum, de acordo com Zilles e Faraco (2015, p. 7), “tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança”. Portanto, as respostas apontam a necessidade da formação para aprofundamento do conceito e relação dele com a prática dos professores.

A questão seguinte buscou saber sobre o contato dos participantes com o conceito de variação linguística em sua formação como um todo, inclusive, para além da graduação. As respostas para essa questão mostram que metade dos professores teve contato, em algum momento de sua formação, com o conceito de variação linguística, o que indica, novamente a necessidade da discussão sobre o tema, já que uma abordagem inadequada, ou mesmo a falta de abordagem sobre o assunto em sala de aula, pode ter consequências para o processo de aprendizagem. Dell Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2009, p. 207) diz que a descontinuidade entre normas culturais características dos lares e das redes sociais das crianças e da escola seria responsável por seu desajustamento e o consequente fracasso escolar. O conflito criado a partir da premissa por parte do professor de que o falar do aluno é errado, inadequado ou mesmo inferior, pode ser o pano de fundo de parte do fracasso que temos visto nas avaliações da aprendizagem em nosso país? A falta de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON apud BORTONI-

RICARDO, 2009, p. 206) em relação à linguagem dos alunos, poderia estar entre os motivos que têm feito nossos alunos avançarem tão pouco no desenvolvimento de suas potencialidades na área da linguagem? Quando 50% dos professores não tiveram nenhuma formação acerca da questão da variação linguística e os outros 50% não possuem uma definição clara a respeito, podemos começar a acreditar que sim.

A questão seguinte pedia que os professores marcassem a opção verdadeira, entre cinco afirmações, em relação à sua prática pedagógica, conforme mostra a Figura 12.

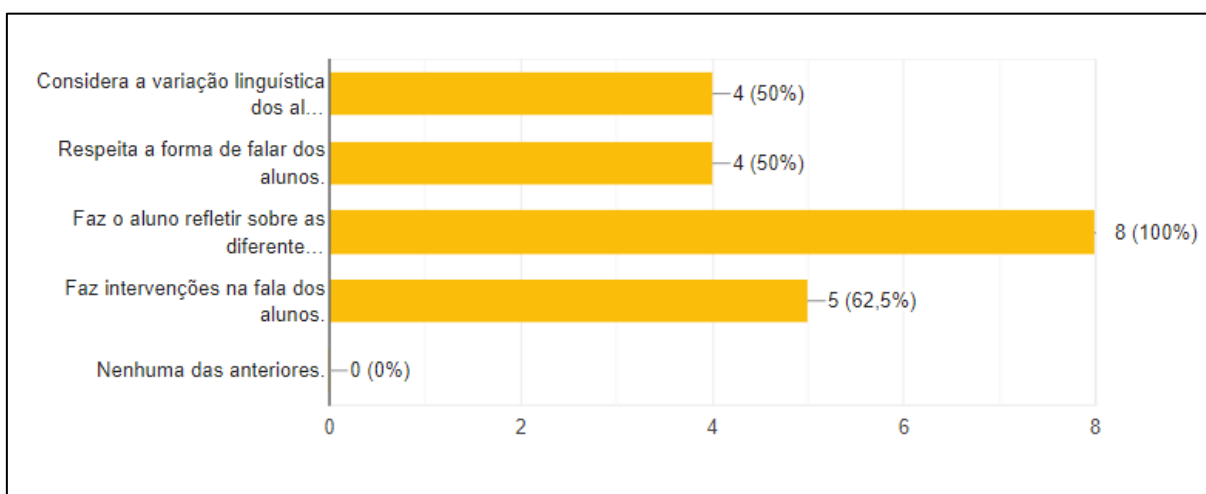
Figura 12 – O que é verdadeiro em relação à prática pedagógica

Marque o que é verdadeiro em relação a sua prática pedagógica:

- ☐ Considera a variação linguística dos alunos ao planejar suas aulas.
- ☐ Respeita a forma de falar dos alunos.
- ☐ Faz o aluno refletir sobre as diferentes formas de falar.
- ☐ Faz intervenções na fala dos alunos.
- ☐ Nenhuma das anteriores.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

As respostas dadas pelos professores podem ser visualizadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – O que é verdadeiro em sua prática pedagógica

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Com base nas respostas dos participantes, percebe-se que todos os professores afirmam fazer os alunos refletirem sobre a forma de falar, mas apenas a metade deles aponta que respeita a forma de falar dos alunos, portanto, podemos que a outra metade não respeita? Este é um dado contundente para pensarmos nas consequências que podemos ter quando não se respeita a fala de um aluno.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 37) alerta que,

nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas, seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o 'erro' uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados 'erros' como uma simples diferença entre as duas variedades, têm feito um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.37)

Conseguir ver a forma de falar do aluno como mais uma variedade possível é um dos objetivos a ser alcançado com a formação, já que através das respostas foi possível perceber que metade dos professores apontou que não respeitam a forma de falar do estudante e isso quer dizer que suas intervenções podem estar, mesmo que não de forma proposital, humilhando o aluno.

O questionário traz o dado de que mais da metade dos professores participantes da pesquisa interfere na fala dos alunos. A forma como o fazem foi o tema da questão seguinte. As respostas dos professores podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Intervenção do professor na fala do aluno

Caso tenha marcado que faz intervenções na fala dos alunos, como costuma fazê-lo?

8 respostas

Avaliar questao

Perguntando o que ele quis dizer e corrigindo quando necessário.

sem resposta

Ajudando-os.

Corrijo quando pronunciam algo errado, fazendo com que reflitam sobre o erro

Repito a palavra corretamente, para eles poderem compreender a forma correta.

ouvindo e interferindo ,ajudando em suas falas.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Intervir ou não na fala do aluno é uma das maiores dúvidas dos professores, como revela Bortoni-Ricardo (2006, p. 37-38), que identificou alguns padrões nesta interferência. São eles: o professor identifica “erros de leitura” do aluno, mas não diferencia esses erros das diferenças dialetais, tratando todos os falares diferentes da mesma maneira. O professor também pode não perceber o não uso das regras da língua padrão, por não perceber ou mesmo porque ele também não as utiliza. Outra conduta levantada por Bortoni-Ricardo é que o professor percebe o uso da regra não padrão, mas prefere não intervir para não constranger o aluno. E a última conduta citada pela pesquisadora é a aquela em que o professor percebe o uso da regra não padrão, não intervém e na sequência apresenta a variante padrão.

As respostas dadas ao questionário relacionam-se às condutas levantadas por Bortoni-Ricardo, segundo as quais, uma professora que repete a palavra corretamente para o aluno acredita que, dessa forma, ele passará a usá-la dessa maneira, o que a pesquisadora chama de uma apresentação da variante padrão e não de uma intervenção. Isso também é sinalizado nas respostas: “perguntando o que ele quis dizer e corrigindo quando necessário” e “ouvindo e interferindo, ajudando em suas falas”. Sobre isso, Cyranka (apud ZILLES; FARACO, 2015, p. 31) sugere que “repetir não é suficiente. Enquanto se repete vai-se fortalecendo a voz do outro e enfraquecendo a do repetidor, até que ela se apague e morra”. De tanto ter sua fala interrompida, repetida inúmeras vezes, chegará um ponto em que o

estudante não mais falará e, desse modo, o papel principal da escola em relação à competência comunicativa não será cumprido. As respostas “sem resposta” e “avaliar questão” não trazem elementos significativos. Uma professora respondeu: “corrijo quando pronunciam algo errado, fazendo com que reflitam sobre o erro”, o que se aproxima do que Bortoni-Ricardo chama de intervenção.

A penúltima questão do questionário traz a importância do trabalho com oralidade em sala de aula: os professores responderam que consideram importante trazer a oralidade para a sala de aula como objeto de estudo. Analisando as formas como a oralidade vem sendo trabalhada em sala de aula, Antunes (2003) enumera que há uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar (MARCUSCHI apud ANTUNES 2003, p. 37); uma equivocada visão da fala como o lugar da violação de regras, do “pode tudo”, em detrimento da escrita como o lugar organizado; uma maior concentração de atividades em torno de gêneros orais considerados mais coloquiais, como a conversa, troca de ideias; uma falta de oportunidade de trazer os gêneros mais estruturados da esfera pública para o trabalho em sala de aula, com escolhas lexicais mais especializadas. As constatações levantadas por Antunes encontram resultado concreto nas respostas para a última, que as formas de trabalhar a oralidade em sala de aula. As respostas para essa pergunta estão sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Exemplos de trabalho com a oralidade em sala de aula trazidos pelos participantes

Momentos de conversas informais, com a utilização de leituras, utilizando o teatro, a música, enfim procuro trabalhar as diferentes formas de expressão.
Leitura oral, interpretação oral, debates e discussões.
Nas aulas de artes fazemos muitas conversas, leitura de imagens, reflexão sobre o processo criativo e percebo que os alunos oralmente e a sua forma entendem o que conversamos, porém na hora de fazer uma produção escrita, tem dificuldade de manifestar esse conteúdo.
Várias formas, escrita, leitura oral, leitura coletiva, leitura de imagens....
Trabalho com leitura oral, trava língua, soletração e música
Músicas, apresentação de trabalhos, leitura, rodas de conversa.
através de tudo oque for feito de atividades em sala de aula

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Analisando-se as respostas dos professores, verifica-se que somente uma delas refere o trabalho com um gênero oral de esfera pública: “debates e

discussões”. Nas demais vemos exemplos que pouco se aproximam de um trabalho estruturado com oralidade, elas trazem apenas uma visão da oralidade como algo corriqueiro, mais simples, que não demande sistematização de um momento de aula próprio, o que uma das professoras deixa claro quando exemplifica o trabalho com a oralidade como “momentos de conversas informais”.

A partir das respostas do questionário, elaborei a proposta do 2º encontro que contou com a presença de somente três participantes, o que surpreendeu, pois o esperado era que tivéssemos, oito professores na formação, considerando-se os participantes dos dois encontros anteriores. Uma parte desse segundo encontro foi teórica, quando retomamos os conhecimentos do primeiro encontro, já que haviam se passado 2 meses e metade do grupo respondeu não ter tido contato com o conceito de variação linguística, por exemplo, durante sua formação. A retomada aconteceu através de um formulário online, disponível através de link no Apêndice D, com perguntas sobre a primeira formação. Deixei claro que elas poderiam pesquisar no material da formação publicado em nossa sala de aula virtual. Comentamos cada uma das perguntas, retomando conceitos sobre os quais as participantes ainda tinham dúvidas.

Nesse encontro, retomamos o sentido de variação linguística, enfatizando que todos nós utilizamos variantes da norma-padrão em diversos momentos e não padrão em outros tantos. Para explicar como a variação acontece dentro de toda nossa sociedade e até mesmo o porquê ela ocorre, utilizamos como exemplos os contínuos de variação, de autoria de Bortoni-Ricardo (2006). O contínuo de urbanização tem em uma das pontas os falantes da cidade, com acesso a diversos meios de comunicação e tecnologia e, na outra, os falantes de zonas rurais, que possuem menos possibilidades de acesso aos meios de comunicação conforme a pesquisadora, o que diminui sua aproximação da variedade padrão. Entre os dois, situam-se os falantes de um contínuo *rurbano*, ou seja, pessoas que podem ter nascido no interior e vindo para cidade, ou que mora no interior e na cidade. O segundo contínuo, oralidade-letramento, refere-se a eventos que podem ser de oralidade, quando não baseados em eventos relacionados à escrita e de letramento quando a tem como base. No contínuo de monitoração estilística, estão as interações realizadas com base em uma estruturação prévia, que exigem maior atenção do falante, seja em função do ambiente e do interlocutor com quem se está falando.

Retomamos também a questão levantada por uma das participantes no primeiro encontro: corrijo ou não corrijo o meu aluno? Acreditando que uma interação espontânea com os pares em sala de aula caracterize uma fala mais informal, o professor deve observar o repertório linguístico do aluno para perceber de que forma sua atuação pode ampliar esse repertório. Deve perceber também que esse trabalho só poderá se dar a partir do transitar do aluno por diferentes gêneros orais, que tragam consigo a necessidade de uma fala com maior monitoração ou não. Bortoni-Ricardo (2006, p. 131) reforça essa ideia quando diz que

a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 131)

O trabalho com gêneros textuais orais contribui no sentido de trazer para a sala de aula formas de utilizar a língua que não estão incorporadas no cotidiano dos estudantes, o que pode ser feito através da elaboração de sequências didáticas com esse objetivo. Pensando assim, passamos para os pressupostos teóricos da metodologia de sequência didática, pensando na intervenção que cada uma delas poderia realizar com sua turma.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 150) dizem que, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” e, dessa forma, começamos a analisar os materiais trazidos pelas participantes, para compartilharmos ideias sobre o trabalho com oralidade na sala de aula. Infelizmente, das três professoras presentes na formação, somente uma trouxe o livro didático com o qual trabalha, conforme solicitado no encontro anterior, as demais fizeram relatos espontâneos sobre atividades realizadas, que ainda não colocavam a oralidade como objeto de conhecimento.

Analizamos o livro trazido por uma das participantes, no qual havia um capítulo dedicado ao gênero oral entrevista; iniciamos uma pesquisa em *sites* buscando mais materiais que pudessem subsidiar nosso trabalho, pois buscávamos, a princípio, a produção coletiva de uma sequência didática para o trabalho com gêneros textuais orais, que pudesse partir do trabalho com o conceito variação

linguística, vinculando a monitoração estilística ao trabalho com gêneros textuais orais.

Percebi que as participantes estavam um pouco receosas em produzir coletivamente; combinamos então que elas fariam uma proposta que tivesse início trazendo o conceito de variação linguística aos estudantes e desse ponto partiríamos para o trabalho com o gênero textual “Entrevista” e que elas poderiam fazer a produção inicial com os alunos e que compartilhariam os resultados dessa atividade com o grupo no último encontro.

Saindo da formação, senti um certo desânimo, pois não estava conseguindo fazer a articulação da teoria com a prática como eu havia planejado, a participação e até o envolvimento das participantes ficou um pouco aquém do que eu havia imaginado. Acredito que a falta de familiaridade com a temática, aliada a uma necessidade de mudança de postura, sair do planejar individual para um planejamento colaborativo, pode ter contribuído para que as participantes não se posicionassem de forma mais assertiva. Essa sensação inquietante fez com que eu mudasse o planejamento do último encontro. Conversei com a pessoa responsável pela minha formação na SMED e, com sua autorização, fiz contato com as professoras participantes e questionei se alguma delas poderia e gostaria de participar de uma aplicação dos conceitos trabalhados até então em sua turma. Uma das professoras participantes se disponibilizou a me receber em sua escola e juntas iniciamos o planejamento de aulas que pudessem abarcar uma pedagogia culturalmente sensível, ampliando o olhar do estudante também para as questões de preconceito linguístico, de modo que fosse possível, a partir de uma sequência didática com o gênero oral entrevista, desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes. A seguir apresenta-se a prática na escola e a análise dessa prática.

5.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PRÁTICA NA ESCOLA

A escola em que fui recebida pela participante da formação para a realização da prática é uma instituição pública e localiza-se no município de Novo Hamburgo/RS. Ela conta hoje com 325 alunos, distribuídos entre a faixa etária 4 anos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

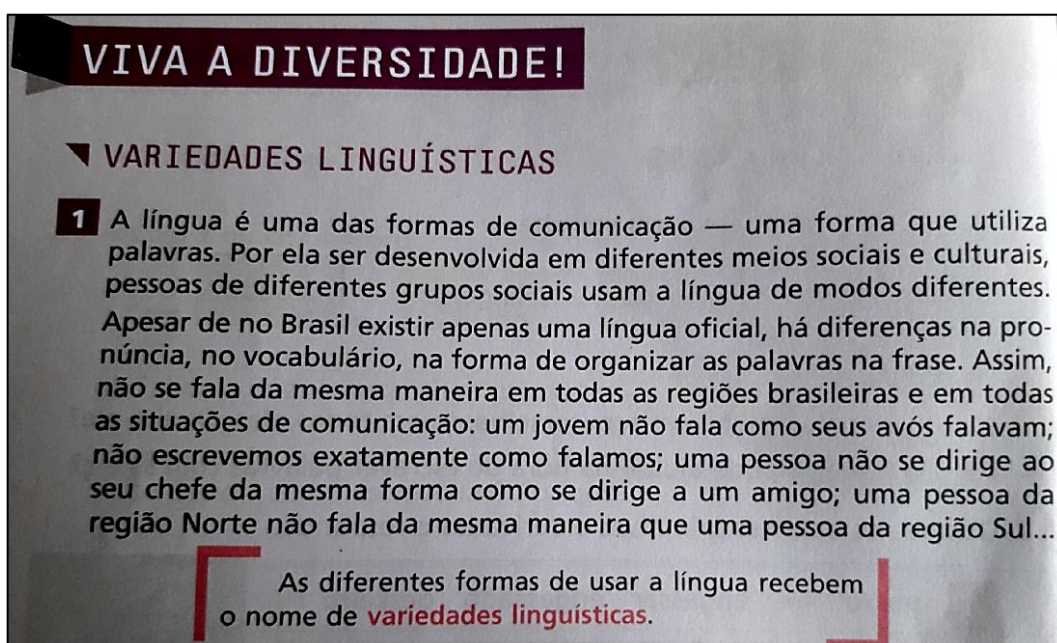
Fui até a escola para planejarmos os momentos com a turma da participante da formação que se disponibilizou em me receber. Ela me contou que a turma, um

4º ano do Ensino Fundamental, contava com 28 alunos, sendo dois alunos considerados de inclusão. Pedi para olhar o livro didático de Língua Portuguesa (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018) e nele constatamos haver um capítulo dedicado ao estudo da variação linguística e outro dedicado ao gênero textual entrevista, que serão apresentados na sequência do relato.

Sobre os livros didáticos, González (2015, p.229) refere que um dos elementos que deve ser avaliado pelos consultores do MEC é o tratamento da variação linguística, que também deve ater-se a não veicular preconceitos contra quaisquer variedades linguísticas; apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas; considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, produção textual e da oralidade e estimular a reflexão sobre as formas linguísticas e com o uso e os sentidos que mobilizam.

É importante ressaltar aqui a forma como o livro traz o conceito de variedades linguísticas, como pode se visualizado no fragmento que segue.

Figura 13 – Conceito de variação linguística



Fonte: Carpaneda e Bragança (2018, p. 38)

A forma como o livro traz o conceito é relacionada às competências da BNCC vistas anteriormente, já que aponta a língua como construída histórica e culturalmente e que por isto, as pessoas a usaram de maneiras diferentes.

Para introduzir o assunto, decidimos começar com um vídeo com o personagem “Chico Bento”, encontrado em pesquisa no livro didático de Cereja (2017).

Fui apresentada à turma pela professora, que explicou que faríamos um trabalho juntas com eles. Organizamos os equipamentos para dar início à aula com o vídeo “Chico-Bento – Na roça é diferente”⁵.

Quando questionei as crianças sobre o que tinham percebido no vídeo, sobre o que tinha chamado sua atenção, a forma de falar de Chico foi o primeiro aspecto apontado. Dei início então ao que planejamos para o trabalho a partir da história, fazendo questionamentos como: forma de falar de Chico Bento é diferente da forma de falar do primo? Por que vocês acham que isso acontece? Apesar das diferenças, os primos se entenderam bem? Que palavras Chico e sua mãe falam que vocês falam de um modo diferente? A partir dessa exploração, pude conversar com eles sobre o fato de que existem diferentes maneiras de falar a mesma coisa e que nenhuma delas é errada ou ruim. Falamos sobre preconceito linguístico e sobre a maneira formal e informal de falar as coisas, o que também é uma variação, dei exemplos de que provavelmente não estavam falando comigo como falavam com a professora deles.

Durante essa discussão, aconteceu um fato curioso que exemplificou bem a questão da formalidade e informalidade: a diretora, que já realizou uma formação acadêmica com a pesquisadora, entrou na sala de aula, ao deparar-se com ela lá, espantou-se, abraçou-a e deu-lhe um beijo, falando com ela muito informalmente, diferente do que os alunos estão acostumados a ouvir. Assim que a diretora saiu da sala, uma aluna perguntou: vocês se conhecem há muito tempo né? A pesquisadora perguntou como a aluna tinha concluído isso e ela respondeu: pela forma como vocês se falaram.

O uso das histórias do personagem Chico Bento para o trabalho com a variação linguística tem sido alvo de críticas de alguns autores, pois acreditam que somente esse exemplo de variação linguística é mostrado em escolas. Bortoni-Ricardo (2006, p. 45) diz que

o personagem Chico Bento é uma criação muito feliz da equipe de Maurício de Sousa, pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se

⁵ Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/search?q=chico+bento+na+ro%C3%A7a+%C3%A9+diferente&view=detail&mid=98E5009E561D0FBAB43798E5009E561D0FBAB437&FORM=VIRE>>.

familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, têm pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação. Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.45)

Trazer um personagem do universo infantil, já conhecido pelos estudantes, também ajuda a estabelecer um vínculo com a realidade deles e a mostrar, de maneira concreta, os contínuos construídos por Bortoni-Ricardo, mesmo que este não seja um conteúdo que vá chegar de maneira explícita à sala de aula.

Foi muito interessante perceber o quanto os alunos foram se lembrando de avós e outros parentes que possuem um jeito diferente de falar determinadas palavras, o quanto se sensibilizaram quando questionei se respeitariam um colega que viesse de uma cidade do interior e falasse parecido com Chico. E se fossem eles a morar em outras cidades, com outros jeitos de falar as palavras? É esse o espaço que a sala de aula precisa ser, um espaço que constitua seres humanos capazes de humanizar-se através da língua.

Na sequência, ouvimos a música “Samba do Arnesto”, sugerida no livro didático da turma para trabalhar com a temática variedades linguísticas. Cópia da página em que essa temática é proposta pode ser visualizada na Figura 14.

Figura 14 – Samba do Arnesto

- Você gosta de samba? Ouça o **Samba do Arnesto**, uma canção de Adoniran Barbosa. Depois, cante-a com os colegas e o professor.

Samba do Arnesto

O Arnesto nos convidou
 Prum samba ele mora no Brás
 Nós fumo e num encontremos ninguém
 Nós vortemos cum uma baita de uma reiva
 Da outra veiz, nós num vai mais
 Nós não semos tatu!
 [...]
 Noutro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu discurpa mais nós não aceitemos
 Isso não si faiz Arnesto, nós não si importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta
 Um recado Anssim ói: “Ói, turma, num deu prá esperá
 Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância,
 Assinado em cruz porque não sei escrever:
 Arnesto”

Adoniran Barbosa. Samba do Arnesto. Disponível em:
<https://m.cifraclub.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto/>. Acesso em: 5 out. 2017.

Fonte: Carpaneda e Bragança (2018, p. 38)

As questões do livro sobre a música traziam importantes reflexões sobre a forma como o artista encontrou de representar a maneira como as pessoas do bairro “Brás” falavam e do efeito que podemos criar ao utilizar determinado tipo de variedade. As questões propostas podem ser visualizadas na Figura 15.

Figura 15 – Questões sobre a música

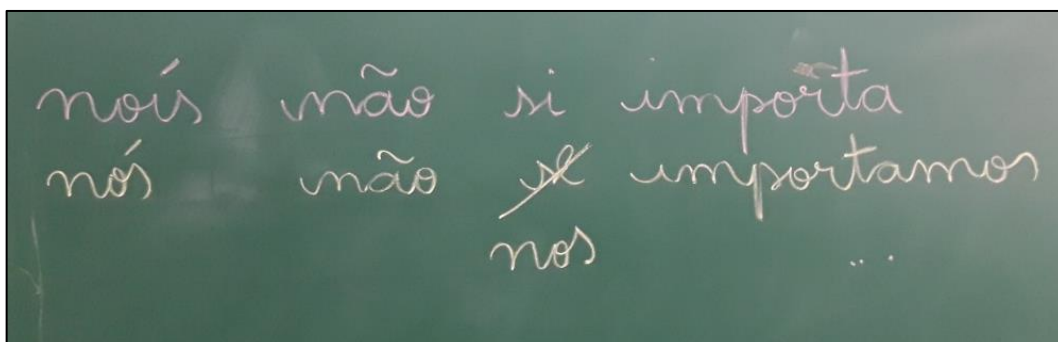
 **2** Responda.

- a) O que mais lhe chamou a atenção na letra da canção?
- b) Adoniran Barbosa transportou para a escrita a variedade linguística informal, popular, do bairro do Brás na São Paulo dos anos 1950, pois sua intenção era imitar a fala das pessoas que lá viviam. Mesmo assim, foi possível entender a canção?
- c) Se o autor tivesse usado o registro formal para compor a canção, o efeito seria o mesmo? Justifique.
- d) Você acha importante aprender a se comunicar em situações mais formais, como escrita de carta de solicitação ou reclamação e apresentação de seminários? Por quê?

Fonte: Carpaneda e Bragança (2018, p. 38)

Durante a exploração oral da música, uma aluna levantou a questão de como seriam aquelas frases da música em uma linguagem formal. Pensamos juntos e escrevemos no quadro e um aluno disse que a frase “nóis não si importa” em um contexto formal ficaria “nós não se importamos”. Eu escrevi no quadro e questionei os demais se ficaria assim mesmo e o outro colega disse “nós não nos importamos”, então registramos, como segue Figura 16.

Figura 16 – Escrita no quadro



Fonte: acervo da autora (2019)

Acredito que esse tipo de situação, como a ocorrida após o questionamento da aluna, serve para ilustrar como o professor pode proceder frente ao uso de uma regra não padrão pelo aluno. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 42), é preciso identificar o uso e depois conscientizar o aluno quanto às diferenças, para que ele possa, a partir de então, monitorar seu próprio estilo. Entretanto, ela alerta de que é preciso que isso aconteça sem prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem e sem causar constrangimento ao aluno.

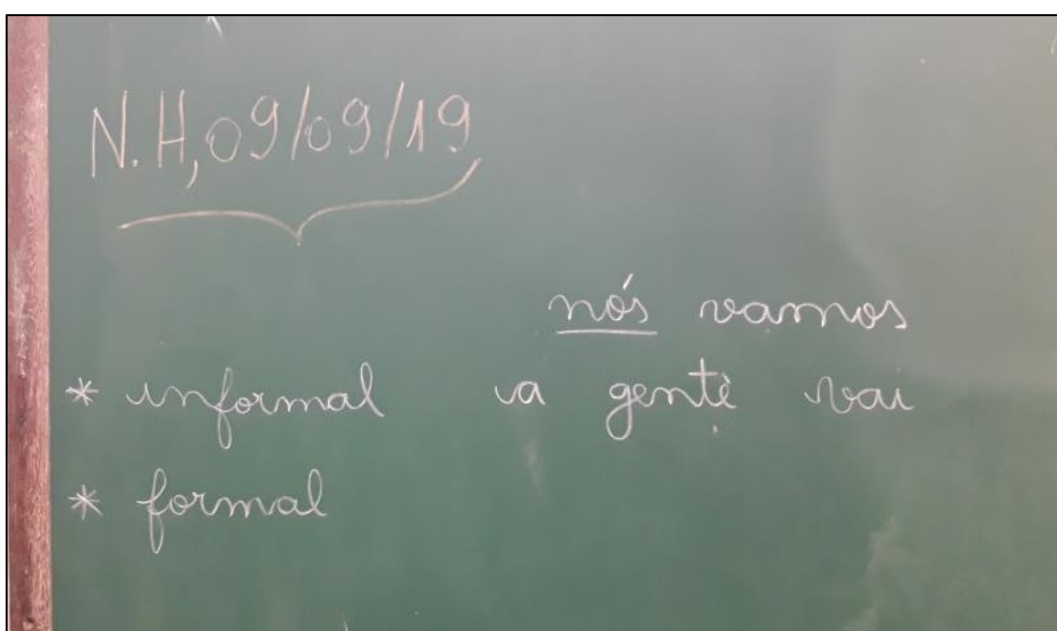
O conceito de *scaffolding* ou “andaimagem”, trazido por Cazden (1988 apud BORTONI-RICARDO, 2009, p. 197), ilustra a forma de agir do professor, quando, ao invés de simplesmente corrigir, amplia a contribuição que o aluno está dando, tornando-o um parceiro mais competente, ajudando-o a construir seu conhecimento.

A professora da turma levantou a questão sobre o uso de “a gente” ou “nós”, questionando sobre qual seria o mais formal. Expliquei que “a gente” já é uma forma bastante utilizada em diferentes contextos. Conforme Costa e Othero (2012, p. 2), a forma “a gente” possui forte presença, tanto na linguagem oral formal quanto na informal, mas ainda é um pouco estigmatizada na escrita formal, embora seja aceita em textos escritos menos formais, como em textos literários. Zilles (2007) refere que não há estigma para o uso da forma “a gente”, que chama de “inovadora” em todo o

país. Pesquisa realizada pela pesquisadora revelou um acelerado aumento do uso de “a gente” em oposição a “nós”.

Aproveitei, ainda, para falar sobre a concordância em frases em que o pronome “nós” é substituído pelo “sintagma nominal indefinido”, como Castilho (2010) denominada a forma “a gente”. Formalmente, a concordância dá-se conforme mostra a Figura 17, “a gente” com verbo na terceira pessoa do singular: “a gente vai”, o que é considerado um uso formal por Castilho (2010).

Figura 17 - Discussão sobre “Nós e a gente”



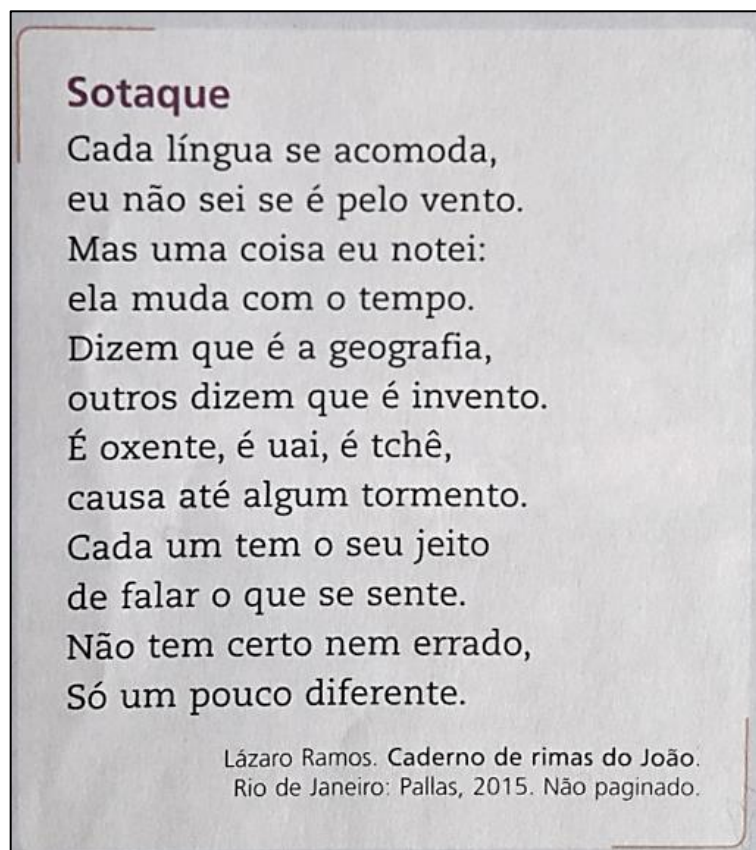
Fonte: acervo da autora (2019)

Contudo, Castilho (2010, p. 478) identificou exemplos de uso do “a gente”, como “Nós rimos muito ontem à noite, e aí a gente começamos a se entender”. E “Nós tem uma sinuquinha lá que nós fizemos, a gente não se fala legal”, as quais ele considera construções típicas da língua não padrão.

O uso da concordância do “a gente” com verbo na primeira pessoa do plural foi referido também por José de Nicola, no livro “Português: Ensino Médio, volume 1”, distribuído pelo Ministério da Educação para os anos 2009, 2010 e 2011. Ele trouxe exemplos, como, “A gente somos fracos mas com as nossas necessidades conseguimos levantar a folia dos três Reis Magos” (NICOLA, 2009, p. 55). O autor explica isso como um caso de silepse, uma vez que a concordância não se dá com o núcleo do sujeito “gente”, mas com o sentido da expressão “a gente”, a qual indica a primeira pessoa do plural.

Isso posto, encerramos a aula com a leitura de uma poesia do livro didático, com objetivo de finalizar a aula trazendo mais uma reflexão sobre tudo que conversamos.

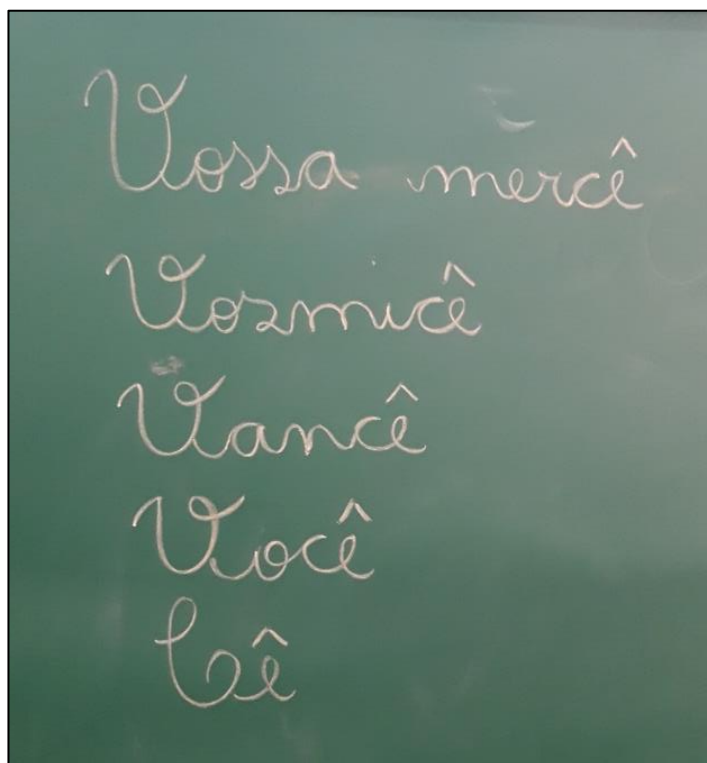
Figura 18 – Poesia “Sotaque”



Fonte: Carpaneda e Bragança (2018, p. 39)

A poesia lida ilustra de maneira muito concreta a variação linguística. Questionei os alunos concordavam que a língua muda com o tempo e pedi exemplos de mudança. Um aluno logo disse que, anos atrás, não existia a palavra “wi-fi”, por exemplo, porque isso nem existia. Mostrei a eles, no quadro, então, as mudanças que aconteceram com a palavra “Você” ao longo dos anos, como está exemplificado na Figura 19.

Figura 19 – Mudanças na palavra VOCÊ



Fonte: acervo da autora (2019)

Os alunos acharam muito interessante a forma como a palavra você mudou ao longo dos anos e um aluno contribuiu dizendo que, na escrita, só usamos somente duas letras para “você”: “vc”. Aí aproveitamos para falar sobre onde podemos escrever desse jeito mais informal, analisando que, na escrita, o formal e informal também existem.

A professora avisou que entregaria um tema planejado por nós sobre o vídeo do Chico Bento e eu me despedi da turma.

O segundo encontro começou com a retomada do tema sobre o personagem Chico Bento, que trazia a história que pode ser visualizada na Figura 20.

Figura 20 – História Chico Bento



Fonte: adaptado de Cereja (2017)

Os alunos deveriam ler a história e responder as seguintes questões:

“Acho qui eu divia falá co pai dela pra mor di nós namorá dereito, so que morro de vregonha”

- Como você falaria essa frase na cidade em que vive?
- Como você escreveria esta frase? Use o verso da folha.
- Pense: Falamos do mesmo jeito em todos os lugares onde vamos? Escreva sua resposta no verso.

A questão que mais debatemos foi a diferença entre as duas questões “Como você falaria essa frase na cidade em que vive? e Como você escreveria esta frase?”, já que precisei retomar que falamos e escrevemos de jeitos diferentes, pois os alunos registraram que escreveriam da mesma forma como falam, o que não acontece na realidade.

O uso do pronome *nós* novamente apareceu como algo a ser discutido, já que, na hora de escrever a frase “Acho qui eu divia falá co pai dela pra mor di nós namorá dereito, so que morro de vregonha”, eles utilizaram “para modo de nós

namorar”, então eu precisei pensar com eles a necessidade da conjugação do verbo para “namorarmos”, se estivéssemos em um contexto formal de fala, pensando que falamos de acordo com o lugar onde estivermos.

Iniciamos o trabalho com a temática “bullying”, escolhida por fazer parte do capítulo do livro didático sobre o gênero entrevista, mas também por ser uma necessidade da turma, verificada pela professora.

Assistimos a dois vídeos escolhidos por mim e realizamos as discussões acerca do assunto *bullying*. Dos 26 alunos presentes em aula, 7 disseram já ter sofrido *bullying*, enquanto 3 apontaram já haver praticado. Segundo relato posterior da professora, a menina que mais sofre *bullying* da turma não se manifestou, o que corrobora um dado do vídeo, de que muitas vítimas permanecem em silêncio.

Um dos vídeos era sobre um programa de TV que falava a respeito do *bullying* e colhia dados através de entrevistas. Quando questionei a forma como o programa obteve as informações sobre o tema, eles colocaram que tinha sido através de “conversar” com pessoas, então eu perguntei como se chama esse conversar e eles apontaram “entrevista”.

Essa primeira parte, assistir aos vídeos, é o que Dolz e Schneuly (2004, p. 84) chamam de apresentação da situação, quando é exposto aos alunos um projeto de comunicação que será realizado por eles na produção final. É o momento em que a turma constrói uma representação da atividade que será executada por eles. Segundo os autores, duas dimensões precisam estar bem definidas: o problema de comunicação precisa estar bem explícito e os conteúdos dos textos precisam estar bem preparados.

Após conversar com os alunos sobre o que faríamos, entrevistas com pessoas da escola sobre *bullying*, expliquei que, naquele dia, faríamos um ensaio para algo que se tornaria mais sério depois e então expliquei que, em trios, deveriam criar uma entrevista sobre *bullying*, sendo um deles o entrevistador, o outro o entrevistado e um a pessoa responsável pela filmagem; perguntei o que sabiam sobre o que é preciso em uma entrevista e eles responderam: postura, fala formal e escrever as perguntas. Partimos então para o trabalho de escrever um roteiro para a entrevista, conforme mostra a Figura 21.

Figura 21 – Escrita dos roteiros



Fonte: acervo da autora (2019)

A partir da escrita dos roteiros, foi possível fazer uma relação com o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 150) apontam:

quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Portanto, a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, algumas sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros de ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas. Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno. (DOLZ e SCHNEULY, 2004, p.150)

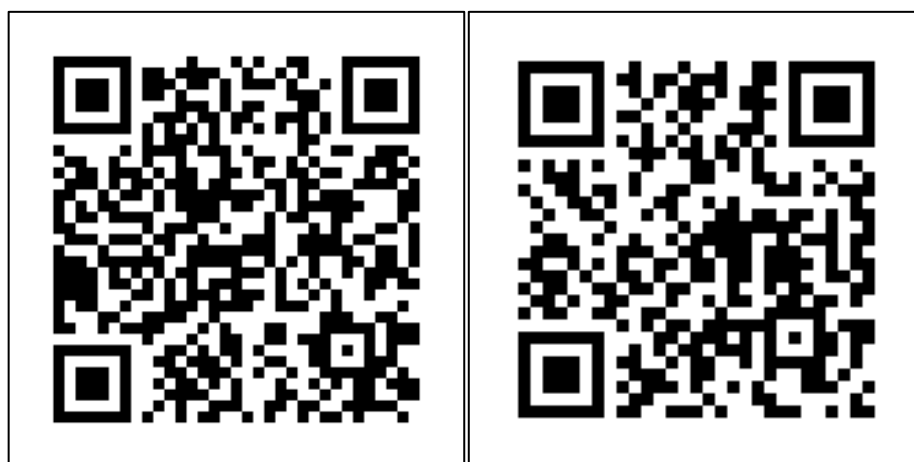
A flexibilização citada pelos autores ao contexto escolar é necessária, já que cabe aqui lembrar que se trata de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, fase em que os estudantes estão desenvolvendo sua competência linguística formal, ou seja, aquela que é de responsabilidade da escola, o que torna imperativo trazer o conhecimento para o nível de intelectualidade possível a eles.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) dizem que o gênero entrevista “apresenta uma relativa simplicidade do ponto de vista contextual e da demarcação de papéis”, o que vem ao encontro da necessidade da faixa etária dos estudantes.

Após a escrita do roteiro, iniciamos as filmagens das entrevistas, que é o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 86) chamam de produção inicial, momento em que os alunos revelam para si e para o professor o que sabem sobre o gênero em si. É através dessa produção que se terá a percepção sobre a necessidade de aprofundamentos dos conhecimentos sobre o gênero nos módulos.

Como exemplo, duas produções iniciais realizadas pelos alunos, presentes nos QR codes que seguem (Figura 22).

Figura 22 – QR codes com entrevistas dos alunos



Fonte: elaborada pela autora (2019)

Quando todos tinham realizado a filmagem, reunimo-nos e conversamos sobre como havia sido a atividade e avaliamos o momento. Combinamos então que assistiríamos à produção inicial. A cada vídeo a que assistimos, parávamos e analisávamos o que estava bom e o que poderia ser melhor. Percebemos, por exemplo, que o entrevistador necessitaria fazer uma introdução sobre quem era a pessoa, sobre o que seria a entrevista para então partir para as perguntas em si, que deveriam também ser seguidas de uma fala de finalização do vídeo.

Também conversamos sobre a atenção que o entrevistador precisa ter para saber o que perguntar a partir daquilo que é respondido pelo entrevistado, assim como também é importante mostrar que está prestando atenção ao que o entrevistado está dizendo, ao que uma aluna exemplificou dizendo que fazia o gesto de concordar com a pessoa. Antunes (2003, p. 104) aponta que

como, ao lado de elementos morfossintáticos e semânticos do texto, encontram-se outros, de natureza supra-segmental (como a entonação, as pausas, por exemplo), que em muito contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidos. Numa dimensão muito próxima, ganha sentido também explorar a função de certas expressões fisionômicas, de certos gestos e outros recursos de representação cênica (como levantar-se, movimentar-se), os quais funcionam, de forma muito significativa como elementos complementares no processo da interação verbal.(ANTUNES, 2003, p.104)

Esses elementos foram observados pelos estudantes, que apontaram, em um vídeo, a postura de um colega, que parecia relaxado demais, pela maneira como sentou-se, evidenciando a necessidade de um cuidado também neste sentido.

A variação linguística utilizada pelos entrevistadores também foi analisada, observando se havia um cuidado para que fosse mais formal, como o momento necessitava que fosse, já que a ideia era exibir as entrevistas para colegas de outras turmas. Esse cuidado com a forma de falar é o que Labov (2008, p. 243) chama de alternância de estilo, alegando que não há falante de estilo único e que alguns indivíduos apresentam um espectro de alternância estilística mais ampla que outros, mas que todo falante exibe alternância de variáveis linguísticas.

Aspectos sobre a filmagem também foram observados, sobre o cuidado para não colocar o dedo na frente da câmera, cuidar para não tremer e etc.

O momento de análise da produção inicial já pode ser considerado o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 87) chamam de módulos. Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial.

Posteriormente ao momento da análise, fizemos a leitura no livro didático da turma, sobre os aspectos que devem ser observados em uma entrevista, conforme pode ser visualizado na Figura 23.

Figura 23 – Atividade livro didático

EXPRESSÃO ORAL

Um psicólogo ou um orientador educacional será convidado para ser entrevistado pela turma. O objetivo da entrevista será colher informações sobre atitudes que podem se configurar em formas diretas ou indiretas de prática de *bullying* ou *cyberbullying* e as consequências desse tipo de agressão.

- 1 Planeje oralmente com os colegas e o professor as perguntas que desejam fazer ao entrevistado.
- 2 O professor vai anotar as perguntas e combinar quem ficará encarregado de fazer cada uma delas.
- 3 Durante a entrevista use o registro formal da língua e se dirija ao entrevistado por **senhor** ou **senhora** para demonstrar respeito. Lembre-se, também, de que é importante:
 - ouvir o convidado com atenção, sem interrompê-lo;
 - levantar a mão no momento de fazer a sua pergunta;
 - fazer uma pergunta por vez;
 - falar em tom de voz adequado, de forma que todos possam ouvi-lo;
 - ouvir com atenção as perguntas dos colegas para não perguntar o que já foi respondido;
 - utilizar o corpo e as expressões faciais para mostrar interesse por aquilo que o entrevistado disser;
 - pedir mais explicações sempre que tiver dúvidas sobre o assunto.
- 4 Com os colegas, agradeça a presença do convidado.
- 5 Ao final, comente com a turma o que aprendeu de mais importante.

DICA Será interessante gravar a entrevista para ouvirem depois. Assim poderão avaliar a participação de vocês na atividade. Além disso, poderão usar informações dadas pelo entrevistado na produção que farão ainda nesta unidade.

DICA A interpretação dos gestos, das expressões faciais, das pausas e respirações do entrevistado durante a fala também contribui para o entendimento das informações.

199

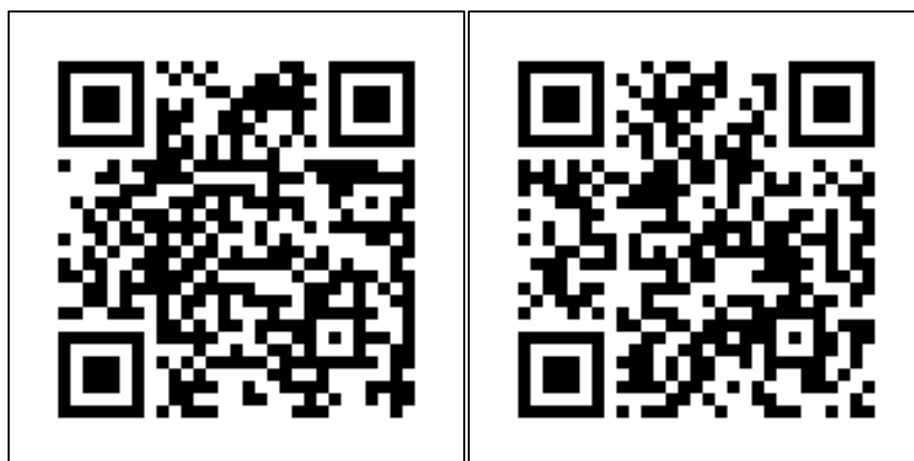
Fonte: Carpaneda e Bragança (2018, p. 199)

A partir da leitura, pensamos sobre o que dos aspectos apontados tinha sido realizado pelos alunos e quais aspectos ainda precisariam ser contemplados. Falei que a produção seguinte seria uma adaptação do que estava ali e que faríamos uma

entrevista com algum professor da escola sobre *bullying*. Eles então foram sugerindo e cada grupo escolheu quem entrevistaria. Partimos então para a elaboração da entrevista.

Tivemos um intervalo de tempo grande entre a escrita do roteiro e a gravação das entrevistas em virtude de atividades da escola. Acredito que isso possa ter comprometido o resultado, pois os alunos já não estavam mais tão empolgados, o que também ocorreu até que pudéssemos assistir à segunda produção. Sendo esse um trabalho piloto, é plausível que determinados acontecimentos interrompam o processo. Considerando isso, encerramos a aplicação julgando essa segunda filmagem como uma produção final dos alunos. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 90), a produção final dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções aprendidas nos módulos e ao professor de avaliar a aprendizagem do aluno. Seguem nos QR codes, dois exemplos das produções finais dos alunos.

Figura 24 – QR codes criado com entrevistas dos alunos



Fonte: elaborada pela autora (2019)

É importante lembrar que Dolz e Schneuwly (2004, p. 108) apontam também que a sequência didática precisa estar à disposição do professor e que ele, por conta própria, pode elaborar sua própria sequência.

Apesar de não termos tido possibilidade de continuidade do trabalho, por demandas da escola, acredito que é possível observar uma mudança entre a primeira e a segunda produção no que diz respeito à postura corporal, uso da entonação de voz e também na monitoração estilística, já que houve a preocupação com a forma de falar em virtude da possibilidade de outros colegas e professores da escola assistirem à produção posteriormente.

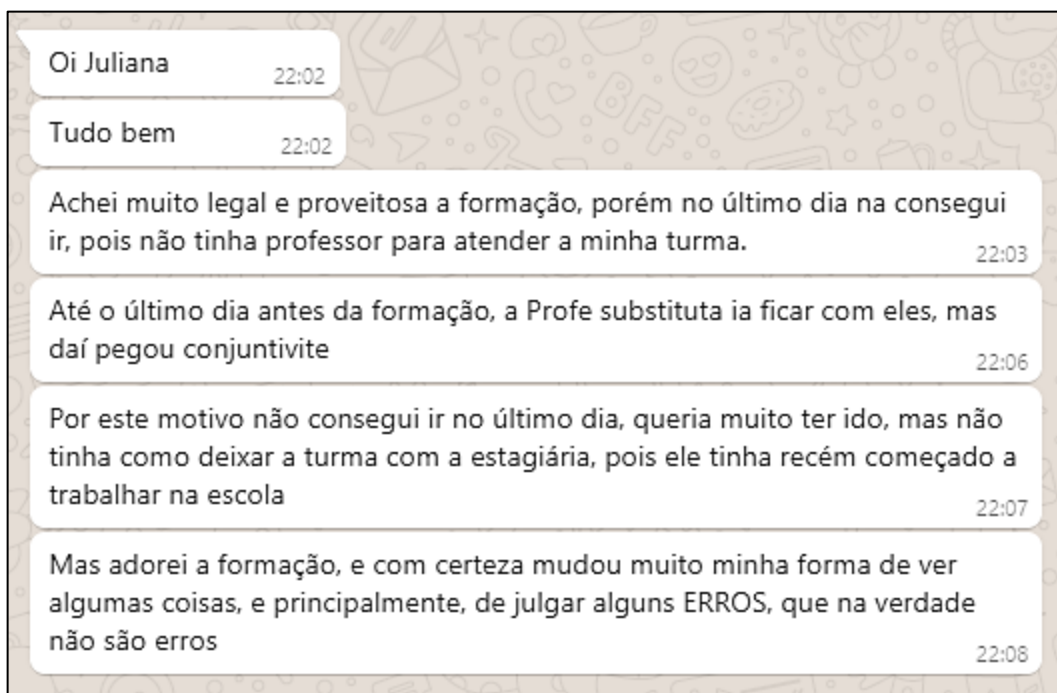
Não há dúvidas de que muito mais poderia ser feito, sugestões de continuidade foram apontadas na apresentação planejada para o 3º encontro de formação com professores, relata posteriormente.

5.3 RETORNANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

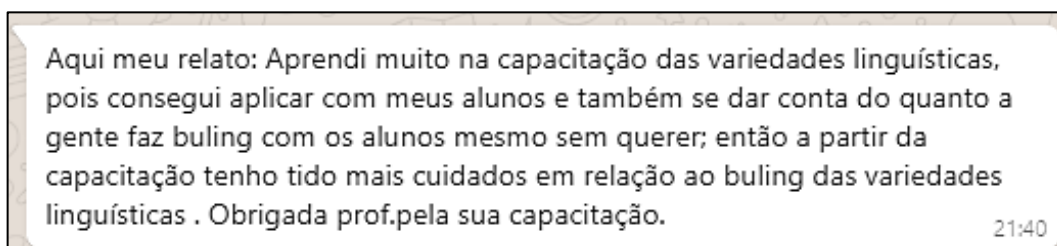
Para a terceira e última formação, a Secretaria Municipal de Educação convidou os professores presentes nas duas primeiras formações, mas, devido à baixa adesão, o convite foi estendido a todos os professores dos anos iniciais da rede municipal. Foi solicitado então pela assessora que acompanhou minha formação, que pudesse elaborar um material que retomasse os principais conceitos dos dois primeiros encontros, fazendo um fechamento com a apresentação da prática realizada na escola.

Organizei o material, fiz contato com a professora que aceitou participar do projeto, porém, no dia marcado para a formação, nenhum professor compareceu. Em um primeiro momento, a sensação de desânimo e frustração foi arrasadora. A assessora relatou que estava acontecendo o mesmo em outras formações, que é um movimento observado Secretaria de Educação.

Buscando compreender os motivos que levaram às professoras ao não comparecimento à formação, fiz contato com elas e pedi que informassem o porquê da ausência no último dia da formação e pedi também uma avaliação de nossos encontros. Seguem as mensagens recebidas de três professoras.

Figura 25 – Mensagem de avaliação da professora

Fonte: elaborada pela autora (2019)

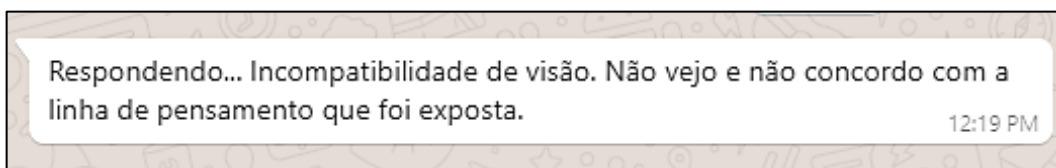
Figura 26 – Mensagem de avaliação da professora

Fonte: elaborada pela autora (2019)

Através das mensagens, é possível perceber que foi possível às professoras construir conhecimentos importantes em relação à temática variação linguística, o que, considerando o que foi apontado até aqui, pode influenciar positivamente em sua prática pedagógica, através do que é chamado por Bortoni-Ricardo (2006, p. 130) de uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”.

É preciso analisar também o fato de que falar sobre variação linguística é algo que mexe com as crenças pessoais de cada um e que, evidentemente, muitas pessoas preferem seguir acreditando naquilo que para elas faz mais sentido dentro de suas experiências, o que aconteceu com a professora que enviou a seguinte mensagem.

Figura 27 – Mensagem de avaliação da professora



Fonte: elaborada pela autora (2019)

Pensando no formato da formação é possível trazer como hipótese pensar a mesma com uma duração menor, em que o público tivesse contato com a temática e tivesse como compromisso a construção de uma sequência com seus alunos posteriormente, o que necessitaria de um encontro, projetando-se a continuidade somente via sala de aula virtual, por exemplo, o que poderia melhorar a adesão e continuidade da proposta.

Analisar a falta de adesão dos professores à formação poderia ser tema de um outro trabalho de pesquisa, portanto, cabe aqui somente finalizar essa etapa com a certeza de que o que foi proposto é evidentemente necessário, realizar formações sobre as temáticas variação linguística e oralidade para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para refletir sobre crenças que ainda persistem e podem prejudicar o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço onde a criança encontra outras pessoas, que falam e se comportam de maneiras diferentes daquelas com as quais esteve no decorrer de sua vida e essas pessoas passarão também a constituir quem é essa criança a partir de suas interações. Essa outra pessoa que nos constitui em diferentes momentos de interação tem como um de seus representantes nas salas de aulas o professor. É ele que faz a mediação do aluno com o universo do conhecimento. Para muitos, ele é o próprio conhecimento. Imagine quando o professor constrange ou ridiculariza um aluno por causa de sua forma de falar, que consequências isso poderá ter para a autoimagem do estudante? Por que, para o professor, soa como inadequada a forma de falar do aluno? O que o constituiu, que o fez ter essa percepção?

A questão desta pesquisa: É necessária uma formação específica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, a partir de uma abordagem de respeito à variação linguística, identificou que sim, esta é uma necessidade dos professores, perceptível através da formação realizada em parceria com a SMED.

Através da formação, foi também possível perceber crenças que trazemos de nossas vivências, que podem influenciar na forma como interagimos com o aluno, mas, especificamente, como respeitamos ou não sua forma de falar. Em virtude da falta de continuidade na adesão dos professores, é possível pensar em uma formação mais curta, com um encontro presencial e com desdobramentos à distância, utilizando uma sala de aula virtual, por exemplo.

Crianças estão em um campo de conflito linguístico em muitas escolas e a batalha é entre a variedade que utilizam em sua comunidade, que constitui sua identidade, e a variedade que a professora pensa utilizar, como foi visto no exemplo ao longo do trabalho, quando a professora não percebe que “a genti vamu” falado no corredor da escola, para com alguém que a criança acredita ter intimidade, não está fora de contexto. Quando a professora respeita a forma de falar do aluno, torna-se mais fácil para ele aproximar-se da variedade utilizada pela professora nos eventos de letramento que ela proporciona e, por consequência, aderir às propostas que ela trará com o objetivo de desenvolver sua competência comunicativa. Durante a execução da proposta de sequência didática, tivemos exemplos de intervenções na

forma de falar, quando os alunos questionaram o uso de “a gente” e “nós”, também na conjugação de alguns verbos, quando discutimos maneiras de fala formal e informal. É este tipo de intervenção que alavanca o desenvolvimento da competência comunicativa, discutir para além do certo x errado na língua.

A análise de materiais publicados mostrou que há um campo com espaço para pesquisas, principalmente no que diz respeito aos estudos da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois muitas vezes os cursos de formação em nível de graduação para esse público não dão conta de elementos específicos do campo dos estudos linguísticos, como apontado em um dos trabalhos analisados. Essa demanda pode e deve ser atendida por formações posteriores, como a que foi proposta neste trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) traz a necessidade de reconhecer a língua como meio de construção de identidade já em sua primeira competência, o que nos dimensiona a importância de respeitar aquilo que o estudante traz como forma de interação de sua família e comunidade. Ainda lança como competência a ser alcançada reconhecer a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável e heterogêneo, o que também desfaz o argumento de “certo x errado” que muitos professores ainda trazem em suas crenças. A terceira competência traz a necessidade de que se demonstre atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando os preconceitos linguísticos. Essas três primeiras competências da BNCC dão o suporte necessário para que o aluno se sinta livre para expressar-se, podendo então desenvolver seu repertório linguístico com propostas que o façam avançar dentro de sua competência comunicativa.

Sendo assim, este trabalho mostrou que há muito a se construir no processo de formação de professores, buscando traçar caminhos que levem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, sempre considerando seu repertório linguístico e partindo da concepção de que eles já se constituíram muito linguisticamente até chegar à escola e que cabe a ela continuar esse processo, com respeito ao que já foi construído pelo estudante até então.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003. 181 p.
- ARAÚJO, Maria Zenaide Farias de et al. Caminos sostenibles para la enseñanza de la lengua materna en las series iniciales. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 4, n. 2, p. 516-538, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5128>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014. 134 p.
- _____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. 238 p.
- _____. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2001. 182 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.
- BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a05.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 108 p.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 263 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 maio 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2019.
- CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo; BRAGANÇA, Domanico Angiolina. **Encontros de língua portuguesa**: 4º ano: componente curricular língua portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, William Roberto. **Português**: linguagens 3º ano. 6. ed. São Paulo: Atual, 2017.

COSTA, Vanderléa; OTHERO, Gabriel de Ávila. **A presença de a gente em gramáticas e livros didáticos**: uma reflexão voltada ao ensino da língua portuguesa. 2012. Trabalho de Conclusão (Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96358/000918773.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. O trabalho com oralidade/variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%BAcia-corrigidoformatado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

DENARDI, Ana Ceni. Sequência didática: um mecanismo dialético para ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100163&lang=em>. Acesso em: 24 out. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. 239 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008. 207 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>>. Acesso em: 12 out. 2019.

KLEIMAN, Ângela B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12447/9761>>. Acesso em: 26 out. 2019.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008. 389 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva; PRÍNCIPE, Giovana Siqueira. Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. **Delta**, São Paulo, v. 33, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000401089&lang=em>. Acesso em: 20 out. 2019.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

PEREIRA, Luciene Paula Machado; REIS, Regiane Coelho Pereira. Experiência em formação continuada: andaimes da prática docente. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, v. 21, n. 3, p. 326-337. 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/19-Experi%C3%A2ncia-em-forma%C3%A7%C3%A3o-continuada.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Manual de metodologia científica: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013. 77 p.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100014&lang=em>. Acesso em: 28 out. 2019.

TELLES, João A. Teachers accounts of language variations. **Delta**, São Paulo, v. 14, n. 1, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%B3gica-corrigidoformatado.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

XAVIER, Carlos Antônio; CORTEZ, Suzana. **Conversas com virtudes e controvérsias da linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 199 p.

ZILLES, Ana Maria Stahl. **O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 42, n. 2, p. 22-27, jun. 2007.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação de professores em parceria com a SMED

“Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa: por uma pedagogia de respeito à variação linguística”

Primeiro encontro:

Data: 14 de junho

Local: UAB

Passos:

- Aplicar o questionário que servirá como coleta de dados do trabalho de pesquisa da pesquisadora, utilizando o chrome book; as professoras poderão ter acesso ao questionário através da sala de aula criada no Classroom para o registro dos conteúdos da formação;
Código da sala de aula: **mu9mi7j**
- Conhecer as professoras através da seguinte dinâmica: projetar uma frase de Bakhtin que fala sobre o quanto somos constituídos pelo outro e convidá-los para, ao som da música “Quase nada”, de Zeca Baleiro, contar um pouco sobre a sua história de vida para um colega que esteja próximo de você; compartilhamento rápido das histórias ouvidas, encontrando o que há de semelhante na história de cada um;
- Iniciar a apresentação, contando um pouco sobre a minha história com esta temática de estudo;
- A partir do slide 4, pedir que se posicionem sobre o assunto, se postariam em seus perfis de redes sociais aquela imagem;
- Intervalo;
- Após o intervalo do intervalo, para retomar a sensibilização sobre a temática, ouviremos a música “Cuitelinho”, recheada de variações linguísticas do MS e de uma poesia incrível;
- Continuar com o embasamento teórico até o vídeo do sociolinguista Marcos Bagno; olhar trechos (até 5:10; 17:52 a 20:48; 23:18 até o final, que corresponde a cerca de 15 minutos), anteriormente pedir que anotem um trecho, frase sobre algo que concordam ou discordam para discutirmos posteriormente;

- Discussão teórica e apresentação das respostas que os próprios professores deram sobre sua conduta em relação à variação linguística, que terei colocado no slide durante o intervalo;
- Proposta para o próximo encontro: cada professora trazer uma proposta que já tenha feito, relacionada ao desenvolvimento da linguagem dos estudantes, ou pesquisar em livros, sites, para compartilhar com os colegas e registrar em nossa sala de aula no Classroom;
- Para finalizar: Apresentação de alguns post de redes sociais que podem levantar outros olhares acerca da variação linguística e que agora é um compromisso estabelecido entre nós.
- Avaliação do encontro através da realização de uma nuvem de palavras no site <https://www.wordclouds.com/>.

APÊNDICE B – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 1º ENCONTRO

**ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:**
POR UMA PEDAGOGIA DE RESPEITO À VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Mestranda Juliana A. Bohn
Orientadora Dr. Rosemari Lorenz Martins



1

"O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro".

Mikhail Bakhtin



2

ZECA BAIEIRO



QUASE NADA
TOP HITS



3

**A VOZ DO POVO NÃO
É A VOZ DE DEUS.**



**DEUS JÁ MAIS FALARIA:
"PRÁSTICO-BASSOURA,
POBREMA, IMBIGO,
FRAMENGO E VAICURINTIA!"**



4

"É comum que uma língua tenha diversas
maneiras alternativas de dizer a mesma coisa".

Labov (2008), p. 221





5

Labov traz que " ... nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais". (LABOV, 2008, p. 238).

Que fatores são esses?



6

Varição fonético-fonológica: Pronúncias da palavra PORTA;

Varição morfológica: PEGAJOSO e PEGUENTO

Varição sintática: nas frases UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL/ UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL DELA/ UMA HISTÓRIA CUJO FINAL NINGUÉM PREVÊ.

Varição semântica: a palavra VEXAME pode significar 'vergonha' ou pressa, de acordo com a origem do falante.

Varição lexical: as palavras mijó, xixi e urina

Varição estilístico-pragmática: QUEIRAM SE SENTAR, POR FAVOR E VAMO SENTAVO AÍ, GALERA.

Siqno, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 39-40



7

Fatores extralinguísticos

Origem geográfica, status econômico, grau de escolarização e idade.

Classificação da variação sociolinguística

Diatópica: variação entre lugares diferentes - rural e urbana;

Diastrática: comparação de modos de falar entre diferentes classes sociais;

Diamésica: variação entre a língua falada e a língua escrita;

Diáfrásica: variação de acordo com o grau de monitoramento;

Diaorônica: variação da língua em diferentes etapas da história.

Siqno, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 46-47



8

Bortoni-Ricardo (2009, p. 75) faz um alerta importante quando diz que "Ao chegar à escola, a criança, o jovem, ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas."



13

O papel da escola...

Para o próximo encontro:

- Trazer para compartilhar um exemplo de atividade que desenvolva a competência comunicativa dos estudantes; pode ser algo já realizado, ou mesmo uma proposta de livro didático ou pesquisada em outros meios...
- Registrar no Classroom para podermos usar posteriormente.
- Para finalizar...



14

NÓS NAS REDES SOCIAIS...DESAFANDO NÓS...



15



16

A heterogeneidade existe, mas é organizada!

"PRÁSTICO", "POBREMA" E "FRAMENGO":

A transformação do L em R nos encontros consonantais ocorreu amplamente na história da língua portuguesa. Muitas palavras que hoje têm R apresentavam L na sua origem:

LATIM	PORTUGUÊS	
blandu	brando	ROTACISMO
clavu	cravo	
duplu	dobro	

Segundo Marcos, Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia de variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 73



9

Esse conceito de "erro" na fala surge da concepção errônea de que devemos falar como escrevemos, ou seja, acredita-se no senso comum, que a gramática normativa rege além da escrita, também a fala, mas como agora já sabemos, a fala é algo vivo, heterogêneo, incontrolável, mutável e em constante movimento de mudança.

Entrevista com Marcos Bagno; escolher um ponto do vídeo para nossa discussão posterior.



10

E nós o que fazemos frente à variante não padrão?

- Apresentação dos dados coletados no questionário inicial.



11

Cyranka aponta que "Repetir não é suficiente. Enquanto se repete vai-se fortalecendo a voz do outro e enfraquecendo a do repetidor, até que ela se apague e morra." (Zilles&Faraco, 2015, p. 31), ou seja, estamos novamente enfraquecendo a capacidade de comunicação dos alunos, mesmo que não seja de maneira que o constranja, simbolicamente estamos dizendo que sua voz não é adequada.

Erickson (1987, apud Bortoni-Ricardo, 2005) diz que quando a professora faz do modo de falar de uma criança uma área de conflito, a criança adere ao conflito e toma seu estilo interacional progressivamente mais distinto do estilo da professora, e quando isso não acontece a criança se adapta em direção à língua-padrão.



12



17



18



19

Referências:

- SAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2001. 182 p.
- SAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, SP: Parábola, 2007. 238 p.
- BORTONI - RICARDO, Sheila Maria. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 108 p.
- BORTONI - RICARDO, Sheila Maria. *Não cheguem na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. 263 p.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola, 2006. 207 p.
- LADOV, William. *Padres sociolinguísticos*. São Paulo, SP: Parábola, 2008. 389 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. 133 p.
- Site Google. Imagens de aprendizagem. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=EL5ZGMAFPU&feature=youtu.be&list=UW4KCEGOT7y5CvMy8UjgspAaCaafPThvWo-vkH4RO>
 ExARWtBw-6; <http://www.pakfindoprecosociolinguisticos.com/informacao.html>; <http://www.pakfindoprecosociolinguisticos.com/diversao.html>
<http://www.youtube.com/watch?v=LtD5NwVvXNDQ> Acesso em maio 2018.

20

APÊNDICE C – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PARCERIA COM A SMED

“Por uma pedagogia de desenvolvimento de repertório linguístico”

Segundo encontro:

Data: 9 de agosto

Local: UAB

Passos:

- Acolher as participantes, falar sobre as férias, perguntar se conseguiram pensar sobre a nossa primeira formação;
- Ler a frase de Marcuschi no primeiro slide e discutir sobre o seu sentido dentro do contexto de nossa formação;
- Projetar a nuvem de palavras que criamos como avaliação de nosso primeiro encontro;
- Rever conceitos através do questionário:
https://docs.google.com/forms/d/1IClORLguHPkLfJH9mwyR6n1733ttl_rScnk0t-erGw/edit
- Falar sobre a importância do estudo dos contínuos da autora Stela Maris Bortoni-Ricardo e que este aspecto foi apontado na qualificação de meu trabalho como um ponto importante a ser destacado neste encontro, dando ênfase ao contínuo da monitoração estilística, cujo conteúdo dá o suporte ao trabalho que estamos realizando;
- Com que roupa eu vou? Colocar a música e projetar o quadrinho; qual a relação dos dois com a formação?
- Leitura individual nos Chromebooks: competências específicas da Língua Portuguesa na BNCC; Eixo oralidade e a variação linguística;
- Retomar tarefa solicitada no último encontro: que materiais que trabalham com oralidade foram trazidos por nós? Que relações existem entre o que vimos na BNCC e estes materiais;
- Tempo de compartilhamento;
- Proposta de sequência didática de gênero: projeção dos slides e reflexão coletiva: é possível construir uma sequência didática de um gênero oral a partir das ideias trazidas por nós?

- Em duplas, daremos início à produção da sequência didática (capítulo sobre a mesma estará disponível no classroom para aprofundamento dos conceitos).

APÊNDICE D – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 2º ENCONTRO

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:

POR UMA PEDAGOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO

Mestranda Juliana A. Bohn
Orientadora Dr. Rosemari Lorenz Marins

1

Retomando conceitos...

- Nuvem de palavras (nossa avaliação do último encontro);
- Questionário: https://docs.google.com/forms/d/1ICIORLquHPkLJH9mwyR6n1733tI_rScnK0l-erGw/edit

2

"São os usos que fundam a língua, e não o contrário. Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em uma dada situação."

[Luiz Antônio Marcuschi]

Português é Legal

Avaliação do encontro 1

9

Contínuo de monitoração estilística

-	+
Monitoração	Monitoração

- Interações totalmente espontâneas até aquelas mais planejadas;
- Nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, determinada por fatores como: ambiente, interlocutor e tópico da conversa;
- Há molduras, ou enquadres, que podemos também chamar de gêneros textuais orais.

MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA

→

- Transformação de eventos espontâneos da oralidade em eventos de letramento;
- Ampliação do repertório linguístico dos estudantes, para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

Retomando a variação do português brasileiro...

Contínuo de urbanização

Variedades rurais isoladas	Área urbana	Variedades urbanas padronizadas
----------------------------	-------------	---------------------------------

- Influências para a variação;
- Predomínio de cultura de oralidade em uma e de letramento na outra;
- Qualquer falante de português situa-se nesse contínuo;
- Alunos precisam compreender o fenômeno para sensibilizar-se frente às suas próprias variações e de seus familiares.

Contínuo de oralidade-letramento

Eventos de oralidade	Eventos de letramento
----------------------	-----------------------

- Nos eventos de oralidade há maior espontaneidade, não há apoio em texto escrito e quanto isto acontece passamos a considerar o evento de letramento.

Com que roupa eu vou?

VLÁ QUE BELOS MOVIMENTOS
ELÉPTICOS TAZEM ESSAS ONDAS,
MEU CARO AMIGO! PEGA-LAS-EMOS
NESSE INSTANTE OU MAIS TARDIAMENTE?



UNIVERSIDADE
FEEVALE

BNCC



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, ressaltando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a norma como forma cultural da linguagem.
5. Enunciado, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que lesionam direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e filmes para leitura adequada, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e crítica.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de conhecimento de mundo e de si mesmo.

UNIVERSIDADE
FEEVALE

“O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança”.

RUPTURA $\Rightarrow$ ZONA PROXIMAL DE DESENVOLVIMENTO

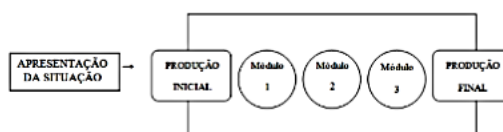


REVOLUÇÃO NAS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

(Schneuwly, 2007, p. 30 E 31)

UNIVERSIDADE
FEEVALE

ESTRUTURA DE BASE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



UNIVERSIDADE
FEEVALE

Proposta de sequências didáticas com gêneros orais

Schneuwly (2011, p. 23) diz que gênero é um instrumento modificado em cada esfera social em que circula, com conteúdo temático, estilo e construção composicional próprias; a escolha do gênero a ser utilizado depende portanto destes fatores.

A criança chega na escola dominando os gêneros primários de linguagem, aqueles que se constituíram sobre a comunicação verbal espontânea, e na escola conhecerá os gêneros secundários, que aparecem em circunstâncias culturais mais complexas e formais. (Bakhtin, apud Schneuwly, p. 26).

UNIVERSIDADE
FEEVALE

Spinoza (1677, p. 22 apud Schneuwly, p. 31) disse que:

“Para forjar o ferro, precisar-se-ia de um martelo e, para se ter um martelo, é preciso fazê-lo, para o que se necessita de outro martelo e de outros instrumentos, os quais também supõem outros instrumentos, e assim ao infinito...”

“A construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos.” (Schneuwly, 2011, p. 30)



Linguagem que a criança fala quando entra na escola.

UNIVERSIDADE
FEEVALE

EIXO ORALIDADE E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A oralidade precede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou aquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2016, p.65-66)

UNIVERSIDADE
FEEVALE

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO

OBJETOS DE APRENDIZAGEM	HABILIDADES
COMPREENSÃO - Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP01 Resgatar com os colegas e o professor, de modo a contribuir com a construção de um espaço comunicativo produtivo em sala de aula, momentos de debates, diálogos, etc.
INTERPRETAÇÃO - Compreensão de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP02 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
PRODUÇÃO - Produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP03 Identificar e reconhecer as características das formas de comunicação oralizadas em diferentes situações de interação social, considerando os contextos de uso e as convenções sociais.
INTERPRETAÇÃO - Compreensão de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP04 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
PRODUÇÃO - Produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP05 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
INTERPRETAÇÃO - Compreensão de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP06 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
PRODUÇÃO - Produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP07 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
INTERPRETAÇÃO - Compreensão de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP08 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
PRODUÇÃO - Produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP09 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.
INTERPRETAÇÃO - Compreensão de textos orais em diferentes contextos discursivos.	EF05LP10 Usar estratégias de escuta de textos orais em situações formais e informais, visando a compreensão de seus conteúdos e a identificação de seus elementos estruturais.

Referências

<https://www.youtube.com/watch?v=EL5xGEMPHU8&list=PLwR2KDEQTTGh1MjB3Ug5aPwafH7b6VWxhB8E8wF8B8>

<http://www.pedagogiaonline.org.br/artigos/linguagem/linguagem.htm>

<http://www.pedagogiaonline.org.br/artigos/linguagem/linguagem.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=EL5xGEMPHU8>

Apresentação da situação: Representação da situação de comunicação; Qual o gênero? A quem se dirige? Que forma assumirá? Quem participará?

Produção inicial: elaboração de um esboço, buscando levantar quais as necessidades de conhecimentos e materiais;

Módulos: servem para trabalhar os problemas levantados na produção inicial;

Produção final: Somatório do que foi construído nos passos anteriores, concretizados em uma produção final que mostre aquilo que o aluno conseguiu desenvolver.

UNIVERSIDADE
FEEVALE

UNIVERSIDADE
FEEVALE

APÊNDICE E – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PARCERIA COM A SMED

“Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa: AÇÃO!”

Terceiro encontro:

Data: 27 de setembro

Local: UAB

Passos:

- Retomada de conceitos: variação linguística e o papel da escola em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes;
- Apresentação da proposta sequência didática de gênero;
- Apresentação da proposta realizada na escola;
- Sugestão dos passos a seguir após a aplicação.

APÊNDICE F – SLIDES UTILIZADOS NA APRESENTAÇÃO DO 3º ENCONTRO



ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:

AÇÃO!

Mestranda Juliana A. Bohn
Orientadora Dr. Rosemari Lorenz Martins



“É comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer a mesma coisa”.

Labov (2008), p. 221

Bortoni-Ricardo (2009, p. 75) faz um alerta importante quando diz que “Ao chegar à escola, a criança, o jovem, ou o adulto já são **usuários competentes de sua língua materna**, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às **convenções sociais**, que definem o uso linguístico adequado a cada **gênero textual**, a cada **tarefa comunicativa**, a cada **tipo de interação**. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, **exigem vocabulário específico e formações sintáticas** que estão abonadas nas gramáticas normativas.”

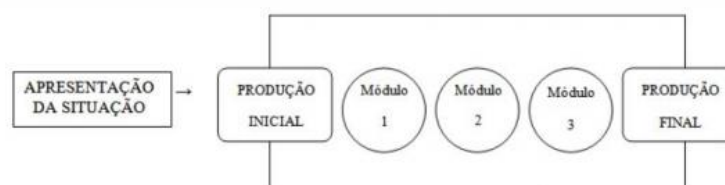
Proposta de sequências didáticas com gêneros orais

Schneuwly (2011, p. 23) diz que gênero é um instrumento modificado **em cada esfera social** em que circula, com **conteúdo temático, estilo e construção composicional próprias**; a escolha do gênero a ser utilizado depende portanto destes fatores.

A criança chega na escola dominando os **gêneros primários de linguagem**, aqueles que se constituíram sobre a comunicação verbal espontânea, e na escola conhecerá os **gêneros secundários**, que aparecem em circunstâncias culturais mais complexas e formais. (Bakhtin, apud Schneuwly, p. 26).



ESTRUTURA DE BASE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Apresentação da situação: Representação da situação de comunicação; Qual o gênero? A quem se dirige? Que forma assumirá? Quem participará?

Produção inicial: elaboração de um esboço, buscando levantar quais as necessidades de conhecimentos e materiais;

Módulos: servem para trabalhar os problemas levantados na produção inicial;

Produção final: Somatório do que foi construído nos passos anteriores, concretizados em uma produção final que mostre aquilo que o aluno conseguiu desenvolver.

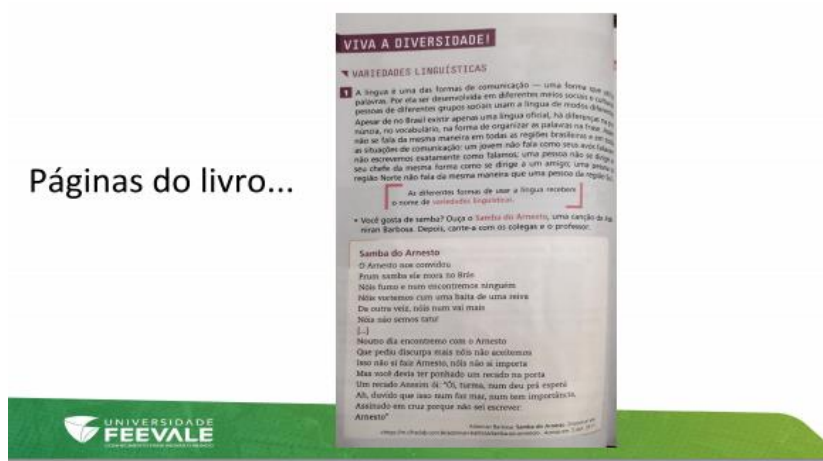


Apresentação da situação:

- Apresentar o conceito de variação linguística;
- Vídeo “Chico-Bento - Na roça é diferente”:
<https://www.bing.com/videos/search?q=chico+bento+na+roca+e+diferente+view=detail&mid=98E5009E561D0FBAB43798E5009E561D0FBAB437&FORM=VIRE>
- Samba do Arnesto - <https://www.youtube.com/watch?v=TH5zxAiq0k8>
- Atividades no livro didático...

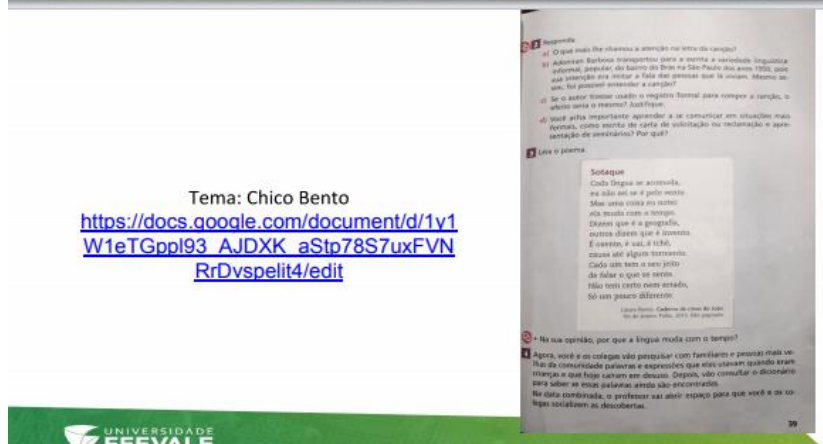


Páginas do livro...



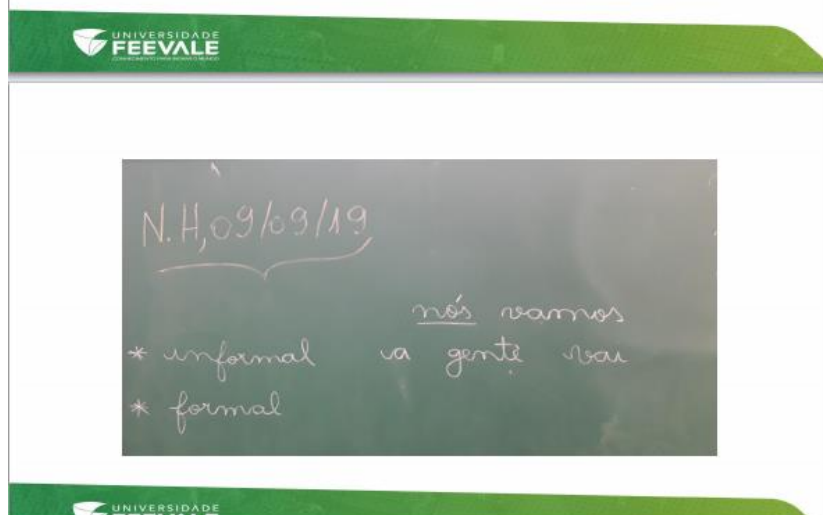
Tema: Chico Bento

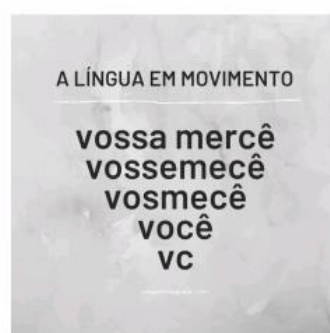
https://docs.google.com/document/d/1y1W1eTGppl93_AJDXK_aStp78S7uxFVN_RrDvspelit4/edit



Aula 2: Continuação da apresentação da situação e início dos módulos...

- Correção das atividades do livro;
- Conversa sobre formal x informal (exemplos de situações) na forma de falar, mudanças da língua com o passar do tempo...





- Vídeos:

<https://globoplay.globo.com/v/1470751/>

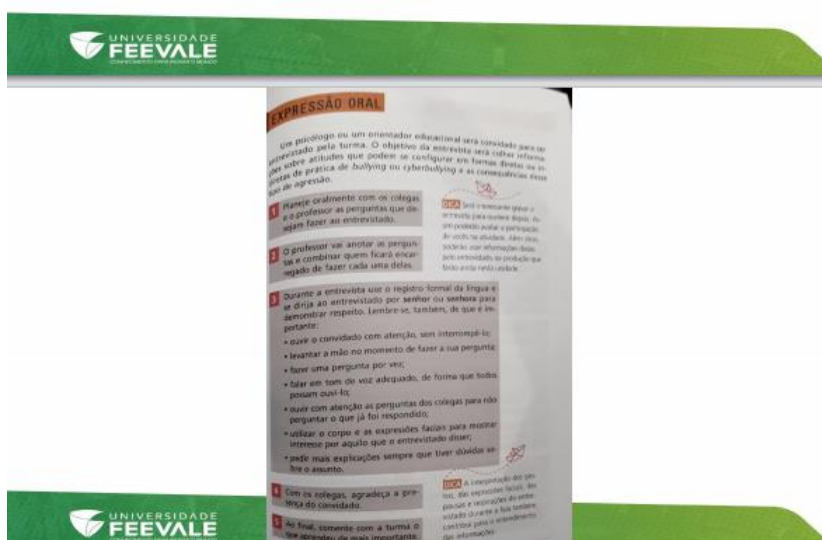
https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY

- Discussão sobre a temática e a forma como o Fantástico obteve as informações sobre bullying - chegamos ao gênero ENTREVISTA;
- O que é preciso para fazer uma entrevista? Entre muitas respostas, um aluno diz: uma maneira mais formal de falar!



Aula 3: Módulo 1

- Análise crítica dos vídeos, observando aspectos a melhorar;
- Leitura sobre aspectos a observar em uma entrevista, presentes no livro didático da turma.



Discussão: quem na escola poderíamos entrevistar sobre o bullying?

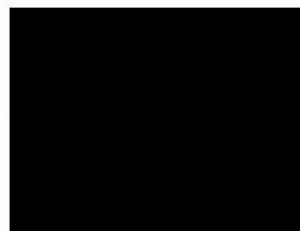
- Coordenadora;
- Diretora;
- Professora Madebe;
- Funcionária da cozinha;
- Professora Suzana (biblioteca...);
- Professor Cristian (MOVE);
- Profe Teresa e profe Juliana;
- Professor Eduardo (apoio inclusão).
- ...

Módulo 2:

- Produção de entrevista com alguém da escola sobre o bullying.

Vídeos entrevistas...





Próximos passos...

- Análise dos vídeos;
- Observação das diferentes maneiras de falar: foi possível compreender o que todos disseram?
- Mais um módulo de estudo sobre o gênero entrevista, com um jornalista, por exemplo;
- Entrevista com outras pessoas sobre o bullying (psicólogos, pais, avós...).



Referências:

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2001. 182 p.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, SP: Parábola, 2007. 238 p.
- BORTONI - RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 108 p.
- BORTONI - RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. 2.ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. 263 p.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola, 2008. 207 p.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, SP: Parábola, 2008. 389 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. 133 p.
- Site Google. Imagens da apresentação. Disponíveis em:
<https://www.youtube.com/watch?v=EL5zGEMAPnU&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2rKQEIOTTgSLH4MyBI3UqdAaPcaatNP7h6vWg-xiHHiiROExaRWFv-8>; <http://www.pelofmdopreconceitolinguisico.com/informacao.html>; <http://www.pelofmdopreconceitolinguisico.com/diversao.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=UbdSNWv9XDQ> Acesso em maio 2019.



APÊNDICE G - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES

Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

Caso venha a ter novas perguntas sobre este estudo, sobre meus direitos como participante desta pesquisa, ou caso pense que meu/minha filho/a está sendo prejudicado/a em função de sua participação na pesquisa, posso dirigir-me à pesquisadora a qualquer momento.

Por meio deste termo, autorizo, também o uso de imagens de meu/minha filho/a, feitas durante a realização do trabalho, para fins que a pesquisadora julgue necessário.

_____/_____/____

Assinatura do responsável

Nome do aluno a que se refere este Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Juliana Aparecida Bohn – Mestranda em Letras na Universidade Feevale.



Pesquisadora responsável – Prof^ª. Dr^ª. Rosemari Lorenz Martins, Professora do Curso de Letras da Universidade Feevale – Contato: rosel@feevale.br – 35868800 ramal 9017.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Pesquisa: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA DE RESPEITO
AO FALAR DO ESTUDANTE E DESENVOLVIMENTO DE SUA CAPACIDADE
COMUNICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Justificativa e objetivos da pesquisa

O mito do falar certo e errado ainda persiste no Brasil, apoiado em uma crença de que a gramática normativa rege, além da escrita, também nossa forma de falar, como se fosse possível alguém falar como escreve. Em muitas salas de aula é isto que é exigido dos alunos, que usem uma linguagem que não é aquela utilizada em seu cotidiano, tornando as aulas de língua materna artificiais e sem vinculação com a realidade, tanto a do aluno, quanto aquela em que a escola, a cidade e o país estão inseridos.

Com base nesta problemática, este trabalho tem como tema a importância do trabalho com gêneros textuais orais para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, com uma abordagem de respeito à variação linguística dos mesmos.

2. Procedimentos a serem utilizados

Para a realização da pesquisa, serão realizadas aulas com as crianças com o objetivo de desenvolver a oralidade a partir do contínuo de monitoração estilística através do gênero textual entrevista.

Para tanto, serão realizadas fotos e filmagens das crianças e de professores na construção do trabalho, que constarão no trabalho final da pesquisadora.

3. Desconforto ou riscos esperados

Não há nenhum desconforto ou risco a ser esperado nesta pesquisa. Nos trabalhos realizados a partir da pesquisa, o nome verdadeiro dos participantes não será mencionado.

4. Garantia de informações

Garante-se o direito a informações sobre a pesquisa a qualquer momento.

5. Benefícios a serem obtidos

Os resultados obtidos trarão informações relevantes aos professores de língua materna dos anos iniciais, na medida em que poderão verificar a necessidade do trabalho com a oralidade para o efetivo desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, a qualquer

momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

Caso venha a ter novas perguntas sobre este estudo, sobre meus direitos como participante desta pesquisa, ou caso pense que estou sendo prejudicado/a em função de minha participação na pesquisa, posso dirigir-me à pesquisadora a qualquer momento.

Por meio deste termo, autorizo, também o uso de imagens minhas feitas durante a realização do trabalho, para fins que a pesquisadora julgue necessário.

_____/_____/____

Assinatura do responsável

Nome do aluno a que se refere este Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Juliana Aparecida Bohn – Mestranda em Letras na Universidade Feevale.



Pesquisadora responsável – Prof^a. Dr^a. Rosemari Lorenz Martins, Professora do Curso de Letras da Universidade Feevale – Contato: rosel@feevale.br – 35868800 ramal 9017.