



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VERA MARIA RAMOS PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA CONSCIENTE
NOS CURSOS DE LETRAS**

Londrina
2018

VERA MARIA RAMOS PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA CONSCIENTE
NOS CURSOS DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pinto, Vera Maria Ramos.

Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras / Vera Maria Ramos Pinto. - Londrina, 2018.
250 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa - Variação - Tese. 2. Sociolinguística - Tese. 3. Professores - Formação - Tese. I. Baronas, Joyce Elaine de Almeida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

VERA MARIA RAMOS PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA CONSCIENTE
NOS CURSOS DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Ortelã Maia Botassini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de abril de 2018.

Para

Lívia e Beatriz, Maria Gabriela e Bernardo, Maria Clara e Pedro
Motivações... meu ouro, meus tesouros, riquezas da minha vida.
Amores incondicionais.

Para Rejane, minha mentora intelectual, que sempre me incentivou a entrar para a vida acadêmica, que sempre acreditou na minha capacidade para escrever uma tese e quem sempre eleva minha autoestima.

Para o meu padrinho Vicente, meus tios Henrique e Benedita que, se estivessem aqui, estariam orgulhosos da minha conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as conquistas e pela graça da conclusão desta tese.

À minha orientadora, professora Dr^a. Joyce Elaine Almeida Baronas, pela presteza, pela dedicação, pela valiosa orientação e, sobretudo, pela competência com que me acompanhou ao longo desses quatro anos desta trajetória acadêmica, partilhando comigo seus saberes.

À professora Dr^a. Vanderci de Andrade Aguilera, fonte de inspiração, pelo incentivo, pelas sugestões desde o SEDATA, pelas recomendações precisas e enriquecedoras para que eu pudesse avançar com a pesquisa.

À professora Dr^a. Lúcia de Mendonça Cyranka que, gentilmente, aceitou constituir a banca de qualificação desta tese e que muito contribuiu, com sua leitura atenta, com sua experiência docente, para a construção final do meu trabalho.

À professora Dr^a. Dircel Aparecida Kailer, pelo carinho de sempre, pelo incentivo à minha pesquisa e pelas relevantes contribuições sugeridas no momento da qualificação, para o aperfeiçoamento do texto.

À professora Dr^a. Jaqueline Ortelã Maia Botassini, pelo parecer motivador advindo da qualificação que engrandeceu, significativamente, a conclusão desta tese.

À professora Dr^a. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, pela prontidão em aceitar o convite para compor a banca de defesa da tese. Sua presença foi um enorme prazer.

À Rejane, pelo amor e carinho, pelo olhar atencioso sobre a versão final do texto.

À Patty Cook, pela amizade, pela prontidão em fazer o abstract.

As minhas filhas, Livia e Beatriz, pelo amor e carinho, pela compreensão da minha ausência em vários momentos que precisaram da minha companhia.

Ao Júlio, meu esposo, pelo apoio, pela paciência e tolerância em ficar me vendo estudar e escrever noites e dias a fio.

À minha irmã Ana Maria, pelo carinho, pelo amor fraterno, pelas palavras de incentivo e apoio.

Ao meu irmão Adir, pelas orações, por me transmitir, por meio de sua fé inabalável em Jesus, palavras carinhosas de coragem e de conforto.

Aos meus genros, Rogério e Diego, pelo carinho e apoio.

À Daniela, prima-irmã querida que, juntamente com sua filha Helena, estiveram ao meu lado, dando-me carinho, ouvindo minhas inquietações sobre a tese, confortando-me e incentivando-me a continuar pesquisando e escrevendo. Desesperar, jamais!

À “Família Buscapé”, por compreenderem minha ausência em muitos momentos de encontros e lazer em família.

Aos “Primunidos”, por ouvirem meus desabafos, pelas manifestações de carinho e amor, pela alegria que me trazem ao coração.

Ao Thiago Leonardo Ribeiro, ombro amigo de todas as horas, pela prontidão em ajudar-me tão logo lhe pedisse algum favor, e foram muitos: formatação dos gráficos, construção do sumário, verificação das normas da ABNT, enfim, formatação geral da tese. Não é só... Agradeço-lhe pelo companheirismo acadêmico, por ouvir meus desabafos de estresse, de angústias no dia a dia da escritura da tese, por estar ao meu lado como um filho querido que é.

À amiga Patrícia, pelo apoio e estímulo para que não desistisse do doutorado, para que eu continuasse a persistir e realizasse esta conquista. Devo muito a você pelo meu ingresso no doutorado.

Às amigas Eva Cristina Francisco, Tânia Scoparo e Geovana Lourenço de Carvalho, amigas de luta, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e encorajamento.

À amiga Sonia Maria Dechandt Brochado, companheira de estudo, de pesquisas, de luta acadêmica, por incentivar-me a buscar o meu doutorado.

À Rosemar, amiga fiel, que cuida de mim, da minha casa com amor e zelo. Sem você seria muito mais difícil me dedicar à tese.

Aos professores do Colegiado de Letras do CLCA da UENP/ CJ, Luciana Brito, Nerynei Meira Cardoso Bellini, Monica de Aguiar Moreira Garbelini, Fernanda Miranda, Rosiney Aparecida Lopes do Vale e Luiz Antonio Xavier Dias, pelo incondicional apoio para que se tornasse possível a realização desse estudo.

Aos alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, turmas de 2016, pela valorosa contribuição à pesquisa desde o ano de 2014 e pela atuação como atores principais do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Também, pela satisfação em participarem das gravações de áudio e vídeo. Vocês contribuíram para que a pesquisa acontecesse e essa tese fosse escrita.

PINTO, Vera Maria Ramos. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras**. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Os estudos sociolinguísticos podem trazer muitas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa (LP). Dentre elas, estão o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira, em que convivem variedades diversas, e definição conceitual básica para o tratamento adequado dos fenômenos linguísticos variáveis. Entretanto, é sabido que todo o aparato teórico-metodológico para o tratamento da variação linguística, principalmente, sob o viés educacional, ainda, não chega de forma efetiva na formação docente inicial e, conseqüentemente, às salas de aula da educação básica. Isso traz preocupação aos estudiosos da Sociolinguística Educacional, pois, diante da nova concepção de ensino de LP, as variedades do português brasileiro devem, realmente, ser abordadas em sala de aula. Com a crença, portanto, de que o futuro professor deve ter uma formação bem fundamentada, de modo acessível e esclarecedor *sobre e como* trabalhar o tema variação linguística, à luz da Sociolinguística Educacional, foi elaborado o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e desenvolvido nas salas de aula dos 3os anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/ *campus* Jacarezinho, turmas em que a pesquisadora ministra a disciplina de Linguística III. Desse modo, esta tese teve, como objetivo geral, mediar a construção da consciência linguística de futuros professores de Letras, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). O procedimento metodológico foi a pesquisa qualitativa, incidindo, particularmente, na pesquisa do tipo interventiva/ pesquisa-ação e os pressupostos teóricos foram alicerçados nos princípios da Sociolinguística Educacional, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Bagno (2007), Cyranka (2014) e Faraco (2008, 2015), sob a égide teórica da Sociolinguística de Labov ([1972] 2008), dos estudos sociolinguísticos de Mattos e Silva (2004), Castilho (2010); Camacho (2013); Coelho et al (2010, 2015), dentre outros. Os resultados alcançados com o desenvolvimento do PIP foram positivos e bastante significativos, razão pela qual defendo a tese de que, na formação inicial do docente de Letras, além do conhecimento teórico-científico e metodológico *sobre e como* lidar com a variação linguística no contexto escolar, é preciso que os professores sejam mediadores na construção da consciência linguística desses futuros docentes.

Palavras-chave: Educação Sociolinguística. Variação linguística. Formação docente inicial.

PINTO, Vera Maria Ramos. **By a conscious sociolinguistic education in the courses of “Letras”**. 2018. 253 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Sociolinguistic studies can bring many contributions to the teaching of the Portuguese Language (PL). Among them are the recognition of Brazilian linguistic plurality, in which diverse varieties coexist and the basic conceptual definition for the adequate treatment of variable linguistic phenomena. However, it is well known that the whole theoretical-methodological system for the treatment of linguistic variation, especially under the educational bias, still does not carry through to the initial teacher training and, consequently, in the basic education classrooms. This brings concern to the scholars of Sociolinguistics, because, faced with the new conception of PL teaching, the varieties of Brazilian Portuguese should really be approached in the classroom. With the belief, therefore, that the future teacher must have a clear understanding, in an accessible and enlightening way on and how to work on the topic of linguistic variation, in regards to Educational Sociolinguistics, a Pedagogical Intervention Project (PIP) was enhanced to be developed in the 3rd Grade classrooms of the UENP/CJ “Letras”/Spanish and “Letras”/English courses, classes in which the teacher-researcher ministers administer the discipline of Linguistics III. Thus, the general objective of the thesis was to evaluate the changes that occurred after the development of the Pedagogical Intervention Project (PIP), implemented through an action plan, and oriented to theory / practice in the initial teacher training, in order to raise awareness of the future teacher of Portuguese Language on the importance of approaching linguistic variation in the school context. The operational procedure was the qualitative research, focusing particularly on the research of the intervention/action-research type and the theoretical assumptions were based on the principles of Educational Sociolinguistics, based on the studies of Bortoni-Ricardo (2004, 2005) (2007), Cyranka (2014) and Faraco (2008, 2015), under the theoretical guidance of Labov's Sociolinguistics ([1972] 2008), Mattos e Silva's sociolinguistic studies (2004), Castilho (2010); Camacho (2013); Coelho et al (2010, 2015), among others. The results achieved, with the development of the PIP, were somewhat significant, which makes me defend that in the initial formation of the teacher of “Letras”, besides the theoretical-scientific and methodological knowledge about and how to deal with the linguistic variation in the school context, it is necessary that the teachers are mediators in the construction of the linguistic conscience of these future teachers.

Key words: Sociolinguistic Education. Linguistic variation. Initial teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo de urbanização.....	42
Figura 2 – Contínuo de oralidade / letramento	43
Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística.....	43
Figura 4 – Mapa da localização das sete universidades estaduais do Paraná	115
Figura 5 – Cartum: a moda e a língua.....	188
Figura 6 – Esquema da formação sociolinguística dos docentes de Letras	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas à questão 1	99
Gráfico 2 – Respostas à questão 2	100
Gráfico 3 – Respostas à questão 3	100
Gráfico 4 – Respostas à questão 4	101
Gráfico 5 – Respostas à questão 5	102
Gráfico 6 – Respostas à questão 6	102
Gráfico 7 – Respostas à questão 7	103
Gráfico 8 – Respostas à questão 8	104
Gráfico 9 – Respostas à questão 9	106
Gráfico 10 – Respostas à questão 1 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	107
Gráfico 11 – Respostas à questão 2 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	107
Gráfico 12 – Respostas à questão 3 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	108
Gráfico 13 – Respostas à questão 4 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	109
Gráfico 14 – Respostas à questão 5 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	111
Gráfico 15 – Respostas à questão 6 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	111
Gráfico 16 – Respostas à questão 7 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	112
Gráfico 17 – Respostas à questão 8 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	113
Gráfico 18 – Respostas à questão 9 de crenças e atitudes dos graduandos do 1º ano	114
Gráfico 19 – Respostas à questão metalinguística 1	183
Gráfico 20 – Respostas à questão metalinguística 2	184
Gráfico 21 – Respostas à questão metalinguística 3	185
Gráfico 22 – Respostas à questão metalinguística 4	186
Gráfico 23 – Respostas à questão metalinguística 5	187

Gráfico 24 – Respostas à questão metalinguística 6	188
Gráfico 25 – Respostas à questão 1 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	189
Gráfico 26 – Respostas à questão 2 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	190
Gráfico 27 – Respostas à questão 3 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	191
Gráfico 28 – Respostas à questão 4 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	192
Gráfico 29 – Respostas à questão 5 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	193
Gráfico 30 – Respostas à questão 6 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma do plano de ação aula 1	124
Quadro 2 – Cronograma do plano de ação aula 2	126
Quadro 3 – Cronograma do plano de ação aula 3	129
Quadro 4 – Cronograma do plano de ação aula 4	130
Quadro 5 – Cronograma do plano de ação aula 5	132
Quadro 6 – Cronograma do plano de ação aula 6	133
Quadro 7 – Cronograma do plano de ação aula 7	134
Quadro 8 – Cronograma do plano de ação aula 8	136
Quadro 9 – Cronograma do plano de ação aula 9	137
Quadro 10 – Cronograma do plano de ação aula 10	138
Quadro 11 – Cronograma do plano de ação aula 11	140
Quadro 12 – Cronograma do plano de ação aula 12	141
Quadro 13 – Cronograma do plano de ação aula 13	143
Quadro 14 – Cronograma do plano de ação aula 14	145
Quadro 15 – Cronograma do plano de ação aula 15	147
Quadro 16 – Cronograma do plano de ação aula 16	149
Quadro 17 – Cronograma do plano de ação aula 17	150
Quadro 18 – Cronograma do plano de ação aula 18	151
Quadro 19 – Cronograma do plano de ação aula 19	153
Quadro 20 – Cronograma do plano de ação aula 20	156
Quadro 21 – Cronograma do plano de ação aula 21	158
Quadro 22 – Cronograma do plano de ação aula 22	161
Quadro 23 – Cronograma do plano de ação aula 23	164
Quadro 24 – Cronograma do plano de ação aula 24	165
Quadro 25 – Cronograma do plano de ação aula 25	167
Quadro 26 – Cronograma do plano de ação aula 26	169
Quadro 27 – Cronograma do plano de ação aula 27	171
Quadro 28 – Cronograma do plano de ação aula 28	172
Quadro 29 – Cronograma do plano de ação aula 29	173
Quadro 30 – Cronograma do plano de ação aula 30	174
Quadro 31 – Cronograma do plano de ação aula 31	178
Quadro 32 – Cronograma do plano de ação aula 32	180

Quadro 33 – Cronograma do plano de ação aula 33	181
Quadro 34 – Categorias relativas aos itens do cronograma das etapas do plano de ação.....	205
Quadro 35 – Análise comparativa das crenças e atitudes linguísticas dos graduandos dos 1os anos dos cursos de Letras (2014) com os dados dos 3os anos dos cursos de Letras (2016).....	227

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19	
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1	NORMAS	27
1.1.1	Normas Gramaticais e Normas Linguísticas	29
1.1.2	Norma-padrão / Norma Gramatical	30
1.1.2.1	Norma-padrão no Brasil	32
1.1.3	Norma Culta / Norma Linguística.....	35
1.1.3.1	Variação na norma culta brasileira	40
1.1.4	Norma Popular / Norma Vernácula	45
1.1.5	Fechando a seção: o Português são Três	47
1.2	DA SOCIOLINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	49
1.2.1	Sociolinguística.....	50
1.2.2	Sociolinguística Variacionista	54
1.2.2.1	Pelos caminhos da Sociolinguística: conceitos básicos	59
1.2.2.1.1	<i>Varietade linguística</i>	60
1.2.2.1.2	<i>Variante</i>.....	61
1.2.2.1.3	<i>Variável</i>	63
1.2.3	Sociolinguística Educacional.....	64
1.2.3.1	Pedagogia da variação linguística.....	72
1.2.3.2	Pedagogia culturalmente sensível.....	75
1.3	CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	79
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
2.1	A PESQUISA	85
2.2	A CONSTRUÇÃO DO PROJETO.....	88
2.2.1	A Fase Exploratória.....	88
2.2.2	Asserções	89
2.2.2.1	Asserção relacionada ao objetivo geral.....	90
2.2.2.2	Asserções relacionadas aos objetivos específicos	90
2.2.3	O Lugar da Teoria.....	90

2.2.4	Os Participantes	91
2.2.5	Campo de Observação, Amostragem e Representatividade Qualitativa	91
2.2.6	Coleta de Dados	91
2.2.7	A Constituição do <i>Corpus</i>	93
2.2.8	O Plano de Ação	93
3	INSTRUMENTOS PARA COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E ANÁLISE DOS DADOS	98
3.1	O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO, AS CRENÇAS E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS EM LETRAS: O INGRESSO	98
3.1.1	O Perfil Sociolinguístico	99
3.1.2	As Crenças e Atitudes Linguísticas	107
3.2	AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DAS SETE UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ	114
3.2.1	As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UEL	116
3.2.2	As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UEM	117
3.2.3	As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UENP/ <i>campus</i> Jacarezinho	118
3.2.4	As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UEPG	119
3.2.5	As Matrizes Curriculares do Curso de Letras da UNESPAR/ <i>campus</i> Paranavaí	120
3.2.6	As Matrizes Curriculares do Curso de Letras da UNICENTRO/ <i>campus</i> Irati	120
3.2.7	As Matrizes Curriculares do Curso de Letras da UNIOESTE/ <i>campus</i> Cascavel	121
3.3	AS AULAS DE LINGUÍSTICA III: O PLANO DE AÇÃO, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E AS NOTAS DE CAMPO	122
3.3.1	Meus Alunos São	124
3.3.2	Ainda Meus Alunos São	126
3.3.3	Rever Para Avançar	129
3.3.4	Pesquisas Valiosas: Um Nome de Peso e Referência	130
3.3.5	As Palavras Variam e Mudam	132

3.3.6	“Nada Na Língua É Por Acaso”: Os Condicionadores Linguísticos e Extralinguísticos	133
3.3.7	Variação Linguística: Tipos e Níveis	134
3.3.8	Da Teoria à Prática	136
3.3.9	A Constatação dos Conhecimentos: Avaliação	137
3.3.10	A Avaliação e o <i>Feedback</i>	138
3.3.11	Conceitos Basilares	140
3.3.12	Os Muitos Modos de Falar a Língua	141
3.3.13	A Variação Linguística nas Interações Verbais: Os Três Contínuos	143
3.3.14	Educação Sociolinguística: Perspectivas Para o Ensino	145
3.3.15	Seminários: Os Frutos das Pesquisas	147
3.3.16	Ainda os Seminários	149
3.3.17	Os Seminários Continuam	150
3.3.18	Últimos Seminários: Final da Colheita	151
3.3.19	É Preciso Pôr a Mão na Massa: As Pesquisas de Campo	153
3.3.20	Todo Mundo Fala Assim: Variação Linguística e a Pedagogia da Variação	156
3.3.21	Os Documentos Oficiais e a Variação Linguística no contexto Escolar	158
3.3.22	Sociolinguística: Desempenhando Papéis na Construção do Saber	161
3.3.23	Declarações de Amor	164
3.3.24	Pesquisas de Campo: Experiências Reais	165
3.3.25	Pesquisas de Campo: <i>Tête à Tête</i> com os Informantes	167
3.3.26	As Pesquisas de Campo Continuam	169
3.3.27	Novamente: da Teoria à Prática	171
3.3.28	As Pesquisas de Campo e a Produção Científica	172
3.3.29	I SIMVALE: Um Ideal Alcançado	173
3.3.30	Preconceito Linguístico: “Ter ou NãoTer”	174
3.3.31	Pedagogia da Variação Linguística e Ensino da LP	178
3.3.32	O Livro <i>A Língua de Eulália</i> em Debate	180
3.3.33	PIP: Uma Etapa Concluída	181

3.4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS 3^{OS} ANOS DE LETRAS	182
3.4.1	O Questionário, as Questões Metalinguísticas e as Crenças e Atitudes Linguísticas dos Graduandos dos 3^{OS} Anos dos Cursos de Letras	183
3.4.1.1	Questões metalinguísticas	183
3.4.1.2	As crenças e atitudes linguísticas	189
4	RESULTADOS ALCANÇADOS	197
4.1	O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DO ACADÊMICO DO 1º ANO DE LETRAS	197
4.2	AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	200
4.3	A INTERVENÇÃO E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: O PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA III	204
4.3.1	Assiduidade	207
4.3.2	Aceitação / Receptividade	208
4.3.3	Propósitos	208
4.3.4	Estratégias de Ação	210
4.3.5	Interação, Dialogicidade e Responsividade	211
4.3.6	Intelegibilidade e Apreensão dos Conteúdos	214
4.3.7	Interesse e Comprometimento	215
4.3.8	Envolvimento do Graduando em Atividades Extraclasse	215
4.3.9	Avaliação	218
4.3.10	Autoavaliação	221
4.4	AS AULAS DE SOCIOLINGUÍSTICA: A APREENSÃO DOS CONTEÚDOS E AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS DOS 3OS ANOS DE LETRAS	224
4.4.1	Questões Metalinguísticas: Apreensão dos Conteúdos	225
4.4.2	As Crenças e Atitudes Linguísticas	225
4.5	ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS	226
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232

REFERÊNCIAS.....240

APÊNDICES CD-ROM

APÊNDICE A – Questionário 1os anos de Letras (2014)

APÊNDICE B – Questionário 3os anos de Letras (2016)

APÊNDICE C – Diário de Campo

APÊNDICE D – Atividades de variação linguística

APÊNDICE E – Avaliação de Linguística III - Sociolinguística

APÊNDICE F – Autoavaliação de Linguística III

APÊNDICE G – 2ª Autoavaliação

ANEXOS CD-ROM

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO B – Matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete
Universidades Estaduais do Paraná

ANEXO C – Plano de Ensino de Linguística III UENP/CJ

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) começou a adquirir nova visão no contexto educacional brasileiro, no início da década de 1980. Foram colocados em cena, debates sobre o ensino da gramática normativa, como também sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar, tendo em vista a diversidade linguística e cultural da nossa língua.

Esse novo panorama acarretou o surgimento de discussões mais profundas sobre os objetivos do ensino tradicional de gramática nas aulas de LP, em sua perspectiva prescritiva, que impõe um conjunto de regras a ser seguido, e sobre o porquê do não tratamento da variação linguística do português brasileiro nas aulas de LP.

Desse modo, vieram à tona críticas como a de que o ensino de língua, conforme era desenvolvido nas escolas, não levava em consideração a realidade dos alunos, por valorizar, excessivamente, a gramática normativa em detrimento de modalidades não padrão e por propor uma abordagem descontextualizada que se prestava a simples identificação de categorias linguísticas.

Diante disso, a prática de ensino de língua materna começou a ser revista e a língua a ser considerada como algo que varia no tempo e no espaço. Essa nova forma de ver o ensino de Língua Portuguesa alcançou os órgãos públicos, principalmente, os órgãos responsáveis pela educação do país.

É, nesse cenário, como apontam Sant'ana e Carvalho (2014, p.3), “[...] que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), documento norteador do ensino, elaborado pelo MEC em 1995 e distribuído, nacionalmente, em 1998”.

Entretanto, já se passaram 20 anos desde a publicação dos PCN e o tema “variação linguística” ainda causa controvérsias nos meios sociais. É uma temática bastante complexa, à medida que envolve questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social e muitos outros.

Todos sabem que a escola é concebida como lugar ideal, por excelência, para descrever, explicitar, confrontar e combater a discriminação e exclusão social em função da diversidade linguístico-cultural brasileira, considerando que se trata de fenômeno inerente a qualquer língua natural viva.

Infelizmente, é sabido, também, que é nesse local que é visto, muitas vezes, a intolerância à fala de alunos de classes menos privilegiadas, com relação aos usos da língua deles. Há muitos professores despreparados para essa realidade de ensino de LP com base na heterogeneidade linguística.

Há aqueles que continuam apegados ao estanque ensino teórico-gramatical, talvez por comodismo ou, até mesmo, por terem internalizado tais conceitos e julgarem que estão agindo da maneira correta, em defesa da língua portuguesa. Há outros que se sentem inseguros, sem saber, ao certo, como lidar com esse tema em sala de aula.

Por meio de minha prática docente, tanto no ensino fundamental e médio e, principalmente, no ensino superior, observei que muitos professores da educação básica, bem como os graduandos do curso de Letras, de um modo geral, ainda desconhecem a *Sociolinguística Educacional*, termo cunhado por Bortoni-Ricardo (2004), e os princípios dessa corrente linguística, voltados para o ensino da língua materna, não sabendo, efetivamente, lidar com a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre essa realidade da formação docente, Bortoni-Ricardo (2015) defende ser preciso que o conhecimento, acumulado ao longo de mais de vinte anos sobre a variação linguística, saia dos muros das universidades e seja, de fato, socializado entre os professores de Língua Portuguesa para que eles utilizem esse conhecimento em benefício dos alunos e até de si próprios.

Mattos e Silva (2004) assevera que cabe ao professor de Língua Portuguesa saber o que é lícito ensinar, tendo em vista, por exemplo, a variação da sintaxe, definindo o que é uso linguístico socialmente aceitável.

A autora afirma:

Entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá que distinguir, pelo menos as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a Sociolinguística, sobre o português brasileiro, poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil. Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro (MATTOS e SILVA, 2004, p.114-115).

Vale mencionar que, no Brasil, há um expressivo acervo de pesquisas e livros que abordam a questão da Sociolinguística Educacional, a exemplo dos estudos e livros publicados por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2010), mas também é fato que o conhecimento sistematizado não chega de forma efetiva aos cursos de formação de professores.

Sobre essa situação, a autora argumenta:

É lamentável que isso ocorra, pois os trabalhos de base sociolinguística, com viés educacional, podem contribuir muito na solução dos problemas educacionais brasileiros. Mas, para isso, é preciso que esses trabalhos de fato atinjam o seu principal público leitor, que é o professor em formação ou em atividade (BORTONI-RICARDO, 2010, p.73).

Diante da busca da abordagem efetiva da variação linguística, no contexto escolar, e, também, pela experiência como docente nos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho, doravante CJ, desenvolvi um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, no ano letivo de 2016, turmas em que ministrei a disciplina de Linguística III, o qual serviu de base para a construção desta tese.

Perguntas exploratórias

- 1) Os estudantes, ao se graduarem nos cursos de Letras, têm consciência da importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar?
- 2) Há, na formação docente inicial, a preocupação *sobre* e *como* agir diante da variação linguística que constitui o Português Brasileiro (PB)?
- 3) Os acadêmicos de Letras conhecem os pressupostos basilares da *Sociolinguística Educacional*?
- 4) Os graduandos têm noção de como proceder para a prática da *Pedagogia da Variação Linguística* nas aulas de LP, principalmente?

Justificativa

A necessidade de ofertar, na formação docente inicial, um ensino que seja pautado pela diversidade linguística, com práticas pedagógicas voltadas para a *Sociolinguística Educacional*, por meio da *Pedagogia da Variação Linguística* (FARACO, 2008) e da *Pedagogia culturalmente sensível* (Erickson, 1987 e Bortoni-Ricardo, 2005), principalmente, em um país, como o Brasil, com um processo histórico de hibridação cultural e linguística, justifica a elaboração e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), base desta tese.

Acredito, assim, que é necessário propiciar uma educação linguística para o professor, em sua formação inicial, a fim de que saia da universidade com um novo olhar para as diferentes variedades linguísticas existentes em nosso país. Com uma formação consistente, esse professor poderá atuar de forma menos preconceituosa nas escolas, promovendo respeito às diferentes formas de interação social, sem deixar, contudo, de abordar a norma culta e seu prestígio na sociedade.

Creio, portanto, que o futuro professor deve ter uma formação bem fundamentada, de modo acessível e esclarecedor *sobre e como* trabalhar o tema *variação linguística*, à luz da *Sociolinguística Educacional*, tema que constitui objeto e objetivo das novas propostas de educação em língua materna, preconizado pelos documentos oficiais de ensino, como os PCN de Língua Portuguesa.

Por isso, **defendo a tese** de que essa formação deve ter início na graduação, na formação docente inicial dos cursos de Letras, por intermédio do (s) professor (es), principalmente, os de Língua Portuguesa e os de Linguística/Sociolinguística, para a construção da consciência linguística desses futuros docentes.

O método

A pesquisa, para o desenvolvimento do PIP, seguiu o método qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico, o qual prevê diagnóstico e intervenção orientada para a sala de aula, priorizando o tema variação linguística.

O método quantitativo foi usado, também, para análise dos dados coletados por meio de questionários, aplicados aos alunos dos 1º anos dos cursos de

Letras/Espanhol e Letras/Inglês em 2014 e depois, em 2016, para esses mesmos alunos, já no 3º ano dos cursos.

Objetivo Geral e objetivos específicos da tese

O objetivo geral desta tese é mediar a construção da consciência linguística de futuros professores de Letras, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), aplicado via plano de ação, voltado para teoria/prática, à luz da Sociolinguística Educacional, a fim de conscientizar esses docentes de Língua Portuguesa, em sua formação inicial, sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

Os objetivos específicos são:

- Intervir para a ampliação dos conhecimentos teóricos/práticos dos acadêmicos dos cursos de Letras da UENP/ CJ, nas aulas de Linguística III, sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Varacionista e da Sociolinguística Educacional, por meio do PIP e da aplicação de plano de ação.
- Discutir os resultados do plano de ação que contempla aspectos teóricos e práticos *sobre e como* trabalhar com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional.
- Contribuir para que o professor, em formação inicial, tenha uma formação sociolinguística consciente por meio do desenvolvimento do PIP.

Fundamentação teórica

Os pressupostos teóricos da pesquisa desta tese foram alicerçados nos princípios da Sociolinguística Educacional, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Bagno (2007), Cyranka (2014) e Faraco (2008, 2015), sob a égide teórica da Sociolinguística laboviana ([1972] 2008), dos estudos sociolinguísticos de Mattos e Silva (2004), Castilho (2004, 2010); Camacho (2013); Coelho et al (2010, 2015), dentre outros.

O corpus da tese

O *corpus* da tese foi constituído com os dados de cinco instrumentos que são os objetos de análise: 1) Observação participante das aulas de Linguística III, ministradas, no ano de 2016, para os alunos dos 3º anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês; 2) Diário de campo, com os registros das notas de campos (NC) da observação-participante; 3) Respostas aos questionários pelos alunos dos 1º anos dos cursos de Letras/ Inglês e Letras/Espanhol em 2014; 4) Respostas aos questionários pelos alunos dos 3º anos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol em 2016; 5) Matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete universidades estaduais do Paraná.

Organização da tese

A estrutura da tese foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, *Fundamentação Teórica*, é apresentado o constructo teórico da pesquisa, alicerçado, principalmente, nos princípios da *Sociolinguística Educacional*, vertente linguística que trouxe importantes contribuições ao ensino, a partir dos estudos da variação linguística, sob a égide da Sociolinguística Variacionista, de Labov ([1972], 2008), e tem, como objetivo, o aperfeiçoamento do processo educacional, sobretudo, na área do ensino de língua portuguesa.

Para tanto, foi dividido em três seções: *Normas; Da Sociolinguística à Sociolinguística Educacional e Crenças e Atitudes Linguísticas*.

No segundo capítulo: *Procedimentos Metodológicos*, há o delineamento dos caminhos da pesquisa com a apresentação da metodologia, dos métodos, dos passos da pesquisa para a elaboração do Projeto de Intervenção com base em Thiollent (1986), dos instrumentos de coleta de dados, do *corpus*, dos participantes, da elaboração do plano de ação, com cronograma e categorias de aplicação, para posterior análise dos procedimentos didático - pedagógicos adotados.

Já, no terceiro capítulo, *Instrumentos para composição do corpus e análise dos dados*, encontram-se as análises: i) do questionário que investigou o perfil e as crenças e atitudes linguísticas dos estudantes do 1º ano dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ que ingressaram em 2014; ii) das

matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete Universidades Estaduais do Paraná, a saber: curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL); curso de Letras/Português-Inglês, com Habilitação Dupla, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); curso em Letras: Habilitação em Português/Inglês e Respectivas Literaturas e curso em Letras: Habilitação em Português/Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho; Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); curso em Letras Português com Habilitação em Inglês e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* Paranavaí; curso em Letras/Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), *campus* Irati e curso em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel; iii) da observação participante, constituída em diário de campo, das aulas de Linguística III, ministradas em 2016 para os alunos do 3º ano de Letras/Espanhol e Letras/Inglês e iv) do questionário que verificou a apreensão dos conteúdos de Linguística III, no decorrer do ano letivo de 2016, pelos acadêmicos dos 3ºs anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ e suas crenças e atitudes com relação à visão de ensino de LP.

O quarto capítulo, *Resultados alcançados*, traz as discussões e os resultados alcançados com a aplicação dos questionários aos graduandos dos 1ºs e 3ºs anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, traçando o perfil de quando ingressaram em 2014 e as crenças e atitudes linguísticas que esses mesmos graduandos, no final do ano de 2016, estudantes do 3º ano dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, formaram com relação à visão de ensino de Língua Portuguesa e à abordagem da variação linguística, após as aulas da disciplina de Linguística III. Também, é discutido o resultado da análise da observação participante, relatadas em notas de campo (NC), que constituíram o diário de campo.

Nessas notas de campo (NC), há relatos detalhados de todas as aulas ministradas nas turmas dos 3ºs anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, da UENP/CJ, na disciplina de Linguística III. Para tanto, foi elaborado um plano de ação para expor, dialogar, discutir, refletir sobre os pressupostos teóricos da

Sociolinguística Variacionista, de Labov ([1972] 2008), como também os princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), da Pedagogia da Variação Linguística, de Faraco (2008, 2015), dos estudos de Bagno (2007) e Cyranka (2014), e colocá-los em prática nas salas de aula da formação docente inicial dos cursos de Letras da UENP/CJ.

No quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais da tese. As perguntas exploratórias da pesquisa são respondidas e confirmadas as asserções referentes ao objetivo geral e aos objetivos específicos da tese. Há, ainda, as considerações positivas e negativas a respeito da implementação do PIP nas aulas de Linguística III.

Por fim, as conquistas alcançadas com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica, as sementes plantadas e os frutos colhidos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o aparato teórico da pesquisa, alicerçada, principalmente, nos princípios da Sociolinguística Educacional, vertente linguística que propiciou importantes contribuições ao ensino, a partir dos estudos da variação linguística, sob a égide da Sociolinguística Variacionista, de Labov ([1972] 2008), e tem, como objetivo, o aperfeiçoamento do processo educacional, sobretudo, na área do ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, o capítulo está subdividido em três seções: *Normas; Da Sociolinguística à Sociolinguística Educacional e Crenças e Atitudes Linguísticas*.

1.1 NORMAS

Língua padrão: um peixe ensaboado?

A língua padrão na sua origem é a língua do poder político, econômico e social. Suas formas são asseguradas pelo processo social coercitivo agindo em várias direções. Uma delas é a própria escola que funciona para transmitir e conservar a língua "certa". Outra força é a dos próprios usuários da língua que lutam para alcançar a língua padrão porque sabem que não usá-la em certos contextos implica censura, discriminação e bloqueio à ascensão social. Entretanto, se todos concordam com a existência e com as vantagens da língua padrão, pouca gente - se é que existe - é capaz de descrevê-la rigorosamente. Portanto a "língua padrão" é um peixe ensaboado! (FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvam, 1992, p. 24).

Por que *normas* e não *norma*? Início a fundamentação teórica desta tese com a intenção de dirimir a confusão conceitual que se faz entre *norma gramatical/norma-padrão, norma linguística / norma culta e norma popular / norma vernácula*.

Ferreira (1986) e Houaiss (2009) trazem várias acepções para o conceito de *norma*:

Norma [Do lat. *norma*]S.f.1. Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa; 2.

Princípio, preceito, regra, lei; **3.** Modelo, padrão. (FERREIRA, 1986, p.1198).

Norma s.f.1 aquilo que regula procedimentos ou atos; regra, princípio, padrão, lei; **2** Padrão estabelecido, costume; **3** Exemplo, modelo, padrão; **4** LING GRAM conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser us. numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais; **5** LING tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais (HOUAISS, 2009, p. 1361).

Nas três acepções do dicionário de Ferreira (1986), o conceito de *norma* é entendido como o uso regrado, como modalidade a ser seguida, modelo estabelecido como representação do uso ideal de algo, de alguma coisa, no caso da língua, como a representação do seu uso adequado, apropriado, conveniente aos padrões do falar e escrever bem, “correto”.

Já, no dicionário Houaiss (2009), evidencia-se a duplicidade de noções contida na palavra *norma* quando se trata de língua. Há a noção de preceito estabelecido nas acepções 1, 2, 3 e, principalmente, na rubrica 4, que se refere à Gramática: “[...] conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser usado em certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais”; e, na rubrica 5, que se refere à Linguística, norma é tudo que é de uso corrente: “[...] tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais (HOUAISS, 2009, p. 1361).

Assim, nos conceitos das rubricas 4 e 5, observa-se a norma inserida na sociedade. Na rubrica 4, o que está em questão é o bom uso. A relação com a sociedade aponta para a discriminação, criando-se, desse modo, estigmas e exclusões.

Diante disso, os autores, citados em epígrafe, Faraco e Tezza (1992), parecem ter razão quando usam a metáfora da “língua padrão” comparada a “um peixe ensaboado”, pois, infelizmente, há ainda quem trate a língua como uma camisa-de-força a ser amarrada nos falantes para limitar ou impedir suas ações de fala ou escrita, ignorando sua variedade, sua mudança, seu movimento contínuo. Isso permite que muitas pessoas considerem o português uma língua difícil.

Para Mattos e Silva (2002, p.79), parece impossível que se estabeleça uma *norma-padrão* com base na realidade linguística. Esse padrão estará sempre carregado de arbitrariedade.

Com essa assertiva, a autora corrobora a comparação metafórica da “língua padrão” a um “peixe ensaboador” usada por Faraco e Tezza (1992), sobretudo, se está em causa uma sociedade de história social caracterizada por complexa mobilidade, quer no passado quer sincronicamente, como é o caso do Brasil.

Camacho (2013, p.56), a esse respeito, afirma:

As pessoas acreditam que a língua apresentada nas gramáticas e nos dicionários é a correta, sendo as demais variedades, incorretas [...]. A noção de correção, derivada de algum critério padronizador, é portanto, entendida num sentido tão absoluto que produz nas pessoas o imaginário de que deixar de usar a variante prescrita pela norma-padrão equivale a deixar de usar a língua real.

Ainda, segundo o autor: “[...] as variedades do português, faladas pela imensa maioria dos falantes de baixa escolaridade, não são tratadas apenas como diferentes, mas como uma forma corrompida ou degradada da norma-padrão” (CAMACHO, 2013, p. 61).

O que parece pior, muitas vezes, segundo Martins (2014, p.157), “[...] é que essa forma corrompida ou degradada da norma-padrão torna-se uma justificativa para dizer que pessoas que não falam de acordo com essa norma não raciocinam”.

Neste capítulo, portanto, discuto o conceito de *norma* existente em nosso país e reflito sobre ele, uma vez que vivemos em uma sociedade que sofre com problemas decorrentes da imposição, no século XIX, “[...] de um modelo de língua no Brasil dissociado dos usos aqui correntes; onde ainda há um fosso entre o modo como falamos e a língua modelar!” (FARACO, 2008, p.11).

1.1.1 Normas Gramaticais e Normas Linguísticas

A partir da década de 1980, iniciaram-se as discussões e reflexões sobre a concepção de ensino de Língua Portuguesa, fato que continua até hoje. Estudiosos da linguagem como Geraldi (1984), Perini (1985), Soares (1986), Ilari (1985), Neves

(1987, 2002), Mattos e Silva (1989, 2002, 2004), Camacho (2004, 2013), Faraco (2002, 2008, 2015), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2004, 2007); Cyranka (2014), dentre outros, mostraram grande preocupação e interesse com a mudança nas práticas e metodologias realizadas no ensino de português.

A discussão sobre conceito de *norma* ganha espaço na sociedade, trazendo debates polêmicos sobre quem tem a competência, ou o direito, de determinar o que é “certo ou errado” na língua portuguesa e quem tem a responsabilidade de definir o que deve ser ensinado nas escolas.

Rodrigues (2007) menciona que essas discussões deixam transparecer que o que está em jogo, no discurso sobre a *norma* no Brasil, é a legitimidade de quem tem a competência para definir o que é o português brasileiro.

De um lado, estão os gramáticos, ligados a uma tradição fortemente estabelecida na cultura do país, e que é a base da constituição da Língua Portuguesa no Brasil; de outro, estão os linguistas, fundamentados pela ciência, que veem a língua por meio de pesquisas e reflexões baseadas na realidade linguística social atual.

Diante disso, apresento, nesta subseção, discussão sobre os conceitos de *norma gramatical/ norma padrão*, de *norma linguística/ norma culta e de norma popular/ norma vernácula*, sob as visões de renomados estudiosos sobre o tema, dentre eles: Faraco (2002, 2008), Mattos e Silva (2002, 2004), Bagno (2004, 2007), Lucchesi (2002, 2006), Castilho (2002, 2010), a fim de tentar dirimir a confusão que se faz com o conceito dessas normas, justificando, assim, o título *normas* atribuído a esta seção.

1.1.2 Norma-padrão / Norma Gramatical

Como mencionado, no início deste capítulo, o próprio termo *norma* já remete à ideia de regra, de algo imposto, prescritivo. Em se tratando de *norma gramatical/norma-padrão*, logo pensamos em gramática, em regras tradicionais que devem ser seguidas.

Mattos e Silva (2002, p. 14) assevera que a *norma normativo-prescritiva* ou *norma-padrão* é uma herança difícil de superar e assim a define:

Norma normativo-prescritiva ou **norma-padrão**, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de **erro** o que não segue esse modelo. De fato, **a norma normativo-prescritiva** passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é principalmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à **norma-padrão** (grifos da autora).

Faraco (2002, p.41) corrobora a definição de Mattos e Silva (2002), ao afirmar que:

[...] a *norma-padrão* está vinculada estreitamente ao espectro de práticas socioculturais que constituem o que podemos chamar de cultura letrada em sentido amplo, isto é, as práticas culturais que envolvem não apenas atividades de leitura e escrita como tais, mas toda e qualquer atividade (mesmo que, em si, se dê apenas oralmente).

Em outras palavras, o linguista elucida que “[...] a prática letrada é, como têm procurado demonstrar os estudos sobre letramento, maior do que apenas ler e escrever. Do mesmo modo, a *norma-padrão* é mais que apenas um rol de elementos léxico-gramaticais” (FARACO, 2002, p.41).

Para o autor, a *norma-padrão* “[...] é aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado” (FARACO, 2002, p.40).

Além disso, outra possível consequência negativa da padronização são as implicações da variação constante dessa própria norma. A respeito disso, Camacho (2013, p.68) afirma: “[...] o caráter artificial da norma-padrão produz inevitáveis contradições ao tratar de um mesmo tema”.

É o que acontece quando, por exemplo, em “[...] uma gramática prescritiva, observa-se o uso de determinada forma, enquanto em outra, ou ainda, em manuais,

consultórios gramaticais, impõe-se o uso de outra, diferente ou contrária à primeira”. Isso é o que Faraco (2008, p. 93) vai chamar ironicamente de “norma curta”.

Para elucidar essa assertiva, Faraco (2008, p. 94) exemplifica mencionando o uso do verbo falar, quando se refere a telefone, situação que gera muitas dúvidas: o correto é falar **ao telefone** ou falar **no telefone**?

Assim esclarece:

Eduardo Martins, no *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo* (p.278) diz sumariamente (sem qualquer justificativa, como é, aliás, típico da norma curta): “Uma pessoa fala **ao** telefone e não ‘no’ telefone”. No entanto, outro celebrado autor adepto da norma **curta**, Napoleão Mendes de Almeida, em sua *Gramática metódica* (p. 336), condena “falar ao telefone” em vez de “falar no telefone” por ser galacismo!! (FARACO, 2008, p.94, grifos do autor).

O autor argumenta, ainda, que os exemplos de contradições proliferam. Por isso considera a “norma curta” como “[...] o conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*” (FARACO, 2008, p. 92).

“Grosso modo, é possível dizer que a norma - padrão se aproxima do que está fixado nas gramáticas normativas, inspirado numa elite letrada conservadora” (GÖRSKI e COELHO, 2009).

1.1.2.1 Norma-padrão no Brasil

Em ensaio intitulado *O português do Brasil*, Houaiss (1985) escreve que, entre o século XVI e meados do século XVIII, o Brasil foi, praticamente, culturalizado pela Companhia de Jesus, a quem devemos o processamento da cultura letrada em nosso país.

Vale lembrar que a Companhia de Jesus, mais conhecida por Jesuítas, era uma ordem religiosa que cumpriu um papel de destaque na organização social do Brasil Colônia com a catequização e a aculturação dos índios. Um dos nomes mais conhecidos no processo de evangelização foi o do padre José de Anchieta.

No século XVIII, com o *Diretório dos Índios*¹, por ordem do Marquês de Pombal, “[...] buscou-se implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral”² (FARACO, 2008, p.80), com a imposição do uso obrigatório do idioma português, que deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os índios.

Desse modo, a *norma-padrão*, no Brasil, foi construída, já na sua origem, de forma artificial. Na segunda metade do século XIX, a elite letrada conservadora, segundo Faraco (2008, p. 79), “[...] empenhou-se em fixar, como nosso padrão, certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo”.

Entretanto, “[...] o modelo idealizado não foi a língua de Portugal, como muitos podem pensar, imaginando, assim, uma homogeneidade que, de fato, não existe, já que o português europeu é, como qualquer língua, um emaranhado de variedades” (FARACO, 2008, p.79).

Vale ressaltar que esse modelo não foi uma imposição de Portugal. Faraco (2008) explica que muitos imaginam que a “metrópole” colonial nos impôs sua norma *standard* como norma-padrão. Mas não foi isso que aconteceu: “[...] intelectuais portugueses, ao acusar os brasileiros de escrever ‘errado’, participaram apenas desse processo. A tentativa de lusitanização da norma-padrão no Brasil foi de integral responsabilidade de nossa própria elite letrada” (FARACO, 2008, p. 79).

O autor, ainda, a esse respeito, esclarece

Por trás da atitude excessivamente conservadora dessa elite letrada, além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, estava seu desejo de viver num país branco e europeu, o que fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço de nosso país (aspirando de modo explícito até a década de 1930, a um “embranquecimento da raça”); e, no caso da língua, a fazia reagir

¹ O *Diretório dos Índios* foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757. É um documento que expressa importantes aspectos da política indígena do período da história de Portugal e do Brasil denominado pombalino. Ler mais sobre esse documento In: *O diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997. Cópia do documento disponível em: <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>.

² Língua geral, no Brasil, refere-se às línguas de base indígena praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização. No século XVIII havia duas línguas gerais: língua geral paulista, falada ao sul do país no processo de expansão bandeirante, e a língua geral amazônica ou nheengatú, usada no processo de ocupação amazônica. Destas duas línguas gerais somente o nheengatú continua a ser utilizado entre os indígenas de diferentes etnias, habitantes da região norte do país. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

sistematicamente a tudo aquilo que nos diferenciava do modelo linguístico lusitano por ela escolhido para padronizar a fala e a escrita no Brasil (FARACO, 2008, p.79).

Nesse sentido, complementando o exposto, Faraco afirma que a reação a uma norma padrão abasileirada, uma reação ao que propunha, por exemplo, José de Alencar³, manifestava-se no mesmo tom com que se combatiam os fenômenos linguísticos identificados como “[...] ‘português de preto’ ou ‘pretuguês’, língua de negros boçais e de raças inferiores, que era entendida pela elite conservadora como sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração” (FARACO, 2008, p.79).

No Brasil, o projeto da norma padrão teve como objetivo primordial combater as variedades do português popular. Assim, como fez o Marques de Pombal, no século XVIII, com o *Directorio dos Índios*, buscando calar as línguas indígenas, “[...] os formuladores e defensores da norma-padrão opuseram-se com igual intento às características das variedades populares e às variedades cultas faladas em nosso país” (FARACO, 2008 p.80).

Esse exacerbado artificialismo do padrão, entretanto, estipulado pelos seus defensores, impediu que ele se estabelecesse efetivamente aqui no Brasil. Por isso, Faraco (2008) assevera que hoje podemos dizer que, passado mais de um século do esforço padronizador do século XIX, ele foi um projeto que, no fundo, fracassou.

O autor destaca, ainda, que o projeto, por ferir, excessivamente o senso linguístico dos falantes urbanos letrados brasileiros, nunca conseguiu, de fato, alterar a face linguística do nosso país e, desse modo, “[...] na mão dos pseudopuristas, continua a nos assombrar” (FARACO, 2008, p.80).

Diante disso, sabendo que, de fato, esse projeto padronizador ainda prevalece no imaginário de muitos professores até hoje, elaborei o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) desta tese, ratificando, mais uma vez, a minha intenção de conscientizar os futuros docentes dos cursos de Letras, em sua formação inicial, sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

³ José de Alencar, escritor nacionalista, “[...] defendeu a brasilidade da língua portuguesa. Foi considerado o criador da” língua brasileira”, usando-a para redigir seus textos literários. [...] Dentre os itens linguísticos usados pelo escritor romântico que foram tomados como alvos de críticas estão o uso de léxico específico (tupinismos e brasileirismos), de expressões literárias, de regências e de colocação pronominal, entre outros” (COELHO, MONGUILHOTT e SEVERO, 2014).

1.1.3 Norma Culta / Norma Linguística

Há pessoas que usam a expressão *norma culta* para se referir à tradição gramatical normativo-prescritiva, incluindo, nesse rol, filólogos como Celso Cunha e Lindley Cintra, Domingos Paschoal Cegalla, Rocha Lima e Evanildo Bechara.

Para esclarecer o porquê de *norma-padrão/norma gramatical* ser considerada como sinônimo de norma culta/norma linguística, Faraco explicita que “[...] a expressão *norma culta* se tornou moeda corrente para, em primeiro lugar, resolver a maldição que caiu sobre a palavra gramática, a partir de meados da década de 1960, com a difusão no Brasil do estruturalismo linguístico” (FARACO, 2008, p.22).

Com isso, muitas críticas surgiram ao saber gramatical, resultando um conflito entre dois paradigmas heurísticos bastante diferentes: o *do pensamento grego antigo* e o da *ciência moderna*. De acordo com Faraco (2008, p.22), “[...] essas críticas apontavam fragilidades conceituais e empíricas da velha gramática, fato que, aliado à difusão de novos modelos de análise linguística, a fez perder prestígio e espaço no âmbito dos estudos universitários”.

“Esse desprestígio acadêmico da gramática acabou por alcançar o ensino fundamental e médio, instaurando certa crise no núcleo tradicional do ensino de português” (FARACO, 2008, p.22). Desestabilizou-se um mundo bem estabelecido havia séculos, o ensino tradicional da gramática, pois foi posto em questão até que ponto os termos, conceitos e classificações do saber tradicional eram suficientes, como também foram questionados os padrões de correção e, principalmente, os critérios de seu estabelecimento.

Ainda, segundo Faraco (2008, p.23), nesse contexto, “[...] passou a ser ‘politicamente incorreto’ dizer que se ensinava gramática (ou que era importante ou necessário seu ensino)”. Entretanto, o autor ressalta que, embora tenha havido muitas críticas ao ensino tradicional da gramática, essas críticas alcançaram somente o discurso, mas não, de fato, a prática pedagógica. Isso resultou na não alteração do ensino de português (respeitadas as exceções), de modo substancial naquela conjuntura, sendo necessário, portanto, “[...] o enfrentamento da depreciação semântica do termo gramática, e a busca por encontrarem um novo nome para o velho saber e as velhas práticas” (FARACO, 2008, p.23).

Foi assim que “[...] a expressão *norma culta* surgiu e caiu como uma *luva*, pois não era uma expressão desgastada (até então era de uso restrito) e vinha do discurso científico, passando a ser usada em substituição ao termo *gramática*” (FARACO, 2008, p.23, grifos meus).

É possível entender o porquê de ainda haver a confusão ou de considerar *norma-padrão* e *norma-culta* como sinônimos, pois a forma como a expressão *norma culta* surgiu foi para dar um ar de renovação, de modernização ao ensino de português. “[...] Foi possível referir aos mesmos conteúdos com outro nome e, desse modo, criar a ilusão de que se estava agora entre os modernos” (FARACO, 2008, p.23).

Usada como outro nome para a *norma-padrão*, Faraco (2008, p.24) explicita:

A expressão *norma culta* passou a ser usada para designar o conjunto dos preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e pseudopurista. O interessante, neste caso, é observar como, nesse deslocamento, do sentido da expressão, aquele conjunto de preceitos se transformou numa entidade etérea, fixa, desligada de qualquer perspectiva histórica e pairando soberanamente muito acima do juízo dos reles mortais. Deu-se vida e poder a esse estranho ente que passou a ter, inclusive, vontade própria: “não aceita”, “não admite”, “condena”, “proíbe”, “insiste em”, este ou aquele uso.

O autor destaca, porém, que, no desdobramento dos estudos linguísticos, o termo *norma* não se refere apenas ao que é regra, lei, ao certo, ao padrão normativo. O termo *norma* é usado para designar fatos de língua usuais, comuns, correntes em determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* “[...] designa o conjunto dos fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p.40).

Por isso, nos estudos linguísticos, diante do reconhecimento da diversidade linguística, foi necessário agregar ao termo *norma*, além do adjetivo *culta*, outros como: *regional*, *popular*, *rural*, *informal*, *juvenil* etc. O autor explica que “[...] essa qualificação do termo decorreu da necessidade de distinguir com mais precisão os diversos modos sociais de falar e escrever a língua, buscando dar adequado acolhimento à heterogeneidade linguística e à correlação das normas com seus diferentes condicionantes sociais” (FARACO, 2008, p.53).

Para os pesquisadores profissionais, estudiosos da linguagem, “[...] *norma culta* é um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social” (BAGNO, 2003, p.52). Desse modo, retomando a proposta da divisão tripartida de Eugenio Coseriu⁴ sobre a dicotomia saussuriana *langue e parole*, há o conceito de norma postulado por ele: “Norma é o como se diz e não o como se deve dizer”. Em outras palavras, *norma* é o real coletivo e não o *ideal* imposto pelos preceitos gramaticais.

Bagno (2003) esclarece que essa diferença, no modo de usar a língua, reflete-se também na postura que a pessoa assume diante dos fatos linguísticos. Aqueles que usam a expressão *norma culta* como um pré-conceito tentam encontrar em todas as manifestações linguísticas, faladas e escritas, esse ideal de língua, esse padrão pré-estabelecido que, como uma espécie de lei, todos teriam obrigação de conhecer e respeitar.

Como é virtualmente impossível encontrar esse modelo abstrato na realidade da vida social, “os defensores dessa noção de *norma culta* consideram que praticamente todas as pessoas, de todas as classes sociais, falam *errado*” (BAGNO, 2003, p. 52).

Por outro lado, aqueles que usam a expressão *norma culta* “[...] como um conceito, como um termo técnico, agem exatamente ao contrário: primeiramente investigam a atividade linguística dos falantes em suas interações sociais, para depois dizer o que é essa atividade, por meio de instrumental teórico consistente” (BAGNO, 2003, p 52-53).

Para exemplificar a investigação e as análises já feitas pelos linguistas, Bagno (2003, p.53) cita o uso do pronome *cujó*, praticamente em desuso na língua falada no Brasil, inclusive pelos brasileiros classificados de cultos e o uso do *futuro simples do indicativo (eu viajarei)*, sobrevivente apenas na escrita mais formal, uma vez que na fala, usa-se mais o presente pelo futuro, como no enunciado: “Amanhã eu vou viajar” (BECHARA, 2002, p. 669) que poderia ser proferido: “Amanhã viajarei”.

Diante dessas considerações de Bagno (2003), cabe a pergunta: quem são, afinal, os brasileiros classificados de cultos? Quem é o falante culto? Para responder

⁴ A primeira e grande reflexão sobre o tema ‘norma linguística’ no âmbito do estruturalismo é atribuída a Eugenio Coseriu, que criticou a dicotomia saussuriana *Langue e parole*, postulando que entre a língua e a fala deve haver a norma. “O autor, ao apresentar seu conceito de norma, põe em xeque a distinção saussuriana entre *langue e parole*, propondo que na língua é possível distinguirmos três instâncias: *sistema, norma e fala*” (COELHO, MONGUILHOTT e SEVERO, 2014, p.52).

a essas perguntas, reporto-me ao Projeto da *Norma Urbana Culta*, o Projeto NURC⁵, que “[...] se preocupou em investigar o que significaria, em termos linguísticos, ser um falante culto” (CYRANKA, 2014, p.137).

Mattos e Silva (2002), sobre o projeto NURC, afirma que ele foi um divisor de águas, pois, por meio dele, nas camadas hegemônicas universitárias, introduziu-se uma nova visão, uma nova ideologia, enfim, o respeito à diversidade de normas no processo de ensino. Houve o reconhecimento e conhecimento das normas sociais e de outros usos linguísticos no Brasil para uma ampliação pedagógica.

Ao encontro do posicionamento da autora, Bagno (2004, p.53) defende que “[...] os objetivos do NURC são muito mais do que objetivos de um projeto científico: são um *manifesto político* que dirige nossa luta para conseguirmos ensinar a língua portuguesa do Brasil de uma maneira mais democrática, não preconceituosa e mais realista” (grifos do autor).

Enfatiza, ainda, que todos os professores de língua portuguesa do Brasil têm o dever profissional de conhecer a sigla NURC. Para Bagno (2004, p.52), “O projeto NURC é tão importante, que se arrisca a dizer que é possível separarmos os estudos da língua portuguesa do Brasil com uma linha divisória bem nítida: antes do NURC e depois do NURC”.

Foi, por meio desse projeto, que se obteve a outra definição dada à expressão *norma culta*: a que se refere à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. O NURC, desde o final da década de 1960, documentou e analisou, por meio de gravações, a linguagem efetivamente usada pelos *falantes cultos* das cinco cidades já citadas.

Esses *falantes cultos* foram definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos. Portanto, respondendo à pergunta feita anteriormente, *quem é o falante culto?* Posso afirmar que, consoante a concepção do projeto NURC, adotada pelos estudos da

⁵ A sigla NURC significa Norma Urbana Culta. O projeto da Norma Urbana Culta (NURC) está vinculado, teórico e metodologicamente, a projeto similar que se realizava nas capitais hispano-americanas e chegou ao Brasil pelo Professor Nelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, começando a ser implementado em 1969 (MATTOS e SILVA, 2002, p.42), em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Essas cidades foram escolhidas porque, naquela época, eram as que atendiam aos critérios de seleção estabelecidos pelo projeto: a idade (mais de 100 anos de fundação) e a população (mais de um milhão de habitantes).

Sociolinguística, no Brasil, “[...] o *falante culto* é toda pessoa com educação superior completa”. (FARACO, 2008, p.57).

A expressão *norma culta* deve ser entendida como “[...] designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita” (FARACO, 2008, p.54).

Convém ressaltar, também, que, diante da pluralidade linguística brasileira, aqueles que implementaram o Projeto NURC, no Brasil, não estavam inocentes quanto à variação que encontrariam, mesmo sendo os critérios rígidos, no sentido de tentar dados, o mais homogêneo possível, obedecidos rigorosamente: falante de mais de 25 anos, distribuídos em três faixas etárias, homens e mulheres, combinações de faixas etárias e sexos; curso universitário completo; nascidos e de pais do local investigado; os mesmos instrumentos de recolha; a preparação das equipes de documentadores; as formas de arquivamento dos dados etc. Por isso, foi qualificado de “conjunto e coordenado” (MATTOS e SILVA, 2002, p.81).

De antemão, porém, sabiam que não era possível falar de *norma culta* no singular, porque tinham conhecimento “[...] empírico e intuitivo de que haverá variação, de lugar para lugar, considerando o espaço geográfico a abranger: do sul para o norte: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, e a história social diversa de cada uma dessas cinco capitais brasileiras” (MATTOS e SILVA, 2002, p.83).

Para Castilho (2002), diante da nossa realidade linguística, num sentido mais estrito, e de maior interesse para o ensino, *norma* pode ser entendida como “[...] um fator de coesão nacional e como os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas *regras do uso bom*” (CASTILHO, [1978]⁶ 2002, p. 30, grifos do autor).

O autor afirma, ainda, que o conceito mesmo de *norma culta* abriga diferentes aspectos que se devem distinguir. Ele reconhece três tipos de *norma*: a *norma objetiva* (ou padrão real), a *norma subjetiva* (ou padrão ideal) e a *norma pedagógica* (ou padrão das escolas), distinguindo-as e definindo-as

⁶ Ano da apresentação da versão original do texto de Ataliba Castilho, apresentado no *Simpósio de Língua Portuguesa e Sociedade Brasileira de Linguística*, no contexto da XXIV *Reunião Anual SPBC* (São Paulo, 1977), e publicado, originalmente, em *Cadernos de Estudos Linguísticos*, nº. 1, 1978, pp. 13-20. Reproduzido na obra *Linguística da Norma*, de Marcos Bagno (org). 1ª ed., pp. 27-35. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

a) *Norma objetiva*, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de “melhor” em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde. b) *Norma subjetiva*, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva, fato que podemos avaliar por meio de testes especiais. Essa atitude corresponde ao que a comunidade linguística “espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações.” (RODRIGUES, 1968, pág. 43). Naturalmente as atitudes flutuam em razão do nível social dos indivíduos que compõem a comunidade. Os testes de avaliação das atitudes sociais perante a linguagem são mencionados por W. Labov (1970, pág. 50) e têm sido aplicados ao português do Brasil por Brian F. Head (1973 e 1975 a) e Paulino Vandresen (1977). c) *Norma prescritiva*: decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva. Por outras palavras, merecem ser ensinados os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados como ideal de perfeição lingüística. É em nome do caráter unificador da norma prescritiva que se pode aceitar sua feição impositiva. (CASTILHO, 2002, p.30).

Por tudo isso, Dinah Callou, pesquisadora desde o início do Projeto NURC, defende que, com a pretensão do NURC em desenvolver materiais pedagógicos, tais materiais não poderiam desconhecer a variação no interior da fala dos “[...] ‘cultos brasileiros’ e, por isso, um padrão para a escola superar a normatização tradicional teria que enfrentar a heterogeneidade no interior das *normas cultas*, mesmo que se desconsiderem, por razões sociais, a heterogeneidade da língua.” (CALLOU, 1992, p.4).

1.1.3.1 Variação na norma culta brasileira

Levando em consideração a diversidade linguística do Brasil, devido a diversos fatores externos, como a grande extensão geográfica, a miscigenação étnica, racial, cultural, religiosa e, conseqüentemente social, é impossível pensar que até mesmo os falantes considerados cultos, por já terem o ensino superior completo, conforme o Projeto NURC estabeleceu como um dos critérios de seus informantes, falem ou utilizem a língua da mesma forma.

Faraco (2008) expõe que essa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais, da forma como são estabelecidas no interior de cada comunidade linguística.

Em cada uma dessas comunidades, de acordo com Faraco (2008, p. 37-38), “[...] costuma haver modos peculiares de falar, ou seja, há normas específicas e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra”.

Daí decorre a variação da *norma culta* e a situação de conflito com a *norma-padrão*. De acordo com as constatações empíricas do Projeto NURC, a norma culta brasileira falada identifica-se, na maioria das vezes, “[...] com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados, tecnicamente, de cultos e não propriamente com as prescrições de tradição gramatical mais conservadora” (FARACO, 2008, p.46).

Preti (1997, p.26), a respeito, esclarece:

[...] o corpus do Projeto NURC/SP mostrou, desde a década de [19]70), que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso linguístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela mídia), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam, praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade.

Faraco (2008, p.46) completa a assertiva de Preti, justificando:

[...] Isso não significa que os falantes ditos cultos não usem estruturas preconizadas pela tradição gramatical conservadora em sua fala monitorada. Algumas destas ocorrem na norma culta falada, mas, pelo que os dados indicam, sempre variavelmente com suas correspondentes não “autorizadas” (e até mesmo “condenadas”) pela tradição gramatical mais conservadora, que, no entanto, são normais na linguagem urbana comum.

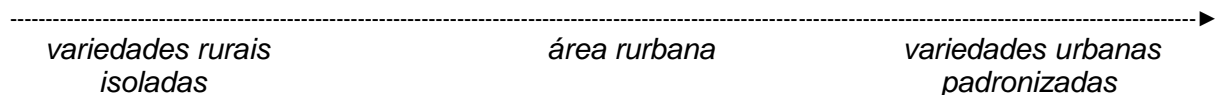
Isso posto, o autor afirma que o primeiro critério do Projeto NURC, para identificar o fenômeno linguístico de norma culta, foi que ela seria uma variedade usada em situações monitoradas, em que há certo policiamento no uso da língua pelos falantes urbanos que tivessem ensino superior completo.

Desse modo, a *norma culta* “[...] seria a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados” (FARACO, 2008, p.47).

Vale mencionar que os três *continua* a que o autor se refere dizem respeito à proposta criada por Bortoni-Ricardo (2004, p.51), “para entendermos a variação no português brasileiro”. Os três contínuos, segundo a autora, podem ser comparados a três linhas, que são “[...] *contínuo de urbanização (rural/urbano), de oralidade - letramento e o contínuo de monitoração estilística* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51, grifos meus).

O contínuo de urbanização, rural/urbano, diz respeito aos falares rurais geograficamente isolados, que, praticamente, nenhuma pressão sofrem da escola e da mídia, estendendo-se até os falares urbanos, mais prestigiados porque se aproximam dos falares cultos, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), ao longo do processo sócio - histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como “[...] a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoepia, da composição de dicionários e gramáticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.51).

Figura 1 – Contínuo de urbanização



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52.

Ainda, entre os espaços dos falares rurais e dos falares urbanos, fica o espaço *rurbano*, termo cunhado por Bortoni-Ricardo (2004), considerado de muita relevância para os estudos das variedades linguísticas do português brasileiro.

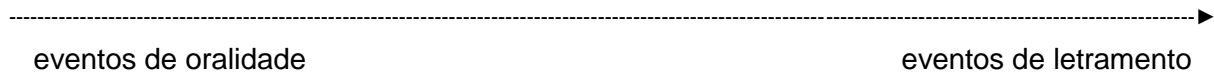
A autora explica:

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia seja pela absorção da tecnologia agropecuária (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 52).

O termo *rurbano*, portanto, diz respeito à “[...] definição de populações rurais com razoável integração com a cultura urbana e populações urbanas com razoável preservação de seus antecedentes rurais” (BORTONI-RICARDO e ROCHA, 2014, p. 40).

O segundo contínuo, o de oralidade e letramento, refere-se às práticas sociais orais ou letradas. O falante não é o foco. Levam-se, em consideração, os eventos de oralidade e os eventos que remetem a práticas linguísticas mediadas pela escrita, ou seja, pela “[...] diversidade cultural de produção e a implementação dessas práticas” (BORTONI-RICARDO e ROCHA, 2014, p. 38).

Figura 2 – Contínuo de oralidade / letramento

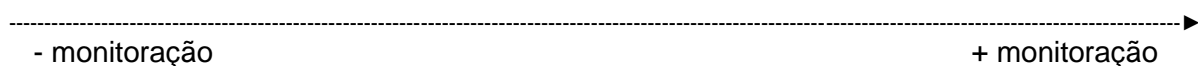


Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62.

As autoras explicam, assim, o terceiro contínuo, o de monitoração estilística:

[...] está relacionado à dimensão sociocognitiva do processo interacional, em particular ao grau de atenção e de planejamento que o falante confere à situação de fala. Esse grau de atenção e de planejamento relaciona-se a vários fatores, tais como a acomodação do falante a seu interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida (BORTONI-RICARDO e ROCHA, 2014, p. 38-39).

Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62.

Diante disso, retomando a concepção de *norma culta*, no Brasil, essa *norma culta* seria “[...] a manifestação linguística de uma parcela muito pequena da

sociedade, levando em consideração que aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem ensino superior” (FARACO, 2008, p.47).

O autor completa seu posicionamento mencionando que “[...] a *norma culta* não estaria entre nós, desvincilhada de certo matiz aristocrático: seria propriedade da elite altamente letrada” (FARACO, 2008, p.47).

Porém, ele considera que “[...] a força centrípeta⁷ da linguagem urbana comum quebra, em parte, esse vínculo: de um lado, porque é ela que baliza, de fato, o falar culto brasileiro (a norma culta falada pouco se distingue dela); e de outro, porque é hegemônica nos meios de comunicação social” (FARACO, 2008, p.47).

Além disso, o autor menciona que há dois séculos, ou seja, desde o século XIX, comentadores gramaticais mais conservadores fizeram uma lista com as principais características sintáticas da linguagem urbana do Brasil, consideradas por eles como erros comuns da fala brasileira. “Há muito tempo que as propriedades correntes, habituais, normais, na nossa linguagem urbana comum têm sido tradicionalmente classificadas não como peculiaridades do português urbano brasileiro, mas como erros” (FARACO, 2008, p.47- 48).

Para Bortoni-Ricardo (2005), os comentadores gramaticais que criticam a variação da norma padrão não distinguem os *traços graduais*⁸ (comuns, em graus variáveis, a todas as variedades brasileiras – o uso do pronome pessoal *ele/ela* como objeto direto: “Eu vi *ela* no cinema ontem.”) dos *traços descontínuos*⁹ (característicos das variedades ditas populares – as pronúncias “*barde*” < *balde* ou “*teia*” < *telha*; enunciados como: “*Os menino tá na rua*”, ou seja, uso do rotacismo, do *ieísmo*, da *ausência de concordância nominal e verbal*, são alguns dos exemplos).

Faraco (2008) afirma, ainda, que, a elite letrada e conservadora do Brasil, no seu empenho para ser parecida com a europeia e ‘civilizada’, não considerava

⁷ Força centrípeta é uma nomenclatura cunhada por Bakhtin (1988) e foi aplicada às forças da língua. Segundo o autor, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua. Bakhtin, Mikhail. (1998 [1975]). *Questão de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec.

⁸ Traços graduais “[...] são as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e de variação lexical que caracterizam o português brasileiro, como o próprio nome indica, ocorrem ao longo de todo o contínuo das variedades, em maior ou menor frequência” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

⁹ Traços descontínuos “[...] são aqueles que aparecem com maior frequência nas variedades mais estigmatizadas e deixam de aparecer quanto mais subimos na escala social, isto é, quanto mais nos aproximamos das variedades prestigiadas; seu uso é descontinuado nas áreas urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

legítimas as variedades do português brasileiro popular, tão pouco as variedades do português brasileiro considerado culto. Assim, “[...] tudo o que se afastasse da norma – padrão, artificialmente, construída era tachada de erro mesmo que normal (i.e., comum) na fala mais monitorada dos falantes cultos” (FARACO, 2008, p.48).

1.1.4 Norma Popular / Norma Vernácula

A caracterização da realidade linguística brasileira “[...] não pode ser feita a partir da abstração dos processos sócio- históricos que determinaram a formação da sociedade brasileira” (LUCCHESI, 2006, p.87).

Não se pode ignorar uma concepção polarizada da história sociolinguística do Brasil, ressaltando o fato de que, desde o início da colonização até a Proclamação da República, enquanto uma reduzida elite, concentrada nos incipientes centros urbanos, guardava uma profunda fidelidade aos modelos de uso da língua provenientes de Portugal, nas imensidões do interior do Brasil grandes contingentes de negros africanos, índios aculturados e seus descendentes mestiços e endógamos¹⁰, adquiriam o português como língua materna a partir de um modelo defectivo, precariamente adquirido como segunda língua por seus pais (LUCCHESI, 2006, p. 88).

Essa segunda língua, chamada como defectiva pelo autor, adquirida em situações as mais precárias, ia se convertendo em modelo para a nativização do português entre os negros, índios e seus descendentes, desencadeando profundas alterações na gramática da língua portuguesa assim adquirida, socializada e nativizada.

É dessa forma que, segundo Lucchesi (2006), foi constituído o processo histórico de formação das duas grandes normas do português brasileiro (PB):

[...] a *norma culta*, derivada do uso linguístico de uma elite escolarizada, e a *norma popular*, que emerge do uso da grande maioria da população do país, desprovida de educação formal e dos demais direitos da cidadania, com os previsíveis reflexos na língua da pluralidade étnica que está na base da sociedade brasileira”. (LUCCHESI, 2006, p.88, *grifos meus*).

¹⁰ Endógamo: [...] que ou aquele que só se casa com membros de sua própria classe ou tribo, com a finalidade de conservar sua nobreza ou sua raça (HOUAISS, 2009, p.753).

Por outro lado, Lucchesi (2006) chama a atenção para o desenvolvimento de processos paralelos, e, até certo ponto convergentes, de mudança na gramática que se observam nessas duas grandes normas consideradas independentemente.

Serafim da Silva Neto (1963), sobre uma formação polarizada da realidade linguística brasileira, desde a década de 1950, defende que

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade lingüística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia (SILVA NETO, 1963, p. 88-89).

No contato com os colonizadores, cujo número se ampliou a partir do final do século XVII, em função do ciclo do ouro, os habitantes nativos e a população negra e seus descendentes desenvolveram, inicialmente, interlínguas, processo a que Naro e Scherre (2007) denominam transmissão linguística irregular.

Nesse contexto, Mattos e Silva (2004) considera a constituição de uma língua geral, já mencionada neste trabalho, salientando que, no início do processo de colonização, de falantes de cerca de mais de 1.500 línguas indígenas em todo território nacional, essa língua geral era de base tupi, por meio da qual se intercomunicavam brancos, negros e índios.

A autora (2004, p.22) informa, ainda, que, mais à frente, “[...] a chegada da corte portuguesa ao Brasil implementou um desenvolvimento cultural, mesmo considerado fraco, e possibilitou o surgimento da *norma linguística*, que passou a ser policiada pelos meios oficiais e pela escola”.

Referindo-se ao conjunto de fatores determinantes da caracterização do português do Brasil (PB), incrementado pela influência do processo de imigração em diferentes regiões brasileiras, Mattos e Silva (2004, p.22) afirma:

É certamente no entrecruzar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais, menos ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional.

1.1.5 Fechando a seção: o Português São Três

O esforço de chamar a atenção para a natureza polarizada da realidade sociolinguística do português brasileiro, das diferentes *normas* que fazem parte da realidade social do país, foi demonstrado, nesta seção, por meio dos estudos e postulações dos vários autores citados no decorrer do texto.

Dentre eles, destaco Rosa Virgínia Mattos e Silva, em cuja obra “O português são dois – novas fronteiras, velhos problemas”, embora tenha intitulado seu livro de “O português são dois”, em diversos momentos, alerta-nos para o fato de que o “português [brasileiro] são três”:

No caso brasileiro, sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma-padrão, norma(s) culta (s), norma(s) vernácula(s) (MATTOS e SILVA, 2004, p.118).

Também Lucchesi (2002), em seu artigo “Norma linguística e a realidade social”, apresenta a mesma análise tripartida ao propor os termos *norma-padrão*, *norma culta* e *norma popular*.

Portanto, concordo com a assertiva dos autores e, também, com a de Faraco (2008, p. 21), ao postular que

A expressão *norma culta*, nos últimos anos, pulou os muros da universidade e se tornou muito frequente nos discursos da mídia e da escola. Assim, acabou tornando-se uma expressão quase de senso comum, perdendo sua precisão semântica [...] No discurso universitário, são duas as imprecisões mais comuns no uso da norma culta. Algumas vezes, ela é utilizada intercambiavelmente com a expressão *norma-padrão*, como se fossem apenas nomes diferentes do mesmo fenômeno – quando, de fato, se trata de duas realidades distintas. Outras vezes, ela é usada para designar a norma utilizada em gramáticas e dicionários, que melhor seria identificada se fosse denominada *norma gramatical*, considerando as distâncias e mesmo os conflitos que há, no caso do Brasil, entre o uso culto efetivo e muitos dos preceitos estipulados nos chamados instrumentos normativos. De novo, tornam-se fenômenos distintos como se fossem uma e a mesma coisa.

Isso posto, evidencia-se que a norma padrão/norma gramatical e norma culta/norma linguística não são sinônimos, assim como ensinar gramática e ensinar

português também não são a mesma coisa, como sempre vimos na prática pedagógica tradicional.

É sabido, entretanto, que o valor e a relevância social da padronização de uma língua não podem ser negados. Não se quer depreciar nem o processo, nem os benefícios da *norma-padrão* para uma língua, socialmente. Santos (1996, p.7), a esse respeito, afirma:

O reconhecimento da heterogeneidade linguística não impede que se realize uma política de padronização, postulando uma norma, uma “língua padrão”, uma “língua franca”, de caráter especial, funcional, dentro da mesma língua. Afinal, alguma uniformidade será útil para diversas circunstâncias: uso escrito, discursos oficiais, ensino a estrangeiros etc.

Por outro lado, Martins (2014) alerta que é preciso atentar para as consequências negativas da imposição descontextualizada e indiscriminada da norma padrão (e da norma “curta”, nas palavras de Faraco, 2008), principalmente, para os falantes das variedades menos prestigiadas, que são os que menos podem ter acesso a essa norma.

Com a discussão e as reflexões sobre o tema *normas*, aqui apresentadas, ratifico: i) a realidade linguística do país é multilíngue; ii) o Português do Brasil são três: *o padrão, o culto e o popular*, que é o mais estigmatizado e não é mistério para ninguém, e iii) não temos uma norma, mas sim várias normas, dentre elas: *a padrão, a culta e a popular*.

Vale destacar que não se deve confundir a noção de *norma culta* com a língua escrita. Todas as normas são expressas em ambas as modalidades. Destaco, ainda, que, nesta tese, assumi os conceitos de *norma* de Faraco (2008), pois concordo com o autor que a *norma padrão* é artificial, não é real. Ela é prescrita, imposta, um ideal de língua.

Já a norma culta segue padrões efetivos de uso, observáveis no comportamento linguístico de certo grupo social, a exemplo dos indivíduos chamados de cultos (de acordo com o NURC, pessoas com nível de escolaridade superior). Assim, a *norma culta* não é homogênea, sofre variação, está sujeita, também, a mudanças. É o real de uso, é a norma efetivamente utilizada.

Görsky e Coelho (2009) afirmam que é interessante esclarecer que “[...] a variação não se dá apenas inter-normas, ou seja, distinguindo a fala de um indivíduo

da zona rural de outro da zona urbana, por exemplo. Assim, cada *norma*, conforme as noções já apresentadas, neste capítulo, comporta variação no seu interior”. Portanto, as diferentes normas se entrecruzam e se influenciam mutuamente.

Feitas as distinções, espero que tenha ficado esclarecida a importância da abordagem de todas as *normas* no contexto escolar, principalmente, nas aulas de LP. Para tanto, necessário se faz um conhecimento mais amplo da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística, tema da próxima seção.

Faraco (2008), a esse respeito, afirma:

Nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p.180).

Para o autor, é preciso, acima de tudo, construir uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que se possam desconstruir os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

1.2 DA SOCIOLINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos (BORTONI-RICARDO e FREITAS, 2009, p. 223).

Diante da realidade sociolinguística brasileira, em que convivem diferentes normas e variedades regionais, sociais e estilísticas, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), na epígrafe, defendem que a *Sociolinguística Educacional*, pautada na

Pedagogia da Variação Linguística, em muito poderá contribuir para a formação dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade de ensino da língua portuguesa nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

Nesta seção, apresento as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa, sob o viés da Sociolinguística Educacional, base fundamental desta tese.

1.2.1 Sociolinguística

A Sociolinguística, área dos estudos linguísticos que estuda a língua em seu uso real, leva em consideração as relações entre a língua e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.

Essa corrente linguística considera a língua uma instituição social, não podendo, portanto, conforme afirmam Cezário e Votre (2010, p. 141), “[...] ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação”.

Diante disso, Coelho et al (2015, p.11-12) argumentam que “[...] necessário se faz, por exemplo, abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada, que não é suscetível a variar e a mudar”. É necessário, também, entender que a realidade das pessoas que usam a língua, os falantes, tem influência muito grande na maneira como falam e na maneira como avaliam a língua que usam e, especialmente, a língua usada pelos outros.

É sabido que o ser humano adquire a linguagem e dela se utiliza dentro de uma comunidade de fala, com o objetivo de comunicar-se com outros indivíduos e atuar sobre os interlocutores. Isso faz com que o objeto dos estudos sociolinguísticos, de modo geral, em que, supostamente, o falante se preocupa mais com *o que* dizer do que *o como* dizer “[...] seja localizado no uso do vernáculo, da língua falada em situações naturais, espontâneas” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p.149).

A Sociolinguística, conforme os autores, parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. “Trabalha-se com o falante, ouvinte real, em situações reais de linguagem. Busca-se, por meio do estudo, manifestações

linguísticas concretas para explicar os fenômenos da linguagem” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p.149).

Com a origem marcada na década de 1950, como fruto da insatisfação diante dos modelos existentes, a exemplo do estruturalismo¹¹ e do gerativismo¹² que não incluíram nas suas análises a variação, não contemplada como objeto da linguística, os estudos sociolinguísticos desenvolveram-se como corrente nos Estados Unidos na década de 1960, sobretudo, com os trabalhos de William Labov, de Gumperz¹³ e Dell Hymes¹⁴ e a conferência *As Dimensões da Sociolinguística (The Dimensions of Sociolinguistics)*, de William Bright¹⁵, cuja publicação, em 1966, recebeu o título de *Sociolinguística (Sociolinguista)*.

Sobre essa conferência, Cezário e Votre (2010, p. 146) relatam que Bright afirma que o escopo da Sociolinguística “[...] está na demonstração de que existe uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social”. Assim, como ciência autônoma e interdisciplinar, a Sociolinguística teve seu início em meados do século XX, embora, consoante Bortoni-Ricardo (2014, p.12), “[...] haja vários linguistas que, muito antes dos anos 1960, já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística, a exemplo de Meillet (1936), Bakhtin (1975) e membros do Círculo Linguístico de Praga.”

Além do mais, Bortoni-Ricardo (2014) comenta que esses pensadores levavam em consideração o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do informante,

¹¹ Estruturalismo (*structuralism*) – “Uma abordagem no estudo da linguagem que considera os idiomas como sistemas estruturados.[...] o objeto primário de estudo é o sistema, não os elementos particulares presentes no sistema. A influência do suíço Ferdinand Saussure fez com que o estruturalismo se tornasse a orientação dominante na linguística europeia. Nos Estados Unidos da América, ideias estruturalistas foram desenvolvidas de maneira relativamente independente por Edward Sapir e, especialmente, por Leonard Bloomfield”. (TRASK, 2004, p.100).

¹² Gerativismo - corrente linguística liderada por Noam Chomsky cuja língua é concebida como um sistema de princípios universais; é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência (COELHO et al. 2010, p. 14).

¹³ John J. Gumperz (1922-1913) foi professor emérito da Universidade da Califórnia, USA, em Berkeley. Era linguista, antropólogo, pesquisador e teórico. Foi um dos principais fundadores da tradição de pesquisa que veio a constituir o que contemporaneamente entendemos por Sociolinguística Interacional (PEREIRA; GARCEZ et al, 2002, p. 26) In: Palavra 8. *Entrevista com John J. Gumperz. 2002*. Disponível em: <<https://lingcult.files.wordpress.com/2015/04/palavra-8-02-2002-entrevista-john-gumperz.pdf>>. Acesso em: 25 ago 2017.

¹⁴ Dell Hymes (1927-2009) linguista, sociolinguista, antropólogo e folclorista, que estabeleceu bases disciplinares para o estudo comparativo e etnográfico do uso da linguagem. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1405>>. Acesso em 25 ago. 2017.

¹⁵ William Bright, linguista norte - americano, foi quem organizou um congresso em 1964, com vários estudiosos da relação entre língua e sociedade, onde o termo “Sociolinguística” foi fixado. Disponível em: <<http://www.ncidc.org>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida.

Bortoni-Ricardo (2014, p.12) afirma, ainda, que,

[...] no início, a pesquisa sociolinguística foi motivada pela constatação de que crianças, oriundas de grupos linguísticos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior ao das crianças provenientes de classe média e classe alta. Hoje podemos explicar essas diferenças com base no grau de letramento com que as crianças convivem em seu ambiente familiar.

A autora menciona, também, que, na década de 1960, quando “[...] os primeiros sociolinguistas buscavam, no repertório linguístico das crianças, explicações para o seu melhor ou pior ajustamento à cultura escolar, ainda pouco se discutia o impacto da cultura letrada sobre grupos sociais ou nacionais” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 12).

Liderados por William Labov, nos Estados Unidos, os sociolinguistas pioneiros desenvolveram intensivas análises contrastivas entre a variedade do inglês que era a língua materna dos alunos em questão e o chamado inglês padrão, falado e ensinado na escola. “E, nesses tempos em que se firmavam as raízes da Sociolinguística, essa ciência voltou-se, de modo prioritário, para a descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança, inerentes à língua, expandindo-se depois para outras dimensões da linguagem humana.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.12-13).

Diante da emergência da Sociolinguística, no início da segunda metade do século XX, Bortoni-Ricardo (2005, p.114-115) aponta três premissas básicas que constituem as raízes da Sociolinguística, a saber: o relativismo cultural, a heterogeneidade inerente e a relação dialética entre a forma e função linguísticas.

Sobre o relativismo cultural, a autora explicita que essa premissa foi herdada da própria linguística estruturalista e é uma postura adotada nas ciências sociais, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. A premissa do relativismo cultural “[...] rejeita o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.114).

Daí decorre o fato de não haver uma língua melhor que a outra, dialeto superior a outro na perspectiva dos estudos sociolinguísticos. Assim, a premissa do relativismo cultural, adotada pela Sociolinguística, levou-a “[...]a estender a concepção de equivalência, inicialmente restrita à avaliação de diferentes línguas, à avaliação das diversas variedades ou dialetos da mesma língua, rejeitando-se a noção de dialetos e variedades inadequados e inferiores” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.115).

No que diz respeito à heterogeneidade inerente, a Sociolinguística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. Nas palavras de Bortoni-Ricardo:

A variação deixou de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passou a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. Esse pressuposto levou a Sociolinguística a concentrar-se no estudo dos fenômenos que não se apresentam sempre da mesma forma na língua (2005, p. 114-115).

Já, no que tange à premissa da relação dialética entre forma e função linguísticas, a autora pontua que essa terceira proposição também representou uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função e uso ou do foco na forma linguística isolada para o foco na forma linguística no contexto humano. Dessa forma, enfatiza-se o contexto de uso da língua.

Conforme foi conceituado no primeiro parágrafo deste tópico, a Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. Vale lembrar, entretanto, que a Sociolinguística não é a única área da Linguística que se ocupa da relação entre língua e sociedade, existem outras áreas, a exemplo da Análise do Discurso (AD), Linguística Aplicada (LA) e Linguística Histórica.

Importante, também, enfatizar que o termo Sociolinguística é muito amplo, engloba diferentes formas de olhar a relação língua e sociedade. Assim, nesta tese, são abordados a teoria e o método de uma Sociolinguística em especial: a *Sociolinguística Variacionista*, que trouxe muitas contribuições à vertente educacional, à *Sociolinguística Educacional*.

Vale mencionar que, Segundo Coelho et. al (2015, p.14), a Sociolinguística Variacionista é denominada também

(i) *Sociolinguística Laboviana*, porque seu principal expoente é o linguista norte-americano William Labov; (ii) *Sociolinguística Quantitativa*, porque, a princípio, os pesquisadores dessa área costumam lidar com uma grande quantidade de dados de usos da língua, o que requer, normalmente, uma análise estatística; e (iii) *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, por se preocupar com a variação e a mudança na língua.

1.2.2 Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista é uma vertente linguística que estuda os padrões sistemáticos de variação na sociedade. No cenário brasileiro da pesquisa linguística, segundo Freitag e Lima (2010), “[...] é uma área muito produtiva, pois traz contribuições significativas para o ensino de língua materna”.

O marco da Sociolinguística Variacionista foi os estudos do americano William Labov, considerado o fundador das pesquisas variacionistas da Sociolinguística. Ele propôs um modelo teórico-metodológico de análise linguística, com base em estudo dos padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala, cuja formalização acontece, analiticamente, intermediada por um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis.

Esse modelo visa a responder a questão central da mudança linguística a partir de dois princípios teóricos fundamentais: (i) o sistema linguístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser também heterogêneo e plural para desempenhar plenamente as suas funções, rompendo-se assim a tradicional identificação entre funcionalidade e homogeneidade; (ii) os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento nos padrões de comportamento linguístico observados nessa comunidade, mostrando que, se a mudança implica necessariamente variação, a

variação não implica necessariamente mudança em curso (LABOV, [1972] 2008, e WEINREICH, LABOV e HERZOG, [1968] 2006) ¹⁶.

Lucchesi (2001) aponta que os processos de mudanças contemporâneas que ocorrem na comunidade de fala são primordiais na Sociolinguística. Vale mencionar, aqui, que comunidade de fala, para esse modelo teórico-metodológico, não é entendida como um grupo de pessoas que falam exatamente igual, mas “[...] um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais frente à língua” (LABOV [1972] 2008, p. 287), ou seja, que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam-se relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem.

Para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente, existirão formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em coocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo) e em concorrência (quando duas formas concorrem). Daí a Sociolinguística Variacionista ser denominada de *Teoria da Variação e Mudança* (TVM).

Toda a análise sociolinguística passa a ser orientada para a variação sistemática, inerente ao seu objeto de estudo, a comunidade de fala, concebida como uma heterogeneidade estruturada. Não existe, portanto, um *caos linguístico*, cujo processamento, análise e sistematização sejam impossíveis de serem processados. Há, pelo contrário, um sistema (uma organização) por trás da heterogeneidade da língua falada.

Camelô (2009) menciona que Labov direcionou seus estudos para a relação entre língua e sociedade, intencionando sistematizar a variação existente na língua falada por meio de pesquisas que consideram fatores extralinguísticos, tais como: classe social, idade, sexo, escolaridade, entre outros que pudessem demonstrar a interdependência entre o conteúdo linguístico dos falantes e o meio social em que vivem.

Quando se reporta à trajetória dos estudos labovianos, é possível verificar que foi na década de 1960, que surgiram os primeiros resultados das pesquisas de Labov sobre as relações entre linguagem e classe social e sobre as variedades do

¹⁶ Uriel Weireich, William Labov e Marvin Herzog são os autores do texto clássico, que é considerado uma das bases da Sociolinguística: “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística”. Publicado em 1968, foi traduzido para o português por Marcos Bagno, em 2006.

inglês não padrão que eram usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, particularmente, por negros e porto-riquenhos da cidade de Nova York.

Em 1963, Labov publica sua dissertação de mestrado, com o título de “*The Social History of a Sound Change on the Island of Martha’s Vineyard, Massachusetts*” (A história social de uma mudança sonora na ilha de Martha’s Vineyard, Massachusetts), sob a orientação do professor Uriel Weinreich.

Na ilha de Martha’s Vineyard, o linguista observou uma forma peculiar na maneira como seus informantes pronunciavam algumas palavras com os ditongos /ay/ e /aw/ centralizados no aparelho fonador bucal.

O intuito da pesquisa foi a observação direta de uma mudança sonora no contexto da vida da comunidade na qual ela ocorre. A mudança, segundo relata Labov (2008, p.19), “[...] é uma alteração na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/, e a comunidade é a ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA)”.

O estudo de Labov, em Martha’s Vineyard, “[...] é muito representativo da transição entre a dialetologia geográfica e a Sociolinguística variacionista urbana”, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014, p.54). Desse modo, “[...] a investigação da mudança sonora em Martha’s Vineyard pode ser vista como o primeiro passo de um programa para o estudo da língua em seu contexto social” (LABOV, [1972] 2008, p.91).

O segundo passo foi a abordagem de um problema considerado muito maior por Labov ([1972] 2008): descobrir algum sistema ou ordem na extensa variação do inglês na cidade de Nova York. Essa pesquisa, sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York, conduzida no *Lower East Side* (Baixo Lado Leste), que durante muito tempo foi local de residência de imigrantes vindos da Europa oriental, é tese de doutorado de Labov, publicada em 1966, cujo título é *The social stratification of english in the New York city (A estratificação social do inglês na cidade de Nova York)*.

Em Nova York, Labov pesquisou a emissão da consoante /r/ pós – vocálica em três grandes lojas de departamento: a Saks, loja sofisticada, frequentada pela classe alta; a Macys, de prestígio médio, e a S. Klein, de *status* inferior. A metodologia consistiu em entrar nas lojas, como cliente, e perguntar onde poderia encontrar produtos que ele sabia que eram vendidos no quarto andar (*fourthfloor*).

Labov ([1972] 2008) descobriu que a preservação da vibrante ocorria com maior frequência na loja da classe alta e média do que na loja da classe mais baixa, revelando que a pronúncia do fonema /r/ pós-vocálico é considerada de prestígio. Observemos que a consoante /r/ aparece em dois contextos diferentes: posição pós-vocálica final (*floor*) e posição pós-vocálica não final (*fourth*).

Essa pesquisa é um marco para a história da Sociolinguística Variacionista, pois evidencia a visão de Labov sobre a relação intrínseca entre sociedade e linguagem.

Ao se deter nos fenômenos da língua que não são categóricos, ou seja, que se apresentam em variação, a Sociolinguística Variacionista identifica aqueles cuja variação é considerada instável, porque as diversas variantes da regra assumem valores sociossimbólicos distintos na comunidade, ou seja, algumas variantes são mais prestigiadas que outras (BORTONI-RICARDO, 2014, p.59).

Ainda, de acordo com a autora, nesses casos, entre as variantes que estão em competição, algumas acabam por prevalecer enquanto outras tendem a desaparecer. É assim que se dá a *mudança linguística*.

Outro importante estudo realizado por Labov foi sobre o *Black English (Inglês dos negros)* do *Harlem*, a linguagem dos guetos. Em 1967, “[...] enquanto lecionava na Universidade de Columbia, propôs uma pesquisa ao Departamento de Educação Americano, em que objetivava descobrir se o dialeto falado pelas crianças negras do *Harlem*¹⁷ estava relacionado com o fracasso das escolas em ensiná-las a ler” (MARRA e MILANI, 2011, p.151).

Para Labov, essa se tornou uma das aventuras intelectuais e sociais mais fascinantes de sua vida, pois descobriu que, embora os pesquisadores pensassem que entendessem o que os falantes desse dialeto diziam, não tinham nenhuma compreensão do sistema que eles empregavam.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, portanto, passaram a ser trabalhados em diversos centros de pesquisa no mundo. No Brasil, as pesquisas nessa linha começaram a ser desenvolvidas na década de 1970, por intermédio da atuação de alguns grupos, como a do grupo Projeto da

¹⁷ Harlem: bairro de Manhattan na cidade de Nova Iorque, conhecido por ser um grande centro cultural e comercial dos afro-americanos.

Norma Urbana Culta (NURC), já explicitado no capítulo 1, o qual, nessa época, foi coordenado por Anthony Julius Naro.

Atualmente, em várias universidades brasileiras, conforme Cezário e Votre (2010, p.153)

[...] há grupos que seguem os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística, como o *Programa de Estudos sobre o Uso da Língua* (PEUL), o próprio NURC – Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o projeto de *Variação Linguística da Região Sul do Brasil* (VARSUL) – na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

Os autores relatam, ainda, que, além dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos mencionados, “[...] diversas teses foram defendidas com o objetivo de descrever as formas variantes do português do Brasil e de explicar os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem/desfavorecem as variantes linguísticas” (CEZARIO e VOTRE, 2010, p.153).

Em sociedades complexas e letradas como a nossa, portanto, a realidade linguística é composta de dois grandes polos:

[...] (i) a variação linguística, com a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e (ii) a norma padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes (BAGNO, 2007, p.38).

Portanto, o conceito de variação linguística “[...] é a espinha dorsal da Sociolinguística” (BAGNO, 2007, p.39). Além desse conceito, outros são importantes também, como os de variedade, variante e variável e o de *comunidade de fala*, já conceituado anteriormente.

Vale mencionar que, além do conceito de comunidade de fala, há pesquisadores que trabalham com outros conceitos relacionados ao *locus* da investigação de fenômenos linguísticos.

Lesley Milroy (1980) integra esse rol de pesquisadores que situam seus falantes em Redes Sociais (*Social Networks*), redes de relacionamento dos indivíduos estabelecidas na vida cotidiana, que variam de um indivíduo para outro e

são constituídas por ligações de diferentes tipos, envolvendo graus de parentesco, amizade, ocupação (ambiente de trabalho) etc.

Sobre a questão das redes sociais no Brasil, são citados os estudos da sociolinguista Bortoni-Ricardo (1985/2011). Para a autora, as redes que possuem um limite territorial demarcado restrito à família e a vizinhos são consideradas isoladas; enquanto aquelas em que não há um limite territorial definido, ou seja, em que as pessoas se relacionam em variados contextos sociais, tendem a ser maiores e mais heterogêneas, tornando-se integradas.

Sendo assim, uma análise sociolinguística baseada em redes sociais procura captar a dinâmica dos comportamentos interacionais dos falantes e possibilita, conforme pontuam Coelho et al (2015, p.68), “[...] o estudo de pequenos grupos sociais, como grupos étnicos minoritários, migrantes, populações rurais etc., favorecendo a identificação das dinâmicas sociais que motivam a mudança linguística”.

1.2.2.1 Pelos caminhos da Sociolinguística: conceitos básicos

Antes de iniciar a conceituação dos termos *variedade*, *variável* e *variante linguística*, convém mencionar que a Sociolinguística tem sido uma área de ampla investigação nos últimos anos, “[...] com resultados que refletem não apenas nas descrições das línguas enquanto sistemas, mas também nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando no mundo moderno” (MONTEIRO, 2000, p. 9).

No Brasil, é possível citar, como exemplo dessas questões, o fracasso escolar devido às dificuldades surgidas pelo pluridialealismo que adquire, em nosso país, um significado especial, face à situação em que se encontra o ensino das camadas mais baixas da população.

Por isso, é importante a retomada desses conceitos, nesta tese, pois o foco do meu estudo está direcionado à formação inicial de professores, nos cursos de Letras, para o contexto educacional. Assim, necessário faz-se que os futuros docentes tenham, em sua formação, conhecimento e domínio desses pressupostos básicos da Sociolinguística.

1.2.2.1.1 *Variedade linguística*

O conceito de variedade linguística, um dos mais importantes da teoria sociolinguística, é atribuído à fala característica de determinado grupo.

A esse respeito, Coelho et al (2015, p.14-15) posicionam-se

A partir de critérios geográficos, podemos isolar, por exemplo, a variedade gaúcha, a variedade manauara¹⁸ e a variedade da Zona Leste da cidade de São Paulo; a partir de critérios sociais, podemos pensar, por exemplo, na variedade dos falantes mais escolarizados, na variedade dos falantes mais jovens e na variedade das mulheres; também podemos escolher outros critérios, como a ocupação/profissão (a variedade dos advogados, por exemplo) ou algum hábito que unifique os falantes (a variedade dos falantes que acessam determinada rede social na internet com frequência, por exemplo). Podemos, ainda, combinar diferentes critérios para chegar às variedades: pode-se falar na variedade dos pescadores de Florianópolis, na variedade das donas de casa do interior do estado de São Paulo, na variedade dos jovens *rappers* da cidade do Rio de Janeiro e assim por diante.

Os autores mencionam, também, a importância de destacar que há uma variedade específica a que os sociolinguistas se referem com certa frequência: a *variedade culta*, já discutida na primeira seção.

Vale ressaltar que, para a Sociolinguística Variacionista, *dialeto e falar* são sinônimos de *variedade*. Com base nos estudos de Coelho et al (2015, p.15), novamente, destaco que os autores argumentam sobre a importância de observar que dialeto, no contexto sociolinguístico, “[...] não corresponde a uma variedade ‘inferior’ ou estigmatizada de uma língua, mas sim, como equivalência à *variedade*, ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional.”

Para entender o porquê desse posicionamento dos autores sobre o *dialeto* não ser uma *variedade* inferior, Monteiro (2000) argumenta que é oportuno também refletir que, face ao termo *língua*, o vocábulo *dialeto* guarda algumas conotações negativas. Assim sendo, para evitar essas conotações, diversos autores preferem substituí-lo pela expressão neutra *variedade linguística* (grifos meus).

¹⁸ Variedade manauara diz respeito ao dialeto falado na cidade de Manaus, conhecido, também, como “amazonês”.

Por sua vez, Bagno (2007, p.47), de forma bem objetiva, conceitua *variedade linguística* como “[...] um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua”. Dessa forma, partindo da noção de heterogeneidade, os pressupostos teóricos da Sociolinguística preconizam que “toda língua é um feixe de variedades” (BAGNO, 2007, p.47).

Outros conceitos não menos importantes são o de *variável* e *variante*.

1.2.2.1.2 Variante

Variante é “[...] um termo sociolinguístico utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico” (CEZÁRIO e VOTRE 2010, p.142).

Tarallo (1985) afirma que, em toda comunidade de fala, são frequentes formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de “variantes” que conceitua como “[...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.” (p.8).

Para explicitar os conceitos expostos, é oportuno citar a variação nos pronomes pessoais na primeira pessoa do plural ilustrada com o verbo *estudar*. Temos as formas “nós estudamos” e “a gente estuda” como variantes do presente do indicativo. Ambas as expressões são aceitas pelas pessoas em geral, mas a estrutura “nós estudamos” é considerada mais formal, enquanto “a gente estuda” soa mais coloquial.

Cezário e Votre (2010, p.142), a esse respeito, acrescentam que, “[...] além das variantes que combinam *a gente* com a terceira pessoa do singular e *nós* com a primeira pessoa do plural, temos mais duas variantes, mais estigmatizadas, como *nós estuda* e *a gente estudamos*”, seguindo os exemplos já citados acima.

Diante dessas variantes, os autores argumentam que podemos fazer alguns questionamentos: “[...] i) Qual o grau de escolaridade das pessoas que usam essas formas? ii) Há incidência da forma “a gente” mais verbo na primeira pessoa do plural na fala de pessoas cultas? Em que contexto tais incidências ocorrem?” (CEZÁRIO E VOTRE, 2010, p.142).

Para essas questões, pode-se assegurar que uma das contribuições da pesquisa sociolinguística foi a constatação de que muitas formas consideradas não padrão também ocorrem na fala de pessoas com nível superior, principalmente nos

momentos mais informais, conforme relatos das pesquisas realizadas pelo Projeto NURC.

Graças a sua metodologia de análise da língua, em situação real de comunicação, “[...] a Sociolinguística consegue medir o número de ocorrências de usos de uma variante, e, sobretudo, fazer previsões sobre as principais tendências de uso em relação a essa variante” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p. 142).

Consoante os autores, estudos realizados no Brasil, sobre a concordância verbal, utilizaram, como *corpus*, inicialmente, a fala de analfabetos adultos do Rio de Janeiro, na década de 1970, e constataram que, ao lado da variante “As meninas brincam no quintal”, os analfabetos privilegiam o uso de “As menina brinca no quintal”.

Com isso, Cezário e Votre (2010, p.143) afirmam:

A falta de concordância podia ocorrer tanto na fala de pessoas analfabetas como na fala de alunos universitários. Mas, com a ressalva de que a frequência de uso era muito diferente e continua a ser muito diferente, pois as pessoas analfabetas têm tendência a marcar o número plural apenas no primeiro elemento do sujeito, deixando o substantivo e, principalmente, o verbo sem marcas. Já as pessoas com mais instrução têm tendência para expressar o plural no núcleo dos sujeitos, nos determinantes e no verbo.

Além do mais, os autores explicitam que isso não significa que “[...] a *forma padrão* não ocorra na *fala não culta*. Também não significa que a forma *não padrão* não apareça na classe dos universitários. O que ocorre é a probabilidade de ocorrência num e noutro grupo ser distinta e relevante (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p.143).

Na mesma linha de pensamento de Cezário e Votre (2010), os estudos de Tarallo (1985), há mais de 30 anos, já constatavam:

[...] em geral, a variante padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolingüístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizada pelos membros da comunidade. Por exemplo, no caso da marcação de plural no português do Brasil, a variante [s] é padrão, conservadora de prestígio; a variante [Ø], por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não-padrão (TARALLO, 1985, p.12).

Pode-se concluir, desse modo, que cabe ao sociolinguista descobrir os contextos que favorecem a variação, como: (i) na fala do mesmo grupo de falantes; (ii) entre grupos distintos de falantes divididos segundo variáveis convencionais, a exemplo da idade, do sexo, da escolaridade, da etnia, nível socioeconômico.

A partir da frequência de uso das variantes, cabe a ele “[...] estimar as tendências associadas a cada frequência e verificar se está se tratando de variável estável ou instável. Em se tratando de variável instável, é possível indagar se algum tipo de mudança linguística está ocorrendo ou se está prestes a ocorrer” (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p. 143).

1.2.2.1.3 *Variável*

Como visto, anteriormente, em todas as comunidades de fala há formas em variação. A essas formas em variação denominamos de variantes linguísticas. “Ao conjunto de variantes, dá-se o nome de variável” (TARALLO, 1985, p.8).

Assim, o foco da Sociolinguística Variacionista são as *regras variáveis* da língua, aquelas que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma e, em outros contextos, de outra forma.

Isso permite que sejam alternadas duas ou mais variantes que, consoante Coelho et al (2015, p.60), “[...] são formas que devem ter o mesmo significado referencial/representacional e ser intercambiáveis no mesmo contexto”.

Os autores explicitam que a regra variável é uma regra gramatical e, por isso, não é qualquer forma linguística que pode assumir o papel de uma das variantes uma vez que elas sofrem restrições do próprio sistema linguístico.

Como ilustração de fenômeno linguístico variável no português falado no Brasil, tem-se o caso da monotongação dos ditongos decrescentes. “Na palavra peixe, podemos ter duas pronúncias possíveis: *peixe* e *pexe*. Independentemente da pronúncia, o significado referencial/representacional da palavra se mantém: tanto *peixe* quanto *pexe* se referem a um animal vertebrado, aquático, que respira por brânquias” (COELHO et al, 2015, p.18).

Esse exemplo mostra que existem duas variantes de uma variável: o ditongo [ey] e a vogal [e]. Elas são intercambiáveis, ou seja, podem ser trocadas uma pela outra, sem prejuízo da manutenção do significado referencial/representacional.

O mesmo aconteceu com a pesquisa de Labov, em Martha's Vineyard, já mencionada, onde foram constatadas variáveis no modo de produção dos ditongos /ay/ e /aw/, a exemplo das palavras “*right, pie, life, backhouse*, que, entre os habitantes da ilha, é marcada pela centralização do primeiro segmento, o /a/, pronunciado como um /ɑ/ ou mesmo um /ə/” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 55).

Nesta subseção, encerro a discussão e a reflexão sobre os conceitos basilares que fazem parte da terminologia da Sociolinguística, com o propósito de elucidar os princípios que norteiam os estudos sociolinguísticos.

A seguir, apresento considerações sobre a expansão da Sociolinguística que, além de contribuir para a descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, também fornece subsídios para a área de ensino de línguas, neste trabalho, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa.

1.2.3 Sociolinguística Educacional

O impacto do trabalho de Labov sobre os estudos da linguagem, sem dúvida, é amplamente reconhecido, principalmente no Brasil. Bagno, como tradutor da obra *Sociolinguistic Patterns* (1972), *Padrões sociolinguísticos em português brasileiro*, na apresentação da edição, afirma:

É inegável que a sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social. A militância de Labov na defesa do que ele chamou, em artigo clássico de 1966, de ‘A lógica do inglês não padrão’ – a defesa do inglês dos negros norte-americanos como uma língua dotada de regras perfeitamente demonstráveis e coerentemente seguidas por seus falantes – tem inspirado a luta daqueles que reconhecem no uso da língua o mais importante elemento da cultura e da vida em sociedade, sendo, portanto, um constituinte essencial da consolidação da cidadania e do convívio democrático (BAGNO, 2008, p. 9-10).

Corroborando a assertiva do autor, Cyranka (2015,p.32) menciona:

Para se constituir pela linguagem, é preciso que o homem tenha a palavra que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado. Isso aponta para os novos caminhos abertos pela sociolinguística já na década de 1960. De fato, é com Labov ([1972] 2008) que a contraparte social da linguagem, isto é, os

valores culturais da comunidade do falante, passam a fazer parte dessas reflexões. Somente a partir da criação da nova ciência sociolinguística, que trouxe para os estudos da fala essa contraparte social e ideológica, tornou-se possível compreender os fenômenos da variação e da mudança e suas repercussões nos julgamentos que membros de qualquer comunidade de fala costumam fazer sobre os usos linguísticos.

Diante das considerações dos autores, como também de posse de conhecimentos sobre as pesquisas realizadas por Labov ([1972] 2008), é possível observar que os estudos sociolinguísticos labovianos influenciaram também o contexto educacional. “O reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula” (BAGNO, 2008, p.10).

Os estudos sociolinguísticos, juntamente com o conhecimento dos conceitos dessa disciplina, na concepção de Cezário e Votre (2010, p.52):

[...] criam nos (futuros) professores uma visão menos preconceituosa e incentiva-os a valorizar todos os dialetos e a mostrar à criança que o dialeto culto é considerado melhor socialmente, mas que estrutural e funcionalmente não é nem melhor nem pior que o dialeto da comunidade do aluno.

Além do mais, sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino, os autores complementam:

As pesquisas sociolinguísticas, baseadas na produção real dos indivíduos, dão-nos informações detalhadas acerca da variante produzida pelas pessoas mais escolarizadas, sobre as variantes que deixaram de ser estigmatizadas, e das mudanças já implementadas na fala, mas que ainda não são aceitas nas gramáticas normativas. Com isso, a área de educação se enriquece com as informações que podem ser usadas também no ensino da língua culta, que passa a ser baseada em dados reais (CEZÁRIO e VOTRE, 2010, p. 152-153).

Vale ressaltar que, no Brasil, a partir dos anos 1980, ocorre uma grande transformação na concepção de língua na escola, “[...] com a publicação, dentre outros, de *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, documento elaborado por Ataliba Castilho, Roberto Camacho, Maurício Gnerre et alii para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (DIAS, 2011, p. 24).

Sobre o documento, a autora afirma:

Esse texto, fundamentado na Sociolinguística, traz a heterogeneidade e a diversidade linguística para dentro do ensino de Língua Portuguesa. A partir daí, ensinar língua na escola passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, uma reflexão sobre: as diferenças entre o oral e o escrito; os diferentes registros e modalidades de uso da língua (DIAS, 2011, p. 24).

Ainda, no ano de 1986, foi nomeada, pelo então Presidente José Sarney, a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino Aprendizado da Língua Portuguesa, por meio do Decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985, do Ministério da Educação.

Essa Comissão, de acordo com Dias (2011, p.24), “[...] era composta por Abgar Renault, Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos), Raymundo Jurandy Wangham”.

Há mais de 30 anos, já havia um direcionamento, um reconhecimento sobre a diversidade linguística brasileira. Dias (2011, p.24) cita passagem desse documento:

Os estudos e pesquisas sobre as variedades linguísticas e sobre as diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas, torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política (CNAEALP¹⁹, 1986, p.2).

Além disso, a autora informa que, nessa década, uma grande quantidade de livros foi publicada, dando continuidade às propostas educacionais de bases linguísticas, muitos com base nas teorias sociolinguísticas.

Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p.221) citam alguns desses autores:

¹⁹ CNAEALP: Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino Aprendizado da Língua Portuguesa, 1986.

No ensino da leitura e escrita, João Wanderley Geraldi (org., 1984), Rodolfo Ilari (1985), Mary Kato (1985), Alcir Pécora (1983). Voltados especialmente para a leitura, Marisa Lajolo (1982), Maria Helena Martins (1983), Ezequiel Theodoro da Silva (1983) e Regina Zilberman (org., 1982). Alguns autores ocuparam-se em especial com o ensino da gramática: Evanildo Bechara (1985), Celso Pedro Luft (1985) e Mário Alberto Perini (1985); enquanto outros trataram da questão de uma perspectiva filosófica, educacional e discursiva: Maurizio Gnerre (1985) e Magda Soares (1986).

No entanto, é sabido que foi com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que se reconhece a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, as variedades linguísticas passam a fazer parte dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio. Segundo os PCN, “[...] o respeito à diversidade é o principal eixo da proposta” (BRASIL, 1998, p. 4).

Nos PCN (1998), observa-se uma nova postura para o ensino de Língua Portuguesa que vai para além do ensino da gramática normativa, com o reconhecimento, conforme já mencionado, das variedades linguísticas.

Esses documentos postulam:

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

Nesse contexto, a *Sociolinguística Educacional* estabelece-se, principalmente, com o desenvolvimento das pesquisas que buscaram compor um retrato bastante fiel da nossa realidade linguística, com especial interesse na descrição do Português Brasileiro (PB).

Com a divulgação dos resultados dessas pesquisas para um público maior, na tentativa de transformar os resultados das pesquisas em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação sociolinguística, isto é, nas formas de ensinar a Língua Portuguesa nas escolas, a *Sociolinguística Educacional* começa a ganhar espaço.

O pioneirismo desse movimento é dado à sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, já citada diversas vezes neste trabalho, e que “[...] se dedica intensamente em fortalecer o campo de ação da Sociolinguística Educacional, área teórico-metodológica que ela inaugurou entre nós” (BAGNO, 2004, p.7).

Bortoni-Ricardo denomina de *Sociolinguística Educacional* “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna” (2005, p.128).

Cyranka (2016, p.169), sobre a educação sociolinguística, afirma:

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra.

Ainda, de acordo com a autora, “[...] o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliar a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa” (CYRANKA, 2016, p. 169).

Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p.220), o que a *Sociolinguística Educacional* faz é

[...] buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, essa vertente da Sociolinguística envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

Além do mais, de acordo com as autoras, o objetivo dessa subárea da Sociolinguística é “[...] construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa e à

capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas” (BORTONI-RICARDO e FREITAS, 2009, p.278).

Diante disso, considerando o que o próprio nome sugere, a Sociolinguística, aplicada à educação “[...] concentra seus estudos nas questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos, tornando a escola e o ensino de línguas alvo dessa vertente da Sociolinguística” (CYRANKA, 2016, p. 167).

Para que a implementação da *Sociolinguística Educacional* realmente aconteça, Bortoni-Ricardo (2005) propõe seis princípios fundamentais no desenvolvimento de suas ações, a saber:

1) Primeiro Princípio: “[...] a influência da escola na aquisição da língua não dever ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, em seu estilo mais coloquial, mas sim em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Portanto, a Sociolinguística tem como objetivo oferecer ao aluno conhecimento e habilidade nas variedades orais e escritas de prestígio, para que ele tenha acesso a diferentes práticas da cultura letrada.

A esse respeito, a autora afirma:

O vernáculo, o estilo mais espontâneo, é infenso à ação da escola, executando, naturalmente, a possibilidade permanente de inferências de um dialeto em outro. Qualquer um de nós, por mais escolarizado e letrado que seja, tem momentos de descontração, ou enorme pressão psicológica, em que recupera seu vernáculo, seu dialeto materno (BORTONI-RICARDO, 2005, 130 -131).

Isso quer dizer, nas palavras da sociolinguista, que o falante pode, a qualquer momento, em seu momento de interação, fazer uso de vários dialetos, desde o vernacular até o de mais prestígio, quando se policia ao falar. “Isso significa que a escola teve influência, pois fomos capazes de adequar nossa linguagem a cada momento de comunicação, no processo interativo” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131).

2) Segundo Princípio: “[...] o caráter socio simbólico das regras variáveis que não estão associadas à avaliação negativa pela sociedade não são objeto de

correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131).

O objetivo da escola, ao estudar as regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, não é inferiorizar o aluno que tem tais variantes em seu vernáculo, pelo contrário, o objetivo é que ele tenha consciência dos valores sociossimbólicos de tais variantes.

Como exemplo de regras variáveis que não sofrem pressão da norma de prestígio na escola, Bortoni-Ricardo (2005, p.131) cita “[...] o uso da anáfora zero: “Recebi ontem um contracheque. Ao receber Ø fiquei surpresa”; e o emprego do pronome lexical: Recebi ontem meu contracheque. Ao receber ele fiquei surpresa.”

3) Terceiro Princípio: “[...] refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131).

O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Se os professores forem sensíveis a essa realidade de seus alunos, às diferenças sociolinguísticas e culturais existentes nas salas de aula, enxergá-los como um falante legítimo do dialeto vernacular, por exemplo, irá desenvolver estratégias de ação em sala de aula para lidar com essa situação.

Desse modo, Bortoni-Ricardo propõe, para os professores superarem essa barreira, que “[...] eles desenvolvam uma *pedagogia culturalmente sensível*” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132).

4) Quarto Princípio: “[...] os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

Na própria sala de aula, por exemplo, há uma oscilação entre o formal e o informal, ou seja, entre “[...] eventos mediados pela língua escrita (letramento) ou eventos de oralidade, em que não há a influência direta da língua escrita” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.61-62).

Isso posto, pode-se dizer que há determinados ambientes ou eventos que exigem certa formalidade no uso da língua, como nos discursos religiosos (o sermão) proferidos pelos padres, pastores; porém, em outros, em estilos mais casuais, como nos momentos de fala espontânea, usada para falar com pessoas mais íntimas ou da família, para o “bate-papo” com os colegas, à mesa de um bar, entre outros.

5) Quinto Princípio: “[...] a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

A fim de elucidar esse princípio, a autora alega que se faz necessário voltar a atenção para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional das pessoas envolvidas, pois os significados que a variação assume podem ser muito diversificados. Como exemplo, mostra que, para alguns alunos, o uso do dialeto vernáculo pode indicar a inserção em uma cultura de rua, em um grupo de pessoas, como os surfistas, os skatistas. Para outros, dominar estilos monitorados representa prestígio (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

É sabido, entretanto, que, na escola, entre os professores, há aqueles que rejeitam a variedade vernacular do aluno, veem sua fala como errada, têm avaliação negativa com relação à variação; outros veem como uma característica natural do aluno, indicadora da sua cultura. Esses professores sim “[...] estão aptos a praticar e permitir que se pratique uma alternância de estilos em sala de aula, de acordo com as características do processo interacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132-133). Esses professores sim estão aptos a colocar em prática a pedagogia da variação e a desenvolver uma educação sociolinguística em sala de aula.

6) Sexto Princípio: “[...] refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne

apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

Entretanto, tenho observado que essa preocupação parece latente nas escolas, pois há professores que ainda insistem no ensino tradicional, no ensino prescritivo da gramática normativa, deixando de lado a abordagem das outras variedades.

Apesar de não bastar ao professor, interessado em colocar em prática os ensinamentos da *Sociolinguística Educacional*, somente conhecer os seus princípios, é preciso uma mudança de comportamento, de cultura de ensino do português brasileiro (PB) como língua materna na escola.

Dias (2011, p.61), nesse contexto, pondera

Não se trata de mais um conteúdo *novo*, inserido no livro didático, que será apresentado ao aluno em uma aula específica; trata-se, sobretudo, de uma mudança de hábito, de comportamento; trata-se de uma quebra de paradigma, em relação não apenas a *o que ensinar* na prática das aulas de Português na escola, mas *de por que ensinar, como ensinar, para que ensinar* Português na escola (grifos da autora).

Portanto, é preciso que os professores e os futuros professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, tenham o conhecimento e saibam como desenvolver uma *pedagogia da variação linguística*, uma *pedagogia culturalmente sensível*.

1.2.3.1 Pedagogia da variação linguística

A expressão *Pedagogia da Variação Linguística* refere-se ao ensino de língua portuguesa, que leva em consideração todas as variedades da língua. Isso quer dizer que não se está falando apenas do ensino da norma padrão, da gramática normativa, mas também da abordagem das gírias, das linguagens técnicas, como também da variedade popular, considerada estigmatizada na escola, na sociedade em geral.

Desse modo, *Pedagogia da Variação Linguística* pode ser definida como um conjunto de métodos, de estratégias, utilizado para levar às salas de aula embasamento teórico-prático e reflexões mais solidamente apoiadas nos postulados

da Sociolinguística sobre o fenômeno da variação e da mudança linguística e suas consequências sociais, culturais, políticas e pedagógicas.

Zilles e Faraco (2015, p.7) argumentam que “[...] a variação linguística é uma realidade que, embora razoavelmente bem estudada pela Sociolinguística, pela Dialetoлогия e pela Linguística Histórica, provoca, ainda, reações sociais muito negativas”.

Isso demonstra que a língua continua sendo “[...] forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral, a exemplo dos serviços de saúde” (ZILLES e FARACO, 2015, p.8).

Por isso, para os autores, é um grande equívoco afirmar que a variação linguística não deve ser objeto de estudo na escola básica. A grande questão, ou até mesmo um grande desafio, é saber como abordá-la de forma pedagógica.

Assim questionam:

Como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos escravocrata), ainda discrimina, fortemente pela língua, os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas de renda nacional? (ZILLES e FARACO, 2015, p.8)

Isso posto, os autores complementam:

Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com o ensino de língua, mas um ensino que possa garantir o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos. E esse domínio inclui o das variedades linguísticas historicamente identificadas como as mais próprias a essas práticas, ou seja, o conjunto de variedades escritas e faladas constitutivas da chamada norma culta (ZILLES e FARACO, 2015, p.9).

Claro está que necessário se faz desenvolver uma nova atitude do professor de português. Para Cyranka (2015, p.35), essa nova postura implica:

[...] lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de

seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

Cabe, nesse contexto, a pergunta de Cyranka (2015, p.31): “*A pedagogia da variação linguística é possível?*” A autora responde à pergunta nas considerações finais do artigo, que tem o mesmo título, e é capítulo do livro *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (ZILLES e FARACO, 2015).

Após explicitar várias experiências vividas e construídas, em sala de aula do ensino fundamental, com a abordagem da variação linguística, Cyranka (2015, p.51) afirma que a pedagogia da variação linguística “[...] é sim possível e recomendável.”

Porém, ressalta que “[...] há muito ainda que se investigar e construir nesse campo. E isso significa que devemos prosseguir nessa direção, motivados pela necessidade e urgência de buscarmos soluções para o fracasso escolar de nossos alunos, fracasso, sem dúvida, diretamente ligado à questão do trabalho com a língua portuguesa” (CYRANKA, 2015, p.51).

Para a autora, o que compromete o ensino brasileiro, o que contribui para o fracasso escolar, exemplificado anualmente pelas avaliações de desempenho escolar (Saeb²⁰ e Prova Brasil, PROALFA²¹), é de natureza variada e vai desde as políticas de (des)valorização da carreira do magistério, em todos os níveis e em todas as esferas do sistema nacional de educação, até as mudanças requeridas pelos novos valores que se têm instalado no mundo moderno e que requerem novas estratégias, novas dinâmicas de abordagem.

“O perfil da escola tradicional não corresponde mais ao que já somos capazes de saber e de produzir. O espaço escolar não pode mais continuar demarcado, com fronteiras determinadas e fixas. Novos modelos se anunciam, muitos deles já vêm se concretizando” (CYRANKA, 2015, p.34).

Hoje o espaço escolar é demarcado por várias culturas, por falantes de variedades linguísticas distintas. O aluno caracterizado como falante *rurbano*

²⁰ O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 24 jun. 2017.

²¹ Proalfa: Programa de Avaliação da Alfabetização do Governo do Estado de Minas Gerais é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura.

(BORTONI-RICARDO, 2004), por exemplo, apresenta em sua fala traços graduais e traços descontínuos.

Cyranka (2015) alega que a vivência desses alunos na escola não é fácil, pois “[...] o choque cultural é inevitável, quando se trata de uma tradição escolar voltada para a classe média, como é o caso do Brasil, que abriu as portas de toda a educação básica, somente nas últimas décadas para essa significativa fatia de nossa sociedade” (CYRANKA, 2015, p.37).

Por isso, lidar com essa miscigenação cultural, linguística e social, nas salas de aula, torna-se um grande desafio. Para propor aos alunos com esse perfil um programa de desenvolvimento de habilidades no uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, a fim de torná-los competentes, no uso das variedades prestigiadas, “[...] é preciso o apoio de uma pedagogia, cunhada por Erickson (1987), de *pedagogia culturalmente sensível (culturally responsive pedagogy)*” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.118).

1.2.3.2 Pedagogia culturalmente sensível

A expressão *Pedagogia culturalmente sensível (culturally responsive pedagogy)* foi denominada por Erickson (1987).

Bortoni-Ricardo (2005, p.118) assim traduz a proposta do autor:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial, empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos e desenvolver confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores.

Logo, é objetivo da *pedagogia culturalmente sensível* “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

Para lidar com a variação linguística e cultural de nossas crianças, a escola precisa tornar-se culturalmente sensível. Para que isso aconteça, Bortoni-Ricardo

(2003, p.134), considerando que as formas de implementação dessa *pedagogia culturalmente sensível* são múltiplas, afirma:

É preciso aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, colhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional.

É sabido que existem muitas diferenças culturais nos modos de falar, de ouvir, de seguir instruções entre a rede social do professor e a dos alunos. Isso leva a sistemáticas dificuldades de entendimento em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2005, p.118) argumenta que “[...] essas dificuldades não decorrem somente de diferenças fonológicas, gramaticais ou léxico-semânticas nas variedades linguísticas faladas nos dois grupos, mas, principalmente, de incongruência entre as normas que regem a interação nas duas subculturas”.

Além do mais, a autora complementa seu posicionamento explicando que, “[...] quando essas incongruências ocorrem em situações de conflito intergrupais, motivadas por razões étnicas, sociais e econômicas, colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.118).

Como exemplo dessas incongruências, cito os estudos de Labov ([1972] 2008) que, por meio de pesquisa com as crianças negras no Harlem, observou que o baixo rendimento escolar dessas crianças que usavam o dialeto denominado de *Black English Vernacular* (BEV), hoje mais referido como *African-American Vernacular* (AAV), “[...] era devido à ignorância mútua e recíproca dos professores que desconheciam as regras do inglês não padrão e dos alunos que desconheciam as regras do inglês padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.116).

Essa situação, retratada nas pesquisas de Labov, oportunizou que um grupo de sociolinguistas dos Estados Unidos²², dentre eles, o próprio Labov, propusesse a adoção de uma abordagem bidialetal na alfabetização: “[...] os alunos aprenderiam a

²² Além de Labov, os sociolinguistas do grupo eram: Kenneth Goodman, Ralph Fasold, Joan Baratz, Roger Shuy, Walter Wolfram, William Stewart (BORTONI-RICARDO, 2005, p.116).

ler em cartilhas redigidas no dialeto negro e progressivamente iriam se familiarizando com o material escrito em inglês padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

Essa proposta bidialetal, porém, não logrou obter resultados concretos e muitas críticas surgiram em relação à Sociolinguística Educacional. Fasold (1990), por exemplo, citado por Bortoni-Ricardo, questiona a proposta subjacente à pedagogia bidialetal, argumentando que “não se confirmou, na prática, que a alfabetização, em dialeto vernáculo, não teria eficácia nem tampouco as diferenças dialetais representariam uma grave dificuldade no processo de alfabetização. Há, pelo contrário, evidências que desconfirmam esta tese” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.129).

Para que essa pedagogia aconteça, é necessário que os “[...] professores conheçam seu aluno, saibam a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento têm vivenciado. Tudo isso significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido” (CYRANKA, 2015, p.35).

A tarefa da *Sociolinguística Educacional*, portanto, não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos. Bortoni-Ricardo (2005, p.130), a esse respeito, menciona:

Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa que ele já usa por outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categóricos, mas vêm acompanhados das probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem. É uma falácia acreditar que, com uma gramática de cunho variacionista, o ensino e a aprendizagem da língua materna vão, automaticamente, melhorar.

Sendo assim, é preciso ter conhecimento de que a *pedagogia culturalmente sensível* é um esforço especial empreendido pelo professor com o intuito de diminuir a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, criando um clima que favoreça a confiança entre ambos. Com essa confiança mútua, o processo de ensino e aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranquilidade (BORTONI-RICARDO, 2005).

A autora reconhece a importância da variação linguística no processo interacional, levando em consideração o significado social da variação linguística e

sua implicação no contexto, reconhecendo, também, a importância da *Sociolinguística Interacional*.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p.132):

O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos atores ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura.

Diante disso, acredito que a *Sociolinguística Educacional* pode capacitar o professor para a autorreflexão, para a análise crítica e para a transformação do seu trabalho em sala de aula, com o intuito de desenvolver estratégias de ensino inseridas nos parâmetros de uma *pedagogia da variação linguística*.

É, nesse contexto, que me preocupo em capacitar os futuros professores de Língua Portuguesa, dos cursos de Letras da UENP, para o exercício da *Pedagogia da Variação Linguística*, com base na *Sociolinguística Educacional*, sob o viés de uma *Pedagogia Culturalmente Sensível*.

Para que isso aconteça, portanto, Bortoni-Ricardo (2016, s.p.)²³ assevera que

[...] para desenvolver um processo sistemático de reflexão e conscientização sobre a interferência dos fenômenos de variação linguística nos diversos usos da Língua Portuguesa dentro e fora da sala de aula, é necessário ter em mente que isso não ocorre de um dia para o outro e que não pode ser visto como se fosse fruto de uma simples adesão por parte dos docentes, mas de um processo contínuo e sistemático de trabalho e reflexão sobre os aspectos formais da língua, seus gêneros, seus usos, seu contexto, sua história e seus falantes, bem como de uma política de formação de professores planejada desde sua fase inicial até os estágios mais avançados da formação continuada, que objetive subsidiar as

²³ BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem*. In: <www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iotaibuicois-ia-soiolioguistia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaiiizagim-ia-lioguagim>. Acesso em 13 set. 2016.

práticas de ensino da Língua Portuguesa numa visão plural do conhecimento científico.

Por isso, defendo que, na formação inicial do docente de Letras, é preciso dar aos graduandos, além do conhecimento teórico-científico e metodológico *sobre e como* lidar com a variação linguística, no contexto escolar, é preciso que nós, professores, sejamos mediadores na construção da consciência linguística desses futuros professores.

Dessa feita, é possível que compreendam que toda essa diversidade linguística deve ser trabalhada em conjunto com o ensino da gramática tradicional nas salas de aula do ensino fundamental e médio, apesar de que a maioria dos estudantes, ao ingressar nos cursos de Letras, chega com a crença de que ensinar a Língua Portuguesa é ensinar a norma padrão para poderem falar e escrever bem. Têm a visão de língua pautada pela tradição gramatical prescritiva, a visão do “certo” e do “errado”.

Essa realidade pode ser comprovada com vários estudos e pesquisas empreendidas sobre crenças e atitudes linguísticas de professores e alunos com relação ao ensino de língua portuguesa, ao preconceito linguístico, à abordagem da variação linguística no contexto escolar.

Na próxima seção, é apresentada uma abordagem sucinta sobre o que se entende por *crenças e atitudes linguísticas*, uma vez que, “[...] na perspectiva dos estudos sociolinguísticos, há que se ressaltar que, dentre os problemas de base tratados pela Sociolinguística está o da relação entre crença e atitude” (CYRANKA, 2007, p. 23).

1.3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

“Que atire a primeira pedra quem nunca discutiu sobre as diferenças entre os falares de uma mesma língua, ou mesmo classificou formas diferentes de falar valorizando umas e não tanto outras” (CARRARO, 2016, p. 09)

“Quem nunca qualificou esta língua como bonita e aquela outra nem tanto e a outra como feia” (CARRARO, 2016, p. 36). As palavras de Carraro são muito

oportunas para iniciar esta seção que trata de crenças e atitudes linguística, pois quem de nós, pessoas cultas, com nível de ensino superior completo, não tenha sentido certo desconforto ao ouvir conhecidos, amigos, familiares e, até mesmo colegas de profissão, proferindo enunciados como esses: “é pra mim ponhá”, “eu já ponhei”, “vou *buscá minha brusa*”, “meu carro é *frex*”; “é pra *noi memo fazê o armoço*”, “só pensam no próprio *imbigo*”, “hoje eu vim *di a pé*”.

Ainda, “[...] quem nunca se perguntou por que a *salsicha* às vezes é *vina*, o *pão* é *cacetinho*; o *biscoito* às vezes é *bolacha*.” (CARRARO, 2016, p.30), o *semáforo* é *sinaleira*; a libélula é *jacinta*; a canjica é *munguzá* e o *mosquito* é *muriçoca*... Além disso, quem nunca questionou qual dessas variantes é a mais correta.

Essa possibilidade de dizer a mesma coisa usando outras palavras faz parte do conhecimento de mundo de cada um e permite que façamos reflexões sobre o uso e a forma da linguagem utilizada.

Assim, quando uma pessoa, por exemplo, entra em contato com outras variedades e identifica diferenças entre os falares, é capaz de se pronunciar sobre a fala do outro, mediante atitudes positivas ou negativas em relação à linguagem e ao falar do outro

Para a Sociolinguística, os estudos nos campos de crenças e atitudes são de grande relevância, pois esses estudos buscam entender o fenômeno da variação a partir da consciência que o usuário da língua tem diante do seu idioma ou da sua variante.

Neste contexto, Aguilera (2008, p. 106) afirma:

Um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo) é a variedade linguística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo.

Sabendo que a língua é um fato social e, como tal, é inerente a todos os seres humanos, Carraro (2016, p.9) afirma que “[...] é por meio dela que nos moldamos e nos constituímos social e individualmente, (re) construindo, assim, nossa identidade”.

Corbari (2012, p.115) complementa: “É a língua que simboliza os limites que separam o ‘nós’ e os ‘outros’, uma vez que a língua que falamos identifica nossa origem, nossa história, nossa cultura, o grupo a que pertencemos, compondo a(s) nossa(s) identidade(s)”.

Considerando que a língua faz parte da vida humana, Corbari (2012, p. 115) aponta que “[...] é comum que quem a utiliza, sendo falante de uma ou várias línguas, formule opiniões e reaja sobre sua própria língua e também sobre a dos outros”.

Também, levando-se em consideração que as pessoas categorizam a língua em escalas de valores e, por isso, por intermédio dela, pode-se explicar a vida de uma sociedade, é correto, segundo Carraro (2016), pensar que existem determinados grupos que se reconhecem por meio da língua que utilizam e que possuem crenças sobre a língua que falam e, conseqüentemente, refletem essas crenças em suas atitudes.

Labov (2008, [1972] p.176) define crenças como “[] um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão.”

Para Barcelos (2006, p.18), crença é definida como

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

As crenças não são, pois, estáticas. Estão em constante construção e podem ser modificadas com o passar do tempo. São construídas ideológica e socialmente, a partir de nossas experiências individuais ou em sociedade. Portanto, todos acreditam em alguma coisa, têm convicções, têm um modo de pensar e, conseqüentemente, de agir.

Todos nós temos e tomamos atitudes. Lambert e Lambert (1972) definem atitude como

[...] uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

Ainda, para eles:

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 83).

Vale mencionar que até o final da década de 1960, a Psicologia Social não demonstrava interesse pelo “[...] aspecto sociocultural da linguagem nem por questões sociolinguísticas, servindo-se da linguagem somente como um instrumento para obter dados” (SILVA e BOTASSINI, 2015, p.13).

Foi devido à preocupação de Wallace Lambert ([1967] 2003), considerado o precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, com os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, a partir da publicação, em 1967, do artigo *A Social Psychology of Bilingualism*, no *Journal of Social Issues*, que o tema ‘atitude’ passa a interessar não só aos psicólogos sociais, mas também aos linguistas especialmente àqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, sobretudo em pesquisas voltadas para o assunto de línguas e dialetos em contato.

Gomez Molina (1987, p.25) aponta que a atitude linguística

[...] atua de forma muito ativa nas mudanças de ou alternância de línguas; é um fator decisivo, junto à consciência lingüística, na explicação da competência dos falantes; permite ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes; e influi na aquisição de segundas línguas.²⁴

²⁴ “[...] actúa de forma muy activa en los cambios de código o alternancia de lenguas; es un factor decisivo, junto a la conciencia lingüística, en la explicación de la competencia de los hablantes; permite aproximarnos al conocimiento de las reacciones subjetivas ante la lengua o lenguas que usan los hablantes; influye en la adquisición de segundas lenguas, etc.”.

Para Cyranka (2007, p. 20), o conceito de atitudes linguísticas está relacionado, immanentemente, à avaliação linguística (campo estudado pela Sociolinguística), isto é, “[...] ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão”.

O que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos²⁵ que lhes são apresentados são os componentes das atitudes dos falantes (CYRANKA, 2007, p.20).

Um sujeito, portanto, terá sempre uma atitude positiva, negativa ou neutra em relação a qualquer objeto ou conceito a ser avaliado. Crenças e atitudes se relacionam.

Para Santos (1996), essa relação é perceptível a partir da mudança de atitudes de indivíduos que tiveram suas crenças mudadas, ou seja, novas crenças geram novas atitudes:

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto (SANTOS, 1996, p. 15).

A fim de esclarecer a relação entre crenças e atitudes, o autor cita o exemplo da manifestação de crença com um enunciado bastante comum entre os alunos, nas aulas de Língua Portuguesa: “o português é muito difícil”, argumentando que alunos e professores podem ter atitudes opostas quanto a isso.

Enquanto os alunos rejeitam o objeto, (isto é, a aprendizagem da disciplina português) por causa dos obstáculos, muitas vezes, oriundos de regras e exceções que consideram difíceis, complexas, os professores podem ter uma atitude positiva

²⁵ Cyranka (2007, p. 20) explicita que, “[...] com relação à reação dos falantes aos estímulos linguísticos, Labov (1972b) distingue três tipos. São eles: os *indicadores*, que ficam abaixo do nível da consciência e dizem respeito a mudanças linguísticas no início da sua implementação; os *marcadores*, que implicam diferença social e estão correlacionados a grupos sociais e a estilos de fala, emergindo quando a mudança linguística já está bem adiantada; os *estereótipos*, que têm correlação com o padrão estilístico, gênero e diferenciação sócio-econômica, mas não com a idade, constituindo uma avaliação consciente com relação à fala de um dado grupo”.

em relação à disciplina, justamente por se sentirem valorizados, já que são capazes de dominar o conhecimento de um objeto tão complexo.

Com isso, é possível observar que crenças e atitudes estão inseridas nos processos educacionais da língua. Embora a escola esteja “[...] a serviço dos interesses dos grupos dominantes²⁶ dentro de uma sociedade complexa” (SANTOS, 1996, p.18), e que, para esses grupos, é importante a manutenção de sua identidade, e uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam. Deve-se acreditar que crenças e atitudes são um comportamento individual e, uma vez adquiridas, são passíveis de modificação.

Portanto, há grandes possibilidades de se valer de novas crenças que combatam as velhas crenças e atitudes. A escola, como transmissora dessa variedade padrão, firmada em velhas crenças e atitudes, acaba por preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade.

Não é esse, porém, o papel da escola. Uma das suas funções é erradicar o estigma, a discriminação pela língua e valorizar a pluralidade linguística brasileira, articulando essa diversidade com o ensino de todas as normas, da padrão, da culta e da vernacular.

Assim, é preciso que novas crenças sejam formadas na concepção de ensino da língua portuguesa, para que novas atitudes com relação ao ensino possam ser tomadas pela escola e pelos professores.

Um dos caminhos é a conscientização sobre a heterogeneidade linguística do nosso país, sobre a necessidade da abordagem da variação linguística no contexto escolar. E essa conscientização deve ter início na formação inicial do professor, na graduação.

²⁶ “Nas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, pelo habitante de núcleos urbanos e pelos centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.” (ALKMIN, 2002, p.40). Portanto, no contexto sociolinguístico, grupos dominantes pode ser entendido como o de pessoas com maior *status* social, geralmente com maior poder aquisitivo e melhor nível de escolaridade, que julgam falar corretamente a norma considerada de prestígio, a exemplo dos falantes pertencente ao extrato social dominante em termos de ascendência política, cultural, econômica e de acesso aos bens de consumo, sociais e institucionais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (Menga Ludke e Marli Eliza D. A. de André. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*, 1986, p.1-2).*

A metodologia desta tese tem como método a pesquisa qualitativa, incidindo, particularmente, na pesquisa do tipo interventiva/ pesquisa-ação.

Apresento, neste capítulo, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), para a aplicação do plano de ação, como também as técnicas usadas para a recolha de dados durante a investigação, notadamente, a observação direta e participante, os questionários, a análise documental e o diário de campo com o registro das notas de campo.

2.1 A PESQUISA

A pesquisa segue o método qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico, que prevê diagnóstico e intervenção orientada para a sala de aula, priorizando o tema *variação linguística*. Com isso, visa a trazer contribuições para a formação docente inicial e, conseqüentemente, para a educação básica.

A pesquisa configura-se como qualitativo-interpretativa (MASON, 1996), com base diagnóstico-teórica, já que, como pesquisador, todos devem assumir uma postura de interpretadores da realidade e devem buscar “[...] explicar um dado fenômeno do mundo e não da própria imaginação” (MARCUSCHI, 2001).

A ação, desse modo, parte da *pesquisadora* que tem como objetivo levar conhecimentos teóricos e práticos aos professores em sua formação inicial

(graduação) *sobre e como* lidar com a variação linguística no contexto escolar, com base nos fundamentos da Sociolinguística Educacional, a fim de que a *Pedagogia da Variação Linguística* seja levada a efeito nas salas de aula de ensino fundamental e médio.

Já o *alvo de intervenção* é o *alunado* dos cursos de Letras de uma universidade pública do Estado do Paraná. O *problema* detectado é o conhecimento sistematizado *sobre e como* lidar com a variação linguística, no contexto escolar, apresentar lacunas, ou seja, o fato de a mediação desse conhecimento ainda não chegar, de forma adequada, completa, aos docentes dos cursos de Letras durante a formação inicial.

Por tudo isso, para esta tese, realizei uma intervenção pedagógica nos cursos de Letras da UENP, *campus* Jacarezinho. A pesquisa foi levada a efeito com os graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, na disciplina Linguística III, cuja ementa, até o ano de 2015, contemplou, em um semestre, conteúdos relacionados às concepções da Sociolinguística.

Foi mencionado até o ano de 2015, porque, conforme Thiollent (1986), a pesquisa interventiva pode também ser usada para a elaboração de projeto político-pedagógico, por exemplo, quando os diferentes momentos de seu desenvolvimento já implicam ou promovem ações transformadoras.

Essa experiência, também, vivenciei, enquanto coordenadora do Colegiado de Letras, quando, por motivos de readequação da grade curricular, participei da comissão de elaboração do novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que entrou em vigor em 2014.

Assim, mantendo respaldo nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (Parecer CNE CES 492/2001), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e nas políticas públicas para o ensino superior, as matrizes curriculares dos cursos de Letras foram readequadas. A disciplina de Linguística III foi uma das que sofreram readequação.

A partir do início do ano letivo de 2016, a disciplina de Linguística III, disciplina do currículo básico tanto do curso de Letras/Inglês quanto do curso de Letras/Espanhol, entrou em vigor, com a ementa e os conteúdos programáticos readequados, contemplando os estudos sociolinguísticos, passando a Semiótica à

disciplina eletiva e a Análise do Discurso para disciplina do curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários²⁷.

Para a readequação da ementa da disciplina de Linguística III, a comissão considerou as preconizações dos PCN e das DCE, que defendem o trabalho com as variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ressalto, ainda, que ministrou aulas da disciplina de Linguística III desde o ano de 2005 nos cursos de Letras da UENP/CJ, quando essa disciplina passou a fazer parte da matriz curricular desses cursos e os conteúdos de Sociolinguística integraram-se à ementa da disciplina, mas apenas em um bimestre, conforme já informado.

No entanto, não abordava em minhas aulas as concepções da Sociolinguística Educacional. O foco era a Sociolinguística Variacionista, com a abordagem da variação linguística e ensino de Língua Portuguesa, com desenvolvimento de atividades práticas, mas atividades extraídas de vestibulares e do ENADE, Exame Nacional de Estudantes, sem preocupação com o desenvolvimento da teoria aplicada, necessariamente, à prática de sala de aula do ensino fundamental e médio.

Mesmo tendo participado da readequação do PPC dos cursos de Letras, que readequou também a ementa da disciplina de Linguística III, deixando somente os conteúdos de Sociolinguística para que o professor pudesse ter mais tempo para desenvolver os conceitos básicos dos estudos sociolinguísticos, atividades práticas, tudo isso considerado de muita importância na formação docente inicial, o foco maior, ainda, era a Sociolinguística Variacionista.

Embora haja a menção da abordagem da variação linguística no contexto escolar, observei que as minhas aulas continuaram deixando a desejar em relação à forma de lidar com a variação linguística nas salas de aula; continuaram deixando lacunas no que diz respeito à teoria aplicada à prática em sala de aula.

Diante disso, a partir de 2014, com o objetivo de ingressar no programa de doutorado da UEL, elaborei o Projeto de Pesquisa de Intervenção Pedagógica (PIP) para ser desenvolvido nas aulas de Linguística III, por meio da aplicação de um

²⁷ Vale esclarecer que tanto as disciplinas de Semiótica quanto a de Análise do Discurso são de grande importância na formação do docente em Letras, mas foi preciso fazer opções e, naquele momento, optou-se pela extensão dos conteúdos de Sociolinguística.

plano de ação voltado para teoria/prática, na formação docente inicial, à luz da Sociolinguística Educacional, a fim de conscientizar o futuro professor de LP sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

Para a elaboração do projeto, foi levada em consideração a ementa de Linguística III, readequada, com acréscimos de conteúdos: o estudo da Sociolinguística Educacional e o estudo dos métodos e das práticas da Pedagogia da Variação Linguística sugeridos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Bagno (2007); Faraco (2008, 2015), Cyranka (2014); Coelho et al (2010, 2015) e Lima e Freitag (2010).

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

Com base nas contribuições metodológicas para a elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa-ação de Thiollent (1986), uma vez que pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção têm pontos convergentes²⁸, foi elaborado o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

Segui algumas das etapas propostas por Thiollent (1986) para projeto de pesquisa ação, com inserção das asserções, item da metodologia da pesquisa qualitativa proposta por de Bortoni-Ricardo (2008): i) fase exploratória; ii) objetivo geral; iii) objetivos específicos; iv) asserções; v) o lugar da teoria; vi) os participantes, vii) o campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; viii) coleta de dados; ix) constituição do corpus e x) plano de ação.

2.2.1 A Fase Exploratória

A fase exploratória (THIOLLENT, 1986, p. 48) é fase em que se realiza o diagnóstico da realidade, estabelecendo-se um primeiro levantamento da situação, dos problemas de primeira ordem e das eventuais ações.

Assim, por meio da prática docente, dos anos de docência nos cursos de Letras da UENP/CJ e em cursos ministrados para professores da Rede Pública do

²⁸ Segundo Damiani et al (2013, p. 59) “Os pontos de convergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica podem ser resumidos da seguinte forma, com base, principalmente, nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (1986): 1) O intuito de produzir mudanças; 2) A tentativa de resolução de um problema; 3) O caráter aplicado; 4) A necessidade de diálogo com um referencial teórico; 5) A possibilidade de produzir conhecimento”.

Estado do Paraná, constatei que o ensino tradicional da gramática normativa ainda impera entre os professores de Língua Portuguesa e é o desejo de aprendizagem da grande maioria dos acadêmicos de Letras.

Muitos desses professores demonstraram-se preconceituosos quando questionados sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar, considerando este assunto um retrocesso no ensino da língua portuguesa.

Desse modo, surgiram algumas questões que me angustiaram, propiciando a elaboração das perguntas exploratórias desta tese, as quais já expus na introdução, mas volto a mencioná-las, nesta subseção, a fim de enfatizar minha inquietação com o preconceito linguístico assumido por muitos professores de Língua Portuguesa, ao considerarem a abordagem da variação linguística um “desserviço” ao ensino de Língua Portuguesa. As perguntas exploratórias:

1- Os acadêmicos, ao se graduarem nos cursos de Letras, têm consciência da importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar?

2- Há, na formação docente inicial, a preocupação *sobre e como* agir diante da variação linguística que constitui o português brasileiro (PB)?

3- Os acadêmicos de Letras conhecem os pressupostos basilares da *Sociolinguística Educacional*?

4- Esses graduandos têm noção de como proceder para a prática da *Pedagogia da Variação Linguística*, nas aulas de LP, principalmente?

2.2.2 Asserções

Bortoni-Ricardo (2008, p.53) define asserções²⁹ de pesquisa como “[...] um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer”.

Consoante a proposição da autora, foram elaboradas as asserções relativas ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta tese.

²⁹ Consoante Bortoni – Ricardo (2008, p. 53), “[...] na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos específicos”.

2.2.2.1 Asserção relacionada ao objetivo geral

A mediação do professor sobre a necessidade de abordar o tema variação linguística nas aulas de LP possibilitará que os acadêmicos, ao se graduarem nos cursos de Letras, tenham consciência da importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

2.2.2.2 Asserções relacionadas aos objetivos específicos

1. A intervenção, por meio do PIP, com a aplicação do plano de ação, nas aulas de Linguística III, ampliará os conhecimentos teóricos/práticos dos acadêmicos dos cursos de Letras da UENP/CJ sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística;

2. A discussão dos resultados, após a aplicação do PIP, da aplicação do plano de ação desse projeto, aos alunos dos 3º anos dos cursos de Letras, direcionará para conclusões positivas e/ou negativas sobre o preenchimento das lacunas existentes na formação inicial do professor de Letras no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos *sobre e como* trabalhar a variação linguística nas de Língua Portuguesa, à luz da Sociolinguística Educacional.

3. O desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) contribuirá para que os futuros docentes tenham, na graduação, uma formação sociolinguística mais consciente.

2.2.3 O Lugar da Teoria

Os pressupostos teóricos da pesquisa desta tese foram alicerçados nos princípios da Sociolinguística Educacional, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Bagno (2007), Cyranka (2014) e Faraco (2008, 2015), sob a égide teórica da Sociolinguística de Labov ([1972] 2008), dos estudos sociolinguísticos de Mattos e Silva (2004), Castilho (2010), Camacho (2013), Coelho et al (2010, 2015), dentre outros.

2.2.4 Os Participantes

As pessoas envolvidas na pesquisa são os alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, turma do ano letivo de 2016 e a professora pesquisadora.

Vale mencionar que esses mesmos alunos dos 3^{os} anos, que participaram do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), também participaram, em 2014, enquanto alunos dos 1^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, da pesquisa de campo, realizada pela pesquisadora, usando a técnica do questionário.

2.2.5 Campo de Observação, Amostragem e Representatividade Qualitativa

O campo de observação desta pesquisa constitui-se das aulas de Linguística III, ministradas pela professora pesquisadora, nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/*campus* Jacarezinho, no ano letivo de 2016, especificamente no período de 28/03/2016 até 06/12/2016.

2.2.6 Coleta de Dados

Na pesquisa, para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas: i) da observação direta participante nas aulas de Linguística III; ii) das Notas de Campo (NC) no diário de campo; iii) do questionário; iv) da análise documental.

Comecei a colocar em prática as técnicas de coleta de dados com a aplicação de dois questionários. O primeiro, em 2014, para alunos dos 1^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, no mês de abril, com total de 19 perguntas (abertas e fechadas), 09 para o perfil sociolinguístico dos alunos e 10 sobre crenças e atitudes linguísticas (APÊNDICE A).

Por meio das respostas às perguntas do questionário, foi possível delinear o perfil sociolinguístico dos acadêmicos que ingressam nos cursos de Letras da UENP/CJ, como também investigar as crenças e as atitudes linguísticas dos participantes, principalmente, sobre a visão do ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística no contexto escolar.

O segundo questionário, com nove questões abertas, foi aplicado aos alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, em dezembro de 2016, final do ano letivo. Lembrando que esses alunos dos 3^{os} anos são os mesmos que participaram da pesquisa em 2014, ano em que ingressaram nos cursos de Letras da UENP/CJ (APÊNDICE B).

Por meio dele, verifiquei as crenças e atitudes desses alunos no 3^o ano do curso, com relação à visão de ensino de LP e da abordagem da variação linguística nas aulas de LP, sobretudo, depois das aulas de Linguística III, da aplicação do plano de ação, do desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Com o resultado dos dados de 2016, foi feita a análise comparativa com dados de 2014. Além disso, também, investiguei o aproveitamento das aulas de Linguística III durante o período do desenvolvimento do PIP, questionando-os, por meio de pergunta aberta, se essas aulas haviam sido significativas para a formação docente deles, se haviam apreendido os conceitos básicos da Sociolinguística, se se sentiam mais conscientes com relação à importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP.

Vale mencionar que, para melhor compreensão dos dados coletados, e conseqüentemente, da descrição e análise das informações obtidas com as respostas dos questionários aplicados para os alunos dos 1^{os} anos (2014) e para os dos 3^{os} anos (2016) dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, a maioria das respostas foi apresentada em gráficos.

Além disso, usando a técnica da observação participante, ministrando aulas de Linguística III, nas salas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, redigi “Notas de Campo, NC”, (BORTONI-RICARDO, 2008) e fiz o registro em diário de campo, com relatos detalhados dos acontecimentos durante as aulas, momento da minha intervenção. Essas notas de campo (NC) da observação direta participante foram registradas em diário de campo, no período de 28/03/2016 a 06/12/2016.

Já, por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das sete Universidades Estaduais do Paraná, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual do Centro

Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), conheci os PPC desses cursos, bem como suas matrizes curriculares, com as devidas ementas das disciplinas que fazem parte do currículo básico dos cursos, e foi-me possível verificar se a Sociolinguística, com vertente educacional, é disciplina curricular ou faz parte do ementário de alguma das disciplinas de Linguística que estão na base curricular dos cursos.

Tudo isso com a intenção de constatar se os graduandos de Letras têm, em sua formação inicial, acesso aos conhecimentos básicos da Sociolinguística, principalmente da corrente educacional, a fim de que possam ter conhecimento não só sobre a teoria da variação linguística, mas também sobre *como* lidar com o tema variação linguística no contexto escolar, fazendo uso da Pedagogia da Variação Linguística.

2.2.7 A Constituição do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa desta tese é constituído de cinco instrumentos que são os objetos de análise:

- 1) Observação – participante nas aulas de Linguística III, ministradas, no ano de 2016, para os alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês;
- 2) Diário de campo, com os registros das notas de campo da observação-participante;
- 3) Respostas aos questionários pelos alunos dos 1^{os} anos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol em 2014;
- 4) Respostas aos questionários pelos alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol em 2016;
- 5) Matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete universidades estaduais do Paraná.

2.2.8 O Plano de Ação

O plano de ação para a implementação do PIP foi elaborado com o objetivo de levar aos graduandos dos 3^{os} anos conhecimentos teórico-práticos sobre a

Sociolinguística Variacionista e a Sociolinguística Educacional e noções básicas de como abordar o tema *variação linguística* nas salas de aula, por meio da *Pedagogia da Variação Linguística*.

Esse plano de ação foi organizado, obedecendo a um cronograma, de acordo com os dias das aulas de Linguística III, ministradas por mim, nos 3^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês na UENP/CJ, perfazendo um total de 72 horas/aula, ou seja, 36 aulas, divididas em duas aulas semanais. O total de aulas foi de 72 aulas, 144 horas/aula, pois desenvolvi o PIP nas duas turmas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras.

No início do ano letivo de 2016, coloquei em desenvolvimento o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP): ministrei aulas expositivas dialogadas, durante as quais estudei, discuti e refleti com os alunos os conceitos basilares da Sociolinguística, a fim de levá-los “[...] à compreensão das diferentes situações de variação/mudança linguística que permeiam o dia a dia dos falantes” (COELHO et al, 2015, p.159), como também dos pressupostos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística.

Algumas categorias foram selecionadas para compor o plano de ação, as quais me ajudaram a interpretar e avaliar a análise da observação participante via notas de campo, registradas em diário de campo. Essas categorias são:

- 1) Data:** dia, mês e ano das aulas, nos 3^{os} anos dos cursos de Letras da UENP/CJ;
- 2) Conteúdos:** conteúdos teóricos/práticos sobre a Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística; e a inserção de atividades como *da teoria à prática e o momento reflexão*;
- 3) Objetivos:** metas a alcançar com as aulas e os conteúdos ministrados;
- 4) Estratégia de ação:** aulas expositivas dialogadas e recursos didáticos de apoio, como *data show*, vídeo, canções, filmes, dentre outros.
- 5) Momento de reflexão:** interação professor-alunos em sala de aula para discussão sobre determinado assunto, sobre determinada situação - problema de forma reflexiva e crítica, contemplando o diálogo, a reciprocidade via pergunta-resposta, ou seja, via atitudes responsivas³⁰;

³⁰ Bakhtin (2003, p.271), assim, conceitua atitude responsiva: [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo

6) Da teoria à prática: apresentação aos alunos de práticas pedagógicas que contemplam metodologias e atividades para o trabalho com a variação linguística no contexto escolar, baseadas em propostas sugeridas por Bortoni-Ricardo (2004-2005), Bagno (2007), Cyranka (2014), Freitag e Lima (2010), Zilles e Faraco (2015), Coelho et al, (2015), Barbosa (2015) e pelos PCN (1998). Também a produção de textos (poemas em vários dialetos, para publicação de um expediente de Sociolinguística); a produção de textos acadêmicos científicos (resumos, artigos); produção de atividades para serem aplicadas em estágios futuros, dentre outras;

7) Ampliando conhecimentos: recomendações de leituras complementares de artigos, capítulos de livros sobre os assuntos abordados e discutidos, na sala de aula, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos para além da sala de aula;

8) Em busca de mais conhecimentos: realização de pesquisas bibliográficas, com busca de um tema específico, como: *A origem do português brasileiro*; *O fenômeno do rotacismo*; *Variantes em concorrência: nós x a gente*, dentre outros, para conseqüente apresentação, em sala de aula, via seminários;

9) Frente a frente com o real: as pesquisas de campo - realização de pesquisa de campo pelos acadêmicos, com o propósito de colocá-los em contato direto com as pessoas (informantes) de várias faixas-etárias, dos dois sexos, de níveis de escolaridade diversos como também de níveis sociais distintos, e de investigar os vários fenômenos de variação linguística que ocorrem na fala: fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical e quais os principais condicionadores responsáveis pela ocorrência desses fenômenos.

Também tiveram a opção de analisar textos, principalmente textos de vários gêneros textuais, como os anúncios publicitários antigos/atuais, objetivando, com isso, a investigação da variação e mudança linguística ocorridas em épocas distintas (século passado com o atual). Tudo isso com o objetivo de que os futuros professores pudessem se conscientizar, cada vez mais, de forma concreta, da heterogeneidade da língua, da diversidade linguística brasileira e, sobretudo, que pudessem trocar esses saberes e experiências adquiridas com os colegas, nas apresentações dos trabalhos em sala de aula, via seminários.

de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante.

10) Seminários: apresentação dos trabalhos de pesquisa dos alunos, momento de troca de conhecimentos, de interação professor-alunos, de arguição sobre os conhecimentos adquiridos com as pesquisas; processo de avaliação formativa.

11) Avaliação/Autoavaliação: apesar de estar no plano de ação, a avaliação já é uma prática recorrente nas minhas aulas. Por meio da avaliação, via prova escrita ou seminários, é atribuída a nota bimestral aos alunos, ponderando que são avaliações formativas, que levam em consideração a participação dos alunos nas aulas, no envolvimento com as pesquisas, na pontualidade e responsabilidade em fazer os trabalhos e/ou atividades em sala de aula ou extraclasse em tempo hábil.

Também, usando o recurso da autoavaliação, os acadêmicos fizeram uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos por meio das pesquisas realizadas por eles e sobre o desempenho deles nos dois seminários de que participaram.

12) Participação em eventos científicos, atividades extensionistas: essa categoria diz respeito à participação dos alunos em eventos científicos, em eventos de extensão, como ouvintes e também como comunicadores, apresentando os resultados das pesquisas empreendidas durante o ano letivo de 2016, na disciplina de Linguística III.

Sintetizando, o plano de ação foi estruturado da seguinte forma: **cronograma** (data); **conteúdo teórico** (fundamentação científica do assunto estudado); **objetivo da aula** (metas que se deseja alcançar com a aula e o conteúdo ministrado) e **estratégia de ação** (recursos didático-pedagógicos para a exposição da aula); **momento reflexão** (discussão e reflexão sobre o conteúdo teórico/prático); **da teoria à prática** (atividades práticas/ como aplicar a teoria à prática, exercícios de fixação de conteúdos, dentre outros) e **ampliando conhecimentos** (leitura complementar sobre o assunto estudado). Nos dias em que ocorreram as apresentações dos seminários de pesquisa, foram incluídas as categorias: **em busca de mais conhecimentos** (pesquisas bibliográficas); **frente a frente com o real** (pesquisas de campo); **seminários** (apresentação das pesquisas bibliográficas e de campo) e **avaliação/autoavaliação** (verificação da apreensão dos conhecimentos via prova escrita e seminários e via autorreflexão, momento em que refletiram sobre si próprios sobre a participação e desempenho na realização das pesquisas, sobre a participação durante as aulas, durante os seminários e sobre a apreensão dos conteúdos dos seminários e das aulas de Linguística III).

Além disso, para a apresentação da análise do resultado do PIP, criei categorias de ações, relativas à estrutura organizacional das etapas do plano de ação, a saber: **1. Assiduidade** (data); **2. Aceitação/Receptividade** (Conteúdos); **3. Propósitos** (Objetivos); **4. Estratégia de Ação** (Recursos didático-pedagógicas); **5. Interação/Dialogicidade/Responsividade** (Momento Reflexão); **6. Intelegibilidade/Apreensão de conteúdos** (Da teoria à prática); **7. Interesse/Comprometimento** (Ampliando conhecimentos/ leitura recomendada); **8. Atividades Extraclasse** (Envolvimento do graduando em pesquisas bibliográficas e de campo, apresentação de seminários, participação em eventos científicos); **9. Avaliação** (Apreensão dos conhecimentos); **10. Autoavaliação** (Autorreflexão sobre a apreensão dos conteúdos estudados).

Assim, lembrando que todo plano de ação tem uma meta, nesta tese, a meta é a de apresentar como foi conduzido o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), via plano de ação, por meio do qual procurei compartilhar conhecimentos teórico-práticos aos futuros docentes de Letras, inserindo-os em culturas de letramento³¹ sociolinguístico, com a finalidade de capacitá-los a desempenhar seu trabalho como professor de Língua Portuguesa de forma competente e consciente, sem preconceitos.

Hoje, a miríade de estudos sociolinguísticos, já produzidos sobre fenômenos variáveis no Brasil, “[...] pode contribuir imensamente para que seja erigida prática pedagógica de abordagem aos saberes gramaticais cada vez mais atenta à multifacetada realidade sociolinguística brasileira” (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p.33).

³¹ “Cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória”.(BORTONI-RICARDO, 2008, p.43). Ainda, segundo a autora, “[...] nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.43).

3 INSTRUMENTOS PARA COMPOSIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISES DOS DADOS

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos, as respostas de questionários e as demais informações disponíveis. (LÜDKE e ANDRÉ. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, 1986, p.45).

Neste capítulo, é apresentada análise do *corpus* da pesquisa, realizadas por meio dos instrumentos usados na coleta dos dados, a saber: i) respostas aos questionários aplicados aos alunos dos 1º anos dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UENP/CJ; ii) matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete Universidades Estaduais do Paraná; iii) observação participante, relatada em notas de campo (NC) que constituíram o diário de campo; iv) respostas aos questionários aplicados aos alunos dos 3ºs anos dos cursos de Letra/Inglês e Letras/Espanhol da UENP/CJ.

3.1 O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO, AS CRENÇAS E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS EM LETRAS: O INGRESSO

Para delinear o perfil sociolinguístico, as crenças e atitudes linguísticas dos alunos do 1º ano de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UENP/ CJ, nesta seção, analiso as respostas dadas por eles a um questionário aplicado em sala de aula em abril de 2014.

O questionário, para descrever o perfil sociolinguístico dos alunos, é composto de nove questões, fechadas e abertas, e procura investigar a idade, o sexo, o local de moradia, a conclusão do ensino fundamental e médio em escola pública ou particular, a preparação para o ingresso no ensino superior por meio de pré-vestibular, o interesse do aluno pelo curso de Letras, a intenção do aluno em ser professor e fazer aperfeiçoamento dos estudos com pós-graduação *lato e stricto sensu*.

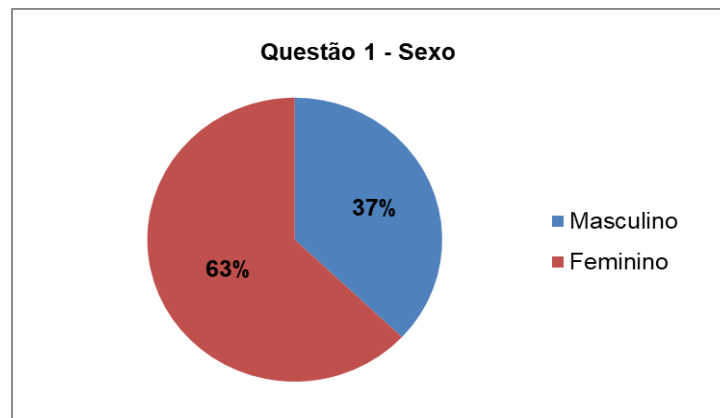
As questões, para a investigação de crenças e atitudes linguísticas, exploram as crenças e atitudes linguísticas dos alunos no que diz respeito à visão que têm de ensino de língua portuguesa, da principal tarefa do professor de língua portuguesa, se sabem o que é variação linguística, se têm preconceito linguístico, se consideram importante a abordagem da variação linguística no contexto escolar.

3.1.1 O Perfil Sociolinguístico

O total de graduandos dos 1º anos dos cursos Letras participantes da pesquisa foi de 54 alunos, 20 alunos da turma de Letras/Espanhol e 34 alunos da turma de Letras/Inglês. Vale mencionar que a turma de Letras/Espanhol era composta de 22 estudantes, porém dois estudantes não participaram da pesquisa, porque faltaram no dia.

Para melhor visualização e compreensão das análises, são apresentados os dados da pesquisa em gráficos.

Gráfico 1 – Respostas à questão 1



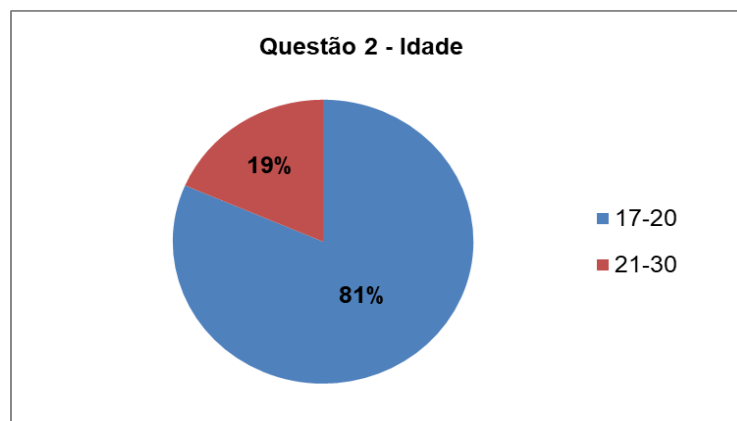
Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

O gráfico mostra que as turmas dos 1^{os} anos do curso de Letras da UENP/CJ são compostas, em grande maioria, pelo sexo feminino.

Para explicar o percentual elevado do sexo feminino, buscando a carreira do magistério, Vianna (2002, p.83) comenta que, ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), em que a presença de mulheres no exercício do magistério é grande.

Esse fato perdura até hoje e, nos cursos de Letras da UENP/CJ, não é diferente.

Gráfico 2 – Respostas à questão 2



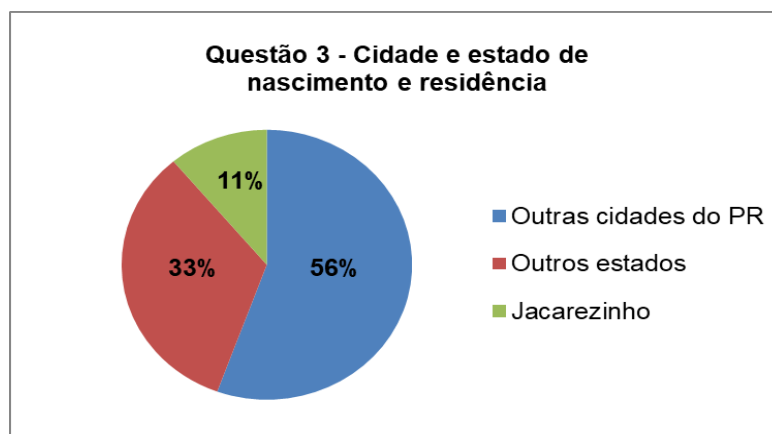
Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

A questão número 02 refere-se à idade do graduando. As opções dadas foram: 17-20 anos; 21-30 anos; 31-35 anos; 36-40 anos; 41-45 anos; 46-50 anos e 50 anos ou mais.

Os dados do gráfico 2 revelam que as salas dos 1^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e de Letras/Inglês da UENP/CJ são, predominantemente, constituídas por jovens entre 17 até 20 anos, seguida da idade entre 21 até 30 anos.

Fato, aparentemente, normal, tendo em vista que, muitos jovens, ao concluírem o Ensino Médio, procuram um curso superior para profissionalizar-se.

Gráfico 3 – Respostas à questão 3



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

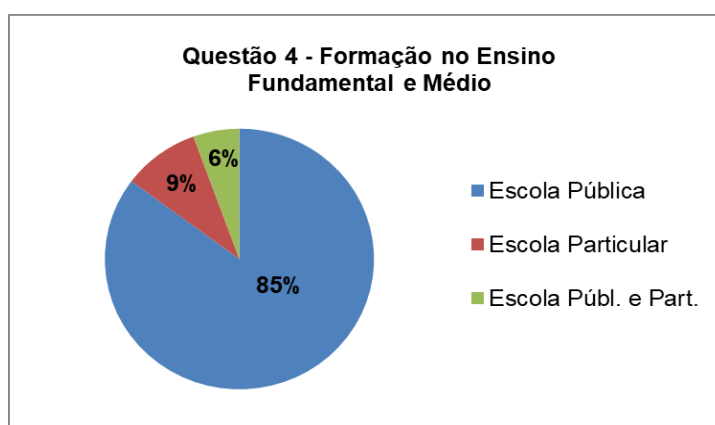
Já a questão número 3 pede para o aluno informar a cidade e o estado em que nasceu, com as opções das cidades de Jacarezinho, outras cidades do Paraná e outros estados.

Pela tabulação dos dados no gráfico 3, apenas 11% dos alunos nasceram em Jacarezinho, seis alunos apenas nas duas turmas. A maioria dos graduandos (56%), 30 deles, nasceu em outras cidades do Paraná. As mais citadas foram Santo Antônio da Platina, Andirá, Cambará, Quatiguá, Japira, Santa Mariana, Ribeirão Claro, Siqueira Campos, Wenceslau Braz e Ibaiti.

Os outros 33%, 18 estudantes, nasceram e residem em outras cidades de outros estados, a exemplo das cidades de Ourinhos, Piraju, Chavantes e Ribeirão do Sul, todas do estado de São Paulo (SP), e a cidade de Coxim, estado do Mato Grosso do Sul.

Nas turmas dos 1^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UNENP/CJ, no ano letivo de 2014, é possível encontrar variedades diversas na fala, tanto no campo léxico-semântico, quanto no campo fonético-fonológico, haja vista o número de alunos oriundos de outras localidades do Paraná, de outros estados, como o estado de São Paulo e do Mato Grosso do Sul.

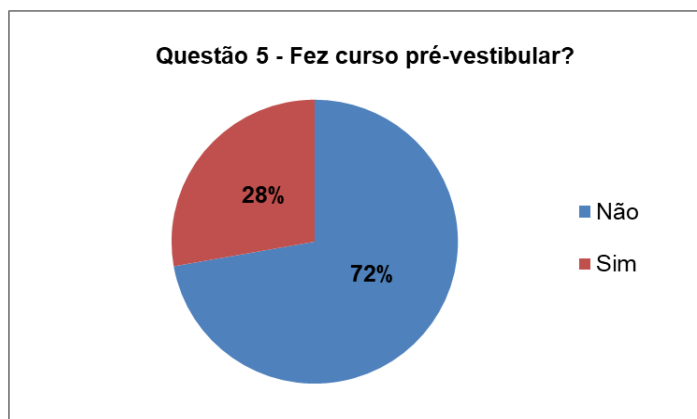
Gráfico 4 – Respostas à questão 4



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Os dados prevalentes no gráfico 4 mostram que, majoritariamente, os graduandos dos 1^{os} anos dos cursos de Letras da UENP/CJ fizeram a formação básica, ensino fundamental e o ensino médio em escola pública.

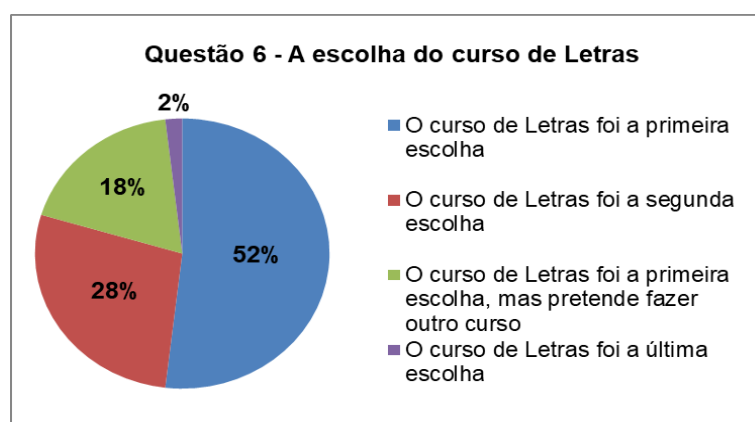
Isso demonstra que os cursos de Letras da UENP/CJ são frequentados por estudantes egressos do ensino Médio Público.

Gráfico 5 – Respostas à questão 5

Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

A questão 5 procurou saber se os graduandos fizeram o curso pré-vestibular para ingressar no curso de Letras. Os dados do gráfico 5 sinalizam que a grande maioria dos graduandos não fez o curso pré-vestibular para o ingresso no curso de Letras, 39 graduandos dos 54 respondentes.

Provavelmente, isso se deve ao fato da baixa demanda dos cursos de licenciatura, o que os tornam menos concorridos, possibilitando que os alunos adentrem nos cursos de licenciatura, nesse contexto, nos cursos de Letras da UENP/CJ sem precisar de cursinhos preparatórios; ou, também, devido à falta de recursos econômicos da família, ou do próprio interessado, para custear o cursinho pré-vestibular.

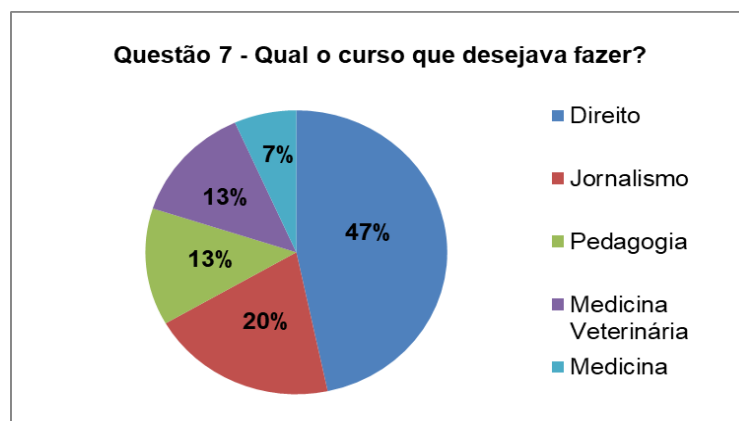
Gráfico 6 – Respostas à questão 6

Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

A questão 6 investiga a razão pela qual o acadêmico escolheu o curso de Letras. De acordo com o gráfico 6, os estudantes de Letras, total de 28 estudantes dos 54 respondentes, praticamente a metade dos calouros, disseram que o curso de Letras foi a primeira escolha; 15 estudantes mencionaram que o curso de Letras foi a segunda escolha e 10 estudantes, que o curso de Letras foi a primeira escolha, mas que pretendem fazer outro curso.

Somente um estudante respondeu que o curso de Letras foi a última escolha. O fato de o aluno escolher o curso de Letras como primeira opção, leva-me a pressupor que escolheram o curso por ter mais afinidade com a língua portuguesa, gostar da literatura ou da língua estrangeira da habilitação e, sobretudo, desejar seguir a carreira docente.

Gráfico 7 – Respostas à questão 7



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Já a questão 7 era para ser respondida apenas se o graduando tivesse optado pela alternativa b da questão 06: *No caso de ter assinalado a segunda opção da questão anterior, responda qual o curso que desejava fazer.*

Dos 15 acadêmicos que responderam, na questão anterior, que o curso de Letras foi a sua segunda escolha, sete deles disseram que queriam fazer o curso de Direito; três, o curso de Jornalismo; dois, o curso de Pedagogia; dois, o curso de Medicina Veterinária e um acadêmico disse que gostaria de ter feito o curso de Medicina.

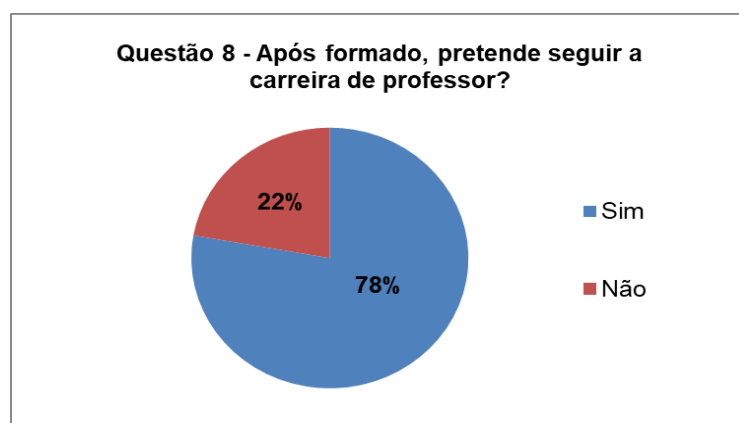
Muitos estudantes não passam no vestibular para o curso que gostariam de fazer. Foi o que aconteceu com os 15 graduandos dos cursos de Letras-UENP/CJ.

Ao analisar as primeiras opções desses alunos, é possível observar que Direito e Jornalismo são dois cursos que têm interligação com Letras, visto que a leitura e o conhecimento sobre a língua, sobretudo na expressão oral e escrita, são fatores de exigência imprescindíveis nesses cursos. Ler e escrever são atividades muito comuns nessas três profissões, professor, advogado e jornalista. E todas são da área de Ciências Humanas.

Também o curso de Pedagogia tem muito em comum com Letras, pois ambos os cursos são voltados para a carreira docente, para a formação do professor. Entretanto, as opções mais díspares foram as dos cursos de Medicina Veterinária e Medicina e o graduando acabar escolhendo o curso de Letras como segunda opção. São áreas bem distintas: Letras, área de Humanas e Medicina Veterinária e Medicina, áreas biológicas.

Vale mencionar, ainda, sobre o acadêmico que declarou que o curso de Letras foi a última escolha. É possível que a escolha tenha sido, como muitos alegaram, visando a um melhor aprendizado da língua portuguesa, da gramática, para depois prestar, novamente, o vestibular para o curso almejado.

Gráfico 8 – Respostas à questão 8



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

Apesar de saber que, no Brasil, em geral, o interesse pela licenciatura, o interesse em ser professor está perdendo espaço para outras áreas, os dados apresentados no gráfico 8 mostram que há muitos acadêmicos dos cursos de Letras/UNENP - 2014 que revelaram pretensão em ser professores.

Há uma vontade predominante manifestada em 78% dos acadêmicos em seguir a carreira docente, contrapondo-se aos 22% dos acadêmicos que declararam não ter pretensão em seguir a carreira docente.

Em pesquisa encomendada pela UNESCO,³² e realizada pelas professoras da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, constatou-se que, em geral, o jovem que procura a carreira de professor, hoje, no Brasil, é oriundo das classes mais baixas e fez sua formação nas escolas públicas. (GATTI e BARRETO, 2009).

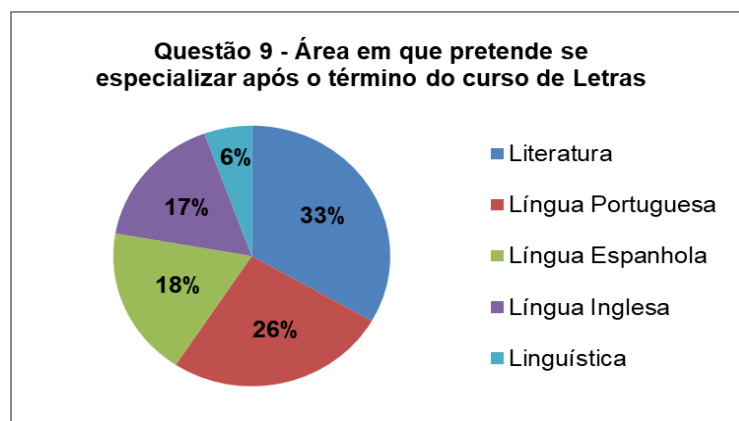
Essa constatação da UNESCO pode ser ratificada com os dados do relatório do ENADE (2014)³³ sobre o perfil do estudante dos cursos de Letras - Português e Inglês (Licenciatura), divulgado no portal do MEC, categoria: *tipo de escola cursada no Ensino Médio*. “O porcentual de estudantes que se graduavam em IES pública e cursaram todo ensino médio em escolas públicas foi de 78,4%” (ENADE - 2014, p.125).

Oliveira (2011, s.p.), sobre essa situação, pondera que “[...] De um lado, você tem uma implicação muito boa. São jovens que estão procurando ascensão social num projeto de vida e numa profissão que exige uma formação superior. Então, eles vêm com uma motivação muito grande”.

Diante dos dados revelados no gráfico 8, o número de estudantes de Letras que manifestaram desejo em ser professor ainda é grande. Assim, fico com a crença de que realmente tenham vocação para a docência, uma profissão que, apesar de cada vez menos procurada, continua reunindo oportunidades. Posso dizer, desse modo, que o curso de licenciatura constitui-se em um instrumento de luta e inserção na sociedade mais elitizada.

³² A pesquisa encomendada pela UNESCO às pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto foi intitulada *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Os três estudos dessa pesquisa foram divulgados nos meses de setembro e outubro de 2009.

³³ O relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE – 2014), relatório de área Letras- Português e Inglês (Licenciatura), versão: 07/04/2016, encontra-se disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_letras_portugues_e_ingles_licenciatura.pdf>. Acesso em: 27/12/2017.

Gráfico 9 – Respostas à questão 9

Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa.

A leitura do gráfico 9 permite observar que, aparentemente, nesse primeiro ano dos cursos, os graduandos manifestaram o desejo de continuar os estudos, preferencialmente, na área literária, seguido da Língua Portuguesa e depois das respectivas línguas da habilitação do curso, Língua Espanhola e Língua Inglesa.

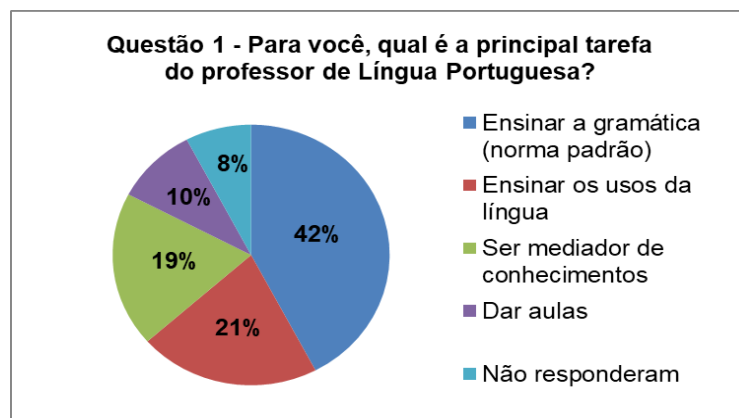
Os calouros demonstraram pouco interesse pela área de Linguística. Fato até compreensível, pois os alunos saem do ensino médio sem saber, pelo menos a maioria dos alunos, o que é Linguística.

No 1º ano do curso, na UENP/CJ, deparam-se com a Linguística de Saussure e as suas dicotomias, estudo considerado bastante árido em um primeiro contato.

Quanto a isso, reconheço, são poucos os que sentem amor à primeira vista pela disciplina de Linguística. Eles conhecem aquilo que lhes foi ensinado, transmitido, na formação do ensino fundamental e médio: a língua portuguesa, a literatura e as línguas estrangeiras, o inglês e o espanhol.

3.1.2 As Crenças e Atitudes Linguísticas

Gráfico 10 – Respostas à questão 1

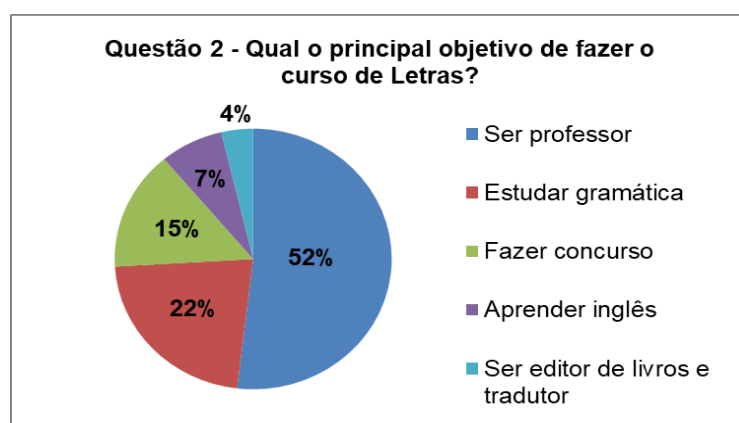


Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

A maioria dos graduandos, 22 deles, acredita que ensinar a gramática, a norma padrão, é a principal tarefa do professor de Língua Portuguesa, seguido de 11 graduandos que creem que é ensinar os usos da língua.

O gráfico mostra, também, que 10 graduandos acreditam que a principal tarefa do professor de Língua Portuguesa é ser mediador de conhecimentos, cinco graduandos que consideram dar aula como principal tarefa e quatro, não responderam à pergunta.

Gráfico 11 – Respostas à questão 2



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

Pelos dados do gráfico, é possível observar que a maioria dos graduandos, isto é, 28 deles, declararam que o principal objetivo pela escolha do curso de Letras

é seguir a carreira docente. Além do mais, muitos responderam que querem ser um profissional que faz a diferença.

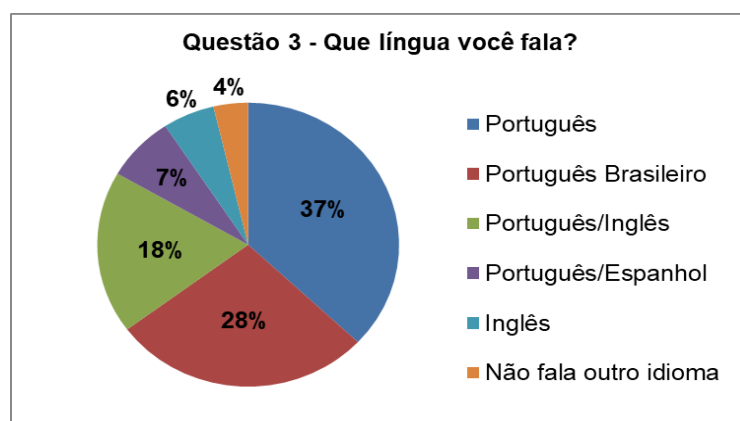
Já 12 acadêmicos mencionaram que optaram por fazer o curso de Letras para aprimorar seus conhecimentos em gramática e oito graduandos alegaram que, depois do curso concluído, pretendem fazer concurso ou outro vestibular.

Com esses objetivos, os acadêmicos demonstraram que a visão tradicional de ensino ainda prevalece entre eles, pois muitos veem, no curso de Letras, a oportunidade de aprender a gramática normativa, a língua como fim em si mesma, o que lhes dará suporte, conhecimento e aprendizado também para prestar concursos e vestibulares.

Outros quatro acadêmicos mencionaram que fazem o curso de Letras para aprender inglês, seguidos de dois acadêmicos que querem ser editores de livros e tradutores.

Diante disso, é possível observar que o objetivo maior da licenciatura, o de formar professores, não é o mesmo objetivo de muitos alunos. É possível notar, pelas respostas de vários graduandos, que eles não veem diferença entre ser professor e ser tradutor, por exemplo. Provavelmente avaliam que “[...] dominar a língua habilita um indivíduo a exercer ambas as profissões” (EMÍDIO, 2007, p. 71).

Gráfico 12 – Respostas à questão 3



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

A pergunta da questão 3 buscou investigar as crenças dos graduandos de Letras com relação à língua que falam. Por meio das respostas, procurei verificar a consciência linguística que eles têm com relação à língua que utilizam.

Dos 54 acadêmicos respondentes, 20 deles declararam que falam o Português. Ou seja, a língua que falam é o português, o idioma oficial. Há 15, que declararam que falam o português brasileiro.

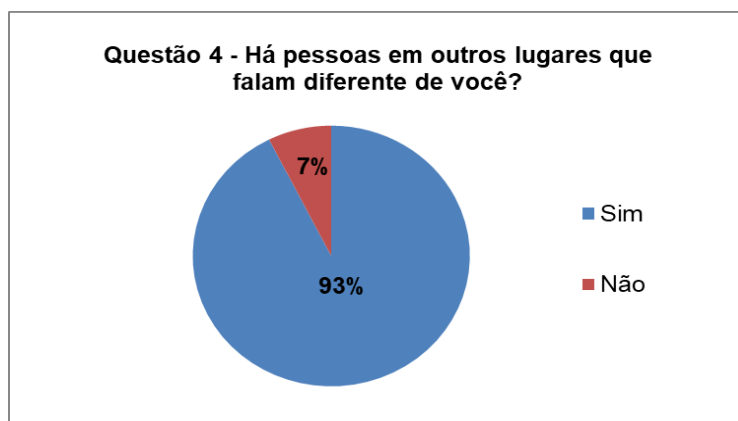
Esses acadêmicos, apesar de estarem no início do curso, demonstram já ter uma consciência linguística sobre a língua materna ser o português brasileiro, com suas diversidades e peculiaridades, devido a vários fatores como o processo de colonização e conseqüentemente a miscigenação de etnias, de culturas, de credos. Tudo isso diferencia a língua portuguesa falada no Brasil, da língua portuguesa falada na Europa.

Outros dez respondentes disseram que falam o português e o inglês. Diante dessa resposta, acredito que o português seja a língua materna e o inglês seja a língua aprendida na escola ou em cursos de idiomas, mas não adquirida sistematicamente na família.

O mesmo ocorreu com outros quatro respondentes que declararam falar o português e o espanhol, ou seja, o português como língua materna e o espanhol aprendido na escola ou em curso de idiomas.

Três acadêmicos declararam que a língua que falam é o inglês e dois disseram que não falam outro idioma. Essas respostas levam-me a crer que esses alunos não entenderam a pergunta como língua de aquisição, língua de uso, mas como uma possível segunda língua.

Gráfico 13 – Respostas à questão 4



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

A pergunta da questão 4 indaga se, em outros lugares do Brasil, a fala é diferente da cidade de Jacarezinho ou da cidade onde o acadêmico mora.

Majoritariamente, 50 graduandos responderam “sim”. Mencionaram que há outras pessoas que falam diferente em outros lugares, sinalizando que têm conhecimento sobre os diferentes modos de falar a língua portuguesa no Brasil.

Somente quatro deles responderam “não”, que não havia pessoas que falavam diferente deles, levando-me a crer que ainda não se conscientizaram da heterogenidade da língua portuguesa. Atitude que considero um tanto desconexa com a realidade em que vivem, pois, na própria sala de aula, há pessoas que falam de maneira distinta uma das outras, principalmente, levando em consideração as diferenças de pronúncia e, até lexical, entre os alunos que moram no Estado de São Paulo e no Estado do Paraná.

O que inferi, diante das respostas, em minoria, desses acadêmicos, é que eles ainda não se conheciam direito ou, talvez, não tenham compreendido a pergunta. Fiz a pesquisa depois de um mês do início das aulas e eles tinham pouca base sobre o assunto. Estavam começando os estudos linguísticos.

Para completar a resposta da pergunta da questão 4, os acadêmicos deveriam informar, caso respondessem afirmativamente, se há pessoas que falam diferente deles em outros lugares do Brasil e citar exemplos.

Como a pergunta é aberta, não tabulei as respostas em gráfico. Os exemplos mais citados por eles são bem conhecidos e tradicionais: a variação lexical e a variação de pronúncia (fonológica).

Variação Lexical:

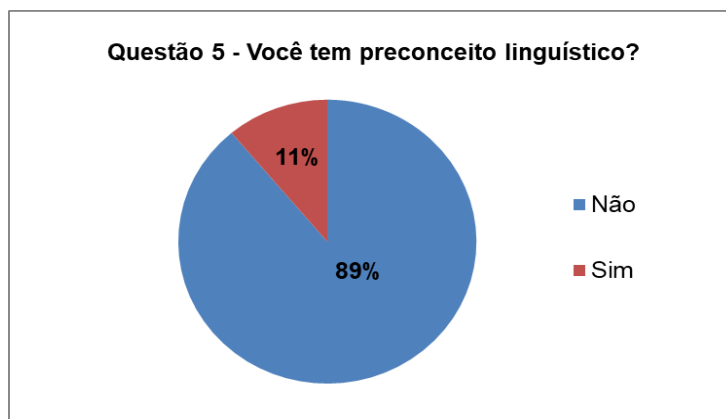
“No Nordeste chamam **mandioca** de **macaxeira**; em Curitiba de **aipim**”.

“Em Curitiba chamam os meninos de **guri, piá**”.

“Lá em Curitiba **estojo** de guardar lápis, borracha, caneta é chamado de **penal**”.

“No Rio Grande do Sul, pipa, papagaio é **pandorga**”.

Variação Fonética: a pronúncia do [‘le:i.te] [‘kẽ.te], modo de falar dos curitibanos, contrastando com a nossa pronúncia do [‘le:i.tʃi] [‘kẽ.tʃi] foi uma das mais citadas, seguida do “erre caipira” (retroflexo [ɹ]), característico de nossa região, e do erre dos cariocas (fricativo, [x]), nas pronúncias da palavra como: [‘kaɹ.te], [a‘moɹ], [‘poɹ.ta], [maɹ]; [‘kax.ta], [a ‘mox], [‘pox.ta], [max], respectivamente.

Gráfico 14 – Respostas à questão 5

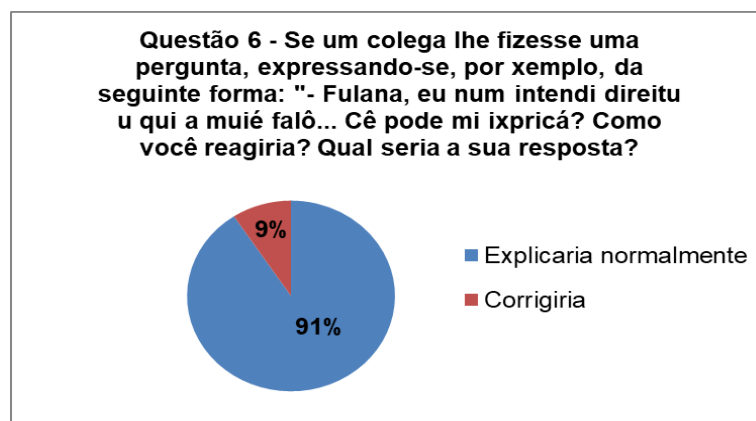
Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

Majoritariamente, os dados do gráfico 14, resposta à pergunta da questão 5, revelam que os alunos dos 1^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês declararam que não são preconceituosos.

Os 11% dos acadêmicos que declararam que são preconceituosos, pelas respostas dadas, observei que eles têm noção do que é preconceito linguístico. Não responderam aleatoriamente.

AE: “Sim. E descobri que tenho depois que comecei a fazer o curso de Letras, pois doem nos meus ouvidos ver pessoas falando errado: *ponhá, noi vai, pobrema*”.

AE: “Não posso dizer que não tenho, pois quando ouço pessoas falando errado, corrijo-as mentalmente. Sem contar que fico com vontade de dar risada”.

Gráfico 15 – Respostas à questão 6

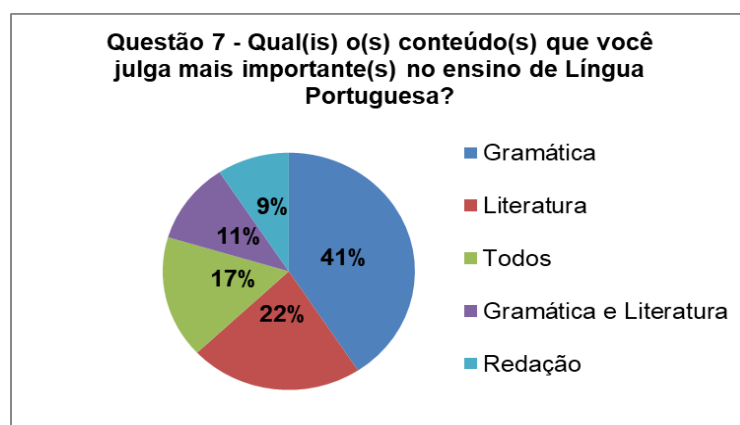
Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

A questão 6 ³⁴ traz um enunciado, supostamente, proferido por um colega de sala: *Fulano (a) eu num intendi direitu u qui a muié falô... Cê pode mi ixpricá?* Nessa questão, investiguei qual seria a reação do graduando de Letras ao ouvir o colega dirigindo-se a ele dessa forma e qual seria a resposta que daria ao colega.

Confirmando os dados da questão anterior, em que a maioria dos graduandos se declarou não preconceituoso, os dados do gráfico 15, relativo à reação e à resposta que o graduando daria ao colega, mostram que a maioria dos graduandos declarou que reagiria normalmente, pois entenderam perfeitamente a pergunta feita pelo colega e, desse modo, explicariam a ele o que a mulher havia dito na sala normalmente.

Os que se manifestaram com preconceito à fala estigmatizada do colega responderam que corrigiriam a fala dele.

Gráfico 16 – Respostas à questão 7



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

Por meio da questão 7, procurei saber quais os conteúdos que os graduandos dos cursos de Letras julgam mais importantes no ensino de Língua Portuguesa. Os dados do gráfico 16 revelam que 22 graduandos consideraram o estudo da gramática o conteúdo mais importantes no ensino de Língua Portuguesa, seguido de

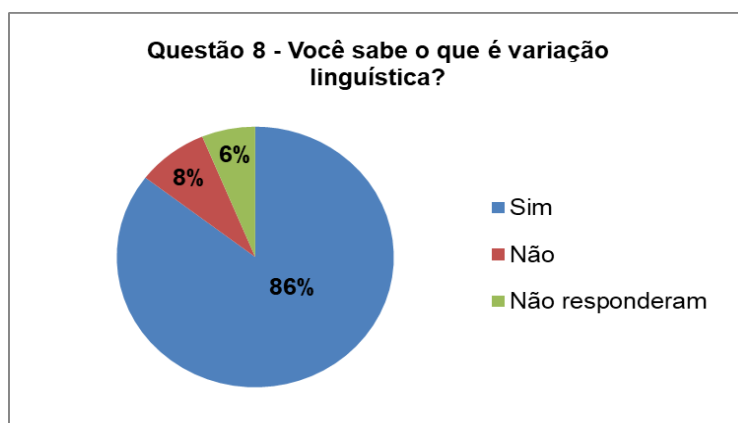
³⁴ Fiz o questionamento aos alunos, colocando que era um enunciado supostamente proferido por um colega de turma. Entretanto esse enunciado foi real. Presenciei essa situação em sala de aula. Um representante do Diretório Acadêmico da CLCA e CCHE pediu-me permissão para dar um recado à turma sobre a carteirinha de estudante. O aluno em questão não entendeu o que a moça falou e, usando fala bem popular, de forma espontânea, perguntou ao colega que sentava atrás dele, o que a mulher havia falado, pois ele não havia entendido nada.

12, que consideraram o conteúdo de Literatura e nove, que declararam que todos os conteúdos são importantes.

Em ordem decrescente, seis graduandos mencionaram mais de uma das opções apresentadas, considerando duas disciplinas de igual importância: Gramática e Literatura. Em seguida, nessa ordem, estão cinco acadêmicos que creem que é a prática da redação.

Os dados tabulados no gráfico 16 mostram que os acadêmicos ainda veem o ensino da gramática como o conteúdo mais importante a ser estudado nas aulas de Língua Portuguesa. Isso demonstra que eles têm uma concepção de ensino, conforme mencionamos, com raízes na tradição normativa da língua, a qual, certamente, trazem do ensino básico.

Gráfico 17 – Respostas à questão 8



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

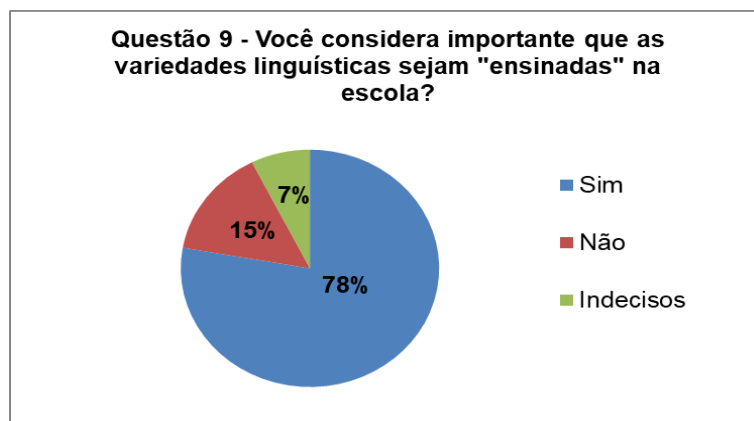
A questão 8 indaga se o acadêmico sabe o que é variação linguística. Em caso afirmativo, pedi para justificar a resposta, explicando o conceito de variação linguística.

Os dados do gráfico 17 mostram que 41 calouros de Letras declararam saber o que é variação linguística; quatro outros responderam que não sabiam o que era e três deles deixaram de responder.

De acordo com as respostas a essa questão, observei que os acadêmicos que disseram que sabiam o que é variação linguística têm visão de variação regional, ligada apenas à variação diatópica e à variação no nível lexical e no nível fonético-fonológico.

Acredito que essa visão seja também resultado da forma como viram a variação linguística no ensino básico: a abordagem da variação é feita, na maioria das vezes, em termos regionalistas. A variação não é vista como um fenômeno linguístico que apresenta sempre uma ou mais formas em concorrência, em todos os níveis gramaticais: lexical, fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo.

Gráfico 18 – Respostas à questão 9



Fonte: elaborado pela autora com os dados da pesquisa

As respostas a essa última pergunta do questionário mostra, novamente, que a maioria dos acadêmicos considera importante que as variedades linguísticas sejam ensinadas na escola, contrapondo-se aos que rejeitam o ensino da variação linguística nas escolas e à minoria que se mostrou indecisa sobre essa questão.

Diante desses dados, é possível observar que a maioria dos alunos é a favor da abordagem da variação linguística no contexto escolar, embora, pelas respostas dadas à questão 08, essa maioria tenha uma visão estereotipada de variação, a variação voltada para o léxico e sotaques regionais, confirmada pelas respostas tanto dos que são favoráveis quanto dos que são contra a abordagem da variação nas salas de aula.

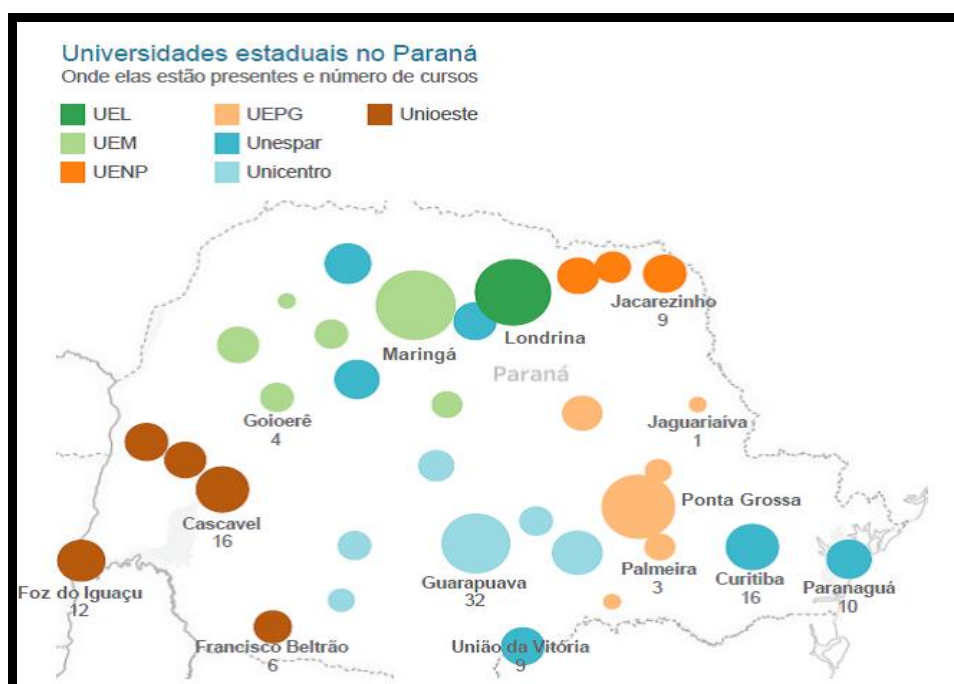
3.2 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DAS SETE UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ

O Paraná conta com sete universidades estaduais, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Ponta Grossa

(UEPG); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Todas elas ofertam cursos de Letras, com habilitação seja inglês, espanhol, alemão ou italiano.

Segue ilustração do mapa do Paraná com a localização das sete universidades estaduais.

Figura 4 - Mapa da localização das sete universidades estaduais do Paraná



Fonte: Vida e Cidadania. Gazeta do Povo. 10 mai. 2015³⁵, com adaptações

Vale ressaltar que muitas pessoas, inclusive os acadêmicos dos cursos de Letras, desconhecem a origem da maioria das universidades, como as do Paraná, que surgiram com a incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente. Todas as sete universidades paranaenses mencionam em seus históricos a integração de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que ofertava os cursos de Letras.

Apresento, nesta seção, uma análise documental das matrizes curriculares desses cursos, via Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), com o objetivo de verificar se a disciplina de Sociolinguística e a abordagem da variação linguística no contexto escolar, levando em consideração a Pedagogia da Variação Linguística sob o viés

³⁵ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

da Sociolinguística Educacional, fazem parte de seus currículos, das matrizes curriculares dos cursos de Letras dessas sete universidades.

Por meio da análise documental, constatei que, nas sete Universidades Estaduais do Paraná, são ofertados cursos de Letras, totalizando 31 cursos de Letras na modalidade Licenciatura.

A fim de evitar a redundância de análises e, ainda, por estar aplicando o PIP nos cursos de Letras/Português-Espanhol e Letras/Português-Inglês, com dupla habilitação, na UENP/CJ, priorizei análises das matrizes curriculares dos cursos de Letras/Português-Espanhol e Letras/Português-Inglês, com dupla licenciatura: em língua portuguesa e língua espanhola e as respectivas literaturas; em língua portuguesa e língua inglesa e as respectivas literaturas das outras universidades paranaenses, sem a intenção de desmerecer as outras habilitações.

Ressalto, ainda, que há universidades que não ofertam a dupla habilitação, apenas habilitação única, como: Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Alemão, Letras/Italiano, com habilitação apenas na língua estrangeira e o curso de Letras/Português, com habilitação em Língua Portuguesa.

Desse modo, analisei a matriz curricular do curso de Letras/ Português, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por ser o curso mais compatível com os cursos de dupla habilitação Português/Inglês e Português/Espanhol da UENP/CJ.

Escolhi, também, um *campus* para analisar o(s) curso(s) de Letras, quando a Universidade oferta-o (s) em mais de um *campi*, como a UENP, em dois *campi*, a UNESPAR, em cinco *campi*, a UNICENTRO, em dois *campi*, e a UNIOESTE, em três *campi*.

3.2.1 As Matrizes Curriculares do Curso de Letras da UEL³⁶

A UEL oferta, atualmente, três cursos de Letras na Modalidade Licenciatura: Letras/Espanhol com habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Letras/ Inglês, com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa; e Letras/Português com habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

³⁶ Fonte: <http://www.uel.br/prograd/catalogocursos/catalogo_2014/organizacao_curricular/letras_lingua_portuguesa_noturno.pdf>. Acesso em 29/06/2017.

Como os cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Letras Inglês da UEL ofertam habilitação única na língua estrangeira, espanhol e inglês, analisei somente a matriz curricular do curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, conforme mencionei anteriormente.

Na matriz curricular desse curso, há a disciplina de Sociolinguística, ofertada no 4º ano. Na ementa da disciplina de Sociolinguística, os tópicos essenciais dos conteúdos estão assim descritos: Estudo da língua em seu contexto social. Análise e discussão de métodos em pesquisas sociolinguísticas. Estudo dos princípios básicos das relações entre formas linguísticas variantes e os fatores sociais. Variação linguística e ensino de língua.

Portanto, a Sociolinguística é disciplina da matriz curricular do curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da UEL, com a abordagem sobre a variação linguística e ensino de língua.

3.2.2 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UEM³⁷

A Universidade Estadual de Maringá, UEM, a partir de 2006, passa a oferecer quatro habilitações nos cursos de Letras: Habilitação Única-Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Habilitação Única-Inglês e Literaturas correspondentes e Bacharelado em Tradução; Habilitação Dupla-Português/Inglês e Literaturas Correspondentes; Licenciatura Dupla-Português/Francês e Literaturas Correspondentes.

A análise que apresento é da matriz curricular do curso de Letras/Português-Inglês, com Habilitação Dupla. Esse curso, com matriz curricular adequada em 2015 e implantada em 2016, não traz em seu currículo básico a disciplina de Sociolinguística. Há, no 1º ano do curso, a disciplina de Linguística I, cuja ementa apresenta, como conceitos-chave da disciplina: Funcionamento da linguagem, considerando-a uma forma de atuação social, na formação dos profissionais de Letras (Res. 181/2005-CEP), com os objetivos de: Estudar a natureza da linguagem, analisando o seu funcionamento nas situações de interação social e cultural; realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões de ensino de língua; levar o aluno a

³¹ Fonte: <<http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=grade>>. Acesso em: 29/06/2017.

desenvolver trabalhos de pesquisa, redigindo-os dentro dos padrões mínimos de exigências do discurso científico.

Já, a ementa da disciplina de Linguística II apresenta, como conceito-chave: Descrição dos níveis de estruturação interna da língua na formação dos profissionais de Letras com os objetivos de: Estudar a evolução da ciência linguística, observando a organização sistemática dos elementos dos diversos níveis linguísticos, inter-relacionando-os entre si e de acordo com o seu funcionamento; realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões do ensino de línguas; levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigindo-os segundo os padrões mínimos de exigência do discurso científico.

Como se pode observar, o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá não traz, em sua matriz curricular, a disciplina de Sociolinguística, como também não há menção sobre o conteúdo de variação linguística e ensino de língua.

3.2.3 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UENP/*campus* Jacarezinho³⁸

Os cursos de Letras na UENP são ofertados em dois *campi*: Jacarezinho e Cornélio Procópio. Analisei as matrizes curriculares dos cursos de Letras/Português-Espanhol e Letras/Português-Ingês do *campus* Jacarezinho.

Com a organização da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), foi criado, em 2008, o Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA) que abriga, atualmente, os cursos de Letras com habilitação em Português/Ingês e com habilitação em Português/Espanhol.

Ambos os cursos, em regime seriado anual, têm duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos. Na matriz curricular dos dois cursos de Letras da UENP/CJ, a disciplina de Linguística III estuda os pressupostos teóricos da Sociolinguística, com carga horária de 72h/aulas anuais.

A ementa de Linguística III traz os seguintes conceitos-chave: Introdução à Sociolinguística. Estudo da Sociolinguística Variacionista. Origem e seus precursores. Variação dialetal e de registro. Norma padrão e variedades linguísticas.

³⁸ Fonte: <<http://www.uenp.edu.br/letras-espanhol-matriz>> e <<https://www.uenp.edu.br/letras-ingles-matriz>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

Variação e mudança. Variantes linguísticas: análise de questões do português. Variação linguística e ensino de Português. A pesquisa sociolinguística.

Os estudos sociolinguísticos fazem parte da matriz curricular do curso, há estudo da variação linguística e ensino. O estudo da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística não aparecem explícitos.

3.2.4 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UEPG³⁹

A UEPG oferta três cursos de Letras: Licenciatura em Letras Português/Francês e respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas.

Ao analisar a matriz curricular dos cursos de Letras da UEPG, Português/Espanhol e Respectivas Literaturas e o de Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, cujas matrizes curriculares atuais entraram em vigor no ano de 2015, constatei que não há a disciplina de Sociolinguística ou a de Variação Linguística e Ensino, com enfoque na educação sociolinguística.

Há a abordagem sobre língua/linguagem na disciplina Introdução aos estudos da linguagem, em cuja ementa se encontram descritos os conceitos-chave: Discussão sobre as noções de língua e linguagem. Discussão sobre a ambiguidade do conceito de língua. Desenvolvimento da compreensão das relações que se podem estabelecer entre as noções de: língua e dialeto; língua, território, nação e cultura; língua oficial, língua nacional e línguas minoritárias/minoritarizadas. Discussão sobre contextos monolíngues, bilíngues, multilíngues e diglóticos. Reflexão sobre o estabelecimento de prestígio/desprestígio linguístico, estigmatização linguística/preconceito linguístico. A noção de “Erro” X (In)Adequação. Noção de norma linguística no contexto do ensino de língua portuguesa. A Fonética como instrumento de conscientização da relação entre oralidade e escrita no processo de letramento.

Já a abordagem sobre a diversidade linguística brasileira e o ensino de língua portuguesa encontra-se na ementa de Linguística Aplicada: Reflexões sobre

³⁹ Fonte: <<https://www.google.com.br/#q=o+curso+de+Leras+na+UEPG>>. Acesso em: 29/06/2017.

diversidade linguístico-cultural a partir da LA como campo teórico-metodológico de estudo da linguagem. Reflexões sobre leitura, escrita e oralidade a partir dos estudos de letramento como subsídio para formação de professores. Ensino de língua portuguesa em contextos sociolinguisticamente complexos.

3.2.5 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UNESPAR/campus Paranavaí⁴⁰

A UNESPAR é uma instituição multicampi e multirregional. O curso de Letras é ofertado em cinco *campi*: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

O *campus* de Paranavaí oferece o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação Português e Inglês e respectivas Literaturas, cuja matriz curricular atual é vigente desde o ano de 2011, quando se adequou às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Não há, no Currículo Pleno do curso, a disciplina de Sociolinguística, tampouco de Variação Linguística e Ensino. Há, na 1ª série do curso, a disciplina de Linguística I, cuja ementa contempla os conceitos básicos da Ciência Linguística. Estudo do funcionamento da linguagem, considerando-a uma forma de atuação social e, na 2ª série, Linguística II, a ementa apresenta estudo da Linguística Aplicada. Estudo da evolução da ciência linguística e da estrutura interna da linguagem. Metodologia da Pesquisa em Linguística Textual – Estudo dos procedimentos linguísticos e discursivos na homogeneidade textual. Em ambas as disciplinas, não houve menção ao estudo da Sociolinguística Educacional.

3.2.6 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UNICENTRO/campus Irati⁴¹

O curso de Letras na UNICENTRO é ofertado em dois *campi*: Guarapuava e Irati. Na cidade de Irati, o curso de Letras contempla três habilitações: Letras/Português, Letras/Inglês e Letras/Espanhol.

⁴⁰ Fonte: <<http://www.unespar.edu.br/>>. Acesso em: 29/06/2017.

⁴¹ Fonte: <<https://www3.unicentro.br/cursos>>. Acesso em: 29/06/2017.

Analisei a matriz curricular do curso em Letras/Português, pois as outras habilitações são em Língua Estrangeira, Inglês e Espanhol. Não há dupla habilitação. Na matriz curricular, há a disciplina de Sociolinguística e a de Variação linguística. A disciplina que aborda a Sociolinguística tem como título Sociolinguística e Ensino e a ementa apresenta, como conceitos-chave: Unidade e diversidade no português do Brasil. Pluralidade de normas. Sociolinguística educacional. Preconceito linguístico e ensino. Políticas linguísticas. Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. A oralidade em sala de aula. Prática de oralidade e produção/reescrita de textos.

Já a disciplina de Variação tem como título Variação e Mudança Linguística e traz, em sua ementa, os seguintes conceitos-chave: Definição do campo da Sociolinguística. A Sociolinguística Laboviana: objeto de estudo; metalinguagem; coleta, análise e interpretação de dados. Tratamento da variação e da mudança. Análise e realização de pesquisas em Sociolinguística. Prática de oralidade e produção/reescrita de textos.

Vale mencionar que as disciplinas de Sociolinguística e Ensino e Variação e Mudança Linguística até o ano de 2012 não integravam o Currículo Pleno do curso de Letras /Português da UNICENTRO. Elas faziam parte das disciplinas optativas do curso de Letras e estavam com o título de Sociolinguística e Ensino de Línguas e Variação Linguística e Ensino de Línguas.

3.2.7 As Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da UNIOESTE/*campus* Cascavel⁴²

Como a UNIOESTE oferta cursos de Letras em três *campi*, Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon, optamos por analisar somente as matrizes curriculares dos cursos de Letras da UNIOESTE, *campus* Cascavel, especificamente os cursos de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, por serem os dois cursos que também são ofertados na UENP, instituição onde desenvolvemos

⁴² Fonte: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/cvl-lettras.asp>>. Acesso em: 29 jun. /2017.

e aplicamos nosso PIP e devido à maior integração com esse *campus* em relação aos outros.

O Projeto Pedagógico desses cursos teve a sua reestruturação aprovada para aplicação gradativa em 10 de dezembro de 2015, entrando, em vigor, em 2016. Mediante análise da matriz curricular dos cursos, verifiquei que a Sociolinguística e a variação linguística são conteúdos na disciplina Estudos Linguísticos II, em cuja ementa estão descritos seus conceitos-chave: História da Linguística. Linguística da enunciação. Sociolinguística (variação e ensino). Psicolinguística e ensino. Linguística aplicada ao ensino. Formação de professores em Letras.

3.3 AS AULAS DE LINGUÍSTICA III: O PLANO DE AÇÃO, A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E AS NOTAS DE CAMPO

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) foi desenvolvido por meio de aulas expositivas dialogadas, ministradas por mim, professora-pesquisadora, com a inclusão de i) conteúdos teóricos sobre a Sociolinguística Educacional e sobre a Pedagogia da variação linguística; ii) momentos de reflexão em sala de aula sobre os conteúdos ministrados; iii) atividades práticas, com resolução de exercícios de concursos, do ENADE, de vestibulares sobre o tema variação linguística; iv) pesquisas bibliográficas e de campo; v) produção de textos, resumos e artigos científicos, para anais de eventos e produção de texto, em verso ou em prosa com os dialetos do Brasil para a revista de *Educação Sociolinguística*; vi) análise de livros didáticos de Língua Portuguesa sobre o tema variação linguística; vii) estudo e análises de propostas de atividades que contemplam as concepções da Pedagogia da Variação Linguística; viii) elaboração de proposta didática para o trabalho com a variação linguística; ix) participação em evento de natureza científica.

Para melhor compreensão do plano de ação, dividi esta seção em 33 subseções, que dizem respeito a cada aula, cujos títulos fazem referência ao tema estudado na aula, a saber: 1. Meus alunos são...; 2. Ainda, meus alunos são... ; 3. Rever para avançar; 4. Pesquisas valiosas: um nome de peso e referência; 5. As palavras variam e mudam; 6. “Nada na língua é por acaso”: os condicionadores linguísticos e extralinguísticos; 7. Variação linguística: tipos e níveis; 8. Da teoria à

prática; 9. A constatação dos conhecimentos adquiridos; 10. A avaliação e o *feedback*; 11. Conceitos basilares; 12. Os muitos modos de falar a língua; 13. A variação linguística nas interações verbais: os três contínuos; 14. Educação Sociolinguística: perspectivas para o ensino; 15. Seminários: os frutos das pesquisas; 16. Ainda os seminários...; 17. Os seminários continuam...; 18. Últimos seminários: final da colheita; 19. É preciso pôr a mão na massa: as pesquisas de campo; 20. Todo mundo fala assim: variação linguística e a Pedagogia da Variação; 21. Os documentos oficiais e a variação linguística no contexto escolar; 22. Sociolinguística: desempenhando papéis na construção do saber; 23. Declarações de amor; 24. Pesquisa de campo: experiências reais; 25. Pesquisas de campo: *tête à tête* com os informantes; 26. As pesquisas de campo continuam: final; 27. Novamente: da teoria à prática; 28. As pesquisas de campo e a produção científica; 29. I SIMVALE: um ideal alcançado; 30. Preconceito linguístico: “ter ou não ter”; 31. Pedagogia da Variação Linguística e ensino de LP; 32. O livro *A língua de Eulália* em debate; 33. PIP: uma etapa concluída.

Em todas as subseções, apresento quadro que sintetiza as aulas e mostra as ações desenvolvidas em sala de aula: a data, o conteúdo da aula, objetivos, estratégia de ação, textos base da aula, momento reflexão, da teoria à prática e leitura complementar.

Vale ressaltar que houve aulas em que não fiz o momento de reflexão, não realizei atividades práticas e tampouco fiz recomendação de leituras devido ao tempo e também à exposição dos trabalhos de pesquisa pelos alunos.

As informações descritas nos quadros são oriundas da observação-participante, *in loco*, sala de aula, e relatada em notas de campo (NC), registradas em forma de diário, após ministrar aulas de Linguística III, nos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e 3^{os} anos de Letras/Inglês, da UENP/CJ, no ano letivo de 2016.

Como apêndice, encontra-se o diário de campo, com relato das aulas ministradas apenas no 3^o ano de Letras/Espanhol devido à extensão dos diários. Descrevi passo a passo da aplicação do plano de ação, relatando, minuciosamente, todas as aulas, expondo, também, minhas impressões sobre os acontecimentos da noite (APÊNDICE C).

Ressalto que, para as NC, além da observação-participante, houve, também, a gravação eletrônica em áudio e vídeo de algumas aulas, as quais não foram

transcritas por mim, constituindo-se em instrumentos de apoio aos meus relatos em NC, pois o interesse, com essas gravações, foi de apoio complementar caso fosse preciso ouvir, ver novamente as aulas com precisão de mais detalhes ou se houvesse necessidade de recuperar situações de sala de aula, o que de fato ocorreu, pois foi necessário rever o posicionamento dos alunos com relação a determinados assuntos, rever as respostas às atividades reflexivas, a apresentação das pesquisas de campo, dentre outras.

Convém mencionar, ainda, que a descrição e análise da observação das aulas, turmas de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, nesta tese, foram feitas simultaneamente, para evitar a redundância dos dados, já que os conteúdos ministrados foram os mesmos.

No corpo do texto das análises, quando faço referência ao discurso dos alunos, para preservar a identidade deles, abreviei os nomes ficticiamente ou me refiro a eles como **AE** (Aluno de Espanhol) e **AI** (Aluno de Inglês) e, para a minha fala, coloquei a letra **P** (Professora).

Com esse cronograma de ação, cumpri as 144 horas/aulas e 72 aulas (72 h/a = 36 aulas em cada turma), divididas em duas aulas semanais, às segundas-feiras, no período noturno, no 3º ano Letras/Espanhol, das 19h30 às 21h e duas, às terças-feiras, no 3º ano Letras/Inglês, das 21h10 às 22h40. Portanto, todas as ações foram realizadas nas duas turmas.

3.3.1 Meus Alunos São...

Quadro 1 – Cronograma do plano de ação aula 1

DATA: 28/03/2016 e 29/03/2016	Aulas no 3º de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Interação-professor aluno; Apresentação da ementa da disciplina; Informações sobre o conteúdo programático e sobre a realização do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).
OBJETIVOS	Interagir com os alunos, conhecendo-os; Apresentar ementa da disciplina; Informar sobre a condução das aulas de Linguística III e a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada;⁴³ Material impresso (ementa).
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Não houve.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leitura complementar	Não houve.

Fonte: própria autora

Resumo⁴⁴: O dia 28/03/2016⁴⁵ marcou o início do ano letivo na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho. Nessa primeira semana, tive contato apenas com o 3º ano de Letras/Espanhol, para conversar sobre a disciplina de Linguística III e conhecer os sete alunos que estavam presentes. Conversamos também sobre a disciplina de Linguística e questionei-os sobre a Sociolinguística, se sabiam o que essa disciplina estudava. E, antes que pudesse apresentar a ementa da disciplina e fazer comentários sobre as referências bibliográficas que embasariam nossas aulas e também informá-los sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), do qual eles seriam, juntamente comigo, professora-pesquisadora, os participantes da pesquisa, a aula foi interrompida pelos integrantes do Diretório Acadêmico (DA), que vieram chamar os alunos para participar da recepção aos calouros.

⁴³ Aulas expositivas dialogadas: método que advém do processo pedagógico dialético que parte do pressuposto de gerar sucessivas perguntas sobre a vivência do aluno, acerca das definições sobre o tema em questão. Essa estratégia caracteriza-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo. A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas e a principal é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais. (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 86).

⁴⁴ A estrutura de um diário de campo assemelha-se a dos diários pessoais, com relatos descritivos bem detalhados sobre as informações recolhidas durante as aulas, por exemplo. Há uma introdução com menção à data e a narração e descrição do passo a passo do que está sendo observado pelo pesquisador. Em nosso trabalho adaptamos ao formato de um resumo, contendo uma descrição sucinta das aulas e algumas reflexões, devido ao espaço exíguo da tese.

⁴⁵ O ano letivo, em 2016, iniciou-se em 28 de março devido à greve dos professores, ocorrida de abril a junho de 2015, com duração de 44 dias.

3.3.2 Ainda Meus Alunos São...

Quadro 2 – Cronograma do plano de ação aula 2

DATA: 04/04/2016 e 05/04/2016	Aulas no 3º de Letras/Espanhol e 3º Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Interação-professor aluno; Apresentação da ementa da disciplina; Informações sobre o conteúdo programático e sobre a realização da pesquisa interventiva (PIP); Os PCN e as DCE de LP.
OBJETIVOS	Interagir com os alunos, conhecendo-os; Apresentar ementa da disciplina; Informar sobre a condução das aulas de Linguística III e a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Apresentar a concepção de LP de acordo com os PCN e as DCE de L P.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com auxílio do data show; Material impresso (ementa); Vídeo com a música Chico Mineiro cantada por Sergio Reis ⁴⁶ ; Vídeo com o poema Poeta da roça, cantado por Marcelo Carvalho ⁴⁷ .
MOMENTO REFLEXÃO	Atividade com tira de HQ do Chico Bento; Reflexão sobre o uso da fala do Chico Bento, muitas vezes, não ser uma representação fiel da variedade que ele (Chico) fala.
DA TEORIA À PRÁTICA (Atividades)	Transcrição da fala do Chico Bento em uma HQ, de um Poema do Patativa do Assaré e da letra da canção do Chico Mineiro, de Tonico & Tinoco para a norma padrão, a fim de observar e constatar que esse tipo de atividade faz com que essas produções percam a originalidade, a identidade, a criatividade e a graça.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leitura complementar	Leitura do Livro <i>A língua de Eulália: uma novela sociolinguística</i> , de Marcos Bagno; Leitura dos PCN de LP, ensino Fundamental 6º ao 9º ano; Leitura das DCE de LP do Paraná.

Fonte: a própria autora

Resumo: Nesta semana, dei início às aulas de Linguística III. Antes, porém, os alunos apresentaram-se, mencionando, também, o lugar onde nasceram e

⁴⁶ Vídeo disponível em: <<https://www.google.com.br/search?dcr=0&source=hp&q=música+chico+mineiro>>. Acesso em: 30/03/2016.

⁴⁷ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AAR4tPN17cE&t=28>>. Acesso em: 30/03/2016

moravam. Nas duas turmas, havia poucos alunos de Jacarezinho. Dos alunos presentes, somaram-se oito alunos de Jacarezinho, pois a maioria era de fora, de cidades do Estado de São Paulo como Ourinhos, Fartura, Santa Cruz do Rio Pardo e de outras cidades do Paraná, circunvizinhas de Jacarezinho: Santo Antônio da Platina, Cambará, Andirá, Siqueira Campos, Quatiguá, Pinhalão e Joaquim Távora. Com essa interação, constatei que as turmas eram, em sua maioria, de paranaenses do Norte do Paraná e paulistas, de faixa etária jovem, confirmando dados do questionário aplicado a esses alunos quando estavam no 1º ano dos respectivos cursos, em 2014. Esses dados já mostravam que havia uma variedade de falares em sala de aula. Nesse primeiro contato com os alunos, observei isso, principalmente, pela pronúncia (sotaques) da fala de muitos alunos. Em seguida, informei-os sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Expliquei que esse projeto fazia parte da minha pesquisa de doutorado em Estudos da Linguagem, realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e, para a implementação e desenvolvimento dele, precisaria da colaboração da turma. Os alunos, de ambos os cursos, mostraram-se colaborativos, dispostos a participarem como os sujeitos da pesquisa, para os quais iria pôr em prática todo um plano de ação, com conteúdos teóricos e atividades práticas sob a concepção da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística. Mencionei que pretendia intervir pedagogicamente no sentido de unir a teoria à prática *sobre* e *como* lidar com a variação linguística no contexto escolar, uma vez que a escola ainda vê o ensino da língua portuguesa pautado nas regras gramaticais, no padrão tradicional de ensino. Convém ressaltar que esse primeiro momento de interação professor-aluno foi feito mais especificamente para nos conhecermos melhor. Não foi só no primeiro dia de aula, pois minha intenção era dar continuidade, fazendo de nossas aulas sempre momentos de interação, pois deixei claro para os alunos que o sucesso do desenvolvimento do PIP, da disciplina de Linguística III, dependeria de um trabalho em equipe entre professor e alunos, um trabalho de parceria e corresponsabilidade. Iniciei as aulas questionando os alunos sobre o conhecimento deles sobre a Sociolinguística, o que estuda, se sabiam o que era variação linguística, dentre outros. Comentei sobre a nova concepção de ensino de LP, principalmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiramente em 1997, para as séries iniciais de ensino fundamental (1ª a 4ª), depois, com publicação

em 1998, para as séries finais do ensino fundamental (3^o e 4^o ciclos), que valoriza todas as variedades da língua, da norma padrão a mais popular e estigmatizada. Neste contexto, perguntei aos alunos se conheciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Considerando as duas turmas, somente seis alunos mencionaram que conheciam e já tinham lido os PCN de LP. Os demais disseram que conheciam, mas não tinham lido. Esse fato, de os alunos desconhecerem os documentos oficiais de ensino, é uma constatação feita por Oliveira (2004) há mais de uma década. A autora, discutindo a formação inicial de professores de língua materna, a partir de entrevistas realizadas com alunos/as do curso de Letras, ressalta que a maioria desses(as) alunos (as) menciona que desconhece os textos integrais dos PCN, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Além do mais, segundo Oliveira (2004, p.03), “[...] o que é mais grave, não conseguem estabelecer relações entre os conteúdos neles apresentados e aqueles de sua formação”. As propostas de ensino de LP dos PCN já têm quase 20 anos, duas décadas, e ainda há uma forte resistência à abordagem da variação linguística nas aulas de LP. Muitos professores, apegados à tradição gramatical, negam-se a abordar as variedades linguísticas, principalmente, as mais estigmatizadas. Mostrei aos alunos uma citação, extraída dos PCN (1997, p.26), a respeito da Língua Portuguesa no Brasil e do seu ensino. As postulações dos PCN, nessa citação, completaram a minha assertiva, no que diz respeito a existirem poucos professores que trabalham com a variação linguística no ensino de LP. Citei Gnerre (1985, p.4) para ratificar as explicitações dadas: “Uma variedade linguística ‘vale’ o que valem na sociedade os seus falantes, ou seja, como reflexo do poder e da autoridade que as pessoas têm nas relações econômicas sociais”. Isto quer dizer que “[...] onde tem variação tem também avaliação” (BAGNO, 2000, p.63). Há discriminação e preconceito linguístico. Depois do conteúdo exposto, nas duas turmas, no final da aula, voltei a falar sobre o PIP, afirmando que o objetivo maior do projeto é conscientizá-los sobre a importância dos estudos sociolinguísticos para a formação profissional deles, principalmente, no que diz respeito à abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Ao término do 3^o ano, esperava que eles tivessem conhecimento *sobre* o assunto e sobre *como* lidar com esse tema nas aulas de LP e, ainda, que pudessem reconhecer a existência das variedades linguísticas, que

pudessem compreender a questão da adequação da fala aos contextos de uso, sem contudo deixar de estudar e valorizar a norma padrão. **A gramática deve sim ser ensinada, mas a variação linguística deve também ser abordada na escola** (grifos meus).

3.3.3 Rever Para Avançar

Quadro 3 – Cronograma do plano de ação aula 3

DATA: 11/04/2016 e 12/04/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Retrospectiva histórica dos estudos da linguagem no século XX. Introdução à Sociolinguística: conceito e origem.
OBJETIVOS	Rever os estudos linguísticos de Saussure, Chomsky, perpassando pelas três concepções de linguagem; e os estudos da Linguística Textual; Introduzir os estudos sociolinguísticos.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (power point) exibidos em data show; Atividades práticas com os alunos por meio de perguntas/resposta e sobre conteúdos de Linguística I e II (material impresso, elaborado pela professora-pesquisadora).
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexão sobre a relação entre língua e sociedade. Atividade proposta por Coelho et al (2015, p.12).
DA TEORIA À PRÁTICA	Questionário com perguntas sobre os conteúdos de Linguística I e Linguística II.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do capítulo do livro de Coelho et al, <i>O estudo da linguagem no contexto social</i> , Coelho et al, In: <i>Para conhecer Sociolinguística</i> . São Paulo: Contexto, 2015.

Fonte: própria autora

Resumo: Retrospectiva dos estudos da Linguística I e Linguística II, relacionados aos conteúdos linguísticos vistos nos anos anteriores (2014 e 2015). Os alunos responderam algumas questões referentes à Linguística I, de Saussure, por exemplo: *o que é Linguística, distinção entre língua, fala e linguagem, as dicotomias saussurianas, o estruturalismo linguístico*, dentre outras. E questões referentes ao

gerativismo, corrente linguística liderada pelo americano Noam Chomsky, como *as concepções de linguagem; a concepção de linguagem adotada no ensino de LP atual; língua e gramática na visão de Chomsky; o que é gerativismo; diferença entre competência e desempenho linguístico; diferença entre análise sintática e análise morfológica, dentre outras*. Esclareci aos alunos o motivo da retomada desses conteúdos. Afirmei que são considerados muito importantes e, com essa revisão, esperava que recuperassem em suas memórias o que já foi visto em anos anteriores e passassem a entender melhor os pressupostos teóricos da corrente Sociolinguística, que reage tanto à abordagem estruturalista como à gerativista por considerarem a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. Em seguida, iniciei as resoluções das questões sobre Linguística II, Linguística Textual. Expus à turma que, devido à LT trazer enfoque no texto, tendo em vista a competência textual do falante, ou seja, o conjunto de habilidades do usuário da língua e por enfatizar o estudo de uma determinada língua dentro de uma perspectiva interacional, cujos papéis desempenhados por falantes e ouvintes são imprescindíveis em dada situação comunicativa, também é de grande relevância para os estudos da linguagem. Expliquei a eles a importância da LT, principalmente no período da “Virada Pragmática”.⁴⁸ Os alunos responderam questões como: *a diferença entre texto, contexto e discurso; gêneros discursivos/textuais, tipos de texto, coesão, coerência*. Após as discussões sobre a linguística saussuriana e chomskyana e a Linguística Textual, dei início aos estudos sociolinguísticos.

3.3.4 Pesquisas Valiosas: Um Nome de Peso e Referência

Quadro 4 – Cronograma do plano de ação aula 4

DATA: 18/04/2016 e 19/04/2016	Aulas no 3º ano Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Breve histórico da Sociolinguística antes de Labov; As pesquisas de Labov e a Sociolinguística Variacionista.
OBJETIVOS	Apresentar a relação entre língua e sociedade; Expor breve histórico sobre a Sociolinguística antes de Labov;

⁴⁸ A virada pragmática é o terceiro momento da Linguística Textual que passou a analisar os diversos usos da língua no momento da interação social.

	<p>Descrever as principais pesquisas de Labov; Apresentar os pressupostos da Sociolinguística Variacionista.</p>
<p>ESTRATÉGIA DE AÇÃO</p>	<p>Aula expositiva/dialogada com recurso de slides (<i>power point</i>) exibidos em <i>data show</i>.</p>
<p>MOMENTO REFLEXÃO</p>	<p>Reflexões sobre a diversidade linguística brasileira e o plurilinguismo; Reflexões sobre línguas de contato, as línguas minoritárias; a língua majoritária do Brasil; quantas línguas há no Brasil.</p>
<p>DA TEORIA À PRÁTICA</p>	<p>Entrevista informal com professores de outras disciplinas, a fim de investigar se esses professores observavam algum tipo de variação linguística na sala de aula e que tipo de variação é. Tudo isso com a finalidade de verificar até que ponto os professores têm consciência da diversidade que caracteriza seu ambiente de trabalho. Pesquisa sobre as línguas indígenas e a língua de imigrantes faladas no Brasil.</p>
<p>AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas</p>	<p>Leitura do capítulo do livro <i>Manual de Sociolinguística</i>, de Stella Maris Bortoni – Ricardo, Editora Contexto (2014): <i>A herança da linguística estruturalista: a heterogeneidade inerente e sistemática</i>.</p>

Fonte: própria autora

Resumo: Nessas aulas, antes de iniciar os conteúdos do dia, expus um breve histórico da Sociolinguística antes de Labov, perpassando pela concepção social da linguagem sob as óticas de Meillet⁴⁹ e Bakhtin⁵⁰, com base nos estudos de Coelho et al (2010). Expliquei, também, sobre a aproximação ou a relação da Sociolinguística com a Geografia Linguística ou Dialetologia ou Geolinguística. A Dialetologia tem grande interesse pelo mapeamento geográfico das variedades linguísticas, os

⁴⁹ Antoine Meillet, linguista francês, discípulo de Saussure, enfatiza, em seus textos, o caráter social e evolutivo da língua. As ideias linguísticas de Meillet, influenciaram, sobremaneira, um grande número de linguistas por várias décadas do século XX. Willian Labov foi um deles. As ideias linguísticas de Meillet podem ser vistas em: MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. Uma teoria social da língua (gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. *Linha D'Água*, v. 25, n. 2, p. 67-90, 2012.

⁵⁰ Mikhail Bakhtin, filósofo russo, via a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. Assim, no que diz respeito às reflexões sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913) que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Bakhtin foi uma das figuras mais importantes para a história e evolução da linguagem humana, e suas pesquisas norteiam até hoje estudos e teorias pelo mundo. Para conhecer Bakhtin, recomendamos a leitura das obras de Beth Brait, editora contexto: Bakhtin: conceitos-chave; e de Carlos Alberto Faraco: *Linguagem e Diálogo - As Idéias Linguísticas do Circulo de Bakhtin*, Parábola Editorial.

dialetos e, no Brasil, tem sido contemplada com o projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), lançado em 1996. Citei alguns atlas linguísticos existentes no Brasil e apresentei a eles uma carta fonética do Atlas Linguístico do Paraná, de autoria de Aguilera (1994) Para sintetizar o panorama de relações estreitas da Sociolinguística com outras áreas, mencionei que a Sociolinguística se ocupa de questões como variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras. Os alunos mostraram-se bastante interessado em investigar as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes, faladas no Brasil.

3.3.5 As palavras Variam e Mudam

Quadro 5 – Cronograma do plano de ação aula 5

DATA: 25/04/2016 e 26/04/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Teoria da Variação e Mudança Linguística Distinção entre variação e mudança linguística.
OBJETIVOS	Apresentar os pressupostos teóricos da Teoria da Variação e Mudança Linguística; Estudar os principais fenômenos de variação e mudança linguística.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com recurso de slides (power point) exibidos em data show. Exibição de vídeo sobre o <i>Black English</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Atividade realizada por meio da análise comparativa entre dois anúncios publicitários, a fim de identificar fenômenos de variação e mudança linguística.
DA TEORIA À PRÁTICA	Pesquisa em anúncios publicitários, publicados em revistas antigas e atuais, a fim de identificar se, nas mensagens deles, há casos de variação e/ ou mudança linguística e analisar o fenômeno linguístico encontrado.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	<i>A teoria da variação e mudança Linguística</i> , Coelho et al, In: <i>Para compreender Sociolinguística</i> . São Paulo: Contexto, 2015, e o capítulo 2: <i>Mas o que é mesmo variação linguística?</i> do livro <i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística</i> , de Marcos Bagno, Parábola Editorial, 2007.

Fonte: própria autora

Resumo: O conteúdo ministrado nas aulas desses dias foi sobre *A Teoria da Variação e Mudança Linguística*. Foi abordado o conceito de comunidade de fala na visão de Labov (1972 [2008]), conceito muito importante para os estudos variacionistas, e relatada a pesquisa do autor no Harlem, bairro de Nova York, onde realizou outro importante estudo, dessa vez, sobre o *Black English* (Inglês dos Negros), a linguagem dos guetos, atualmente denominada de Vernáculo Afro-Americano (*African American Vernacular*). As pesquisas de Labov, notadamente, tiveram forte influência no ensino da linguagem. Para que conhecessem a linguagem dos guetos, exibi um vídeo que trazia o *Black English*⁵¹. Após explanação sobre as pesquisas de Labov, introduzi os estudos da *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, que tem Uriel Weireich, William Labov e Marvin Herzog (2006 [1968]) como os principais representantes. Expliquei os conceitos de variação e mudança linguística, enfatizando a distinção entre os conceitos. Os acadêmicos mostraram-se bem interessados sobre os assuntos abordados e fizeram várias questionamentos, principalmente, como poderiam reconhecer se uma palavra ou expressão é caso de variação ou de mudança linguística. Por meio de vários exemplos extraídos de anúncios publicitários, procurei elucidar essa questão.

3.3.6 “Nada Na Língua É Por Acaso”: Os Condicionadores Linguísticos e Extralinguísticos

Quadro 6 – Cronograma do plano de ação aula 6

DATA: 02/05/2016 e 03/05/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Os condicionadores linguísticos e extralinguísticos.
OBJETIVOS	Estudar os fatores internos à língua e externos à língua responsáveis pela variação e mudança linguísticas.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas dialogadas com apoio do <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexão sobre a história do Descobrimento do Brasil, a fim de conhecer o porquê de, no Brasil, haver tanta diversidade linguística e conseqüentemente haver grandes diferenças <i>lexicais, fonológicas, sintáticas e semânticas entre o PB e o PE</i> .
DA TEORIA À PRÁTICA	Pesquisa sobre as diferenças entre o Português do Brasil (PB) e o Português de Portugal (PE);

⁵¹ O vídeo do Black English, o vernáculo afro-americano, encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mCGVwUJXlwl>>.

	Elaboração de quadro comparativo para demonstrar as diferenças.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura dos capítulos 3 e 4 do livro <i>Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula</i> , de Bortoni - Ricardo, 2004: <i>A variação linguística em sala de aula e A comunidade de fala brasileira</i> .

Fonte: própria autora

Resumo: Os condicionadores linguísticos e extralinguísticos foram o assunto discutido nesses dias. Exemplifiquei os condicionadores internos à língua e externos à língua de acordo com Coelho et al (2015, p.20). Em nosso momento reflexão, pedi para os alunos pensarem na história do Descobrimento do Brasil, a fim de conhecer o porquê de, no Brasil, haver tanta diversidade linguística e, conseqüentemente, existirem grandes diferenças *lexicais, fonológicas, sintáticas e semânticas entre o Português do Brasil (PB) e o Português Europeu (PE), falado em Portugal*. Os acadêmicos foram bastante receptivos em relação aos conteúdos abordados e dispostos a fazerem a pesquisa solicitada.

3.3.7 Variação Linguística: Tipos e Níveis

Quadro 7 – Cronograma do plano de ação aula 7

DATA: 09/05/2016 e 10/05/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Classificação da variação linguística: tipos; Níveis de variação linguística.
OBJETIVOS	Apresentar a classificação da variação linguística; Descrever os tipos e os níveis de variação linguística; Mostrar aos alunos que a variação ocorre em todos dos níveis da gramática.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas dialogadas com apoio do <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	a) Reflexão sobre a pronúncia das palavras <i>peixe, feijão, caixa, ouro, touro, arroz, vocês, nós</i> ; e sobre os verbos no infinitivo e no gerúndio: <i>cantar, estudar, falar; cantando, estudando, falando</i> , respectivamente; b) Reflexão sobre a existência ou não de palavra (s) ou expressão(ões) que são próprias da cidade onde os alunos moram.

DA TEORIA À PRÁTICA	Análise da variação linguística no nível fonológico⁵² da letra da música de Inezita Barroso⁵³, <i>Marvada Pinga</i>.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura da aula 4: Variação linguística no português brasileiro, do livro didático <i>Sociolinguística</i>, de Freitag e Lima 2010⁵⁴. Leitura do artigo <i>Metaplasmos contemporâneos – um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa</i>, de Botelho e Leite ⁵⁵(2005).

Fonte: própria autora

Resumo: As aulas, nas duas turmas dos 3^{os} anos de Letras, foram iniciadas com a retomada de alguns dos conceitos da Sociolinguística vistos nas aulas anteriores. *O que é Sociolinguística? O que é variação linguística? O que é mudança linguística?, Quais os condicionadores internos e externos à língua que contribuem para variação?* Fazer esses questionamentos, abordar os alunos com perguntas, foi uma maneira que encontrei para observar se eles estavam *aprendendo* os conteúdos, os conceitos basilares da Sociolinguística e intensificar a nossa interação, fazendo-os falar, perguntar, discutir e refletir. Minha intenção era a de que não decorassem conceitos, mas que os entendessem, que soubessem identificar os fenômenos linguísticos e conseguissem compreendê-los. Pretendo que os futuros docentes formem a consciência linguística sobre a heterogeneidade do português brasileiro (PB), da variação da língua e da importância de sua abordagem no contexto escolar. Os acadêmicos estavam interagindo bem durante as aulas.

⁵² Disponibilizei para os alunos uma lista com exemplos de variação fonológica extraída de Coelho et al (2010, p. 53-57).

⁵³ Inezita Barroso, a “Dama da música caipira”, é considerada uma das principais cantoras da música sertaneja brasileira, reconhecida como a mais antiga e mais importante expressão artística da música caipira no País. Ela nasceu em São Paulo e fez carreira no rádio e na televisão, além de passagens pelo cinema e teatro, onde atuou e produziu espetáculos musicais. Em novembro de 2014, ela foi eleita para ocupar uma das cadeiras na Academia Paulista de Letras. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/musica/noticia/2015/03/morre-em-sp-cantora-inezita-barroso.html>>. Acesso em: 24/5/2016.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/18534216022012/Sociolinguistica_Aula_1.pdf>.

⁵⁵ O artigo *Metaplasmos contemporâneos – um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa*, de Botelho e Leite (2005), encontra-se Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabelleleite.pdf>>.

3.3.8 Da Teoria à Prática

Quadro 8 – Cronograma do plano de ação aula 8

DATA: 16/05/2016 e 17/05/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Revisão dos conteúdos ministrados para a avaliação.
OBJETIVOS	Investigar, por meio de atividades práticas, a apreensão dos conteúdos teóricos ministrados no 1º bimestre; Dirimir dúvidas sobre o conteúdo estudado.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Realização de atividades práticas pelos alunos em sala de aula sobre os fatores externos e internos de variação linguística. As atividades foram elaboradas pela professora-pesquisadora como também foram extraídas de livros como o de Bortoni-Ricardo (2004), Coelho et al (2010, Bagno (2007).
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexão sobre o caso da perda do fonema no interior da palavra e sobre a variação morfológica. Reflexões sobre casos de variação <i>morf fonológica</i> e a <i>morfossintática</i> , extraídas de Coelho et al (2010).
DA TEORIA À PRÁTICA	Atividades sobre os conteúdos ministrados. Questões do ENEM, ENADE e de vestibulares. Questões propostas por Bortoni-Ricardo(2004); Coelho et al (2015) e Bagno (2007).
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do capítulo I: <i>O estudo da linguagem no contexto social</i> , do livro <i>Para conhecer Sociolinguística</i> , de Coelho et al (2015) e do artigo para maior compreensão dos casos de interface (morf fonológica e morfossintática).

Fonte: própria autora

Resumo: Nas duas turmas, os alunos fizeram atividades práticas sobre os conteúdos ministrados durante o 1º Bimestre. Dei um título para as nossas atividades em sala de aula: “Da teoria à prática”. Eles fizeram vários exercícios: três com respostas objetivas e três com respostas discursivas. O 1º exercício discursivo pedia a identificação dos tipos de variação linguística predominantes nos anúncios publicitários e a justificativa; o 2º, a identificação dos níveis de variação linguística nos anúncios publicitários, com a justificativa das ocorrências também; o 3º, que observassem, nos anúncios, se as palavras destacadas nas mensagens, configuravam-se casos de variação ou mudança linguística, e justificassem a

resposta. Os exercícios objetivos foram extraídos de vestibulares e os discursivos foram elaborados por mim, professora-pesquisadora. Com essas atividades, pré-avaliação (APÊNDICE D), procurei investigar a apreensão dos conteúdos das aulas ministradas no 1º bimestre. Os alunos fizeram as atividades e alguns tiveram dificuldade em identificar os fenômenos (níveis) de variação interna nas mensagens publicitárias, necessitando do meu auxílio em vários momentos. O mais importante, porém, foi que tentaram fazer os exercícios. Adequadamente ou não, fizeram as atividades. Nesse mesmo dia, fiz a correção.

3.3.9 A Constatação dos Conhecimentos: Avaliação

Quadro 9 – Cronograma do plano de ação aula 9

DATA: 23/05/2016 e 24/05/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Avaliação bimestral de Linguística III.
OBJETIVOS	Verificar a retenção de conhecimentos sobre os conteúdos ministrados no 1º bimestre.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Cópias impressas para a avaliação bimestral.
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Atividades extraídas de bancos de dados de vestibulares, livros didáticos, ENEM e ENADE; Bortoni-Ricardo (2004); Bagno (2007) e Coelho et al (2015).
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Não houve.

Fonte: própria autora

Resumo: Nas aulas dessa semana, os alunos fizeram a avaliação bimestral de Linguística III (APÊNDICE E). Fiz as questões com base nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A avaliação, portanto, transcorreu tranquila nas duas turmas. Entendo que avaliar a aprendizagem de nossos alunos, por mais complexo que possa parecer, é necessário. Se não o fizermos, não teremos como saber se

estão aprendendo ou apreendendo os conteúdos da disciplina. Vale ressaltar que, quando mencionei os verbos *aprender*⁵⁶ e *apreender*⁵⁷, fiz a distinção entre eles, embora, nos dois verbos, exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento.

3.3.10 A Avaliação e o *Feedback*

Quadro 10 – Cronograma do plano de ação aula 10

DATA: 30/05/2016 e 31/05/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Correção da avaliação bimestral; Conceito de letramento.
OBJETIVOS	Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre a avaliação. Verificar quais as principais dificuldades que encontraram na avaliação; Dirimir dúvidas sobre os conteúdos ministrados.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com apoio de <i>data show</i>; Cópia impressa para atividade em sala de aula.
MOMENTO REFLEXÃO	Atividade extraída do Provão de Letras (2002), Sistema de Avaliação do Ensino Superior, hoje ENADE, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
DA TEORIA À PRÁTICA	Acompanhamento dos alunos na correção da avaliação. Cada aluno com a sua prova.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura de um artigo de Magda Soares, <i>Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos</i>⁵⁸, e de uma entrevista concedida por ela ao Jornal do Brasil (em 26/11/2000) cujo título é <i>Letrar é mais do que Alfabetizar</i>⁵⁹.

Fonte: própria autora

⁵⁶“Apreender, do latim *apreender*, significa assimilar mentalmente, abarcar com profundidade, entender, compreender, captar; apanhar, pegar, agarrar, segurar”, segundo o dicionários Houaiss (2009, p.165). Não se trata de um verbo passivo. Para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores.

⁵⁷ O verbo *aprender*, do latim *apprender*, também consoante o dicionário Houaiss (2009, p.165), significa “adquirir conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...”.

⁵⁸ O artigo de Magda Soares, *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*, encontra-se disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares-1>>.

⁵⁹ A entrevista concedida por Magda Soares ao Jornal do Brasil (em 26/11/2000) cujo título é *Letrar é mais do que Alfabetizar* está disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%C3%A9maisquealfabetizar>>.

Resumo: As aulas, nas duas turmas foram dedicadas, quase exclusivamente, à correção da avaliação. O resultado não foi o que esperava, diante da participação, bastante ativa, dos alunos durante as aulas. Na turma de Letras/Espanhol, dos 22 alunos, 12 (54%) foram muito bem e dez (46%) tiveram dificuldades em identificar os fenômenos de variação externa e interna e classificar esses fenômenos, justificando-os. Desses dez alunos, cinco (23%) tiveram desempenho razoável e cinco (23%) ficaram com nota abaixo da média (destacando que a média bimestral é 7,0). Na sala da turma de inglês, 15 (55%) alunos foram bem, acima da média; já 13 alunos (45%) também tiveram dificuldades nas questões discursivas. Desses 13 alunos, cinco ficaram exatamente com a média, e oito, abaixo da média. O resultado das avaliações não foi o almejado. Mas sei alguns dos motivos: a falta de leitura dos textos recomendados, a ausência nas aulas, a não participação efetiva nas atividades práticas. Ainda, para muitos, a complexidade dos conteúdos, falta de tempo para estudar, entre outros. A verdade é uma série de causas que levou a essa consequência. É bastante utópico o envolvimento de todos os alunos de forma dedicada e responsável, mas não é impossível. Costa⁶⁰ (2015, s.p.) sobre a avaliação, assevera que “[...] avaliação deve ser entendida como ferramenta para eventuais correções de rota, além de um *feedback* contínuo ao longo do curso, com comentários do professor nas conversas com os discentes, nas apresentações de seminários”. Fiz o *feedback*. Entreguei as avaliações aos alunos, cada um acompanhou a correção com a avaliação em mãos, como atividade prática, pois estávamos fazendo, além da correção, a discussão das questões para que observassem onde tinham falhado e porque tinham respondido inadequadamente. Enfim, esclareci as dúvidas. Nessa primeira avaliação, notei que poucos alunos *apreenderam* o conteúdo, a maioria *aprendeu* e outros não *aprenderam*.

⁶⁰ COSTA, Carlos. Missão de professor. In: Revista Ensino Superior Unicamp. 05/06/2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>>. Acesso em: 29/08/2016. Carlos Costa é jornalista e professor na Faculdade Cásper Líbero. Licenciado em Filosofia e bacharel em Jornalismo, é mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Atualmente é diretor da Faculdade Cásper Líbero e conclui seu pós-doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP).

3.3.11 Conceitos Basilares

Quadro 11 – Cronograma do plano de ação aula 11

DATA 06/06/2016 e 07/06/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Explicações para a realização da pesquisa bibliográfica sobre estudos sociolinguísticos; Sorteio dos temas; Conceitos de variedades linguísticas, variável e variante; Classificação das variedades linguísticas; Distinção entre regra variável e regra categórica.
OBJETIVOS	Estudar os conceitos básicos da Sociolinguística.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com apoio do <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexão sobre vários outros exemplos de variação linguística como também de formas variantes e sua variável. Reflexão 2: Como podemos evidenciar e comprovar que a heterogeneidade da língua é organizada, é sistematizada?
DA TEORIA À PRÁTICA	Exercícios de identificação de casos de variável/variante linguísticas e exercícios de reconhecimento de uma regra variável e de uma regra categórica.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	As sugestões de leitura, para melhor compreensão dos conteúdos estudados foram: capítulo I: <i>O estudo da linguagem no contexto social</i> , do livro <i>Para conhecer Sociolinguística</i> , de Coelho et al (2015) e o capítulo III: <i>As comunidades e os (dia)letos</i> do livro <i>Para compreender Labov</i> , de José Lemos Monteiro (2000).

Fonte: própria autora

Resumo: Iniciei as aulas desses dias informando aos acadêmicos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês que, no segundo bimestre, eles fariam pesquisas em livros e na internet sobre os estudos sociolinguísticos e as apresentações seriam em forma de seminários. Propus a eles a pesquisa em grupos de, no máximo, três alunos ou individual. Ainda, disse que as pesquisas seriam realizadas sob a minha orientação e versariam sobre vários assuntos, só para citar alguns: 1. A diversidade linguística brasileira; 2. A distinção entre o Português Europeu e o Português Brasileiro; 3. As pesquisas sociolinguísticas: de Labov nos Estados Unidos e do Projeto NURC no Brasil; 4. Tipos de normas: a padrão, a culta e a popular; 5. Variação e Mudança Linguística: o uso do “nós” e “a gente” no Português do Brasil;

6. Variação e Mudança: o uso dos pronomes tu e você no Português do Brasil. Os acadêmicos, apesar de assustados com a informação, mostraram-se dispostos a realizar as pesquisas, com a apresentação via seminário.

3.3.12 Os Muitos Modos de Falar a Língua

Quadro 12 – Cronograma do plano de ação aula 12

DATA: 13/06/2016 e 14/06/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Variedades linguísticas.
OBJETIVOS	Conhecer algumas das variedades linguísticas brasileiras; Conscientizar os alunos sobre a diversidade linguística e cultural do Brasil; Valorizar os usos da língua nas diferentes formas de expressão, sem preconceito linguístico.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (<i>power point</i>) exibidos em <i>data show</i> ; Apresentação do vídeo <i>Sotaques do Brasil</i> , exibido no Jornal Hoje da rede Globo, nos dias 14/08/14 e 13/07/2015, séries <i>As pronúncias da letra 'R'</i> e <i>o jeito mineiro de encurtar as palavras</i> e <i>Como em São Paulo o "R" se multiplica</i> , respectivamente; Cópias impressas.
MOMENTO REFLEXÃO	Reflexão sobre a leitura do texto humorístico <i>Os assaltantes</i> , de autor desconhecido. Esse texto explora o uso de vários dialetos regionais do Brasil. Reflexão de questão elaborada por Bortoni-Ricardo (2004, p.33).
DA TEORIA À PRÁTICA	Produção de texto. Em forma de poema ou prosa, produção de uma declaração de amor, usando um dos dialetos regionais do Brasil (caipirês, mineirês, carioquês, gauchês, amazonês, paraês, dentre outros).
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Consulta em dicionários de dialetos para a coleta de expressões e de dialetos regionais; Dicionários recomendados: <i>Dicionário de Ceará</i> ⁶¹ , de Marcus de Gadelha, 2010; <i>Livro do Amazonas</i> ⁶² , de Sérgio Freire, 2012;

⁶¹ *Dicionário de Ceará*, de Marcus de Gadelha, 2010, tem sua primeira edição datada de 1999. Nesse livro, o autor reuniu palavras e expressões usadas pelos falantes cearenses e muitas curiosidades sobre o Ceará.

⁶² A obra "Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas, do professor Sergio Freire, doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), lista, aproximadamente, 1.500 expressões utilizadas pelos amazonenses. (ANDRADE, 2015, s.p). Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/houve-equivoco-na-forma-diz-sergio-freire-sobre-transformar-amazones-em-patrimonio>

	<i>Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul</i> ⁶³ , de Zeno Cardoso Nunes e Rui Cardoso Nunes, 1986; <i>Dicionário do Nordeste</i> ⁶⁴ , de Fred Navarro, 2004.
--	---

Fonte: própria autora

Resumo: Nessas aulas, em ambas as turmas, continuei abordando o tema variedade linguística. Os graduandos fizeram a leitura do texto *Os assaltantes, de autor desconhecido*, extraído da internet e reproduziram, oralmente, a fala dos assaltantes conforme a região. Fizemos várias reflexões sobre o texto e sobre usos da língua. Perguntei a eles se consideravam feia a pronúncia do nosso “erre”, o “erre” falado no Norte do Paraná, considerado “erre caipira”. Muitos disseram que sim, que não gostavam da pronúncia do erre na palavra “*porrrta*”, na palavra “*marr*”, por exemplo, falado pelas pessoas naturais do Norte Pioneiro do nosso Estado, pelos paulistas do interior, dentre outros. Essas respostas mostram atitudes negativas desses alunos com relação à pronúncia do erre retroflexo. Disse a eles que deviam ter orgulho do nosso “erre”, pois é o “erre” *retroflexo* (pronunciado com a ponta da língua no céu da boca). Continuando a aula de variedades linguísticas, assistimos a um vídeo, *Sotaques do Brasil*⁶⁵, exibido no Jornal Hoje (JH) da Rede Globo de televisão, no período de 02/08/2104 a 12/09/2014. Esse vídeo teve como intenção mostrar as diferentes formas de falar do brasileiro. Coloquei o vídeo na parte em que mostravam os sons do /r/ erre, falado em diversas regiões do país. Para finalizar, como atividade prática, pedi aos alunos que fizessem uma produção de texto. Propus a eles que escrevessem, em forma de poema ou prosa, uma declaração de amor, usando um dos dialetos regionais do Brasil (*caipirês, mineirês, carioquês, gauchês, amazonês, paraês*, dentre outros) e que entregassem essas

⁶³ Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul, de Zeno Cardoso Nunes e Rui Cardoso Nunes, 1986, é direcionado para todos aqueles que estão interessados na cultura gaúcha, In: BRANCO, Natiele Luiza: *O sujeito gaúcho em dicionários regionalistas*: a partir de seus prefácios e verbetes. Disponível

em:<http://w3.ufsm.br/revistaideias/arquivos%20PDF%20revista%2026/o%20sujeito%20gaucho%20em%20dicionarios.pdf>.

⁶⁴ O *Dicionário do Nordeste*⁶⁴, de Fred Navarro, 2004, apresenta reunidas palavras e expressões usada na região Nordeste do Brasil. Esse livro começou como uma curiosidade pessoal do jornalista nascido no Recife em 1956, Fred Navarro. Nessa obra, encontram-se cerca de 6.300 diferentes acepções nordestinas, de origens diversas (portuguesas, indígenas, espanholas, africanas, francesas, holandesas, árabes, gregas, inglesas). Elas ganharam uma roupagem local, personalizada e intransferível, marcada pelo bom humor e pelas referências à terra, aos animais, à geografia. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Dicion%C3%A1rio_do_Nordeste.html?id=60EdAQAIAAJ&redir_esc=y>.

⁶⁵ O vídeo *Sotaques do Brasil*, exibido no Jornal Hoje (JH) da Rede Globo de televisão, no período de 02/09/2104 a 12/08/2014 encontra-se no site: <https://www.youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE>.

produções no dia 07/07/2016. Informei que os poemas seriam lidos ou declamados em sala de aula. Além disso, recomendei-lhes pesquisar, nos dicionários de dialetos regionais e em sites especializados, variedades lexicais, semânticas, fonéticas, morfológicas e sintáticas que caracterizassem esses dialetos. Os acadêmicos mostraram-se animados em fazer a declaração de amor.

3.3.13 A Variação Linguística nas Interações Verbais: Os Três Contínuos

Quadro 13 – Cronograma do plano de ação aula 13

DATA: 20/06/2016 e 21/06/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Variação linguística e os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004): contínuo de urbanização, de oralidade - letramento e de monitoração estilística”; Traços graduais e descontínuos: características.
OBJETIVOS	Conhecer os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) para os estudo da variação linguística; - Entender a variação linguística do português brasileiro por meio dos três contínuos; - Compreender a diferença entre traços graduais e descontínuos.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com apoio de <i>slide (powerpoint)</i> , exibidos em <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Análise de uma fala do Chico Bento, estereótipo do falar e da cultura rural: “Quero vê o dia im qui ocê tivê mais grande de qui eu”, com o objetivo de verificar a presença de traços graduais e descontínuos.
DA TEORIA À PRÁTICA	Leitura da HQ de Chico Bento, de Maurício de Sousa: <i>Chico no Shopping</i> ⁶⁶ para posterior análise dos traços graduais e descontínuos que aparecem na fala do Chico Bento, tabelando-os.
AMPLIANDO CONHECIMENTO (Leituras recomendadas)	Leitura do capítulo do livro <i>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</i> , de Bortoni - Ricardo (2004): <i>O Português Brasileiro</i> e capítulo do livro <i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística</i> , de Marcos Bagno (2007): <i>Certo ou errado? Tanto faz!</i>

Fonte: própria autora

⁶⁶ A HQ Chico no Shopping, de Maurício de Sousa, está disponível em: <<http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2013/05/chico-bento-hq-chico-no-shopping.html>>.

Resumo: Nesses dois dias, as aulas iniciaram-se com a apresentação de um trabalho de pesquisa em Sociolinguística, por um aluno do curso de Letras/Inglês de 2015. Solicitei para o aluno apresentar seu trabalho sobre *Rotacismo e humor*, porque ficou bem interessante, muito objetivo e elucidativo. Atendeu às expectativas e, também, serviria como exemplo para os trabalhos que os alunos iriam fazer no bimestre quanto à estrutura dos *slides*, modo de apresentar, o desenvolvimento do tema, aspectos criativos etc. A pesquisa sobre o *rotacismo* abordou a questão do preconceito linguístico devido à variação fonológica, a troca do fonema /l/ pelo /r/ em encontros consonantais [pl], [fl], [cl], [gl] e [bl] e em coda silábica⁶⁷, fenômeno muito comum no português brasileiro (PB), principalmente, entre falantes com pouca escolaridade. Para exemplificar o uso do rotacismo, foram usadas tiras de HQ do Chico Bento de Maurício de Sousa, piadas e o vídeo: *O Smartphone, da Turma do dente*⁶⁸. Em seguida, aproveitando o contexto, retomei o conceito de variedade linguística para abordar os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) para o estudo das variedades linguísticas. Nesse momento, citando as palavras de Cyranka (2014, p.141), expliquei aos alunos que “[...] para entender a variação do português brasileiro, evitando-se o risco de determinar fronteiras rígidas entre as variedades linguísticas, foi que Bortoni-Ricardo (2004) propôs três linhas, que chamou de contínuos: *contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística*”. Após a definição e explicitação dos três contínuos, perguntei a eles se tinham entendido o conceito de *rurbano*, definido por Bortoni-Ricardo (2004, p.52). A maioria afirmou ter compreendido os três contínuos e o conceito de *rurbano*. Com isso, as aulas progrediam tranquilamente.

⁶⁷ Coda (silábica): A coda é a consoante ou consoantes em posição pós-nuclear dentro de uma sílaba, ou seja, após a vogal nuclear. Segundo Da Hora et al (2010, p.73), “[...] a coda, por sua vez, é a posição de travamento silábico, sendo, na maioria das vezes, ocupada por consoantes mais sonoras e, para alguns, pelo glide. Ainda, a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso torna-se bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final”. In: DA HORA, Dermeval; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; CARDOSO, Walcir. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? *Letras de Hoje*, v. 45, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/6860/4992>>. Acesso em: 29/04/2016.

⁶⁸ O vídeo *O Smartphone, da Turma do dente* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CyxwaevJQm>>.

3.3.14 Educação Sociolinguística: Perspectivas Para o Ensino

Quadro 14 – Cronograma do plano de ação aula 14

DATA: 27/06/2016 e 28/06/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa sob a ótica da Sociolinguística Educacional, com a proposta da Pedagogia da Variação Linguística; O Projeto NURC; A adequação da linguagem.
OBJETIVOS	-Conhecer as concepções de ensino de língua propostas pela Sociolinguística Educacional; -Conhecer as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de LP; -Conhecer o Projeto NURC e seus critérios de pesquisa; -Entender a importância da adequação da linguagem ao contexto comunicativo.
ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	Aula expositiva com apoio de <i>slide (powerpoint)</i> , exibidos em <i>data show</i> . Texto impresso (fotocópias para os alunos).
MOMENTO REFLEXÃO	Estudo reflexivo sobre o conto “Nóis Mudemo”, de Fidêncio Bogo.
DA TEORIA À PRÁTICA	Diálogo professor-aluno (professora pesquisadora e aluno) em sala de aula para observar o momento de interação e a adequação da linguagem.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do capítulo 2: <i>Desigualdades sociais, variação linguística e o processo educacional</i> , do livro <i>Nós chegemos na escola, e agora?</i> Sociolinguística na sala de aula, de Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 e o artigo e o artigo <i>Norma e preconceito social</i> , de Roberto Gomes Camacho.

Fonte: própria autora

Resumo: Os conteúdos discutidos nas aulas ministradas para as turmas dos 3º anos foram: variação linguística e ensino de língua portuguesa sob a ótica da Sociolinguística Educacional, com a proposta da Pedagogia da Variação Linguística; abordagem sobre o Projeto da Norma Urbana Culta (NURC) e considerações sobre a adequação da linguagem, um dos princípios da Sociolinguística. Afirmei a eles que, quando se menciona variação linguística e ensino, o enfoque é o ensino de língua portuguesa. Muitos entendem que quando se fala em ensino da variação linguística é para ensinar os alunos a “falarem errado”. Para muitos, a expressão variação linguística remete a erro, e erro sugere infração às regras gramáticas. Logo, variação linguística e ensino podem sugerir ensinar errado; ensinar a falar

errado. Argumentei que, quando se fala sobre a variação linguística e o ensino, é o ensino de LP com a abordagem da variação linguística, pois, em todos os níveis da gramática, há variação linguística, conforme já foi visto. Pedi para os alunos refletirem sobre isso. Afirmei que Zilles e Faraco (2015, p.8) defendem que “[...] a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo)”. Por isso, “[...] é grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica” (ZILLES e FARACO, 2015, p.8). Questionei os acadêmicos sobre a posição deles frente a essa assertiva dos autores. Ouvidas as respostas, disse a eles que, diante de tanta variedade da nossa língua, para nós, professores e futuros professores, é muito importante sabermos como trabalhar de modo pedagógico, ou seja, sabermos “[...] como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística” (ZILLES e FARACO, 2015, p.8). Completei a argumentação dos autores, mencionando que eles defendem que a variação deve ser ensinada. Usar a palavra ensino não é impróprio, pois estamos mostrando o uso real da língua. Os falantes considerados cultos, os brasileiros urbanos escolarizados, por exemplo, em momentos de interação menos monitorados, espontâneos, descontraídos, usam traços graduais em suas falas, ou seja, usam traços linguísticos que fazem parte do vernáculo brasileiro mais geral, que também pertencem ao repertório dos falantes das variedades mais estigmatizadas. Bagno, a esse respeito, questiona: “quais são os falantes do português brasileiro que pronunciam como [o] o ditongo escrito ou, como em roupa, pouco, ouro, louco, comprou, amou etc.?” (BAGNO, 2007, p.142). Respondi que, em momentos de espontaneidade, praticamente, todos os falantes. Nesse contexto, para comprovar que, na fala de falantes cultos, também há variação que foge às regras gramaticais. Em seguida, falei a respeito do Projeto NURC, Projeto da Norma Urbana Culta, realizado no Brasil, no final da década dos anos 60 do século passado. Expliquei, também, que as diferentes situações comunicativas exigem que os interlocutores façam a adequação da linguagem ao contexto geral em que ocorre a comunicação. Coelho et al (2015, p.46) afirmam que “[...] assim como escolhemos uma roupa para cada situação, também escolhemos (conscientemente ou inconscientemente) a língua que vamos usar em diferentes contextos comunicacionais”. Diante da assertiva dos autores, questionei os alunos sobre a maneira como falavam com os pais: se do mesmo jeito que falavam com seus amigos. Se o vocabulário e a forma com que se expressam linguisticamente eram os mesmos nas redes sociais, no trabalho deles ou mesmo na sala de aula com os colegas na universidade. Nas duas turmas, os alunos responderam que não! Não falavam do mesmo jeito e tampouco se expressavam da mesma forma. Continuamos mais alguns minutos discutindo e refletindo sobre essa questão. Após essa interação, iniciei os estudos sobre a *Sociolinguística Educacional*. No contexto da Sociolinguística Educacional, informei que as pesquisas realizadas por Labov ([1972] 2008) influenciaram,

também, o ensino. A esse respeito, citei as palavras de Bagno: “O reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula” (BAGNO, 2008, p.10). Os alunos demonstraram entendimento sobre os conteúdos abordados.

3.3.15 Seminários: Os Frutos das Pesquisas

Quadro 15 – Cronograma do plano de ação aula 15

DATA 04/07/2016 e 05/07/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
SEMINÁRIOS	Apresentação dos seminários de Pesquisa Sociolinguística. Grupos I, II e III.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos e avaliá-los de modo formativo.⁶⁹
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (power point) exibidos em data show. Vídeo.
EM BUSCA DE MAIS CONHECIMENTOS	Pesquisa bibliográfica realizada pelos alunos.
DA TEORIA À PRÁTICA	Os alunos apresentaram as pesquisas via seminários.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas aos colegas de sala.

Fonte: própria autora

Resumo: Iniciei, nesses dois dias, as apresentações das pesquisas bibliográficas sobre os vários temas da Sociolinguística, nas salas de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Antes das apresentações, informei aos alunos os critérios de avaliação do seminário. Solicitei também que cada grupo disponibilizasse, em cópia impressa, uma síntese do trabalho, com recomendação de leituras para quem quisesse conhecer mais os assuntos abordados em sala de aula. Informei, ainda, o valor que seria atribuído às apresentações e à pesquisa e mencionei que as notas das apresentações das pesquisas seriam individuais. Esse foi outro critério que

⁶⁹ Segundo Rodrigues (2008, p.3), a avaliação formativa trabalha com um contexto, no qual os conhecimentos estão em construção e são esses que devem conduzir à ação educativa. O conhecimento existe em uma dimensão coletiva e a riqueza da heterogeneidade existente no grupo é que impulsiona a condução dos processos. A comunicação das construções, dos saberes é o centro de um processo avaliativo, numa perspectiva formativa. In: RODRIGUES, Edlene do Socorro Teixeira. *Aprendizagens Através da Avaliação Formativa.*(2008) Disponível. Pedagoga só. 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=2>>. Acesso em: 19/09/2017.

estabeleci. Somaram-se 24 trabalhos de pesquisa para serem apresentados: 12 na sala de Espanhol e 12 na sala de Inglês. Dos 24 trabalhos realizados, apresento apenas os títulos e os objetivos, lembrando que todos os grupos usaram como metodologia a pesquisa bibliográfica. Na sala de Letras/ Espanhol, o grupo I expôs o tema *A diversidade linguística brasileira: origem*. Os integrantes do grupo apresentaram os objetivos: i) visitar a história do Brasil e ii) investigar a origem da diversidade linguística brasileira. Ainda, na sala de Espanhol, o grupo II pesquisou sobre o tema *Português Europeu e Português Brasileiro: diversidades*. Os objetivos da pesquisa foram: i) investigar as principais diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal, em todos os níveis, fonético, lexical, sintático, morfológico e semântico; ii) constatar quais as principais características do PB que o faz diferente do PE. Já o grupo III expôs o tema *Aspectos da variação e mudança linguística no português falado e escrito no Brasil*, cujo objetivo foi compreender alguns processos de variação e mudança linguística na língua portuguesa falada e escrita no Brasil, considerando fatores sociais como a idade do falante, o gênero, bem como os fatores externos: o tempo, a região do falante, a situação comunicativa. Na sala do 3º ano de Letras/Inglês, o grupo I apresentou a pesquisa: *O Português como língua majoritária no Brasil*, com os objetivos de: i) estudar os fatores que contribuíram para que a língua portuguesa se tornasse majoritária no Brasil e ii) conhecer a constituição linguística do português brasileiro. Dando sequência às apresentações, o grupo II expôs o tema sobre *As contribuições das pesquisas de Labov e das pesquisas do Projeto NURC para os estudos sociolinguísticos*, cujos objetivos foram: i) estudar as pesquisas de Labov, ii) estudar as pesquisas realizadas pelo Projeto NURC, iii) compreender as contribuições de Labov para o Projeto NURC, iv) compreender como as pesquisas do Projeto NURC contribuíram para a nova concepção de ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O grupo III apresentou a pesquisa sobre *Análise da variação interna em letras de música sertaneja*, objetivando: i) estudar os fenômenos linguísticos de variação interna; ii) identificar e descrever os fenômenos de variação interna presentes em letras de música sertaneja de raízes. Ao final das apresentações, fiz arguições aos alunos. A maioria demonstrou que conhecia o assunto, respondendo com precisão e segurança as perguntas que fiz. Isso demonstra que pesquisaram, que se envolveram com a pesquisa.

3.3.16 Ainda Os Seminários...

Quadro 16 – Cronograma do plano de ação aula 16

DATA: 11/07/2016 e 12/07/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
SEMINÁRIOS	Apresentação dos seminários de pesquisa sociolinguística: grupos IV, V, VI e VII.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos e avaliá-los de modo formativo.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (<i>powerpoint</i>) exibidos em <i>data show</i>; Vídeo.
EM BUSCA DE MAIS CONHECIMENTOS	Pesquisas bibliográficas realizadas pelos alunos.
DA TEORIA À PRÁTICA	Os alunos apresentaram as pesquisas via seminários.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas aos colegas de sala.

Fonte: própria autora

Resumo: Nessas aulas, as exposições dos trabalhos de pesquisa continuaram. Nas salas de Letras/Espanhol e Letras Inglês apresentaram os grupos IV, V, VI e VII de cada turma. O grupo IV da turma de espanhol expôs a pesquisa sobre: *O projeto NURC: uma nova visão sobre a língua culta no Brasil*, objetivando i) conhecer como se constitui esse projeto, ii) conhecer os objetivos do NURC; iii) estudar os dados coletados pelos NURC e iv) mostrar as contribuições do NURC para o ensino de LP. Já o V grupo discorreu sobre *Tudo na vida passa: as palavras também passam por transformações e mudanças*, cujo objetivo foi compreender alguns processos de mudança linguística na língua portuguesa falada no Brasil que contribuíram para o desuso de muitas palavras e expressões do nosso léxico, levando em consideração fatores sociais como a idade, o sexo como também fatores externos, como o tempo, a região do falante e a situação comunicativa. O grupo VI, por sua vez, apresentou a pesquisa sobre *A origem do dialeto caipira: o caipirês*, que teve como objetivo: i) investigar a origem do dialeto caipira; ii) apresentar as características do dialeto caipira nos vários níveis de variação interna; o grupo VII apresentou: *O dialeto nordestino: o nordestinês com o propósito de estudar os falares nordestinos e suas características mais peculiares*. Na sala de Letras/Inglês, o grupo IV pesquisou sobre *A diversidade linguística brasileira e a contribuição do povo*

indígena na constituição linguística do PB. Os objetivos foram: i) conhecer as causas da diversidade linguística brasileira; ii) investigar as principais contribuições do povo indígena para a constituição do português brasileiro e iii) investigar as principais línguas indígenas ainda faladas no Brasil. O grupo V pesquisou sobre *As principais contribuições da cultura africana na constituição do português brasileiro e o processo de crioulização*, objetivando investigar as principais contribuições da cultura africana para a constituição do português brasileiro e ii) entender o processo de crioulização. O grupo VI expôs a pesquisa sobre *Os dialetos do Brasil: uma consulta ao ALiB*, cujos objetivos foram: i) conhecer o ALiB; ii) investigar os principais dialetos do Brasil. Os integrantes do grupo VII apresentaram o trabalho *As brincadeiras infantis e a variação lexical*. Por meio de pesquisa no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), buscaram: i) conhecer as variedades lexicais de várias brincadeiras infantis como: cobra-cega, pique-esconde; amarelinha; soltar pipa; jogar bolinha de gude, dar cambalhotas, dentre outras, com base no Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALiB, ii) mostrar as regiões em que ocorrem as variedades lexicais das brincadeiras infantis. As pesquisas apresentadas foram muito significativas para esclarecimentos sobre a formação da nossa identidade linguística, da formação do português brasileiro (PB). Além disso, os acadêmicos demonstraram segurança ao apresentar as pesquisas, foram criativos na exposição dos slides, com formatação bem feita e vídeos interessantes para maior entendimento do assunto.

3.3.17 Os Seminários Continuam...

Quadro 17 – Cronograma plano de ação aula 17

DATA: 18/07/2016 e 19/07/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
SEMINÁRIOS	Apresentação dos seminários de Pesquisa sociolinguística: Grupos VIII e IX.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos e avaliá-los de modo formativo.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (<i>powerpoint</i>) exibidos em <i>data show</i>; Vídeo
EM BUSCA DE MAIS CONHECIMENTOS	Pesquisas bibliográficas realizadas pelos alunos.
DA TEORIA À PRÁTICA	Apresentação das pesquisas via seminário.
	Os alunos indicaram as referências de

AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas aos colegas de sala.
--	--

Fonte: própria autora

Resumo: Dando continuidade às apresentações das pesquisas, os títulos e os objetivos descritos dizem respeito aos trabalhos dos grupos VIII e IX dos 3^{OS} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. O grupo VIII, do curso de Letras/Espanhol, pesquisou sobre *Variação fonológica: análise de ocorrências na fala de Chico Bento, de Maurício de Sousa*, objetivando: i) estudar fatores internos de variação linguística, com enfoque na variação fonológica, por meio da fala do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa; ii) identificar, na fala do personagem Chico Bento, traços graduais e descontínuos dessa variação; iii) analisar e classificar as principais ocorrências desses fenômenos linguísticos na fala do Chico Bento, caracterizando-os. O grupo IX expôs a pesquisa sobre *Nós/a gente: formas variantes ou mudança linguística?* Os objetivos foram: i) investigar a origem do processo de gramaticalização do substantivo coletivo *gente* para o pronome *a gente*, forma concorrente do pronome *nós*; ii) apresentar estudos recentes que mostram com que frequência a ocorrência dessas duas formas variantes são usadas pelos brasileiros; iii) constatar se o uso do *a gente* está superando o uso do pronome *nós*, se é caso de variação ou mudança linguística. No 3^o ano de Letras/Inglês, o grupo VIII apresentou a pesquisa: *Variantes em competição: tu e você como pronomes de 2^a pessoa do singular*, com o intuito de estudar a inserção do pronome *você* (pronome de tratamento) como forma variante do pronome *tu* (pronome de 2^o pessoa do singular do caso reto) no sistema pronominal do português brasileiro. O grupo IX pesquisou sobre: *Internetês: uma variedade linguística da língua escrita*, cujos objetivos foram assim expressos: i) estudar o *internetês* e as implicações de seu uso na linguagem escrita; ii) apresentar opiniões de estudiosos da linguagem sobre o uso do *internetês* no cotidiano dos alunos.

3.3.18 Últimos Seminários: Final da Colheita

Quadro 18 – Cronograma do plano de ação aula 18

DATA: 25/07/2016 e 26/07/2016	Aulas no 3 ^o ano de Letras/Espanhol e no 3 ^o ano Letras/Inglês.
SEMINÁRIOS	Apresentação dos seminários de Pesquisa sociolinguística: grupos X, XI e XII.

OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos e avaliá-los de modo formativo.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (<i>power point</i>) exibidos em <i>data show</i>; Vídeo.
EM BUSCA DE MAIS CONHECIMENTOS	Pesquisas bibliográficas realizadas pelos alunos.
DA TEORIA À PRÁTICA	Apresentação das pesquisas de campo via seminário.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas aos colegas de sala.

Fonte: própria autora

Resumo: Os grupos X, XI e XII, nas salas dos 3^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, encerraram as apresentações dos seminários. Na sala de Espanhol, o grupo X apresentou o trabalho: *A linguagem do futebol: futebolês*. Os objetivos da pesquisa foram: i) estudar e conhecer o futebolês; ii) apresentar um glossário com a linguagem técnica do futebol. O grupo XI expôs a pesquisa *A variação social e os jargões televisivos*, com os seguintes objetivos: i) estudar a variação diastrática ou social; ii) investigar os principais jargões televisivos e seus significados contextuais. O grupo XII, para finalizar as apresentações dos seminários na sala de Letras/Espanhol, expôs a pesquisa sobre *A Sociolinguística Educacional: o português que se fala, que se escreve e a forma de ensinar*. O objetivo da pesquisa foi apresentar as contribuições da *Sociolinguística Educacional* para o ensino de Língua Portuguesa. Na sala de Letras/Inglês, o grupo X apresentou a pesquisa sobre *A Variação diastrática: as gírias e seus usos específicos* cujos objetivos foram: i) estudar a variação diastrática de grupos restritos, como as gírias dos adolescentes, a dos grupos de *rap*, dos *skatistas*; dos surfistas; ii) investigar se essas gírias ainda são faladas atualmente; ii) conhecer a origem, o processo de formação de muitas expressões gíriáticas a fim de entender sua significação contextual e analisar se permanecem com mesmo sentido de sua criação. Já o grupo XI expôs o trabalho sobre *A Variação social: os tecnoletos*, com o intuito de: i) conhecer a linguagem técnica, os tecnoletos de várias profissões: advogados, médicos, caminhoneiros, dentro outros; ii) estudar a significação contextual desses tecnoletos; iii) esclarecer a distinção entre a linguagem técnica e as gírias de grupos específicos. Para finalizar, o grupo XII apresentou a pesquisa *Pedagogia da Variação Linguística em materiais apostilados*, com o objetivo de: i) estudar os

pressupostos metodológicos para a abordagem da variação linguística no contexto escolar; ii) conhecer os principais estudiosos de tema no Brasil e iii) investigar como o tema variação linguística é abordado em material didático apostilado. Com a apresentação desse trabalho, encerramos os seminários de pesquisa. Para mim, foi gratificante ver os alunos envolvidos com as pesquisas e a apresentação dos seminários. Vale ressaltar que não foram apresentações no âmbito de pesquisadores já experientes. A maioria dos alunos não frequenta grupos de pesquisa ou de estudo.

3.3.19 É Preciso Pôr a Mão na Massa: As Pesquisas de Campo

Quadro 19 – Cronograma plano de ação aula 19

DATA: 08/08/2016 e 09/08/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	A pesquisa de campo sociolinguística: o que é e como se faz; O paradoxo do observador; O questionário onomasiológico; Temas para a pesquisa de campo.
OBJETIVOS	Conceituar e descrever a pesquisa de campo; mostrar o passo a passo da pesquisa de campo; definir o que é o paradoxo do observador; descrever o que é um questionário onomasiológico; incentivar os alunos a fazerem pesquisa de campo; mostrar aos alunos a importância de uma pesquisa de campo para a conscientização da abordagem da variação linguística no contexto escolar; apresentar aos alunos os temas da pesquisa de campo e sorteá-los.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas dialogadas, com o apoio do <i>data show</i>.
MOMENTO REFLEXÃO	O alunos foram convidados a pensar na comunidade de fala em que estão inseridos, no caso, a comunidade de estudantes de Letras. Depois foram questionados sobre como definiriam a comunidade de estudantes dos cursos de Letras/ Espanhol e Letras/Inglês? Há diferença no modo de falar de vocês? Identifique as variáveis de fala na comunidade à qual estão inseridos nesse momento.
DA TEORIA À PRÁTICA	Atividade prática: repostas a questões de um questionário onomasiológico com figuras.
	Leitura do artigo <i>A Pesquisa Sociolinguística e a seleção de</i>

AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	<i>informantes: o que sugere Fernando Tarallo?</i> , de Edmilson José de Sá. Também dos livros: <i>A pesquisa Sociolinguística</i> de Fernando Tarallo e <i>O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa</i> , de Stella Maris Bortoni- Ricardo.
--	--

Fonte: própria autora

Resumo: Início do terceiro bimestre. Em ambas as turmas dos 3^{os} anos de Letras, informei aos acadêmicos que iriam continuar fazendo pesquisa. Agora fariam pesquisa de campo. Aproveitei o momento para parabenizá-los pelo desempenho nas pesquisas bibliográficas e na apresentação dos seminários, realizados no 2^o bimestre. Minha satisfação foi imensa em vê-los participativos, pois a pesquisa na graduação é de grande relevância. Como sei e entendo que muitos alunos não podem frequentar os grupos de pesquisa, uma forma de se envolverem com estudos para além da sala de aula é essa: pesquisar para ampliar ainda mais os conhecimentos. Há estudos que revelam que a pesquisa, na formação docente inicial, é disciplina em diversos cursos de Licenciatura, como disciplina da matriz curricular. Não são feitas apenas em grupos de pesquisa específicos. Expliquei aos alunos que eles tinham feito a pesquisa bibliográfica com o desenvolvimento de investigação a partir de trabalhos e estudos já realizados por outras pessoas. No decorrer do 3^o bimestre, iniciariam a pesquisa de campo. Expliquei, nas duas turmas, o que era uma pesquisa de campo, segundo Gil (2008). Depois dessa explicação, mostrei a eles o porquê de fazermos uma pesquisa de campo sociolinguística, consoante Sá (2014). Também, mencionei que as pesquisas que iriam fazer tomariam como parâmetro os estudos sociolinguísticos que trabalham a variação linguística, encontrada na linguagem falada e escrita. O *corpus*, para quem fizesse a pesquisa com a língua falada, preferencialmente, deveria ser constituído por falantes do sexo masculino e feminino, de várias faixas etárias e, também, subdividido em níveis de escolaridade diferenciados, analfabetos e alfabetizados. Dessa forma, as pesquisas de campo seriam: i) com observações *in loco*, por meio de entrevistas gravadas com os sujeitos pesquisados, para depois serem feitas as descrições dos dados coletados, buscando-se as respostas para o objeto de estudo; ii) a pesquisa poderia ser feita, também, por meio de aplicação de questionário aos sujeitos pesquisados, com perguntas fechadas (objetivas) e abertas (discursivas); iii) pesquisa com a língua escrita cuja investigação seria por meio de coleta de dados,

sobre os vários fenômenos de variação ou mudança linguística em textos escritos de vários gêneros textuais: poemas, anúncios publicitários, letras de música, contos, romances, novelas, artigos de opinião, blogs, dentre outros. Em seguida, expus o passo a passo⁷⁰ de uma pesquisa de campo sociolinguística. Informei aos graduandos, ainda, sobre alguns dos principais projetos que adotam a metodologia da Sociolinguística Variacionista para a descrição do português falado no Brasil, a exemplo do projeto PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), que, segundo Lima e Freitag (2010, p.57) “[...] é conhecido originalmente como *Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro* e visa ao estudo do português falado no Rio de Janeiro” e o projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil) que tem por objetivos o armazenamento e a disponibilização de amostras de fala de habitantes característicos de áreas urbanas representativas de cada um dos três estados da região sul do Brasil, entre outros. Depois de muita reflexão e vários questionamentos sobre a pesquisa de campo, apresentei a eles os temas das pesquisas: 1) Crenças e atitudes linguísticas: o que pensam professores de língua portuguesa sobre a abordagem das variedades da língua em sala de aula; 2) Traços graduais e descontínuos: análise comparativa de variação fonológica e morfológica na fala de pessoas analfabetas, com média escolaridade e com ensino superior; 3) A recorrência da aférese e da apócope na fala de apresentadores e convidados em programas de entrevistas; 4) A fala regional e a produção de róticos /r/ em coda silábica; 5) O dialeto caipira na fala dos personagens de novelas televisivas; 6) A monotongação e a ditongação na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental II; 7) A percepção de fenômenos linguísticos sintáticos por alunos do ensino fundamental II; 8) O uso do pronome oblíquo *mim* como sujeito de verbos no infinitivo; 9) As gírias de ontem e hoje: estudo comparativo; 10) uso do verbo *ter / haver* impessoal com sentido de existência na publicidade: variação e mudança; 11) Identidade(s), espaços e linguagem: implicações do sexo e da faixa etária no fenômeno de variação e mudança linguística; 12) Variação léxico-semântica na fala de pessoas de outros estados. Finalizando, comuniquei aos acadêmicos que, se as pesquisas fossem adequadas e atendessem aos critérios da avaliação do seminário, eles poderiam

⁷⁰ O passo a passo que expusemos aos alunos sobre como fazer uma pesquisa de campo foi extraído do artigo: *A Pesquisa Sociolinguística e a seleção de informantes: o que sugere Fernando Tarallo?*, de Edmilson José de Sá. In: *Web-Revista Sociodialeto*, UFMS, 2014. Acesso em 25/05/2016.

apresentá-las no I Simpósio de Variação Linguística e Ensino da UENP (I SIMVALE), em novembro de 2016, na UENP/CJ.

3.3.20 Todo Mundo Fala Assim: Variação Linguística e a Pedagogia da Variação

Quadro 20 – Cronograma do plano de ação aula 20

DATA: 15/08/2016 e 16/08/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Variação linguística no contexto escolar sob a ótica da Sociolinguística Educacional, com enfoque na Pedagogia da Variação Linguística.
OBJETIVOS	Descrever os objetivos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística; Mostrar propostas de desenvolvimento da Pedagogia da Variação em sala de aula.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com auxílio do <i>data show</i> e de cópias impressas.
MOMENTO REFLEXÃO	Atividade extraída de um Provão do MEC, 2003, texto de Mário de Andrade, em cujo contexto há exemplos de conceitos básicos da Sociolinguística. Solicitei aos alunos que localizassem no texto as passagens que poderiam exemplificar alguns dos conceitos fundamentais para a Sociolinguística: heterogeneidade linguística; variação linguística; variedade linguística.
DA TEORIA À PRÁTICA	Atividade de competências e habilidades sobre o conteúdo ministrado no 3º bimestre. Autoavaliação dos alunos. Atividade prática: identificação das diferenças dialetais, em diferentes gêneros discursivos/textuais, orais ou escritos: e-mail, HQ, tiras de HQ, entrevistas, debates, <i>whatsApp</i> , propagandas, anúncios publicitários, poesias, contos, fábulas, <i>outdoors</i> etc. Essa atividade foi extraída de CyranKa (2016, p.170-171).
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do artigo de CyranKa (2016): <i>Sociolinguística Aplicada à Educação</i> , in: Mollica, Maria Cecília e Ferrarezi Júnior, Celso. <i>Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução</i> . Editora Contexto.

Fonte: própria autora

Resumo: Com os temas para os seminários do 3º bimestre distribuídos, voltei às aulas expositivas e dialogadas. O assunto, programado para as aulas, era

continuidade das aulas dos dias 28 e 29 de julho de 2016, sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar sob a ótica da Sociolinguística Educacional, com enfoque na Pedagogia da Variação Linguística. Antes de retomar o assunto, porém, fiz alguns questionamentos aos alunos sobre os conteúdos ministrados no 1º bimestre e sobre os conteúdos vistos nos seminários de pesquisa que apresentaram no 2º bimestre. Perguntei-lhes se eles haviam compreendido, apreendido os assuntos e adquirido conhecimentos com as aulas até o momento. Para verificar se isso ocorrera realmente, entreguei a eles um questionário com questões relativas aos conteúdos das aulas ministradas e três questões referentes aos seminários. Na autoavaliação (APÊNDICE F), solicitei também que atribuíssem uma nota a si mesmos, relativa ao envolvimento com a pesquisa que empreenderam no 2º bimestre, ao desempenho na apresentação dos seminários e aos conteúdos apreendidos durante esses dois bimestres. Com o término da atividade, discorri sobre a definição e objetivos da Sociolinguística Educacional com base em Bortoni-Ricardo (2004) e Cyranka (2014). Questionei os alunos sobre o entendimento e compreensão dos objetivos da Sociolinguística Educacional. Perguntei, também, se, baseados na apresentação dos trabalhos de pesquisa da nossa última aula de julho/2016, sabiam explicar o que era: i) Pedagogia da Variação Linguística? ii) Como poderíamos desenvolver essa Pedagogia nas salas de aula? iii) Vocês, enquanto estagiários de Língua Portuguesa, observam se essa pedagogia é aplicada na escola? As respostas demoraram um pouco a aparecer... Considero de suma importância trazer para a sala de aula de formação inicial de professores o estudo dos conteúdos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, a fim de, juntos, professor e alunos, podermos construir saberes para a realização de uma *pedagogia culturalmente sensível*, cujo objetivo é “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128). Esse estudo, nas salas de aula do ensino superior, pode parecer óbvio, algo axiomático, evidente. Entretanto, sei que não é. Muitos desses futuros professores, ainda, desconheciam essa realidade heterogênea da nossa língua. Desconheciam os PCN, desconheciam as variedades da língua nos níveis morfológico e sintático, desconheciam as transformações fonéticas, enfim, desconheciam o que era uma forma variante e uma forma variável

e os condicionadores linguísticos e extralinguísticos. Portanto, para seguir os pressupostos da *Sociolinguística Educacional*, é preciso tratar a variação linguística como um fenômeno natural e inelutável. Não há como lutar contra. É necessário que se trate essa questão com seriedade, com base consistente para que seja possível desenvolver a Pedagogia da Variação Linguística. Após verificar o entendimento dos alunos sobre essa prática pedagógica, questionei-os: *Como podemos aplicar a Pedagogia da Variação Linguística nas salas de aula?* Direcionei-me aos alunos e disse-lhes: Vejamos, um aluno da sala em que vocês estão dando aula diz: “Nóis num leu não, fessora”; e um outro afirma: “Cara, foi um show irado! Teve três apresentações! Pelos enunciados proferidos pelos alunos, na sala de aula, pode-se deduzir, inferir, a qual (is) segmento (s) da sociedade pertence(m), ou é mais comum, o uso da variedade linguística usada por eles? Somos capazes de registrar, pela fala deles, alguns dados etnográficos como: a condição socioeconômica da família, região da cidade onde mora, padrão de vida etc.?”⁷¹ Finalizei as aulas, recomendando a leitura do artigo de CyranKa (2016): *Sociolinguística Aplicada à Educação*, capítulo do livro *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*, de Maria Cecília Molica e Celso Ferrarezi Júnior. Editora Contexto (2016). Nesse texto, Cyranka apresenta dois exemplos de como trabalhar com a Sociolinguística Educacional na sala de aula. Os alunos mostraram interesse em aplicá-los em sala de aula onde estavam fazendo estágio de docência.

3.3.21 Os Documentos Oficiais e a Variação Linguística no Contexto Escolar

Quadro 21 – Cronograma do plano de ação aula 21

DATA: 22/08/2016 e 23/08/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Os documentos oficiais de Ensino PCN e DCE de Língua Portuguesa do estado do Paraná; Propostas de atividades para o trabalho com a variação linguística no contexto escolar sugeridas pelos PCN de LP; A distinção entre norma padrão e norma culta; norma vernácula; norma popular; Distinção entre os vários tipos de gramática:

⁷¹ Essa proposta de atividade reflexiva foi extraída de Cyranka (2016, p.170-171) In: MOLLICA, Maria Cecília e FERRAREZI Júnior, Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. Editora Contexto (2016).

	descritiva, internalizada e reflexiva.
OBJETIVOS	Discutir e refletir sobre as preconizações dos PCN e das DCE de Língua Portuguesa; Apresentar as propostas de atividades para o trabalho com a variação linguísticas sugeridas pelos PCN; Distinguir e refletir sobre os tipos de norma; Distinguir e refletir sobre os vários tipos de gramática.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas dialogadas com apoio do <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Refletir sobre a língua que falam e qual norma usam. Refletir sobre os três tipos de gramática: descritiva, internalizada e a reflexiva. Reflexão sobre os PCN e a Sociolinguística: “Após essa aula, sou capaz de identificar os princípios sociolinguísticos que estão presentes nos manuais e documentos de referência do ensino de Língua Portuguesa? Consigo ler os PCN, agora, com a lente sociolinguística, tentando identificar os conceitos sociolinguísticos, seus pressupostos nesses documentos em que nos orientam a prática pedagógica no Brasil?
DA TEORIA À PRÁTICA	Pesquisar e analisar textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise. (tecnoletos - linguagem profissional - jargões televisivos). Proposta dos PCN de LP (1998).
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura dos PCN e das DCE de LP do estado do Paraná. Também o capítulo <i>Norma culta brasileira: construção e ensino</i> , do livro <i>Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino</i> , de Zilles e Faraco (2015).

Fonte: própria autora

Resumo: Nas salas de aula dos 3^{os} anos, voltei a falar sobre os documentos oficiais de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes de Curriculares Estaduais, as DCE do Estado do Paraná. Questionei-os, novamente, para saber se tinham colocado em dia a leitura desses documentos, uma vez que a maioria ainda não os conhecia. Enfatizei a necessidade de conhecer as preconizações desses documentos, de saber as principais preconizações dos PCN sobre o ensino da língua materna. Continuei discorrendo sobre os PCN com o objetivo de que os alunos entendessem as preconizações desse documento que norteia o ensino da língua portuguesa nas escolas, apesar de ser duramente

criticado pelas DCE⁷² do Paraná. Os PCN direcionam o ensino de língua portuguesa para que se leve em consideração a necessidade de abordar a variação linguística no contexto escolar. “O estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p.81). Desse modo, partindo dessas concepções, os PCN (BRASIL, 1998, p. 82-83) propõem várias atividades que permitem explorar a variação linguística nas aulas de LP, as quais apresentei aos acadêmicos. Argumentei com os alunos, também, sobre as Diretrizes Curriculares de Educação (DCE) do Paraná. No que tange à variação linguística, as DCE reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação. Isso posto, as DCE recomendam que é necessário, entretanto, que os professores reconheçam, conscientizem-se de que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma. Diante do contexto de norma, perguntei aos alunos se eles consideravam norma padrão e norma culta como sinônimos. Perguntei, também, se sabiam o que era norma vernacular/ norma estigmatizada. Expliquei a eles que norma padrão e norma culta, muito usadas como sinônimos, até mesmo por filólogos, gramáticos e linguistas, não são a mesma coisa. Citei as explicações de Faraco (2008, 2015) sobre os conceitos de norma - padrão, norma culta e norma vernacular/popular/estigmatizada. A língua em uso “[...] é o foco da atenção do trabalho com a linguagem, cujo trabalho de reflexão linguística a ser realizado com os alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o

⁷² As DCE do Paraná adotam concepção educacional que se diferencia da concepção adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), porque não coloca os “temas transversais” propostos pelos PCN de forma “artificial e arbitrária”, segundo Krupek et al (2008, p. 26), mas “de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo... e sob o rigor de seus referenciais teóricos-conceituais” (KRUEK et al, 2008, p. 26).

sistema linguístico” (PARANÁ, 2008, p.60). As DCE preconizam, também, que os professores devem ter consciência de que existem várias gramáticas e, tendo conhecimento dessas gramáticas, deve levá-lo para sua prática. Os alunos demonstraram interesse em conhecer, em ler os documentos oficiais de ensino.

3.3.22 Sociolinguística: Desempenhando Papéis na Construção do Saber

Quadro 22 – Cronograma do plano de ação aula 22

DATA: 29/08/2016 e 30/08/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	As contribuições da Sociolinguística para o ensino de LP; Análise e diagnose de erros na produção textual de alunos do ensino médio.
OBJETIVOS	Informar, elucidar, explicar a importância dos estudos sociolinguísticos para o ensino de LP e apresentar a proposta de análise e diagnose de erros, de Bortoni-Ricardo (2005).
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas e dialogadas com recurso do <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Perguntas reflexivas sobre as contribuições da Sociolinguística para o Ensino de LP: 1) Pensem, por que uma língua não é um sistema homogêneo? 2) Por que a língua portuguesa é heterogênea e a variação é inerente à língua? 3) Vocês sabem o que são regras categóricas e regras variáveis no sistema linguístico do Português Brasileiro? Podem me dar exemplos? 4) Quando, na língua portuguesa, fazemos uso da expressão “certo” e “errado” para a fala de um aluno, estamos fazendo uso de juízo de valor não condizente com os padrões sociolinguísticos de ensino. Como podemos explicar essa assertiva e exemplificá-la a partir da noção de adequado e inadequado e de prestígio e estigma?
DA TEORIA À PRÁTICA	Com base em Bortoni- Ricardo (2005, p.54-58), solicitei aos alunos que fizessem a análise e diagnose de erros de uma produção de texto de um aluno do 9º ano ensino fundamental.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura dos capítulos 6 e 7 do livro <i>Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula</i> , de Bortoni-Ricardo (2004), respectivamente: <i>Competência Comunicativa e A Variação Linguística no Português Brasileiro</i> . Leitura do capítulo 5, do livro <i>Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação</i> , também, de autoria de Bortoni-

Ricardo (2005).

Fonte: própria autora

Resumo: As contribuições da Sociolinguística para o ensino de LP foi o assunto discutido com os alunos do 3º ano de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Questionei-os se sabiam, diante de tudo que já havíamos estudado, quais eram as contribuições da Sociolinguística para o ensino de LP. Em seguida, mostrei um quadro comparativo da Tradição Gramatical escolar versus a Sociolinguística e pedi que dissessem quais eram as diferenças evidenciadas entre as características da Gramática Tradicional e da Sociolinguística. Retomei essas características, sempre dialogando com os alunos de forma reflexiva, a fim de que pudessem ir construindo os conhecimentos linguísticos necessários para o entendimento do quanto a Sociolinguística contribui para o ensino de LP que vai além das variedades da língua, pois ela dá suporte para o ensino de leitura e escrita. Fiz vários questionamentos reflexivos, retomando aulas anteriores, pois as questões que formulei, e que dizem respeito às características da Gramática Tradicional e da Sociolinguística também dizem respeito aos conteúdos já estudados por nós:

- 1) Pensem, por que uma língua não é um sistema homogêneo?
- 2) Por que a língua portuguesa é heterogênea e a variação é inerente à língua?
- 3) Vocês sabem o que são regras categóricas e regras variáveis no sistema linguístico do português brasileiro (PB)? Podem me dar exemplos?
- 4) Quando, na língua portuguesa, fazemos uso da expressão *certo* e *errado* na fala de um aluno, estamos fazendo uso de juízo de valor não condizente com os padrões sociolinguísticos de ensino. Como podemos explicar essa assertiva e exemplificá-la a partir da noção de *adequado* e *inadequado* e de *prestígio* e *estigma*?
- 5) Quais os tipos de normas que existem no português brasileiro?
- 6) Qual a norma que você usa mais frequentemente?
- 7) Você tem preconceito contra falantes que usam a norma popular, a vernácula?
- 8) O que você entende por vernáculo? Conforme fazia a pergunta, os alunos iam respondendo. Assim fazíamos a interação, questionando, dialogando, refletindo de forma ativa e crítica (BAKHTIN, 2003). Retomamos a questão das contribuições da Sociolinguística ao ensino de LP, reafirmando as palavras de Bortoni-Ricardo, que defende que “o estudo e o conhecimento, advindos da Sociolinguística, em especial da Sociolinguística Educacional, podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa porque trabalha sobre a realidade linguística dos

usuários dessa língua, levando em conta, além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua, sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros” (BORTONI-RICARDO, 2016, s/p.). Mencionei, aos estudantes de Letras, que a autora alega, ainda, que as pesquisas fundamentadas na Sociolinguística Educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo esses alunos deixarem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola e conseguirem participar, de forma satisfatória, das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos. Sobre as contribuições da Sociolinguística ao ensino de LP, exibi, em *slides*, as considerações de Suassuna (1999)⁷³. Depois disso, comentei, ainda, que muitos alunos tinham me perguntado sobre como corrigir os erros dos alunos na escrita. Respondendo às perguntas, disse que, na fala, eles já tinham uma noção. Sugeri que lessem o capítulo 5, do livro *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*, também, de autoria de Bortoni-Ricardo (2005). Expliquei aos alunos que a sociolinguista Bortoni-Ricardo, nesse capítulo do livro, apresenta uma técnica que é considerada por ela como uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas, que é a análise e diagnose de erros. Para a autora, essa técnica permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência. Os graduandos demonstraram interesse em analisar textos de alunos do ensino fundamental, usando a proposta de Bortoni-Ricardo: análise e diagnose de erros. Para a autora, “[...] essa técnica de análise pode permitir que tracemos um perfil sociolinguístico dos nossos alunos, que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material adequado”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.58).

⁷³ SUASSUNA, Lívia. Variação Lingüística e produção de texto: um estudo de caso. In: VALENTE, André (org). *Aula de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

3.3.23 Declarações de Amor

Quadro 23 – Cronograma do plano de ação aula 23

DATA: 05/09/2016 e 06/09/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Apresentação dos alunos: declamação das declarações de amor em vários dialetos; Início da apresentação dos seminários de pesquisa de campo sociolinguística.
OBJETIVOS	Ouvir os alunos declamarem as declarações de amor usando um dos dialetos do Brasil; Assistir ao seminário apresentado pelos alunos sobre as pesquisas de campo sociolinguística; avaliar as apresentações e arguir os alunos sobre os conteúdos da pesquisa.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aulas expositivas com apoio de <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Declamação dos poemas produzidos pelos alunos; início da apresentação das pesquisas de campo pelos alunos.
AMPLIANDO CONHECIMENTO (Leituras recomendadas)	Os alunos indicaram as referências dos autores, das obras, artigos e capítulos de livros usados na pesquisa para os colegas da sala.

Fonte: própria autora

Resumo: As aulas desses dias ficaram marcadas pela entrega das produções de texto “Declaração de amor” em um dos dialetos regionais do Brasil pelos alunos das duas turmas. Eles leram as declarações escritas em versos e em prosa. A apresentação foi bastante animada e expressiva. Muitos alunos mostraram seu lado criativo e fizeram bons textos. As produções foram corrigidas e compiladas para a confecção de um expediente (uma revistinha), cujo título é *Educação Sociolinguística*, com previsão de distribuição para os alunos-autores e comunidade acadêmica, no I Simpósio de Variação Linguística e Ensino da UENP, previsto para ser realizado em novembro de 2016. Nesses dias, também, iniciei a apresentação das pesquisas de campo em ambas as turmas. Registro, aqui, duas apresentações de pesquisas da sala do 3º ano de Letras/Espanhol, a do grupo I e do grupo II. O grupo I, integrado por um aluno que preferiu fazer o trabalho individualmente, expôs

a pesquisa sobre *Variação léxico-semântica na fala de pernambucanos*⁷⁴. Os objetivos da pesquisa foram: i) realizar um retrato sincrônico do português falado por pernambucanos, sob o viés lexical; ii) fazer um levantamento das lexias coletadas na entrevista com falantes de Ipojuca, PE; iii) verificar se as lexias coletadas são registradas no dicionário de dialetos nordestinos ou de Pernambuco, especialmente. O trabalho do grupo superou minhas expectativas. Foi muito interessante, pois vivenciou-se a realidade de fala dos pernambucanos, comprovando a diversidade linguística brasileira *in loco* bem distante do nosso. Em seguida, o Grupo II expôs a pesquisa sobre *Crenças e atitudes linguísticas: o que pensam professores de língua portuguesa sobre a abordagem das variedades da língua em sala de aula*. Os integrantes do grupo apresentaram os resultados de pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino, quanto às crenças (valoração positiva ou negativa) e atitudes linguísticas em relação ao ensino de língua portuguesa, à abordagem das variedades linguísticas na escola e ao preconceito linguístico. A pesquisa realizada pelo grupo foi de muita relevância para mim, pois elas expuseram um assunto que eu ainda não tinha discutido em sala de aula, que é a questão das crenças e das atitudes linguísticas, ou seja, das convicções e manifestações de intentos ou propósitos, de avaliação linguística que as pessoas têm, por exemplo, de sua própria língua ou fala e/ ou da língua e da fala do outro. Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, também, são de interesse investigativo da Sociolinguística. Desse modo, os alunos conheceram mais um campo de estudo sociolinguístico.

3.3.24 Pesquisas de Campo: Experiências Reais

Quadro 24 – Cronograma do plano de ação aula 24

DATA: 19/09/2016 e 20/09/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
SEMINÁRIOS	Apresentação dos seminários de pesquisa de campo sociolinguística.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos; Arguir e avaliar os alunos de modo formativo.
	Aula expositiva com recurso de slides

⁷⁴ O aluno D.S. (AE) fez a pesquisa durante recesso das aulas no mês de julho, na praia de Porto de Galinhas, localizada na cidade de Ipojuca, PE.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO	<i>(power point)</i> exibidos em <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Apresentação das pesquisas de campo via seminário.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram aos colegas as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas.

Fonte: própria autora

Resumo: Em ambas as turmas dos 3^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, dei continuidade às apresentações do seminário de pesquisa de campo sociolinguística. Nas duas turmas, os grupos III iniciaram a apresentação da pesquisa de campo. Vale mencionar que apresento relato de apenas 12 trabalhos de pesquisa de campo, seis de cada turma, devido ao espaço exíguo e exaustão de análises. Na sala de Inglês, o grupo III apresentou a pesquisa sobre *Traços graduais e descontínuos: análise comparativa de variação fonológica e morfológica na fala de pessoas analfabetas, com média escolaridade e com ensino superior*. Os objetivos foram: i) Investigar a fala de pessoas do sexo masculino e feminino, tendo como critério a escolaridade; ii) Comparar os dados de fala dos informantes analfabetos com a dos informantes com ensino fundamental básico e com formação em nível superior; iii) Verificar a ocorrência de variação linguística nos níveis fonético-fonológico e morfológico, no que diz respeito a traços graduais ou descontínuos; iv) Analisar se a variável escolaridade realmente é uma das determinantes sociais que influenciam para a ocorrência da variação linguística na fala de pessoas analfabetas, com ensino fundamental básico e com formação superior. Em seguida, apresentou-se o Grupo IV com a pesquisa sobre *A recorrência da aférese e da apócope na fala de apresentadores e convidados em programas de entrevistas*, cujos objetivos foram: i) verificar a ocorrência de três fenômenos linguísticos fonético-fonológicos na fala de pessoas cultas: a aférese, supressão de fonema no início da palavra; a síncope, supressão de fonema no meio da palavra e a apócope, supressão de fonema no final da palavra; ii) constatar a recorrência desses fenômenos linguísticos na fala de apresentadores e convidados de programas de televisão; iii) comprovar o que estudos sociolinguísticos já confirmam: a supressão da sílaba inicial “es” do verbo estar em “tá”, “tô”, a supressão de fonema na palavra para/prá e o apagamento do /r/ em final de sílaba, principalmente, em verbos no infinitivo, são alguns exemplos de fenômenos fonético-fonológicos que não são exclusivos da fala de pessoas com

baixa ou nula escolaridade, é recorrente, também, na fala de pessoas cultas, tornando-os formas variantes. Como última apresentação, dessa aula, o Grupo V, expôs a pesquisa sobre *A fala regional e a produção de róticos /r/ em coda silábica*. Os objetivos foram: investigar a produção de róticos ou variantes dos sons de /r/ em coda silábica, na fala de pessoas de várias regiões do Brasil, com a finalidade de verificar a presença de variantes dialetais distintas, por meio de análise da predominância dos róticos (se tepe, se fricativo, se retroflexo, [aproximante], ou se apagado [Ø]). Um recurso interessante, usado para a coleta de dados desse grupo, foi o uso do *Whatsapp* (aplicativo de mensagens de texto, voz e mídias instantâneas, desenvolvido para *smartphones*). Os informantes responderam a um questionário com 20 perguntas dirigidas, que os induziam a responder (completar) usando uma palavra com o /r/ em coda silábica (verbos no infinitivo). As respostas dos informantes foram gravadas, por meio de *smartphone*, utilizando-se o referido aplicativo de mensagens. De posse das respostas, fizeram a análise acústica para verificar as variantes róticas. Esse trabalho foi muito interessante e apresentado de forma bem elucidativa pelos graduandos.

3.3.25 Pesquisas de Campo: *Tête - à - Tête* com os Informantes

Quadro 25 – Cronograma do plano de ação aula 25

DATA: 26/09/2016 e 27/09/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
SEMINÁRIO	Apresentação dos seminários de pesquisa de campo sociolinguística.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos; Arguir e avaliar os alunos de modo formativo.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de slides (<i>powerpoint</i>) exibidos em <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Apresentação das pesquisas de campo via seminário.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram aos colegas de sala as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas.

Fonte: própria autora

Resumo: Continuando as apresentações dos seminários sobre as pesquisas de campo sociolinguística, apresento, agora, os temas pesquisados pelos grupos VI, VII e VIII do curso de Letras/Espanhol. O grupo VI apresentou a pesquisa sobre *A monotongação e a ditongação na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental II*. Os objetivos da pesquisa foram: verificar se fenômenos da oralidade: *monotongação* e *ditongação* são transferidos da fala para a escrita nas produções textuais de alunos do 6º ano de uma escola pública do Estado de São Paulo; ii) analisar se esses fenômenos (*monotongação* e *ditongação*) são mais frequentes na fala ou na escrita desses alunos. A coleta dos dados foi realizada por meio da gravação da fala dos alunos a partir dos recursos do ditado visual (ditado mudo) e ditado oral (ou ditado de palavras). A pesquisa empreendida pelo grupo alcançou os objetivos propostos, foi exposta de forma clara e objetiva. Os integrantes não trouxeram elementos novos, mas apresentaram o passo a passo da pesquisa e os resultados de forma coerente; exibiram as imagens (recurso onomasiológico), as gravações, como também responderam às perguntas sobre a pesquisa de forma precisa, sem titubear. Isso denota que participaram da pesquisa, mais atentamente. Já o grupo VII apresentou a pesquisa *Identidade(s), espaços e linguagem: implicações do gênero e da faixa etária no fenômeno de variação e mudança linguística* cujos objetivos foram: i) observar se há variação linguística na fala de homens e mulheres, de faixas-etárias distintas (18-25 anos; 26-49 anos e 50 anos ou mais); ii) verificar se as variáveis faixa-etária e gênero (masculino e feminino) influem para a variação linguística nos níveis lexical, morfológico, sintático, fonológico e semântico; iii) constatar se essas variáveis contribuem para os processos de mudança linguística. A pesquisa seguiu o método qualitativo e quantitativo, contou com seis informantes e foi realizada na cidade de Jacarezinho e Santo Antonio da Platina/PR. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista dirigida, com doze perguntas de teor pessoal e profissional, as quais foram gravadas e transcritas para a recolha dos dados investigados. A pesquisa, também, foi interessante e exposta pelos graduandos de forma elucidativa.

3.3.26 As Pesquisas de Campo Continuum

Quadro 26 – Cronograma do plano de ação aula 26

DATA: 03/10/2016 e 04/10/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
SEMINÁRIO	Apresentação dos seminários de pesquisa de campo sociolinguística.
OBJETIVOS	Assistir aos seminários das pesquisas realizadas pelos alunos; Arguir e avaliar os alunos de modo formativo.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso de <i>slides (powerpoint)</i> exibidos em <i>data show</i> .
MOMENTO REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Apresentação das pesquisas de campo via seminário.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Os alunos indicaram aos colegas de sala as referências de autores de obras e artigos científicos que usaram nas pesquisas.

Fonte: própria autora

Resumo: Finalizei as apresentações das pesquisas de campo nas duas salas dos 3^{os} anos de Letras/UENP-CJ. Para concluir os seminários de pesquisa, nessas aulas, quatro trabalhos foram apresentados. Exponho, aqui, algumas considerações dos trabalhos do grupo IX da sala de Letras/Espanhol e X, XI e XII da sala de Letras/Inglês. O grupo IX, da sala de Espanhol, expôs a pesquisa sobre *A redução da terminação -ndo do gerúndio em -no na fala urbana distensa*. Os graduandos apresentaram o trabalho, afirmando que é comum, no Português Brasileiro (PB), a redução ou apagamento do /d/ em formas verbais no gerúndio, *estudando*, *escrevendo*, *lendo*. Desse modo, os verbos no gerúndio podem ser realizados, respectivamente, como *estuda[no]*; *escreve[no]* e *come[no]*. Na sala de inglês, o grupo X apresentou o trabalho *A concordância nominal na fala dos jacarezinhos*. O objetivo dessa pesquisa foi descrever e analisar a linguagem falada na cidade de Jacarezinho, tendo, como *corpus*, informantes entre 18-24 anos; 25-49 anos e com mais de 50 com relação ao fenômeno da concordância nominal de número plural, a fim de comparar diferentes faixas etárias de pessoas naturais da cidade de Jacarezinho; verificar se há variação entre as três faixas etárias analisadas em relação ao uso da concordância nominal de número plural; analisar se a variável faixa etária realmente é uma das determinantes sociais que está influenciando na

concordância de número plural do Sintagma Nominal (SN), na cidade de Jacarezinho-PR. O grupo XI, do curso de Letras/Inglês, apresentou a pesquisa sobre *O uso do verbo ter / haver impessoal com sentido de existência na publicidade: variação e mudança*. Os objetivos dessa pesquisa foram: i) verificar, em anúncios publicitários, o uso dos verbos *ter* e *haver* impessoal, com sentido de existência; ii) verificar qual das duas formas é a mais recorrente na publicidade; iii) analisar o conjunto de circunstâncias linguísticas que tendem a favorecer ou desfavorecer o uso de uma e da outra variante. Para encerrarmos as apresentações das pesquisas de campo, o grupo XII apresentou a pesquisa sobre *A percepção de fenômenos linguísticos sintáticos por alunos do ensino fundamental II* com os objetivos : i) avaliar a percepção que alunos do oitavo ano do ensino fundamental II têm sobre os fenômenos linguísticos de regência verbal, concordância verbal e nominal e flexão do verbo *pôr*; ii) averiguar possíveis fatores linguísticos e extralinguísticos que podem condicionar a percepção ou não dos fenômenos linguísticos de regência verbal, concordância verbal e nominal e flexão do verbo *pôr* pelos alunos do oitavo ano e iii) analisar se a variável sexo (masculino e feminino) contribui para o uso desses fenômenos de forma adequada ou inadequada às normas, às regras gramaticais. Com o final das apresentações, posso dizer que, mais uma vez, os alunos superaram as minhas expectativas. Não tiveram tempo para uma pesquisa mais aprofundada sobre os temas estudados. A maioria das pesquisas contou com poucos informantes, devido ao tempo para as entrevistas. Mas só o fato de terem entrado em contato com falantes reais, ou casos reais, como a variação do verbo *ter* e *haver* existencial na publicidade impressa, permitiu que observassem frente a frente os fenômenos linguísticos que se propuseram a estudar. Isso já foi o suficiente para entenderem melhor e ampliarem o conhecimento sobre os fenômenos pesquisados. Como já argumentei, nas minhas considerações finais sobre as pesquisas bibliográficas, afirmo, sobre as pesquisas de campo, também, que as pesquisas foram incipientes para muitos alunos, praticamente, para quase todos eles. A maioria não tinha tido contado com pesquisas de campo, foi a primeira experiência. Entretanto, como primeira experiência, eles se saíram muito bem, superaram as minhas expectativas, sobretudo, na organização estrutural do trabalho. Nenhum grupo deixou de apresentar os resultados finais, como aconteceu com vários grupos nas apresentações das pesquisas bibliográficas. Houve um

grande avanço na pesquisas. Sendo assim, tomada num sentido amplo, seja de campo ou bibliográfica, “[...] a pesquisa é atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações” (PÁDUA, 1996, p. 29). O seminário, por sua vez, gênero textual oral, definido por Campos (2006, p.8) como “[...] uma prática didático-pedagógica aplicada em forma de trabalho em grupo muito utilizada no ensino médio, pós-médio, graduação e pós-graduação, como técnica de ensino socializante”, pode provocar, segundo Costa e Baltar (2009, p. 389), “o exercício da crítica, da defesa do ponto de vista sobre algo, desenvolvendo, desta forma, a competência discursiva dos estudantes, tanto na oralidade como na escrita, além do envolvimento com a pesquisa”.

3.3.27 Novamente: da Teoria à Prática

Quadro 27: cronograma plano de ação aula 27

DATA: 10/10/2016 e 11/10/2016	Aulas no 3º ano de Letras/Espanhol e no 3º ano de Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Autoavaliação de desempenho Produção de texto acadêmico-científico (resumo).
OBJETIVOS	Verificar a retenção de conhecimentos apreendidos pelos alunos sobre as pesquisas de campo, apresentadas em forma de seminários.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada; Material impresso para autoavaliação dos alunos.
MOMENTO REFLEXÃO	Na autoavaliação há várias questões reflexivas.
DA TEORIA À PRÁTICA	Autoavaliação de desempenho. Os alunos se autoavaliaram sobre a retenção de conhecimentos, respondendo questões relativas às pesquisas de campo que fizeram e aos seminários apresentados pelos colegas.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura do livro <i>Por que (não) ensinar gramática na escola</i>. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras do Brasil.

Fonte: própria autora

Resumo: Iniciou-se o 4º bimestre. Nessas aulas, comentei, primeiro, sobre os trabalhos de pesquisa. Parabeneizei-os, mais uma vez, pelo empenho nas pesquisas. Disse aos graduandos que estava bastante satisfeita com as pesquisas de campo realizadas por eles, com as análises que fizeram, com os resultados apresentados. Dessa feita, devido ao bom desempenho na realização das pesquisas, todos tinham condições de apresentá-las no I SIMVALE. Todos ficaram bem animados com a possibilidade de participarem do I SIMVALE como comunicadores. Em seguida, entreguei aos alunos uma autoavaliação sobre os conteúdos das pesquisas que fizeram e a que assistiram. Realizei a 2ª autoavaliação (APÊNDICE G) para que pudesse ler e verificar a retenção dos conteúdos pelos alunos. Tinha a esperança de que as pesquisas e os seminários tivessem sido bem aproveitados por eles.

3.3.28 As Pesquisas de Campo e a Produção Científica

Quadro 28 – Cronograma do plano de ação aula 28

Data 31/10/2016 e 01/11/2016 ⁷⁵	Aula no 3º ano de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Produção de texto acadêmico artigo para o SIMVALE; Produção de unidade didática sobre variação linguística.
OBJETIVO	Orientar os alunos para a produção de texto acadêmico: artigo científico; Orientar os alunos na produção de unidade didática para o trabalho com a variação linguística.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com apoio de <i>data show</i> .
MOMENTO DE REFLEXÃO	Não houve.
DA TEORIA À PRÁTICA	Produção de uma unidade didática, usando gêneros do cotidiano dos alunos, com atividades que exploram a variação linguística, de acordo com proposições da Sociolinguística Educacional.
AMPLIANDO CONHECIMENTOS (leitura complementar)	Leitura dos capítulos I, II e III do livro <i>Ensino de Português e Linguística: teoria e prática</i> , de Antonio Suárez Abreu e Ana Carolina Sperança-Crisculo. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

Fonte: própria autora

Resumo: As aulas desses dias foram praticamente de interação professor-alunos. Conversei com os graduandos das duas turmas dos 3ºs anos de Letras sobre as

⁷⁵ Do dia 17/10/2016 ao dia 30/10/2016 não ministrei aulas nos cursos de Letras devido à greve dos professores do Estado do Paraná.

apresentações dos seminários de pesquisa, a autoavaliação que fizeram sobre o desempenho deles nas pesquisas e durante as aulas e sobre a participação deles no I SIMVALE. Nas duas turmas, salvo um ou dois alunos, todos os demais iriam participar com apresentação de trabalhos. Solicitei que escrevessem o artigo para ser publicado nos *anais* do evento. Disse-lhes, também, que os orientaria para a produção do artigo. Comentei que o mais difícil eles já haviam feito: a pesquisa de campo, a coleta dos dados, as análises, enfim, já tinham resultados. Faltava organizar, estruturar na forma de artigo, de acordo com as normas de produção de artigo estabelecidas pelo evento. Como não foi possível ministrar aulas dos dias 17 ao dia 30 de outubro de 2016, devido à greve dos professores do Estado do Paraná, solicitei aos alunos a realização de algumas atividades, pois teria que fazer reposição das aulas dos dias da greve e essas aulas seriam em dois sábados. Como aos sábados, muitos alunos não podem comparecer por vários motivos, dentre eles locomoção e trabalho, conforme já foi visto na aula 02, a maioria dos graduandos são de cidades circunvizinhas de Jacarezinho, pedi aos estudantes que elaborassem uma unidade didática, usando gêneros do cotidiano deles e propusessem atividades com a variação linguística, seguindo às proposições da Sociolinguística Educacional. Essas atividades poderiam ser para o desenvolvimento da leitura ou da escrita. Também mencionei que as atividades propostas, depois de analisadas por mim, quanto à sua aplicabilidade, coerência e adequação à proposta sugerida, poderiam ser desenvolvidas, por eles, em 2017, durante os estágios que fossem fazer no ensino fundamental ou médio. Fiquei à disposição para orientá-los, mesmo por e-mail.

3.3.29 I SIMVALE: Um Ideal Alcançado

Quadro 29 – Cronograma do plano de ação aula 29

DATA 07/11/2016 e 08/11/2016	Aulas nas turmas dos 3º anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Transferência de atividade: I SIMVALE.

Fonte: própria autora

Resumo: Nos dias 07 e 08 de novembro de 2016 não ministrei aula. Houve a transferência de atividades para que os alunos pudessem participar do I Simpósio de

Varição Linguística e Ensino da UENP, I SIMVALE, que aconteceu de 07 a 09 de novembro de 2016, nas dependências do CLCA, da UENP/CJ. Quero deixar aqui o registro desse evento que foi de suma importância para mim. Desde o meu ingresso no programa em Estudos da Linguagem na UEL, doutorado, tinha o desejo de organizar um evento como o I SIMVALE, a fim de divulgar os estudos sociolinguísticos, as pesquisas, principalmente, no campo da Sociolinguística Educacional. Minha intenção era, e continua sendo, cada vez mais, que os alunos da graduação, da pós-graduação, professores da rede pública e particular de ensino da Educação Básica, como também a comunidade externa, conhecessem e tivessem contato com os trabalhos e com pesquisadores da área da Sociolinguística voltada para a Educação, para que pudessem discutir, refletir, ouvir de outras vozes que não a minha, ou de outros professores da casa, as experiências vividas, os posicionamentos desses professores sociolinguistas sobre a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP, da aplicação da pedagogia da variação linguística para a desconstrução do preconceito linguístico, da discriminação pela língua. O evento aconteceu e foi muito bem recebido pelos acadêmicos que participaram, de forma assídua, praticamente, de toda a programação do evento. Esse evento de extensão foi de muita relevância para os acadêmicos e, para mim, como coordenadora do I SIMVALE. Além de relevante, foi um ideal alcançado.

3.3.30 Preconceito Linguístico: “Ter ou Não Ter”

Quadro 30 – Cronograma do plano de ação aula 30

DATA: 16/11/2016 e 17/11/2016	Aulas nos 3^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Preconceito linguístico.
OBJETIVOS	Refletir sobre o preconceito linguístico; Conscientizar os graduandos sobre a necessidade de aceitar a variação linguística estigmatizada sem nenhum preconceito em relação aos falantes.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com recurso do <i>data show</i>; Material Impresso.
	Leitura reflexiva de uma imagem que retrata o preconceito linguístico.

MOMENTO REFLEXÃO	Questionamentos reflexivos por meio de fatos divulgados na mídia envolvendo o preconceito linguístico.
DA TEORIA À PRÁTICA	Leitura e resolução de questões reflexivas sobre dois textos extraídos da internet sobre o preconceito linguístico e o uso do verbo pôr em suas flexões (Pus/ 1ª pessoa do singular do Pretérito Perfeito do Indicativo e a forma nominal pôr/ponhar/ pus substantivo), além de conjugarem o verbo pôr e o verbo <i>ponhar</i> , que, apesar de todo seu estigma, está dicionarizado.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura da crônica de João Ubaldo Ribeiro: <i>O verbo for</i> . Do texto de Dad Squarisi, <i>Português ou caipirês</i> ; a leitura do livro <i>Língua e Liberdade</i> de Celso Pedro Luft, 1985. E, para quem ainda não leu, o livro <i>Preconceito linguístico: o que é, como se faz</i> , de Marcos Bagno, 2000.

Fonte: própria autora

Resumo: A discussão e reflexão sobre o tema preconceito tomou conta das minhas aulas nesses dois dias. O ano letivo já estava praticamente no seu final e eu me preocupava, ainda, em saber se os alunos estavam conscientes sobre a questão do preconceito linguístico, de como abordar a variação linguística, as variedades linguísticas em sala de aula. Em minha mente, ora ou outra, vinham as palavras da professora Lúcia Cyranka, a qual, em conversa informal durante o I SIMVALE na UENP/CJ, no início de novembro de 2016, comentou comigo que o tema “variação linguística não é bem visto pela sociedade”, principalmente da sociedade formada por pessoas com nível de escolaridade elevado, a exemplo dos jornalistas, que sempre criticam os padrões sociolinguísticos de ensino. Perguntei aos graduandos se sabiam *O que é preconceito linguístico*. Um **AE** responde que é fazer desfeita de quem fala errado... Questionei: “Errado”? *Tem certeza?* Um outro **AE** diz: *Não. Errado não, gente!* Em desacordo com a norma-padrão, principalmente, se falam o *caipirês*. Eles já tinham conhecimento do que era preconceito linguístico, pois, desde que iniciei minhas aulas, já havíamos conversando sobre esse assunto. , a grande maioria já tinha lido o livro *Preconceito linguístico: O que é e como se faz*, de Marcos Bagno (2000). Continuei questionando: - *Vocês têm preconceito linguístico?* Leite (2008, p. 24) define o preconceito linguístico como “[...] a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É

um não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado”. Isso posto, é possível entender que o preconceito linguístico é a ideia preconcebida de que a única maneira correta de utilizar o português encontra-se nas gramáticas normativas. Também, podemos dizer que é um assunto pouco comentado pelas pessoas em geral, são poucas as que sabem o que é preconceito linguístico. No entanto, essa forma de preconceito ocorre diariamente, sem que, nem ao menos, a notemos. Aproveitando o momento, comentei com os alunos o caso do médico de Serra Negra, SP, que tinha debochado de um paciente na internet. Perguntei se tinham visto, ouvido falar a respeito. Muitos responderam afirmativamente. Alguns alunos tinham visto o vídeo da reportagem, exibida no Jornal da EPTV de Campinas/SP⁷⁶. Esse caso aconteceu no mês de julho de 2016, em Serra Negra, SP e ganhou a mídia. O médico plantonista, Guilherme Pasqua, atendeu um senhor de 42 anos de idade, mecânico, e diagnosticou-o com pneumonia. O mecânico, ao saber da doença, pergunta ao médico sobre o tratamento para a "peleumonia" e se tinha que fazer "raôxis". O médico não teve uma atitude muito profissional, segundo o enteado que acompanhava o mecânico: *“Quando meu padrasto falou pneumonia e raios X de forma errada, ele deu risada. Na hora, não desconfiamos que ele iria debochar depois na internet. O que ele fez foi absurdo”*. Coloquei no *data show* a imagem do médico exibindo o receituário, na internet, com os dizeres: *Não existe Peleumonia e nem Raôxis!* Questionei os alunos: - *O que leva uma pessoa a fazer o que Guilherme Pasqua fez com seu paciente?* Um **AI** responde que era falta de ética. Comentei que casos como esse acontecem diariamente. Continuamos discutindo e refletindo sobre vários outros casos de pessoas que foram vítimas de preconceito linguístico. Depois de muito discutir e refletir, perguntei novamente: *Vocês têm ou não têm preconceito linguístico?* No 3º ano de Espanhol, muitos disseram que tinham preconceito linguístico antes das nossas aulas. Declararam, ainda, que agora, com os conhecimentos adquiridos, entendiam mais a linguagem das pessoas mais humildes, com pouca escolaridade e passaram a ter outra maneira de ver o modo como falam. Uma **AE** veio até mim e, como num confessorário, falou-me baixinho que, em sua casa, todos falavam *ponhá > pôr*. Disse-me que até ela mesma, sempre *falava ponhá > pôr; balango > balanço;*

⁷⁶ Fonte: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/medico-debocha-de-paciente-na-internet-nao-existe-peleumonia.html>>, vídeo que mostra médico plantonista no Hospital Santa Rosa de Lima, em Serra Negra (SP), Guilherme Capel Pasqua, exibindo foto de um receituário médico em que debocha de um paciente, em rede social com o título “Uma imagem fala mais que mil palavras”.

pobrema > problema; pra mim lê > para eu ler... Perguntou-me o que a aconselhava fazer. Disse que sentiu vergonha de falar sobre isso desde o início das nossas aulas. Respondi-lhe, ou melhor, aconselhei-a, dizendo que, como uma quase professora de Língua Portuguesa, quase formada em Letras, deveria adequar a linguagem. Argumentei que ela não precisaria falar como o pessoal da sua casa, se não quisesse. Deveria respeitá-los, principalmente, os mais velhos. Mas, alertei-a sobre não ter salvo - conduto para falar como falantes com baixa escolaridade, por saber o que é adequado e o que não é adequado na forma de expressar. Além disso, mencionei que ela fazia parte de um contexto letrado. Lia livros, produzia textos, aprendia outra língua, fazia estágio de docência. No final de 2017, por exemplo, já estará ocupando lugar no estrato sociolinguístico dos falantes cultos, pois já terá terminado o curso superior. Finalizei, mencionando que, dependendo do momento de interação, teria que policiar a sua fala, e assim, ela mesma, com certeza, saberia adequar a linguagem ao contexto comunicacional de interação de fala. Essa situação, da realidade da fala da **AE** em família, reporta-me ao *continuum* de monitoramento estilístico postulado por Bortoni-Ricardo (2004), que indica o grau de atenção que o falante presta ao que está dizendo. Bortoni-Ricardo (2004, p. 60) assevera que “as regras graduais, independentemente de seus antecedentes geográficos, requerem muito de nossa atenção em sala de aula”. Comenta, ainda, que “Um aluno, por exemplo, que usa uma variante sem redundância na sua linguagem oral, espontânea: *os minino vai jogá bola no campinho*, precisa aprender a se monitorar para usar a variante com plurais redundantes nos estilos monitorados e na linguagem escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.60). Portanto precisa aprender a dizer, dependendo da situação comunicativa e a escrever: *os meninos vão jogar bola no campinho*. O mesmo deve acontecer com a **AE**. Ela precisa monitorar sua fala, dependendo da situação comunicativa. Como professora, principalmente, deve evitar o uso do rotacismo: *Cráudia, barde, carça* e os usos descontínuos dos verbo *pôr > ponhá; coube > cabeu; trouxe > truxi, entre outros*. Vale mencionar que tudo que foi exposto, explicado e sugerido por mim não tem a ver, de forma alguma, com preconceito linguístico da minha parte. Não causei constrangimentos à **AE**. Exerci apenas o meu papel de professor e orientei a aluna a usar outras variantes, aplicando a *Pedagogia culturalmente sensível*. Assim acredito que o fiz. “A função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar

a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe [...] conhecer e dominar, antes de mais nada [...] outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros” (BAGNO, 2000, p. 33).

3.3.31 Pedagogia da Variação Linguística e Ensino da LP

Quadro 31 – Cronograma do plano de ação aula 31

DATA: 21/11/2016 e 22/11/2016	Aulas nos 3º anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Propostas de atividades para a prática da Pedagogia da Variação Linguística.
OBJETIVOS	Apresentar propostas de atividades para trabalhar na sala de aula sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, com a aplicação da Pedagogia da Variação Linguística.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva com apoio do <i>data show</i> e de material impresso para atividades em sala de aula.
MOMENTO REFLEXÃO	Questionamentos reflexivos sobre o verbo <i>pôr</i> e sua forma estigmatizada <i>ponhar</i> .
DA TEORIA À PRÁTICA	Atividades sobre como aplicar a pedagogia da Variação Linguística no contexto escolar.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Leitura dos livros <i>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2004, de Stella Maris Bortoni-Ricardo; <i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística</i> . São Paulo: Parábola, 2007, de Marcos Bagno; <i>Dos dialetos populares às variedades cultas: a sociolinguística na escola</i> . Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014, de Lúcia de Mendonça Furtado Cyranka e <i>Pedagogia da variação linguística</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2015, de Luiz Carlos Faraco et al.

Fonte: própria autora

Resumo: Retomada das atividades das aulas anteriores sobre o verbo *pôr/ponhar*. Fiz a correção das atividades do texto (1) que explorou o uso do verbo *pôr* e sua variante *ponhar*, considerada estigmatizada. Os graduandos entenderam que o verbo *pôr*, verbo irregular da 2ª conjugação tem a sua forma popular *ponhar*, muito usada em nosso meio, até por pessoas consideradas cultas (como já tinham contado o caso de professores que falam *ponhá*). Os estudantes de Letras, de uma forma geral, conscientizaram-se de que *ponhar* é uma forma estigmatizada, pela

norma gramatical tradicional. Entretanto, devido ao uso frequente do verbo *ponhar*, *um traço descontínuo, popular*, está registrado no dicionário de Ferreira (1986)⁷⁷, como forma popular do verbo *pôr*. Questionei-os: *Ponhar* é ou não é verbo? Os alunos respondem: *Sim, é verbo, mas não é considerado pela norma-padrão*. Sendo assim, a criação brasileira de *ponhar* nada mais é, portanto, que uma tentativa lógica de “regularizar” o verbo em concordância com diversas de suas conjugações, como “eu ponho”, “que eles ponham”, etc. – que nada mais são que derivados diretos de *ponere* > *poner* > *poor* > forma latina do verbo, que, com a evolução da língua (e a tendência de os falantes reduzirem palavras e eliminarem sílabas), acabou reduzida a *pôr*. Depois, discutimos as proposições do texto (2). A primeira questão: A flexão do verbo *pôr* na primeira pessoa do singular, pretérito perfeito do indicativo: eu *pus*, existe? Sim existe, como se pode ver com a conjugação do verbo *pôr* 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. O correto é *pus*. Estranho, mas correto. *Ponhei* é forma popular, considerada estigmatizada. Com relação à segunda questão: A atitude do neto foi correta em não responder à avó, de ficar quieto quando ela lhe disse que a conjugação de verbo *pôr*, no pretérito era *ponhei* e não *pus*, como ele havia dito? Os alunos responderam que sim, pois ele havia respeitado uma senhora idosa, que falava *ponhei* há décadas e, nessa altura da vida, não valia a pena discutir com ela, causar-lhe constrangimento. Dando continuidade à aula, cujo conteúdo previsto é a Pedagogia da Variação Linguística e o Ensino da LP, apresentei aos acadêmicos de Letras propostas de atividades para trabalhar, na sala de aula, o tema da variação linguística e Sociolinguística Educacional, de renomados escritores e estudiosos da linguagem que têm a preocupação, “[...] o compromisso político de converter a Sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e da exclusão social pela linguagem” (BAGNO, 2004, p.10). As propostas de ações, por meio da *pedagogia da variação linguística*, da *pedagogia culturalmente sensível* no contexto escolar, foram extraídas das obras de Bortoni-Ricardo (2003, 2004, 2005, 2014); Bagno (2007); Cyranka (2014) e Faraco (2015). Tendo como base essas propostas de atividades para o trabalho com a variação linguística e também do conhecimento dos conceitos basilares da Sociolinguística Variacionista e Educacional, os alunos foram convidados a colocarem em prática essas atividades, durante o estágio

⁷⁷ Em Ferreira (1986, p.1361), encontra-se registrado o verbo *ponhar* como “[...] De ponho, 1ª pessoa do singular, presente do indicativo de *pôr*. Pop. *Pôr*”.

supervisionado de LP. Como já estávamos no final do ano letivo, de 2016, sugeri a eles que procurassem desenvolver essas atividades nos estágios que fossem fazer em 2017.

3.3.32 O Livro *A Língua de Eulália* em Debate

Quadro 32 – Cronograma do plano de ação aula 32

DATA: 28/11/2016 e 29/11/2016	Aulas nos 3º anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Debate sobre o livro <i>A língua de Eulália, uma novela Sociolinguística</i> , de Marcos Bagno.
OBJETIVOS	Discutir e refletir sobre a leitura do livro <i>A Língua de Eulália</i> e os fenômenos linguísticos apresentados no livro; Conscientizar os alunos sobre a importância de entender os fenômenos linguísticos estigmatizados sob o viés científico; Conscientizar os alunos de que a variação deve ser abordada no contexto escolar e o ensino do português padrão, a gramática normativa, é objetivo da escola e deve ser ensinado.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva dialogada com o recurso do data show.
MOMENTO REFLEXÃO	No debate do livro <i>A Língua de Eulália</i> , os alunos responderam várias questões reflexivas.
DA TEORIA À PRÁTICA	Debate sobre o livro por meio de perguntas/respostas.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Releitura ou (a leitura para aqueles que não leram) do livro <i>A Língua de Eulália</i> , de Marcos Bagno.

Fonte: própria autora

Resumo: Nessas últimas aulas do mês de novembro de 2016, aconteceu o debate sobre a leitura do livro: *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*, de Marcos Bagno. O livro *A Língua de Eulália* traz, de forma bem elucidativa, explicações sobre muitos fenômenos linguísticos considerados “errados”, fazendo com que o leitor compreenda as ocorrências desses fenômenos. O autor Marcos Bagno discute a pluralidade da língua portuguesa falada no Brasil, abordando, como tema principal, o uso da variedade não padrão. Solicitei aos alunos a leitura do livro *A língua de Eulália* porque é um livro de leitura fácil e permite que eles compreendam alguns fenômenos da nossa língua, considerados desprestigiados e estigmatizados por aqueles que os usam. Acredito que a leitura da obra possa auxiliar no entendimento

de vários fenômenos com o olhar de estudiosos da linguagem, pois tudo que foi explicado pelo autor tem base científica. Além do mais, os materiais didáticos estão trazendo questões com fragmentos de texto retirados do livro de Bagno, como também, há várias questões de concursos públicos, do ENADE, explorando a obra. Com a leitura da obra recomendada deste o primeiro bimestre do ano letivo, fizemos o debate sobre os vários fenômenos apresentados no livro. Todavia, observei, nesse dia, que poucos alunos leram o livro, muitos leram somente resenhas, resumos o que não é suficiente para entender o porquê de muitos fenômenos da nossa língua, como o *rotacismo*, o *ceceio*; o porquê de o português não padrão (PNP) ser considerado uma língua enxuta, econômica; o porquê de as pessoas falarem *dormino, estudano* em vez de *dormindo, estudando*; a explicação para o porquê de as pessoas dizerem *home, onte, garage* em vez de *homem, ontem, garagem*, entre outras questões que envolvem a diversidade linguística do Brasil. Após o debate, meu desejo foi de que os alunos que não leram o livro, tivessem compreendido e apreendido alguns dos fenômenos linguísticos mencionados e soubessem explicá-los. Muitos desses fenômenos já haviam sido estudados em sala de aula e abordados, também, nos seminários. Com a leitura do livro, acredito que tenham compreendido que jamais é para deixar de ensinar a gramática tradicional e entendido que é necessário abrir espaço para a abordagem das variedades linguísticas em nossas aulas de LP, pois, em todos os campos da gramática que formos estudar, há variação, há variantes concorrendo entre si. Minha intenção, com a leitura da obra, foi dar a eles mais conhecimento teórico-prático para saberem lidar com as variedades linguísticas em sala de aula.

3.3.33 PIP: Uma Etapa Concluída

Quadro 33 – Cronograma do plano de ação aula 33

DATA: 05/12/2016 e 06/12/2016	Aulas nos 3º anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês.
CONTEÚDO	Avaliação do bimestre; Aplicação de Questionário de pesquisa.
OBJETIVOS	Verificar a apreensão dos conteúdos das pesquisas de campo; verificar a leitura do livro <i>A língua de Eulália</i>; verificar, por meio do questionário, se os conteúdos de Sociolinguística, ministrados durante o ano letivo de 2016, contribuíram para a formação

	docente dos alunos dos 3º anos dos cursos de Letras da UENP/CJ.
ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Aula expositiva; Material impresso para a avaliação.
MOMENTO REFLEXÃO	Havia perguntas reflexivas no questionário.
DA TEORIA À PRÁTICA	Resolução da avaliação; Respostas a um questionário de pesquisa.
AMPLIANDO CONHECIMENTO Leituras recomendadas	Não houve.

Fonte: própria autora

Resumo: Nos dias 05 e 06 de dezembro de 2016, encerrei as aulas, a implementação do PIP e o ano letivo nas turmas de Letras/Espanhol e Letras/Inglês. Os alunos fizeram a avaliação bimestral e responderam ao questionário sobre apreensão de conhecimentos sobre os conteúdos basilares de Sociolinguística, da Educação Sociolinguística e da Pedagogia da Variação Linguística, como também discorreram sobre as contribuições da disciplina de Linguística III, da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística para a formação docente. Agradei aos alunos pela participação, nessa última pesquisa, por responderem ao questionário que investigou a apreensão dos conteúdos básicos de Sociolinguística, ministrados nas aulas de Linguística III, enfim, pela participação no Projeto de Intervenção Pedagógica. Disse-lhes que esperava ter contribuído, por meio das nossas aulas, da aplicação do plano de ação, para a conscientização deles sobre a necessidade de abordar, nas aulas de Língua Portuguesa, a variação linguística, levando em consideração todos os níveis da língua, não só o lexical, mas também o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico, o discursivo, sem deixar de ensinar a gramática normativa.

3.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS 3^{OS} ANOS DE LETRAS

Nesta seção, descrevo e analiso as respostas dadas pelos alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ a um questionário que, por meio de perguntas abertas, buscou verificar a apreensão de conhecimentos, pelos alunos dos 3^{os} anos, sobre os conceitos basilares da Sociolinguística Variacionista e os princípios norteadores da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, durante o ano letivo de 2016.

Esses conteúdos foram ministrados nas aulas de Linguística III, durante o desenvolvimento do PIP e a aplicação do plano de ação. O questionário constou de 12 perguntas metalinguísticas, abertas e de seis perguntas que investigam as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos com relação ao ensino de Língua Portuguesa, à abordagem da variação linguística nas aulas de LP; ao preconceito linguístico, ao modo de escrever e falar dos alunos do ensino fundamental e médio e se as aulas de Sociolinguística contribuíram para a formação docente deles.

O número de graduandos participantes nessa 2ª fase da aplicação do questionário em minha pesquisa foi de 22 alunos na turma de Letras/Espanhol e 27 alunos Letras/Inglês. Total de 49 alunos. No curso de Letras/Inglês houve a desistência de sete alunos (o curso se iniciou com 34 alunos).

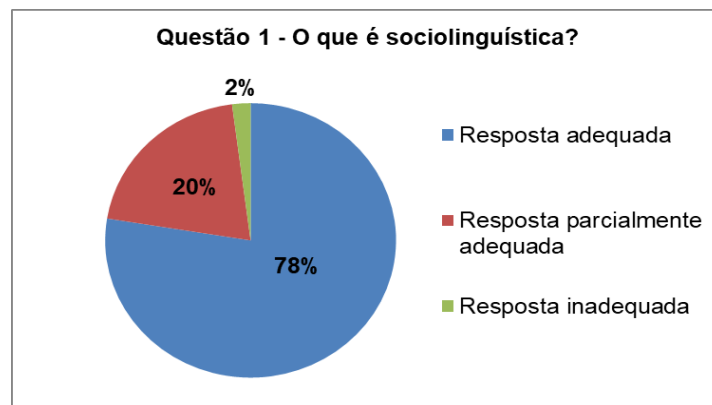
3.4.1 O Questionário, as Questões Metalinguísticas e as Crenças e Atitudes Linguísticas dos Graduandos dos 3^{os} anos dos Cursos de Letras

Das 12 questões metalinguísticas do questionário, analisei apenas seis questões devido ao espaço exíguo da tese. As perguntas foram de conceptualização. Os alunos deveriam dar conceitos e definições.

Responderam, também, seis questões sobre crenças e atitudes linguísticas.

3.4.1.1 Questões metalinguísticas

Gráfico 19 – Respostas à questão metalinguística 1



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

Consoante os dados do gráfico 19, a maioria dos graduandos, 38 alunos, respondeu a pergunta de forma adequada, conceituando Sociolinguística como “o estudo da linguagem falada no contexto social”.

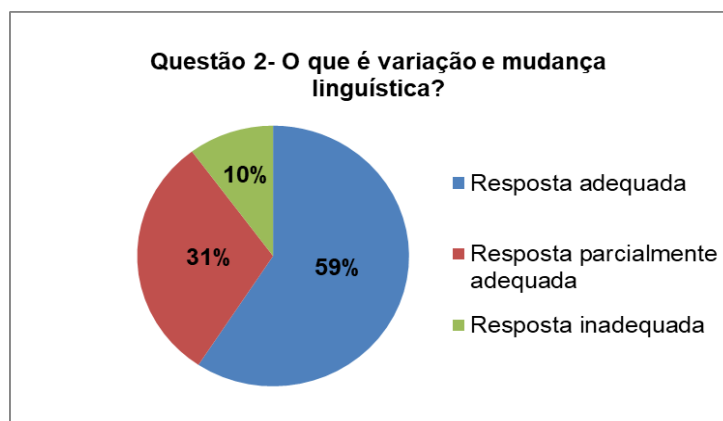
Nove graduandos responderam de forma parcialmente adequada, a exemplo: “Estudo da língua e da sociedade”.

Para mim, a resposta ficou abrangente demais. Para uma resposta mais adequada, importante mencionar que é o estudo da língua falada no contexto social. Consoante Coelho et al (2015, p.12) “[...] A Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”.

Um acadêmico respondeu inadequadamente a pergunta: “Sociolinguística é o estudo da linguagem humana”.

Há uma confusão conceitual nessa resposta, pois o acadêmico não associou o estudo sociolinguístico com o social. A Sociolinguística estuda, sim, a linguagem humana. Entretanto, a resposta seria adequada se fosse para conceituar Linguística.

Gráfico 20 – Respostas à questão metalinguística 2



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 20, é possível observar que 59% dos graduandos responderam adequadamente à pergunta, ao conceituarem e distinguirem variação e mudança linguística: “Variação linguística diz respeito à heterogeneidade da língua. Uma língua não é estática, ela sofre transformações. Assim, quando duas formas linguísticas estão em concorrência, a exemplo dos pronomes *tu/você*, *nós/a gente*, temos um caso de variação. Já mudança linguística é o fenômeno pelo qual duas formas ou mais, que estão em concorrência na fala,

substitui a outra. Como exemplo: *Vossa Mercê/ Você*. Hoje ninguém usa mais o *Vossa Mercê*. *Você* substituiu *Vossa Mercê*”.

Em contraposição, estão os 31% dos alunos que responderam à pergunta de forma parcialmente adequada: “Variação linguística consiste nas transformações que encontramos dentro de uma língua; mudança linguística é um processo inerente à própria língua natural humana, qualquer língua natural humana evolui. Evolui o sistema linguístico, evolui aqueles que o usam (comunidade linguística)”.

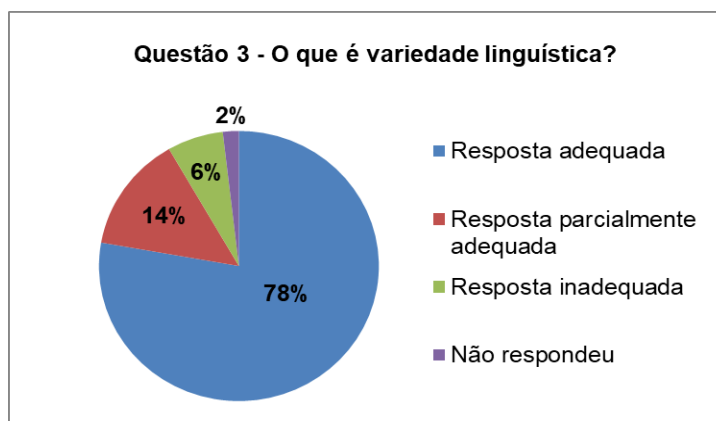
Considere as respostas muito abertas, bastante vagas. Quando o estudante menciona que variação linguística consiste nas transformações que encontramos dentro de uma língua, que transformações são essas? Para o conceito de mudança, o estudante também não foi preciso em esclarecer o processo de mudança em si. Que todas as línguas mudam, sabemos. Mas o que é essa mudança no contexto linguístico? Esse esclarecimento não foi feito.

Ainda, há 10% dos graduandos que responderam, inadequadamente, a pergunta, a exemplo desta resposta: “Variação linguística é uma variação linguística de natureza sincrônica e mudança linguística, como o próprio nome diz, está relacionada com a evolução da língua ao longo do tempo de forma diacrônica”.

A resposta é bastante confusa. Misturou sincronia e diacronia ao invés de dar uma resposta mais precisa:

Variação linguística é estado permanente de transformação de uma língua, tendo sempre “duas ou mais formas que concorrem para expressar um mesmo significado. E mudança linguística: é o processo de substituição gradual de uma forma por outra (COELHO et al, 2010, p. 79).

Gráfico 21 – Respostas à questão metalinguística 3



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

O gráfico 21 revela os dados da pergunta que questionou o conceito de variedade linguística. 78% dos acadêmicos responderam de forma adequada a pergunta: “Variedade linguística diz respeito aos muitos modos de falar a língua”.

14% dos acadêmicos responderam de forma parcialmente adequada: “Podemos definir como um fenômeno que acontece com a língua para ela ser falada de várias formas e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais”.

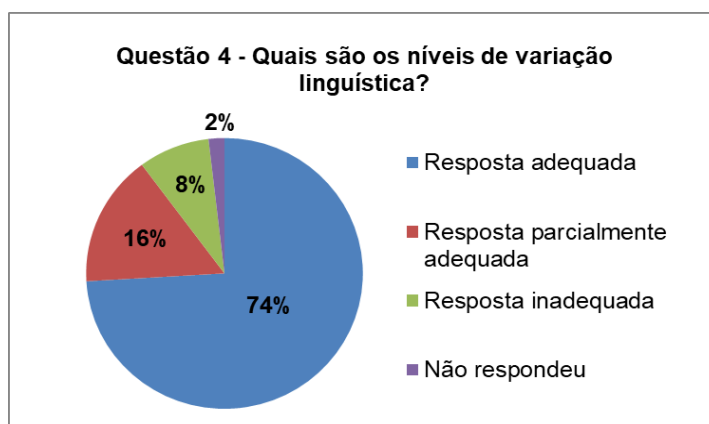
Completo a resposta em questão, afirmando que, quando falamos em variedade, estamos nos referindo às diferentes formas de manifestação da fala em uma língua. Por exemplo, quando uma pessoa mora em uma região do Brasil, vai falar de forma diferente do que outra que reside em região diferente. Essas formas podem envolver os traços que as condicionam sendo sociais, regionais, históricos e culturais. Desse modo, não só condicionadores históricos e regionais mas também o social, de faixa etária entre outros. Daí a razão de termos “[...]os dialetos e outros letos: socioleto, cronoletos, sexoleto”. (MONTEIRO, 2002 p. 50-51).

6% dos acadêmicos responderam inadequadamente. Uma das respostas é “As formas como uma mesma coisa pode ser expressa de diferentes maneiras”.

Essa resposta foi bastante ampla. Que coisas são essas? Para mim, a resposta é incoerente.

Um aluno (2%) não respondeu a pergunta.

Gráfico 22 – Respostas à questão metalinguística 4



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

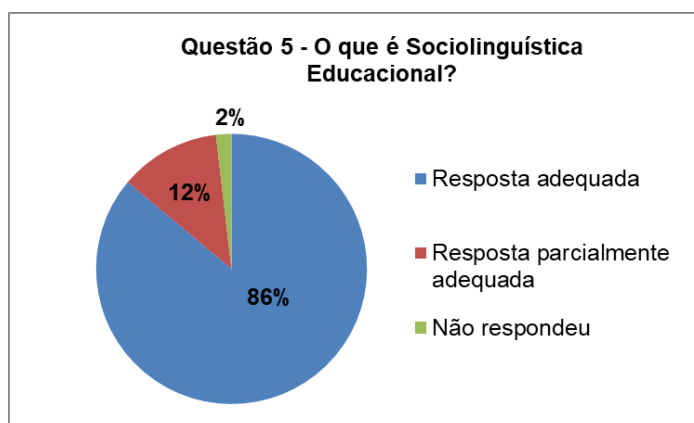
Para a pergunta 4, obtivemos 74% das respostas adequadas: “Os níveis de variação linguística são o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático, o lexical, o semântico e o discursivo”.

16% de respostas adequadas parcialmente: “fonético, lexical e sintático” ou “Sintático e morfológico”. Mencionaram dois ou três níveis, deixando de citar os demais.

8% de repostas inadequadas, a exemplo: “Os níveis são “Diafásicas, diatópicas, diastrática e diacrônicas”. Esses acadêmicos confundiram os níveis de variação com os tipos de variação resultantes de fatores extralinguísticos.

Um acadêmico (2%) não respondeu à pergunta.

Gráfico 23 – Respostas à questão metalinguística 5



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

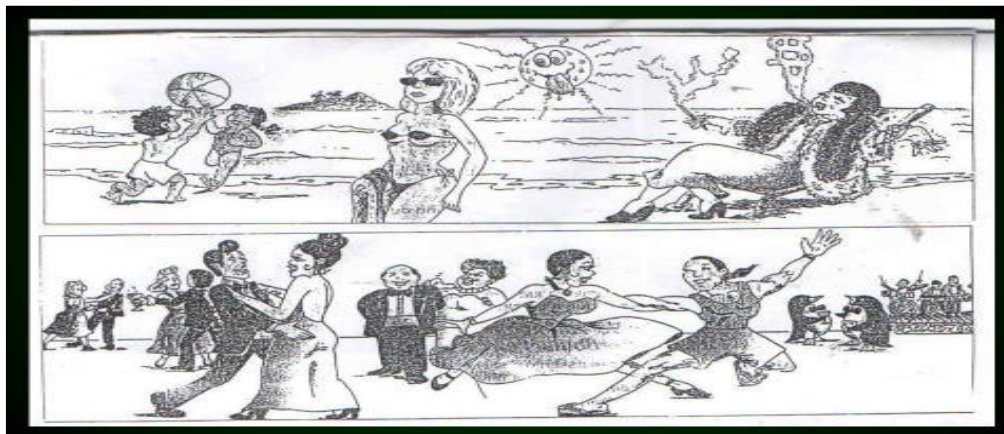
Os dados do gráfico revelam que 86% dos acadêmicos conceituaram adequadamente “Sociolinguística Educacional é uma subárea da sociolinguística que se preocupa com a diversidade linguística em sala de aula, por isso procura fornecer estratégias de ensino da LP para o trabalho com a variação linguística no contexto escolar”.

12% dos acadêmicos deram resposta parcialmente adequada: “A Sociolinguística Educacional se preocupa com a variação linguística dos alunos”. Não há menção à preocupação dessa subárea da Sociolinguística com o ensino da LP que leva em consideração a abordagem da variação nas salas de aula.

Um aluno (2%), novamente, não respondeu à questão.

Na questão 6, os graduandos responderam a uma pergunta que explorava também a leitura de um texto não verbal.

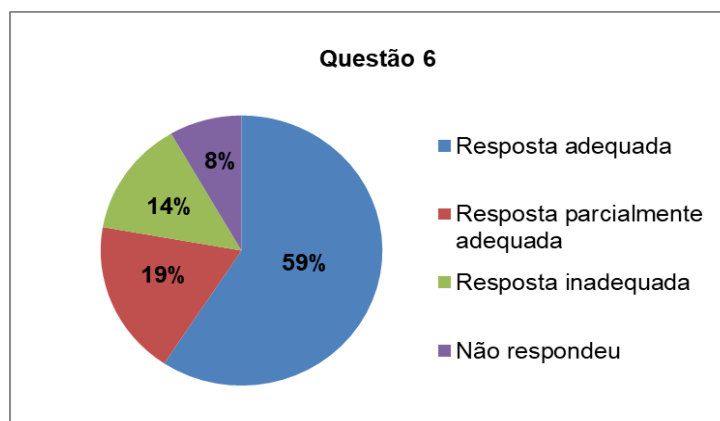
Figura 5: Cartum: a moda e a língua



Fonte: Apostila Positivo, 1º ano do Ensino Médio (2002)

Após a leitura do cartum, foi solicitado aos acadêmicos que fizessem a correlação da situação retratada na imagem com as concepções advindas dos estudos sociolinguísticos, no que diz respeito ao uso da língua falada no contexto social.

Gráfico 24 – Respostas à questão metalinguística 6



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

Os dados do gráfico mostram que 29 acadêmicos responderam a questão adequadamente:

“Ao fazermos a leitura da imagem do cartum, podemos observar que uma mulher está sentada em uma praia, sob forte sol, muito calor, vestida com roupas de festa, vestido longo, casaco de pele, salto alto; e um rapaz, dançando em um baile de gala, de shorts, camiseta e chinelo. Essas imagens mostram, que ambos, a mulher e o rapaz, não souberam adequar as suas vestes ao local em que estavam. Ao

fazemos a correlação com os estudos sociolinguísticos, vamos observar que a língua é como um guarda-roupa, devemos adequar nossa linguagem ao contexto de comunicação, assim como devemos adequar nossas roupas para os lugares que iremos frequentar”.

“Ambas as imagens mostram pessoas vestindo roupas inapropriadas ao local. Na primeira imagem, uma mulher com traje de gala na praia; na segunda, um rapaz com trajes de praia, em um baile de gala. Assim é a língua. Também deve ser adequada à situação interativa, por isso é necessário termos domínio da linguagem para adequar a nossa fala às situações comunicativas”.

Nove acadêmicos responderam à pergunta parcialmente adequada:

“Na imagem, são retratadas, pessoas usando roupas inadequadas ao local onde estão”.

Esse acadêmico, por exemplo, não fez a correlação com os estudos sociolinguísticos sobre a adequação da linguagem.

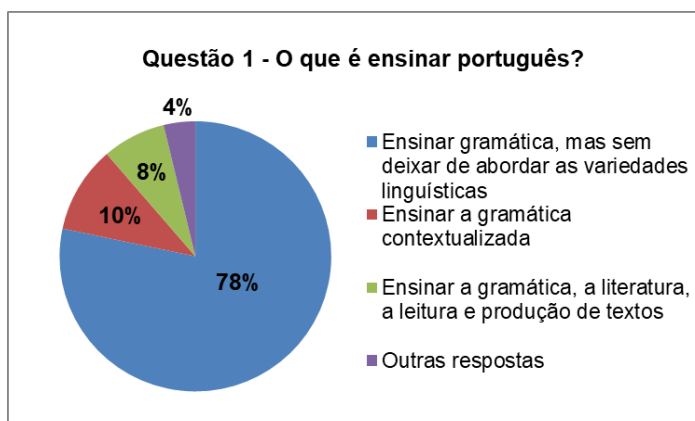
Sete acadêmicos responderam inadequadamente, a exemplo dessa resposta de um deles:

“A imagem retrata duas regiões distintas em nosso Brasil: o Rio de Janeiro e suas praias, com sol forte, calor demasiado; a outra retrata o que pode ser algum Estado do Nordeste, com danças típicas e folclóricas”.

Esse acadêmico, realmente, não entendeu a questão. Não soube correlacionar a imagem com os pressupostos sociolinguísticos de uso da língua. Há, ainda, quatro acadêmicos que não responderam a questão. Alegaram que não entenderam a pergunta.

3.4.1.2 As crenças e atitudes linguísticas

Gráfico 25 – Respostas à questão 1 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora

A maioria dos graduandos, 38 deles, respondeu que ensinar português “é ensinar gramática, mas sem deixar de abordar as variedades linguísticas”.

Cinco alunos responderam que “ensinar português é ensinar a gramática contextualizada”.

Quatro alunos declararam que o ensino de português é “ensinar a gramática, a literatura, a leitura e produção de textos”.

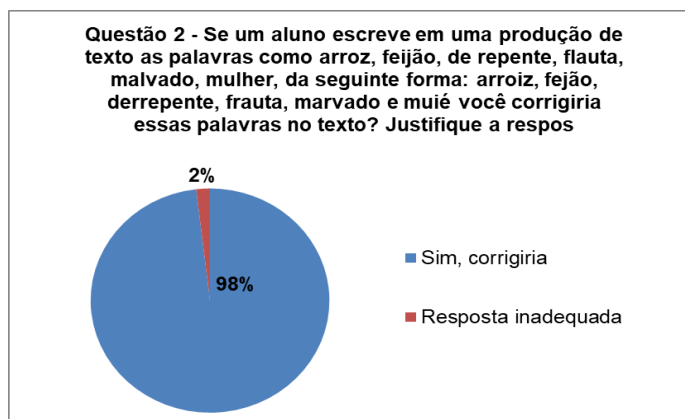
Dentre as outras respostas, estão as de dois alunos: um respondeu que ensinar português é “Não impor regras, ensinar a LP a partir da variedade linguística do aluno”; e o outro declarou que ensinar português é “ensinar as variedades cultas, haja vista que as coloquiais eles já dominam”.

Diante dessas respostas, observa-se que, na visão dos alunos, a concepção de ensino de português está ligada ao ensino gramatical, mas também ao uso da língua, pois declararam que as variedades da língua devem ser vistas juntas com as normas gramaticais.

Assim, observei que, apesar de a gramática prevalecer como visão de ensino do português, também houve uma manifestação por parte da maioria dos graduandos de que é necessária a abordagem das variedades linguísticas.

Isso já é um sinal positivo de que há a conscientização deles sobre o ensino da LP: ensina-se a gramática, mas também se leva em consideração a variação linguística de nossa língua.

Gráfico 26 – Respostas à questão 2 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano

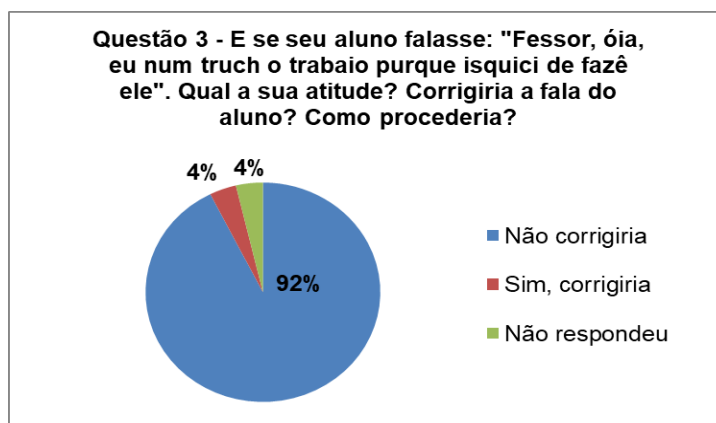


Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

Os dados do gráfico mostram que os alunos praticamente foram unânimes, 48 alunos (98%), ao responderem que corrigiriam, sim, no texto do aluno, as palavras citadas se estivessem grafadas erroneamente.

Um único aluno (2%) respondeu inadequadamente à pergunta: “Porque a língua vem sofrendo transformações...”. Essa resposta está bastante confusa e equivocada. Pode-se inferir que o graduando está justificando a grafia das palavras escritas de forma errada pelos alunos como uma transformação fonética na língua, um processo natural que está sendo usado também na escrita.

Gráfico 27 – Respostas à questão 3 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

Os dados do gráfico 27 mostram que 45 acadêmicos (92%) não corrigiriam a fala de seus alunos sob a alegação de não causar constrangimento a eles.

A maioria alegou, em suas respostas, que agiria no momento da fala do aluno normalmente e, depois, repetiria o que o aluno falou de forma adequada para que ele ouvisse e pudesse perceber a inadequação. Também mencionaram que aplicariam a proposta de intervenção sugerida pela educadora Eglê Franchi, extraída do Provão de Letras (2002): “Pediria para o aluno repetir a sua fala, supondo que ele estaria falando com o diretor da escola, com uma autoridade etc. Usaria o método uso- reflexão-uso, usado pela educadora Eglê Franchi”.

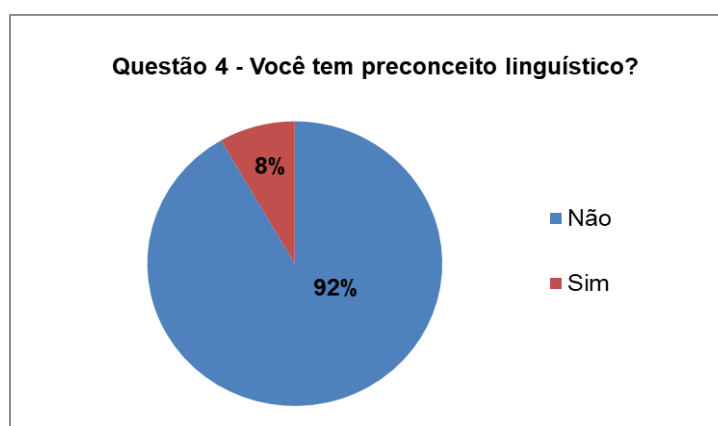
Apenas dois acadêmicos (4%) mencionaram que corrigiram a fala do aluno e dois acadêmicos (4%) não responderam à pergunta.

Com esses percentuais, é possível inferir que, ainda, prevalece a crença prescritivista do certo e do errado na concepção de ensino de LP para esses dois acadêmicos que mencionaram que corrigiram a fala dos alunos.

Isso não quer dizer que o professor não possa ou não deva corrigir a fala de seu aluno, a questão é o modo como o professor irá proceder para fazer isso, sem causar-lhe constrangimento. Por isso, o conhecimento da pedagogia da variação linguística é bastante importante e útil em momentos como esse.

Com relação aos acadêmicos que não responderam à pergunta, posso pressupor que seja devido a não compreensão do enunciado. Pressupor que não saibam como proceder em situações como essa, causa-me certa inquietação, pois fizemos atividades reflexivas sobre esse assunto durante nossas aulas.

Gráfico 28 – Respostas à questão 4 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora

Majoritariamente, conforme dados do gráfico, 45 alunos (92%) declararam não ter preconceito linguístico (ou não ter mais preconceito linguístico).

Por meio desses dados, é possível observar que os graduandos de Letras, 45 alunos, não se consideram preconceituosos. Dentre eles, estão aqueles que eram preconceituosos e deixaram de ser após contato com os estudos linguísticos na universidade, como muitos declararam:

“Hoje, enquanto aluno do curso de Letras, consigo compreender os fenômenos sociolinguísticos. Antes de fazer o curso, chamava a atenção das pessoas dizendo que era errado. Como futuro professor, devo sim respeitar a fala desse aluno e, no momento oportuno, sem causar-lhe constrangimento, devo mostrar a forma mais adequada de se usar a língua. Querendo ou não, quem fala “errado” (de forma inadequada) sofre preconceito”.

Uma resposta que considero interessante foi a de um acadêmico que declarou que tinha preconceito linguístico contra a norma padrão, pois

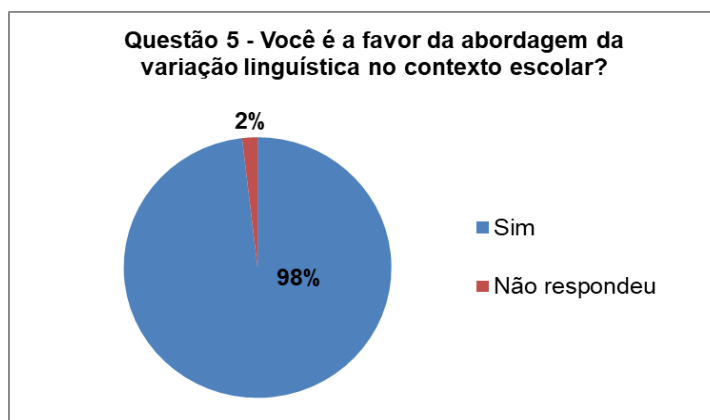
[...] pregava que o importante é transmitir a mensagem. Considerava que quem falava “certinho” era metido. Atualmente, depois dos estudos sociolinguísticos, compreendo a necessidade da adequação da nossa linguagem ao contexto comunicativo. Vejo que temos que ter domínio de todas as normas: a padrão, a culta e a popular, para podemos ser bons professores e passar esse conhecimento aos nossos alunos”.

Os graduandos que se consideram preconceituosos, quatro deles, mencionaram que estão tentando mudar, porque esse preconceito é oriundo de uma formação no ciclo básico, cujo ensino de língua foi pautado pela gramática prescritiva que ficou arraigada em suas memórias:

“Infelizmente sim, vira e mexe me pego corrigindo meus parentes. Atualmente faço isso com menos frequência, todavia, às vezes não consigo me conter e acabo falando. Acho que isso é porque sempre ouvi os professores corrigirem os meus colegas, e eu também, na sala de aula”.

É comprovado que o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Lembrando, nesse contexto, que a concepção de linguagem era a de transmissão do pensamento. Falar bem, falar corretamente, era considerado uma arte, um dom, um privilégio de poucos.

Gráfico 29 – Respostas à questão 5 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora

Quase por unanimidade, 48 alunos (98%) afirmaram que são favoráveis à abordagem da variação linguística no contexto escolar. Como justificativa, a maioria respondeu que a abordagem da variação linguística ajuda a combater o preconceito e rompe com o mito da unidade linguística de nossa língua.

“Sim, é de suma importância a reflexão e a abordagem das diversas variedades linguísticas, mostrando que se trata de algo inerente à língua, que deve ser respeitado independentemente da classe social e nível de escolaridade”.

“Sim, pois é de extrema importância que os alunos conheçam não só as questões gramaticais, mas a variação da língua em todos os níveis, e compreendam que a língua é heterogênea, por isso existe a variação linguística”.

Apenas um aluno não respondeu à pergunta. Isso gerou a porcentagem de 2% mostrada no gráfico. Diante dessas respostas, é possível constatar que há uma conscientização por parte dos alunos sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar, principalmente nas aulas de LP.

Gráfico 30 – Respostas à questão 6 de crenças e atitudes dos graduandos do 3º ano



Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

Os dados do gráfico revelam que os graduandos, quase que unanimemente, 48 graduandos (98%), como na resposta à questão 5, responderam sim, que as aulas de Sociolinguística contribuíram para a formação docente deles, para a atuação enquanto professores de Língua Portuguesa.

“Sim, me fizeram abrir a mente no que se refere ao modo de falar das pessoas. Embora eu ainda cometa alguns erros (vários) frente a

essa temática, as aulas serviram para me fazer enxergar que não existe um jeito certo ou errado de falar, mas sim diversas formas e todas são válidas”.

“Sim, aprendi várias nomenclaturas, ainda vou dominá-las. Pude quebrar preconceitos e conhecer mais a língua falada no Brasil, o porquê dessa variação linguística, quais os fatores que contribuem para a variação linguística etc. As aulas foram muito importantes para mim”.

A porcentagem de 2%, revelada no gráfico, refere-se, também, a um aluno que não respondeu à pergunta. Portanto acredito na fidedignidade das respostas dos graduandos, diante do que pude observar durante as aulas, da participação deles nas pesquisas, do envolvimento com as apresentações dos trabalhos científicos nos eventos de extensão que realizamos.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados a que cheguei sobre: i) o perfil dos estudantes de Letras ao ingressarem nos cursos de Letras da UENP/CJ e suas crenças e atitudes com relação ao ensino de Língua Portuguesa e a abordagem da variação linguística nas aulas de LP; ii) a análise documental das matrizes curriculares dos sete cursos de Letras das Universidades Estaduais do Paraná que investigou se a Sociolinguística e a variação linguística eram disciplinas da formação básica do professor ou se faziam parte da ementa de outras disciplinas linguísticas; iii) a observação participante, relatada em notas de campo (NC), sobre a aplicação do plano de ação do PIP nas aulas de Linguística III para os alunos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ; iv) as respostas ao questionário, aplicado nas salas de aula dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, sobre os conceitos basilares da Sociolinguística e a contribuição dos conteúdos de Linguística III para a formação inicial do docente de Letras.

4.1 O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DO ACADÊMICO DO 1º ANO DE LETRAS

Quanto ao perfil do estudante de Letras, ao ingressar os cursos de Letras da UENP/CJ no ano de 2014, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 17 e 20 anos. Reside em cidades circunvizinhas de Jacarezinho, tanto do estado do Paraná, como: Santo Antônio da Platina, Cambará, Andirá e Carlópolis, como do estado de São Paulo: Ourinhos, Santa Cruz do Rio Pardo e Fartura, havendo poucos que moram em Jacarezinho.

Com relação à educação básica, a maioria dos acadêmicos estudou em escola pública e não fez curso pré-vestibular para ingressar no curso de Letras. Fez, como primeira escolha para o ingresso no ensino superior, o curso de Letras porque quer seguir a carreira docente. Após o término do curso, pretende continuar os estudos na formação *lato sensu* e na *stricto sensu*.

No que diz respeito às crenças e atitudes dos acadêmicos dos 1º anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês com relação à visão de ensino de língua

portuguesa, quase a maioria crê que ensinar gramática é a principal tarefa do professor de língua portuguesa.

Também, a maioria deseja ser professor, por isso escolheu fazer o curso de Letras. Acredita, ainda, que a língua que fala é o Português, o idioma oficial, mas reconhece que há variação na língua, que há pessoas que falam diferente umas das outras, principalmente, se forem de outras regiões. Isso denota que conhecem mais a variação do léxico ou de prosódia (sotaques), a variação regional ou diatópica.

Almeida Baronas e Marquez (2015, s.p.), sobre essa questão, com base em pesquisas já realizadas, fazem duas afirmações sobre essa concepção de língua dos estudantes:

[...] primeiramente, apenas com esse questionamento, os alunos não são capazes de identificar e discorrer a respeito da variação linguística, eles precisam de perguntas mais investigativas e diretas; em segundo lugar, notamos que a influência coercitiva da norma padrão ou prescritiva é marcante na realidade linguística desses falantes, pois lembram de mencionar apenas o nome que lhes remete à língua padrão – “Português”.

Além do mais, a maioria dos calouros de Letras declarou não ter preconceito linguístico. Essa crença se confirma pela resposta que os acadêmicos deram quando questionados sobre como reagiriam diante de um colega de turma que usasse, em sua fala, variantes estigmatizadas: a maioria dos graduandos respondeu que não corrigiria o colega, explicaria o que foi perguntado, mas nada falaria ao rapaz, e respeitaria seu modo de falar. Atitude considerada de valoração positiva com relação à língua do outro.

Esses estudantes dos 1^{os} anos dos cursos de Letras sabem o que é variação linguística, mesmo que esse conhecimento seja mais restrito à variação regional. Ademais são favoráveis ao “ensino” da variação linguística no contexto escolar, embora muitos tenham demonstrado que ainda estão apegados ao ensino da norma padrão, ao julgarem, como conteúdo mais importante, no ensino da língua portuguesa, o estudo da gramática.

Diante do perfil desses acadêmicos e de suas crenças e atitudes constatee que são jovens, a maioria mulheres, que ainda acreditam na profissão de ensinar,

sonham em ser professores, mesmo frente à baixa procura pelos cursos de licenciatura no país.

As crenças dos alunos levam-me a acreditar que eles trazem, da formação básica, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, de língua como fim em si mesma, uma visão tradicional prescritivista, em que prevalece o “certo” e o “errado” para o uso da língua, seja escrita ou falada. Posso atestar essas crenças, concretamente, pela minha experiência como docente nos dois níveis de ensino básico, o fundamental e médio.

Assim, como docente há mais de 15 anos do ensino superior, nos cursos de Licenciatura em Letras da UENP/CJ, pretendo contribuir para mudar essa realidade, defendendo **a tese** de que a conscientização sobre a necessidade do reconhecimento da heterogeneidade linguística do Brasil e da importância do trabalho *sobre e como* lidar com a variação linguística no contexto escolar deve acontecer desde a formação inicial do curso de Licenciatura em Letras, por intermédio dos professores.

Santos (1996) afirma que as atitudes de uma pessoa são movidas por suas crenças, portanto, pretendo fazer valer a assertiva do autor: “[...] a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas crenças sobre o objeto” (SANTOS, 1996, p. 15).

Sobre o pensamento do autor, reafirmo as palavras de Almeida Baronas e Marquez (2015, s.p.), com as quais concordo plenamente:

Essa afirmativa alcança sua importância [...] pois acreditamos ser necessário fomentar crenças positivas nos alunos sobre a variação linguística, para que a atitude com relação à sua língua seja positiva e a escola cumpra seu papel e forme cidadãos capazes de utilizar adequadamente sua língua.

Na seção seguinte, discuto e apresento os resultados alcançados com a análise documental das matrizes curriculares dos cursos de Letras, das sete universidades estaduais paranaenses, para, na subseção seguinte, apresentar os resultados que alcancei com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

4.2 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Analisei as matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Letras das sete Universidades Estaduais do Paraná, mas, devido ao número expressivo de 31 cursos de licenciatura determinei alguns critérios de análise.

O 1º critério, como destacado, foi o curso ofertar dupla habilitação: Letras/Espanhol e Letras/Inglês; 2º critério, escolher apenas um dos *campi* da Universidade, pois quatro delas eram *multicampi* e 3º critério, caso a Universidade do *campus* escolhido não ofertasse a dupla habilitação, escolheria o curso de Habilitação em Letras/Português.

Os cursos de Licenciatura que tiveram suas matrizes analisadas foram os seguintes: curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL); curso de Letras/Português-Inglês, com Habilitação Dupla, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); curso em Letras: Habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas e curso em Letras: Habilitação em Português/Espanhol e respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho; Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas e Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); curso em Letras Português com Habilitação em Inglês e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* Paranavaí; curso em Letras/Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), *campus* Irati e curso em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel. (ANEXO B).

Consoante a análise das nove matrizes curriculares, dos nove cursos citados, constatei que a Sociolinguística é disciplina que faz parte do currículo básico em quatro matrizes curriculares das sete Universidades Estaduais do Paraná: no curso de Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da UEL, nos cursos de Letras Português/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, mas como Linguística III, e no curso de Letras/Português, da UNICENTRO, *campus* Irati.

No curso de Letras/Português da UEL e nos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, as ementas mostram, em seus conceitos-chave, que o foco é mais na Sociolinguística Variacionista, embora em ambas constem o conteúdo de variação linguística e ensino.

Na matriz curricular do curso da UNICENTRO, há a disciplina de Sociolinguística e ensino, cuja ementa é direcionada para o estudo da Sociolinguística Educacional. O curso traz como conteúdo básico, também, a disciplina da Variação e Mudança Linguística que contempla a Sociolinguística Laboviana, tratamento da variação e mudança linguística, as pesquisas em Sociolinguística.

Vale destacar que, em ambas disciplinas, há preocupação com a prática de oralidade e produção/reescrita de textos. Dentre todas as matrizes dos cursos de Letras analisadas, a ementa da disciplina de Sociolinguística e ensino da UNICENTRO é a única que traz, explicitamente, o conteúdo da *Sociolinguística Educacional*.

Na UNIOESTE, *campus Cascavel*, a Sociolinguística e a variação linguística são conteúdos na disciplina Estudos Linguísticos II. Já, nos cursos de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola da UEPG, constatei que os conteúdos referentes aos estudos sociolinguísticos encontram-se distribuídos em três ementas, de três disciplinas: *Introdução aos estudos da linguagem; Ensino de língua: alfabetização e letramento; Linguística Aplicada*.

Entretanto, essas disciplinas estão nas matrizes curriculares dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês dessa IES como uma das disciplinas de diversificação e aprofundamento⁷⁸, devendo o acadêmico escolhê-las dentre o rol das ofertas realizadas a cada ano e que passam a integrar o currículo pleno do curso.

Desse modo, se o acadêmico optar por outras disciplinas, ele não terá contato com os estudos sociolinguísticos. Fato que, certamente, comprometerá a formação docente, pois o estudo da variação linguística e sua prática no contexto

⁷⁸ Entende-se por disciplina de diversificação e aprofundamento aquela que é ofertada nos cursos de graduação presenciais e que tem a finalidade de aprofundar conteúdos específicos e atender a diversidade de demanda social no campo profissional pretendido. (RESOLUÇÃO CEPE Nº 104, DE 02 DE JUNHO DE 2009. FL. 1 DE 02 – UEPG/PR).

escolar é preconizado pelos documentos oficiais de ensino, como os PCN (1998) e as DCE de Língua Portuguesa (2008).

Na UEM, na matriz curricular do curso de Letras/Português-Ingês, com Habilitação Dupla, não há a disciplina de Sociolinguística, como também não há a disciplina no curso de Letras da UNESPAR/Paranavaí.

Nessas universidades, há as disciplinas de Linguística I e Linguística II que trazem conteúdos sobre o estudo da linguagem, da língua em uso e pesquisas linguísticas.

No curso de Letras da UEM, por exemplo, interessante ressaltar que, dentre as várias disciplinas do curso, há uma específica de Metodologia do Ensino de Gramática, em cuja ementa está a descrição do principal conteúdo: Aplicação pedagógica das noções de morfossintaxe no ensino do texto e da língua padrão. Os objetivos são: oferecer fundamentos que sustentem os princípios de metodologia aplicada ao ensino de língua padrão, sem que se recorra unicamente ao estudo descritivo e ao estudo da gramática explícita; capacitar o graduando de Letras a articular princípios teórico-práticos, possibilitando-lhe autonomia profissional e intelectual no trato de questões pedagógicas do ensino de língua materna; aplicar os princípios metodológicos básicos em exercícios de língua padrão na prática da sala de aula.

Essa disciplina chamou-me a atenção, pois os objetivos deixam transparecer uma visão de ensino ainda tradicional, formalista, com ênfase na norma padrão, mesmo que, na ementa, haja a proposição de que a disciplina não pretende recorrer ao ensino meramente descritivo e normativo.

Reafirmo, aqui, que sou a favor do ensino normativo, mas considero necessário abordar a língua na concepção da interação verbal (BAKHTIN, 2003), cuja comunicação somente pode ser explicada e compreendida nas relações da interação concreta e na situação extralinguística, em contextos de situação imediata e em contextos sociais mais amplos.

Essa perspectiva de ensino de língua portuguesa é preconizada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) brasileiro (BRASIL, 2001, 2002a, 2002b) que orientam e normatizam os cursos de formação de professores, as diretrizes e as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura das IES brasileiras.

Desse modo, as IES, notadamente em seus cursos de Letras, devem estar em sintonia com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) e Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN- EM).

No caso das licenciaturas em Letras, especificamente, devem se pautar nos PCN (BRASIL, 1998) e nas OCN (BRASIL, 2006) que defendem que o ensino de língua portuguesa seja baseado no trabalho com o texto, em detrimento do ensino baseado na decodificação de regras da gramática normativa. Da mesma forma, é preciso levar em consideração as variedades linguísticas de seus alunos.

Segundo os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998, p. 59) do ensino fundamental, “[...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente”.

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa deve partir do texto como caminho para aperfeiçoar as habilidades e competências necessárias ao estudante, bem como constituir-se em um meio de instigar o aluno à produção do pensamento crítico, reflexivo, e, sobretudo, prepará-lo para atuar no seio social do qual faz parte.

Como conclusão da análise documental, cujo objetivo foi verificar se a disciplina de Sociolinguística, com vertente educacional, faz parte das matrizes curriculares dos sete cursos de Letras das Universidades Estaduais do Paraná, posso afirmar que na UEM, UEPG, UNESPAR, os conteúdos básicos da Sociolinguística encontram-se dispersos em várias disciplinas, em várias ementas.

Na UEL, UENP e UNIOESTE, as ementas apresentam conceitos-chave direcionados mais para o enfoque variacionista. A única universidade cuja disciplina é Sociolinguística Educacional e ainda tem a disciplina de Variação Linguística e Ensino, em cujas ementas aparecem explicitamente a preocupação com o ensino de LP que leva em consideração a variação linguística, é a UNICENTRO/*campus* Irati.

Isso não quer dizer que os docentes que ministram as disciplinas Linguística I, Linguística II ou outras disciplinas linguísticas, como a Linguística Aplicada, não tratem dos conceitos básicos da Sociolinguística, da variação linguística e o ensino de LP. Se assim o fizerem, já é um caminho para o reconhecimento das contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua.

Martins, Vieira e Tavares (2014, p.10) destacam três grandes contribuições da Sociolinguística ao ensino de LP:

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

Isso posto, é possível observar que formar profissionais que apresentem habilidades e competências técnicas e pedagógicas para conduzir os processos de ensino e aprendizagem adequados às mudanças e aos desafios que ocorrem no âmbito social e profissional, nas salas de aula das escolas brasileiras, está entre os objetivos dos cursos de licenciatura no Brasil.

Com a publicação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, foram extintas as Licenciaturas curtas e, conseqüentemente, houve a obrigatoriedade da formação no ensino superior, em cursos de Licenciatura plena, para quem fosse atuar no ensino básico. Conforme Duarte (2015, p. 97), [...] “foi exigido, também, por esse documento, que a prática de ensino contemplasse o mínimo de 300 horas”.

Ainda, segundo a autora,

[...] visando intensificar a articulação entre teoria e prática, na formação inicial, o Conselho Nacional de Educação CNE/CEP Nº 21/2001, ampliou a carga horária obrigatória de estágio supervisionado para 400 horas, a partir da segunda metade do curso, estabelecendo, também, 400 horas, de prática como componente curricular (DUARTE, 2015, p. 97).

Para a formação docente, é consensual, pelas leis que normatizam o ensino e pelos documentos oficiais de ensino, que a mera apropriação de conhecimentos não é suficiente para caracterizar um professor competente. “Ensinar implica ir além do domínio do conteúdo, uma vez que a essência do ofício de professor é o ensino-aprendizagem” (DUARTE, 2015, p. 95).

Portanto, ensinar exige “[...] o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não a aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social (PIMENTA, 2010, p. 86).” Isso significa

que as palavras da autora se resumem em dizer que a atividade do professor é *práxis*⁷⁹.

Sabemos que, na formação inicial, o futuro docente terá contato com essa *práxis* por meio do estágio supervisionado, momento em que realmente ele entrará em contato com as práticas docentes. O estágio acontece, na maioria dos cursos de licenciatura, apenas nos 3^{os} anos dos cursos, quando os alunos entram nas salas de aula do ensino fundamental e, nos 4^{os} anos, quando fazem estágio nas salas de aula do ensino médio.

Acredito que, com a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, com a inserção dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, com as práticas da Pedagogia da Variação Linguística, e outras ações que fazem parte do plano de ação, como as atividades de reflexão, as pesquisas sociolinguísticas, tudo isso poderá ajudar a preencher algumas lacunas existentes sobre o conhecimento teórico e prático da educação sociolinguística chegar à formação inicial docente dos cursos de Letras, fato já constatado e revelado pela academia, em artigos, capítulos de livros de estudiosos da área, a exemplo das constatações de Matos e Silva (2004); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Bagno (2007); Cyranka (2014).

Assim, espero que esses conhecimentos, se realmente apreendidos pelos graduandos, possam atravessar os muros da universidade e chegar às salas de aula do ensino fundamental e médio.

4.3 A INTERVENÇÃO E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: O PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA III

Para análise do desenvolvimento e da aplicação do plano de ação, da intervenção pedagógica nas aulas de Linguística III, para os graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, como visto, usei a técnica da observação participante com relato das aulas em notas de campo (NC), que constituíram um diário de campo. Essas aulas já foram descritas e analisadas em subseções anteriores.

Segundo Thiollent (1986, p.79), “[...] a elaboração do plano de ação deve compreender quem são os atores⁸⁰ ou as unidades de intervenção, como se dá a

⁷⁹ Marx e Engels (1999), fundadores do socialismo científico ou *marxismo*, concebem *práxis* como a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade.

relação entre os atores e as instituições, quem toma as decisões, quais são os objetivos da ação e os critérios de sua avaliação”.

Desse modo, um plano de ação geralmente é utilizado para atingir alguma meta, visando alcançar resultados positivos, sempre por meio de execução de tarefas previamente delimitadas, com objetivos a serem concretizados de uma forma rápida e prática.

O PIP foi desenvolvido nas aulas de Linguística III, em que atuei, juntamente com os graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, os atores participantes, os protagonistas do Projeto de Intervenção, da pesquisa interventiva.

Nesta seção, discuto o resultado da aplicação do plano de ação, do desenvolvimento do PIP. Para a discussão e conseqüente resultado das análises das notas de campo (NC), via observação participante, uso categorias que criei e nomeei, fazendo remissão às tarefas e ações executadas por mim, professora pesquisadora, nas aulas de Linguística III, por meio do plano de ação. Tudo isso para avaliar as descrições e as análises das NC e clarificar os resultados alcançados com a prática pedagógica de intervenção.

Quadro 34: Categorias relativas aos itens do cronograma das etapas do plano de ação

CATEGORIAS DE AÇÕES	DEFINIÇÕES
1- ASSIDUIDADE (Data)	Esse critério diz respeito à frequência, à presença dos acadêmicos dos 3 ^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês nas aulas de Linguística III, confirmada pelo diário de classe, onde se registram as datas das aulas, as ausências e as presenças dos acadêmicos.
2- ACEITAÇÃO / RECEPTIVIDADE (Conteúdos)	Diz respeito aos conteúdos transmitidos aos graduandos em sala de aula: se eles aceitaram ou não esses conteúdos sobre a diversidade linguística brasileira, a heterogeneidade da língua, a teoria da variação, o preconceito linguístico, a sociolinguística educacional, enfim, os conteúdos ministrados durante as aulas de Linguística III.
3- PROPÓSITOS	Diz respeito aos objetivos, às metas que se deseja alcançar com a aula e o conteúdo

⁸⁰ Atores são os sujeitos participantes de uma pesquisa, aqueles que contribuem para o seu desenvolvimento. No contexto da pesquisa, desta tese, são os acadêmicos dos 3^o anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, da UENP/CJ.

	ministrado.
4- ESTRATÉGIA DE AÇÃO	Diz respeito às estratégias pedagógicas para ministrar as aulas, de forma mais interativa e dinâmica. Para tanto, usei aula expositiva dialogada, com o apoio de recursos didáticos – pedagógicos: <i>data show</i> , vídeo, filmes, canções, cópias impressas, dentre outros.
5- INTERAÇÃO/DIALOGICIDADE⁸¹ RESPONSIVIDADE⁸² (Momento reflexão)	Diz respeito à interação professor-aluno/ aluno-aluno nas salas de aula dos 3º anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, que propicia a instauração de espaços de dialogicidade entre os sujeitos em vários momentos da aula, principalmente, nos momentos de reflexão em que sempre se esperam atitudes ativas/responsivas tanto dos alunos como do professor.
6- INTELIGIBILIDADE E APREENSÃO DOS CONTEÚDOS (Da teoria à prática)	A inteligibilidade diz respeito à compreensão e ao entendimento dos conteúdos ministrados na disciplina de Linguística III, aos conhecimentos adquiridos durante as aulas, por meio das pesquisas bibliográficas e de campo e das leituras complementares. Já a apreensão dos conteúdos diz respeito ao conhecimento adquirido, permitindo que os acadêmicos façam as atividades práticas e reflexivas, por exemplo, com segurança e desempenho.
7- INTERESSE E COMPROMETIMENTO (Ampliando conhecimento) Leituras recomendadas	Diz respeito ao interesse e ao comprometimento dos graduandos em realizar as atividades, as leituras prévias, os trabalhos extraclasse, as pesquisas em tempo hábil e em adquirir o material solicitado para as aulas.
8- ENVOLVIMENTO DO GRADUANDO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE (Pesquisas bibliográficas e de campo e participação em eventos científicos)	Diz respeito ao envolvimento dos alunos em atividades científicas e extensionistas, com a realização de pesquisas na disciplina de Linguística III (PIP) e a participação em eventos de extensão: Simpósios, Seminários, Congressos, seja como ouvintes ou como comunicadores.
	Avaliação dos alunos quanto ao desempenho

⁸¹ Dialogicidade é um dos eixos principais e fundantes de toda a teoria freiriana, o diálogo, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. É a essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

⁸² Responsividade, para Bakhtin, deve ser vista no plano do enunciado, que deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma e completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297, *grifos meus*).

9- AVALIAÇÃO	nas avaliações conteudísticas e nas apresentações dos seminários. Resultado das avaliações bimestrais.
10- AUTOAVALIAÇÃO	Diz respeito à autoavaliação realizada pelos acadêmicos, às apreciações sobre o próprio desempenho nas pesquisas, na apresentação dos seminários, na apreensão dos conteúdos pesquisados por eles e adquiridos via aulas do professor.

Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora.

4.3.1 Assiduidade

A falta dos alunos, acadêmicos de Letras, deve ser sempre entendida como algo eventual no processo ensino-aprendizagem, uma possibilidade que só poderá ocorrer por efetiva necessidade.

A assiduidade, nesse contexto, diz respeito à frequência propriamente dita dos acadêmicos na sala de aula durante o ano letivo, participando ativamente das aulas, discutindo e refletindo sobre os conteúdos ministrados e desenvolvendo as atividades. Esse é um critério bastante importante para a aquisição do conhecimento, uma vez que alunos faltosos são menos produtivos.

Diante disso, posso assegurar que, durante o período em que ministrei aulas de Linguística III, de 28 de março de 2016 e término em 13 de dezembro de 2016 para as duas turmas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, a grande maioria dos acadêmicos dessas duas turmas foi assídua, fato comprovado, por meio do diário de classe, onde se encontram registradas as datas das aulas, os dias em que ministramos aulas, ou seja, a ausência ou presença dos estudantes no decorrer do ano letivo.

Estavam previstas 72 h/a distribuídas em 36 aulas, duas aulas semanais no 3^o ano de Letras/Espanhol e duas no 3^o ano Letras/Inglês. Entretanto, devido a algumas situações, como evento do Colegiado de Letras e greve dos professores do Estado do Paraná, foram ministradas 33 aulas. Assim, três dias de aula foram transferidos para o sábado, com atividades de reposição dessas aulas. Durante esse período letivo, ministrando aulas para essas duas turmas, considero que, com raras exceções, a frequência foi bastante positiva.

“As aulas transcorreram normais, com a maioria dos alunos presentes nas duas salas, Espanhol e Inglês, e participativos. Eles são bem assíduos” (NC, Diário de campo, 20 e 21 de junho de 2016).

4.3.2 Aceitação / Receptividade

Essa categoria avalia como os graduandos receberam os conteúdos de Sociolinguística, se eles aceitaram ou não os conteúdos sobre a diversidade linguística brasileira, a heterogeneidade da língua, a teoria da variação, o preconceito linguístico, a sociolinguística educacional, por exemplo. Enfim, os conteúdos ministrados durante as aulas de Linguística III.

Vale retomar aqui que, na análise das crenças e atitudes linguísticas dos graduandos do 1º de Letras (2014), foi constatado que, ao ingressarem no curso de Letras, a maioria deles (35%) declarou que o conteúdo mais importante no ensino de Língua Portuguesa é o ensino de gramática e a principal tarefa do professor de Língua Portuguesa, de acordo com 42% deles, é ensinar gramática. E, ainda, há os graduandos (22%) que alegaram ter escolhido o curso de Letras para aprimorar seus conhecimentos em gramática.

Diante disso, como será que os alunos reagiram às concepções advindas da Sociolinguística, uma vez que a concepção de língua dessa corrente linguística opõe-se ao estruturalismo linguístico, à tradição gramatical?

Nesse quesito, também, posso afirmar que os graduandos dos 3º anos receberam bem os conteúdos teóricos da Sociolinguística. Muitos ficaram entusiasmados com os estudos sociolinguísticos, interessados nas pesquisas sociolinguísticas. Houve empatia. Compreenderam e aceitaram a nova perspectiva de ensino de LP que leva em consideração o ensino da norma padrão, sem desconsiderar a diversidade linguística brasileira, a realidade do português brasileiro.

4.3.3 Propósitos

É sabido, por todos nós, professores, que todo plano de ação tem um propósito que envolve objetivos e metas a serem alcançadas.



Para um plano de ação é fundamental a elaboração dos objetivos da aula relacionados ao tema e que visem à aprendizagem do aluno. “Os objetivos do plano deverão abranger as metas que o educador deseja alcançar, prever as possíveis experiências de aprendizagem do educando a partir das experiências anteriores e ainda promover, sempre que possível, a integração do estudo com a comunidade e a realidade”. (PORTAL DA EDUCAÇÃO⁸³, 2013).

Elaborei, para cada aula ministrada nas turmas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, objetivos relacionados aos conteúdos que ministraria, às atividades práticas, às atividades de reflexão ou às pesquisas bibliográficas ou de campo que foram realizadas.

Com isso, tive, como propósito, apresentar determinado tema, interagir com os alunos, apresentar a ementa da disciplina; informar sobre a condução das aulas de Linguística III; rever os estudos linguísticos; expor breve histórico sobre a Sociolinguística antes de Labov; descrever as principais pesquisas de Labov; apresentar os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional e da Teoria da Variação e Mudança Linguística; estudar os principais fenômenos de variação e mudança linguística; conscientizar os alunos sobre a importância de entender os fenômenos linguísticos estigmatizados sob o viés científico; apresentar os pressupostos básicos da Sociolinguística Educacional; desenvolver atividades práticas sobre a pedagogia da variação linguística; elaborar atividades práticas para serem aplicadas em sala de aula do ensino fundamental e médio; conscientizar os alunos de que a variação linguística deve ser abordada no contexto escolar, juntamente com ensino do português padrão, da gramática normativa.

Todos os objetivos citados, e outros que não foram citados, foram realizados, foram concretizados em minhas aulas, com a aceitação/receptividade dos alunos dos 3^{os} anos de Letras.

⁸³ Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/os-objetivos-do-plano-de-aula/41587>>. Acesso em 22 out. 2017.

Acredito que a meta, no ano de 2016, foi alcançada com o término do Projeto de Intervenção Pedagógica, com o final da aplicação do plano de ação.

4.3.4 Estratégias de Ação

A palavra estratégia, do grego *strategia*, “[...] é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 68-69). Assim, as estratégias visam à consecução de objetivos que se deseja alcançar por meio de ações (pré) estabelecidas.

Uma das estratégias usadas foi a aula expositiva dialogada, por meio da qual, procurei sair do padrão tradicional de ensino, com aulas mecânicas em que o professor é mero reproduzidor dos conteúdos teóricos, sem mediar o conhecimento com os alunos.

Fazia o planejamento das ações, expunha os conteúdos, mas prevalecia o diálogo, a reflexão, as práticas relacionadas ao conteúdo estudado, enfim, o clima do compartilhar que, segundo Anastasiou e Alves (2006, p.11),

[...] desafia-nos a uma alteração nas bases das relações tradicionais dos sujeitos, professores e alunos, em sala de aula, que inclusive pela organização física, tradicionalmente se colocam em clássica oposição: professor de um lado, separado pela mesa que funciona como uma trincheira de distanciamento do grupo de alunos, e estes, habitualmente e isolados em suas carteiras, enfileiradas. Em contraposição, compartilhar tem a ver com repartir, dividir, distribuir e associar ações a serem construídas em torno do processo de ensinagem proposto. Exige a superação da competição pela cooperação, do individualismo pela busca de ações coletivas e compartilhadas.

Para dar suporte às aulas, contava, na maioria das vezes, com o apoio do *data show*, de vídeos, de canções, de cópias impressas de textos para leituras e realização de atividades, do som, dentre outros.

“Distribuí aos alunos cópia impressa de um texto com várias palavras do português brasileiro que divergem do português de Portugal. Após esse momento de interação, mostrei, em *slides*, expostos no *data show*, a classificação, ou tipos da variação linguística.” (NC, diário de campo, 09 e 10/05/2016).

“Continuando a aula de variedade linguística, assistimos a um vídeo, *Sotaques do Brasil*⁸⁴, exibido no Jornal Hoje (JH) da Rede Globo de televisão, no período de 02/09/2014 a 12/09/2014” (NC, diário de campo, 13 e 14/06/ 2016).

Com essas estratégias de ação, consegui ter e manter um bom relacionamento com os alunos, o que, para mim, foi uma grande conquista, pois consegui fazer que muitos acadêmicos passassem a gostar da Sociolinguística, de seu aporte teórico-metodológico; passassem a interagir mais em sala de aula, participando, questionando, tirando dúvidas, respondendo perguntas. Com isso, as aulas fluíram bem, foram mais dinâmicas, despertaram mais a atenção dos alunos para os conteúdos ministrados.

4.3.5 Interação, Dialogicidade e Responsividade

A interação professor-aluno, no contexto escolar, no meu caso, no contexto acadêmico, é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Freire (2005) valoriza, de modo substancial, o diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos, quando diz:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Essa assertiva do autor mostra que, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois eles poderão se sentir mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

Como adotei o recurso pedagógico da aula expositiva dialogada, sempre busquei a interação com os acadêmicos por meio da dialogicidade. Como em todo ato de fala, em seus diferentes modos de discurso, acontece um movimento de alternância de vozes entre os sujeitos da interação discursiva, procurei estabelecer

⁸⁴ O vídeo *Sotaques do Brasil*, exibido no Jornal Hoje (JH) da Rede Globo de televisão, no período de 02/09/2014 a 12/09/2014 encontra-se no site: <https://www.youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE>.

uma relação dialógica com os alunos, oportunizando a eles momentos de diálogos, de discussão e de reflexão sobre os conteúdos estudados. Ao estabelecer essa relação, os estudantes criam razões para trocar palavras, interagindo, verbalmente, com os outros (professor e colegas da sala).

Essa alternância dos sujeitos no discurso não foi mecânica, porque, atrás do alternar de vozes dos estudantes, havia um movimento de responder à palavra do outro e de elaborar uma resposta por meio da escuta da palavra do outro. Há sempre uma motivação para responder, ou não, à palavra do outro. Há a responsividade (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003, p.271), a esse respeito, afirma:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma toda compreensão gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Por meio da tríade interação/dialogicidade/responsividade foram estabelecidos, em sala de aula, momentos significativos para a construção de conhecimentos. Houve momentos intensos de debates, discussões e reflexões. Nas duas turmas, os acadêmicos tinham liberdade de perguntar, de dar opiniões, enfim, de manifestar seus pontos de vista com relação ao assunto da aula. Houve uma intensa interação ativa e responsiva.

Nas turmas de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, discutindo sobre a adequação da linguagem ao contexto situacional, usando o exemplo da metáfora do guarda-roupa, da adequação da língua à moda, pedi para os alunos refletirem sobre a pergunta:

P: - *Vocês falam com seus pais do mesmo jeito que falam com seus amigos? O vocabulário e a forma que se expressam linguisticamente são os mesmos nas redes sociais, no trabalho de vocês ou aqui na universidade?*

Nas duas turmas, os alunos responderam que não; não falavam do mesmo jeito e tampouco se expressavam da mesma forma. Falaram que no *Whatsapp*, então, era de outra forma mesmo.

P: - *Por que vocês não falam da mesma forma, não se expressam da mesma forma?*

AE: - *Porque em cada situação é uma situação... Até uso gírias com meus familiares, mas com o meu patrão sou mais cometido com o uso do meu vocabulário, das minhas palavras.*

AE: - *Porque adequamos a nossa fala.*

P: - *Sim. Com certeza. Vocês fazem a adequação da linguagem a cada situação comunicativa, ou seja, ao contexto de interação, ao contexto de comunicação, à situação comunicativa.*

P: - *Vale lembrá-los, então, de que contexto é a circunstância em que ocorre o ato de interação verbal e é formado por elementos linguísticos e elementos não linguísticos, fatores importantes para a adequação da linguagem como: o local, o ambiente (formal ou informal), a época, o assunto e os interlocutores.*

Para melhor elucidar essa situação, o contexto comunicativo, pedi aos alunos que interagissem comigo, que me fizessem um pedido. (Nessa aula estava na sala de Letras/Inglês). O aluno F. P. da sala de Inglês, muito espontâneo, faz o seu pedido:

AI: - *Professora, a senhora tem o livro A língua de Eulália?*

P: - *Tenho sim, F.P. Por quê?*

AI: - *A senhora pode me emprestar?*

P: - *Posso, com prazer. Não se esqueça de me lembrar no final da aula.*

P: - *E, se você fosse fazer esse mesmo pedido, o empréstimo de um livro a um colega da sala, como falaria?*

F.P. olhou para seu colega L. H. que sentava atrás dele e falou:

AI: - *E aí, cara! Belê? Viu... cê tem o livro A língua de Eulália?*

L. H: - *Não tenho. Tamém tô precisano.*

AI: - *Vichi! Ferrô! Aonde vô arranjà esse livro pra mim lê?*

P: - *Bom, muito bom. E daí? O que vocês notaram de diferente na forma como o pedido do empréstimo do livro foi feito à professora e ao colega? O que há de diferente na linguagem do F. P nas duas situações comunicativas?*

Um outro **AI** responde: - *Os interlocutores são diferentes: uma professora e um colega de sala. Com a senhora, o F. P. foi mais formal, não sei se posso dizer isso, mas, pelo que observamos, com o L. H., ele usou gírias, supressões na fala. Acredito que estava mais à vontade para fazer o pedido ao L. H. do que à senhora.*

“Argumentei que a observação do aluno estava correta, e, nesse caso, o interlocutor teve grande peso. O grau de intimidade com o colega era bem maior, fato que facilitou que a interação entre eles fosse mais espontânea. Não que comigo não tenha sido, mas pesou, também, o fato de o F. P sentir-se menos à vontade em minha presença” (NC, DIÁRIO DE CAMPO, 27/06/2016).

Assim transcorreram as aulas, em ambiente agradável, com diálogos constantes, discussões, reflexões, perguntas e respostas, muita interação, muita responsividade.

4.3.6 Inteligibilidade e Apreensão dos Conteúdos

A inteligibilidade diz respeito à compreensão, à compreensibilidade e ao entendimento dos conteúdos ministrados na disciplina de Linguística III, aos conhecimentos adquiridos durante as aulas, por meio das pesquisas bibliográficas e de campo e das leituras complementares.

Já a apreensão dos conteúdos diz respeito ao conhecimento adquirido, permitindo que os graduandos façam as atividades práticas, por exemplo, com segurança e desempenho.

Pelo desempenho dos graduandos, em sala de aula, a impressão era de que estavam entendendo e assimilando os conteúdos. Eram participativos, questionadores e realizavam as atividades em sala de aula sempre em tempo hábil para discussão, reflexão e correção.

Segundo Anastasiou (2011), um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao *aprender* e ao *apreender*. Essas ações são, muitas vezes, consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se inclusive de professores, afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”.

Não quero estar nesse rol de professores que dizem que ensina e os alunos não aprendem. Quero mediar o conhecimento que partilho com eles, procurando passar esses conhecimentos de forma que possam *apreender* os conteúdos.

“Finalizei as aulas, nas duas turmas, com ótimo rendimento. Os alunos estavam bem participativos e envolvidos com a aula, apesar de algumas reclamações sobre o conteúdo ser difícil. Tudo isso faz parte!” (NC, DIÁRIO DE CAMPO, 27 e 28 de junho de 2016).

4.3.7 Interesse e Comprometimento

Essa categoria de ação diz respeito ao interesse e comprometimento dos graduandos em realizar as atividades extraclasse, as leituras prévias, as leituras recomendadas, a fim de ampliar seus conhecimentos para além da sala de aula, a adquirir o material recomendado para as aulas.

No decorrer do ano letivo, solicitei várias atividades para serem realizadas extraclasse. Em sala de aula, em ambas as turmas, a maioria dos graduandos mostrava-se interessada em fazer tudo que era pedido, mas as atividades extraclasse, as leituras complementares sugeridas, pouquíssimos faziam. Alegavam sempre falta de tempo, devido a trabalharem fora, muitas leituras de livros de outros professores, enfim, sempre arrumavam alguma desculpa.

Nesse quesito, cito a velha máxima: “Nem tudo são flores...” Entretanto, diante do desempenho deles, em sala de aula, sempre muito participativos, preferi ver esse lado positivo das turmas a ser “a incompreensiva”, diante de tudo que já havia pedido para eles fazerem: pesquisas, seminários de pesquisa, produção de poemas para publicarmos e distribuímos à comunidade acadêmica, em um expediente de Sociolinguística a que dei o título de *Educação Sociolinguística*, produção de uma unidade didática para trabalharmos com variação linguística, em sala de aula, dentre outros.

O aspecto positivo da realização das atividades em classe, como as pesquisas e outras produções acadêmico-científicas, sobrepujou o aspecto negativo.

4.3.8 Envolvimento do Graduando em Atividades Extraclasse

A formação docente desvinculada das atividades de pesquisa subestima o real papel do educador em sala de aula, na concepção de Medeiros (2002). Hoje existem muitos desafios para essa visão do professor-pesquisador nas licenciaturas.

As causas são diversas, a começar pela limitada disponibilidade de tempo dos licenciandos cuja maioria trabalha no período diurno, confirmando a missão inicial do curso noturno.

Nos cursos de Letras da UENP/CJ, um dos maiores entraves é a integração desses alunos ao mundo científico. A maioria de nossos acadêmicos trabalha em

período integral e não reside em Jacarezinho. Eles moram em cidades circunvizinhas, em outras mais distantes ainda, e dependem de ônibus das prefeituras para trazê-los, muitas vezes, porque o acesso à universidade não é possível por outros meios, como de carro e de ônibus intermunicipal, devido aos horários de circulação nem sempre serem compatíveis com a necessidade do aluno.

Dessa feita, torna-se praticamente inviável a integração desses alunos a grupos de pesquisa, aos projetos de extensão, entre outros. Os estudantes que integram os grupos de pesquisa, a maioria mora na cidade de Jacarezinho, são os que têm contato mais direto e constante com a pesquisa científica.

Entretanto é sabido que, desde meados da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as diversas modalidades de ensino, no Brasil, incorporaram modificações nas propostas didático-pedagógicas, metodológicas e curriculares, com o propósito de estimular, nos cursos de Licenciatura uma formação alicerçada também em práticas extradisciplinares como pesquisas, estágios e participações em eventos científicos, integrando o aluno na construção de seu próprio saber (CARVALHO, 1998).

Desse modo, as Instituições de Ensino Superior (IES), por meio dos docentes, devem garantir que os licenciandos tenham oportunidades de aprimorar suas práticas investigativas, elaborar e executar projetos para desenvolvimento de conceitos com o intuito de articular dimensões teóricas e práticas para a apropriação do saber (BRASIL, 2002).

Como mencionei, no início desta subseção, há muitos alunos que não podem participar dos grupos de pesquisa. Assim, uma forma de eles se envolverem com estudos, para além da sala de aula, foi propor a realização de pesquisas, orientadas pela professora pesquisadora, para apresentação em sala de aula em forma de seminários.

Há estudos que revelam que a pesquisa, na formação docente inicial, é disciplina em diversos cursos de Licenciatura, como disciplina da matriz curricular. Não são feitas apenas em grupos de pesquisa específicos.

Isso posto, nas salas dos 3^{os} anos de Letras, todos os graduandos pesquisaram. Todos se envolveram com as pesquisas. Eles fizeram, no 2^o Bimestre de 2016, a pesquisa bibliográfica, com o desenvolvimento de investigação a partir de trabalhos e estudos já realizados por outras pessoas. No 3^o bimestre, iniciariam a

pesquisa de campo. Ressalto que todas as pesquisas tinham como foco os estudos sobre a Sociolinguística Variacionista e/ou sobre a Sociolinguística Educacional.

Somando-se as duas turmas e os trabalhos realizados pelos estudantes no 2º e 3º bimestres, foram 48 trabalhos de pesquisa apresentados. Na análise das notas de campo da observação participante, desta tese, analisei 24 trabalhos, 12, do 2º bimestre e 12, do 3º bimestre.

Como já apresentei, na descrição e análise das aulas, com a aplicação do plano de ação do PIP, capítulo 3, quero ratificar, mais uma vez, o quanto os alunos se empenharam para a realização dessas pesquisas e para a apresentação dos seminários. Aprendi muito com as pesquisas que fizeram, com as informações que trouxeram. Muitos apresentaram atividades interessantes para serem desenvolvidas em sala de aula com alunos da educação básica que ainda não conhecia. Trocamos conhecimentos.

Destaco que muitas atividades foram extraídas de dissertações de mestrado, como propostas de SD, envolvendo gêneros orais e escritos e o estudo da variação linguística, de livros didáticos, de material pedagógico de cursos de capacitação de professores.

Vale citar também a criatividade de muitos alunos para lidar com os aparatos tecnológicos. Houve grupos muito criativos nas apresentações, pois, com o conhecimento tecnológico, eles incrementaram os recursos gráficos, a forma de apresentação nos slides em data show, trouxeram vídeos, canções, exibiram fotos, imagens, tudo para enriquecer os trabalhos.

No 2º e 3º bimestres, de 2016, os alunos fizeram as pesquisas e apresentaram - nas em forma de seminário. Vale ressaltar que o seminário foi usado não apenas como procedimento avaliativo, mas também como instrumento metodológico que pode possibilitar ao graduando, no decorrer da fase universitária, a inserção no processo investigativo da pesquisa científica.

Carbonesi (2014), sobre a importância da realização de seminários de pesquisa na formação docente inicial, afirma

Utilizar o processo avaliativo mediado pela construção do seminário significa dizer que o aluno está sendo convidado pelo professor a desenvolver no decorrer da realização do trabalho, competências e habilidades como: pesquisa de informações para a construção de um debate aprofundado, uso da linguagem escrita e falada no momento

de organização e produção do saber, capacidade de reconhecer o posicionamento crítico do trabalho em equipe, construção de novos conhecimentos a partir da busca pelo embasamento teórico que será a base para o avanço crítico, como também a compreensão da importância das complementações que serão feitas a partir das interferências do professor (CARBONESI, 2014, p. 6).

Os alunos, com base nos resultados das pesquisas bibliográficas e de campo, produziram resumos e artigos científicos sob minha orientação, para participação em eventos científicos organizados pelo Colegiado de Letras, como o II SIPEL, Simpósio de Pesquisas em Letras e o I SIMVALE, I Simpósio de Variação Linguística e Ensino da UENP, organizado pelo Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino*, do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), UENP/CJ e coordenado por mim, professora-pesquisadora.

Nessa categoria posso assegurar que eles foram muito participativos.

4.3.9 Avaliação

Avaliar a aprendizagem de nossos alunos, por mais complexo que possa parecer, é necessário. Se não o fizermos, não teremos como saber se estão aprendendo ou apreendendo os conteúdos da disciplina.

Afinal, conforme afirma Vasconcellos (2005, p.53-54)

Há que se distinguir, inicialmente, Avaliação e Nota. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola _ ou qualquer tipo de reprovação _ mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Ressalto, conforme já mencionei em subseção anterior, que, quando citei os verbos *aprender* e *apreender*, faço a distinção entre eles. É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: “[...] se for apenas receber a informação de, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa

perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação” (ANASTASIOU, 2011, p.5).

No entanto, se a meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, “[...] é preciso se reorganizar: superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender”. (ANASTASIOU, 2011, p.05).

“Portanto, é na perspectiva do *apreender* os conteúdos que planejei as ações, essa é a meta para o ensino-aprendizado dos alunos, e coloco-me, para tanto, como mediadora de conhecimentos” (NC, DIÁRIO DE CAMPO, 25 e 26/05/2016).

Fiz com as turmas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês duas avaliações, com questões discursivas (metalinguísticas) e objetivas e duas avaliações por meio dos seminários, com a apresentação das pesquisas que fizeram, a bibliográfica e a de campo.

O resultado da 1^a avaliação, realizada no 1^o bimestre não foi o almejado, conforme relatei no capítulo 3, subseção: *A avaliação e o feedback*. Poucos alunos ficaram com nota máxima; outros, com boa média, ou seja, ficaram na média (7,0) e outros, em número não tão expressivo, abaixo da média. Mas posso dizer que sei alguns dos motivos: a falta de leitura dos textos recomendados, a não participação efetiva nas atividades práticas. Ainda, para muitos, a complexidade dos conteúdos, falta de tempo para estudar, entre outros. A verdade é uma série de causas que levaram a essa consequência. É bastante utópico o envolvimento de todos os alunos de forma dedicada e responsável, mas não é impossível.

Costa⁸⁵ (2015, s.p.), sobre a avaliação, assevera que

[...] esse é outro ponto chave do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Mas a avaliação entendida como processo voltado mais para identificar o que aluno aprendeu do que um instrumento para atribuir nota, embora ela seja necessária. A avaliação deve ser entendida como ferramenta para eventuais correções de rota, além de um feedback contínuo ao longo do curso, com comentários do

⁸⁵ COSTA, Carlos. Missão de professor. In: Revista Ensino Superior Unicamp. 05/06/2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>>. Acesso em: 29/08/2016. Carlos Costa é jornalista e professor na Faculdade Cásper Líbero. Licenciado em Filosofia e bacharel em Jornalismo, é mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Atualmente é diretor da Faculdade Cásper Líbero e conclui seu pós-doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP).

professor nas conversas com os discentes, nas apresentações de seminários.

Já Masetto⁸⁶ (1992) ensina que esse *feedback* deve sempre ser traduzido por um comentário e não simplesmente por número. Consoante o autor

Ao devolver um trabalho ou uma prova, dê-se ao trabalho de escrever algumas linhas de observação e orientação. Nada frustra mais um aluno do que receber um longo trabalho apenas com um conceito ou nota, nenhuma marca ao longo das páginas dando certeza de que alguém leu o resultado de sua pesquisa. Lembre-se, o processo de avaliação deve ser conduzido sem tensão, sem o clima de terror de “provas finais”, mas apenas como etapa do processo, uma oportunidade a mais de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, que terá na prova ou na arguição um retorno da qualidade de seu programa como incentivador da construção de conhecimento por parte dos alunos. (MASETTO, 1992, p. 24).

Fiz, então, o *feedback*. Entreguei as avaliações aos alunos, cada um acompanhou a correção com a avaliação em mãos, como atividade prática, pois estávamos, além da correção, discutindo as questões para que observassem onde haviam falhado e porque responderam inadequadamente. Enfim, esclareci as dúvidas. Nessa primeira avaliação, notei que poucos alunos *apreenderam* o conteúdo, a maioria *aprendeu* e outros não *aprenderam*.

“Nessas aulas, observei que os alunos estavam mais preocupados com o resultado da avaliação do que qualquer outra coisa. Era visível a alegria dos alunos que foram bem na avaliação e a expressão triste daqueles que ficaram com notas abaixo da média. Procurei tranquiliza-los, dizendo-lhes que, no segundo bimestre, poderiam recuperar as notas. Pedi a eles que fizessem as atividades, que lessem os textos recomendados, pois, essas atividades ajudariam a entender melhor os fenômenos linguísticos já estudados. Aparentemente, afirmaram que assim fariam” (NC, DIÁRIO DE CAMPO, 02 e 03/06/2016).

Quanto à avaliação dos seminários de pesquisa apresentados nos 2º e 3º bimestres, o desempenho dos alunos foi muito bom, conforme já relatei na análise das notas de campo da minha observação participante, capítulo 3. Nenhum aluno ficou abaixo da média. A maioria ficou com média considerada de ótima a excelente (de 8,0 a 10,0).

⁸⁶ MASETTO, M.T. Aulas vivas. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

Já a última avaliação foi feita com os alunos bastante ansiosos para o término do ano letivo. Devido à greve dos professores do estado do Paraná, adentramos o mês de dezembro. Não foi uma avaliação propriamente dita, eles responderam questões do livro *A língua de Eulália*, de Marcos Bagno (2007b), leitura recomendada desde o primeiro bimestre.

Além disso, somadas a essa avaliação, tiveram notas pela participação no debate do livro, pela participação em sala de aula de várias atividades práticas, pela elaboração de uma Unidade Didática (UD) para o trabalho com a variação linguística (pouquíssimos fizeram essa atividade), pela produção de textos acadêmico-científicos (resumos e artigos) para publicação nos Anais do I SIMVALE.

Com isso, alcançaram boas notas e os graduandos que não atingiram a média no primeiro bimestre, conseguiram recuperar suas notas. Nenhum aluno ficou para exame final. Considero a participação dos alunos bastante satisfatória.

4.3.10 Autoavaliação

Essa categoria diz respeito à autoavaliação realizada pelos acadêmicos, às apreciações sobre o próprio desempenho nas pesquisas, na apresentação dos seminários, na apreensão dos conteúdos pesquisados por eles e na apreensão dos conteúdos adquiridos via aulas do professor.

Silva (2007, p.105), a respeito da autoavaliação, esclarece

A auto-avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua conseqüente aprovação no processo.

Assim, por meio da autoavaliação, procurei levar o acadêmico a refletir sobre os conhecimentos adquiridos, a confrontar o seu desempenho durante as aulas, durante as pesquisas, durante a apresentação dos seminários.

Busquei auxiliá-lo a tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e responsabilizar-se pelo empenho em avançar cada vez mais para apreender os conteúdos da disciplina.

A autoavaliação foi realizada pelos acadêmicos dos 3º anos de Letra/Espanhol e Letras/Inglês, logo após o retorno do recesso do meio do ano letivo, ocorrido em agosto de 2016, e constou de questões referentes aos conteúdos ministrados na disciplina de Linguística III, vistos no 1º bimestre e ao conteúdo da pesquisa empreendida por eles no 2º bimestre, como também ao desempenho na apresentação dos seminários.

Com relação às respostas relativas aos conteúdos da disciplina de Linguística III, questões 01, 02, 03, 04, 05, quase que, unanimemente, os graduandos declararam que eram capazes sim, de identificar e reconhecer relações entre a linguagem e sociedade; que sabiam identificar os conceitos de língua e de gramática que são subjacentes a uma abordagem sociolinguística; que haviam compreendido o conceito de norma linguística (alguns alunos até mencionaram que norma padrão e norma culta não são sinônimos como muitos pensam e como aprenderam no ensino básico); que sabiam distinguir os conceitos de variação e mudança linguística. Esse conceito foi apresentado por todos. Responderam, ainda, que compreenderam os fatores responsáveis pela variação e mudança linguística e sabiam diferenciá-los, muitos citaram os fatores e caracterizaram-nos.

Já as respostas referentes às questões 06 e 07 foram as que mais deixaram a desejar. Muitos não souberam definir adequadamente os conceitos de comunidade de fala, variedade, variável e variantes linguísticas. Reconheço que os conceitos de variável e variante trazem certa complexidade aos alunos. Acredito que a prática e um estudo mais atento pode sanar essa falta de entendimento.

Também não souberam identificar os fenômenos variáveis do português brasileiro com precisão. A maioria somente citou os fenômenos fonológicos e lexicais. Outros fizeram muita confusão entre os fenômenos morfológico e sintático.

As demais questões 08, 09 e 10 foram respondidas por quase todos os alunos das duas turmas com adequação. No que diz respeito às duas questões da pesquisa/seminário, a maioria dos alunos soube dizer o tema da pesquisa e o que de melhor aproveitaram com a realização delas. Entretanto, houve alunos (quatro da turma Letra/Espanhol e cinco da turma de Letras/Inglês) que não responderam a essas perguntas.

Além disso, na questão 3, foi solicitado a eles, numa escala de 0 (zero) a 3,5 (três e meio) pontos, que atribuíssem, a si mesmos, uma nota que seria adicionada

a outra, atribuída pelo professor, também com valor de 0 (zero) a 3,5 (três e meio) pontos, totalizando-se a nota da disciplina.

Desse modo, procurando dar uma nota a si próprios, tendo como base as aulas de Linguística III, as pesquisas empreendidas e a apresentação no seminário em sala de aula sobre os estudos sociolinguísticos na vertente variacionista e educacional, os alunos autoavaliaram-se. Eles levaram em consideração a participação nas aulas, o envolvimento com a pesquisa, o desempenho no seminário e a apreensão dos conteúdos expostos.

Os nove alunos que não responderam às questões sobre a pesquisa/seminário, atribuíram notas entre 1,0 e 1,5 a si mesmos. Acredito que, com a atribuição dessas notas, mostraram-se conscientes e honestos em relação ao conhecimento adquirido e ao envolvimento na pesquisa.

Nas duas turmas, apenas 12 acadêmicos atribuíram nota máxima (3,5) aos conhecimentos adquiridos e à realização e envolvimento com a pesquisa, e os demais deram nota (2,5) a si mesmos.

Um dos objetivos com a autoavaliação, segundo Silva (2007, p.106), é “[...] envolver o processo de auto-avaliação do maior grau de legitimidade possível, visto que o aluno não pode atribuir para si uma nota de forma aleatória ou sem uma reflexão sincera, visando apenas a uma nota alta, já que esta ainda passará pela análise do professor e de uma complementação a partir de suas análises sobre o desempenho de cada aluno”.

Freire (1979, p. 40) já dizia:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Diante disso, posso dizer que fiquei satisfeita com essa primeira autoavaliação, apesar de algumas inquietações virem à tona, com relação à autoavaliação de alguns alunos: Como despertar o interesse dos alunos que não participam das pesquisas? Como despertar neles o gosto pela pesquisa?

Já a 2ª autoavaliação foi feita logo que adentramos o 4º bimestre, em outubro de 2016, para que eu pudesse verificar a retenção dos conteúdos sobre as pesquisas de campo, apresentadas nos seminários durante o 3º bimestre.

As questões dessa autoavaliação foram sobre os conteúdos das pesquisas que fizeram e a que assistiram. Como critério para avaliar a “autoavaliação deles” (também solicitei que dessem nota a si mesmos de acordo com o envolvimento e a performance na apresentação dos seminários, atribuindo o valor de 0 (zero) a 3,5 (três e meio) pontos, que se somariam à minha nota do seminário com os mesmos valores), pedi que procurassem responder, pelo menos, as questões que envolvessem as pesquisas de cada grupo.

A autoavaliação ocorreu tranquila. A maioria dos alunos respondeu adequadamente as questões referentes à pesquisa que fizeram, as quais questionavam o tema, o título do trabalho apresentado, os objetivos, a metodologia, o fenômeno pesquisado e a relevância da pesquisa para os estudos sociolinguísticos.

As notas que os alunos deram a si mesmo, nessa autoavaliação, foram mais altas. Nenhum aluno se considerou com baixo desempenho. Assim as notas que foram atribuídas por eles, a eles próprios, variaram de 2,5 (dois e meio) a 3,5 (três e meio) pontos, incluindo os nove alunos da 1ª autoavaliação que tiveram baixo desempenho nas aulas e nas pesquisas.

De posse desse resultado, após verificar todas as autoavaliações dos alunos, considerei bastante positivo o desempenho dos acadêmicos, pois participei dessa evolução nas pesquisas deles e pude observar o envolvimento e comprometimento que tiveram com a pesquisa. Dessa forma, a apreensão dos conhecimentos tinha mesmo que ser mais satisfatória.

4.4 AS AULAS DE SOCIOLINGÜÍSTICA: A APREENSÃO DOS CONTEÚDOS E AS CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS DOS ALUNOS DOS 3^{OS} ANOS DE LETRAS

Nesta seção, apresento os resultados da análise do questionário aplicado aos graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ, que investigou se os conteúdos ministrados durante o ano letivo de 2016,

nas aulas de Linguística III, principalmente sobre os conceitos básicos da Sociolinguística e Sociolinguística Educacional, foram apreendidos por eles.

Também as crenças e atitudes linguísticas desses graduandos sobre a visão de ensino de LP e sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar.

4.4.1 Questões Metalinguísticas: Apreensão dos Conteúdos

No que diz respeito à apreensão dos conteúdos pelos acadêmicos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, posso considerar os resultados positivos.

A grande maioria soube responder as questões de conceptualização: conceito de Sociolinguística; de variação e mudança linguísticas, distinguindo-as; conceito de variedade linguística; os níveis de variação, caracterizando e exemplificando-os; conceito de Sociolinguística Educacional e, uma questão que pedia a correlação de uma imagem com os pressupostos da Sociolinguística no que diz respeito ao uso da língua falada.

Enfim, os conceitos básicos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional foram respondidos coerentemente, com adequação. Desse modo, considero que a maioria dos futuros professores dos 3^{os} anos dos cursos de Letras da UENP recebeu e apreendeu conhecimentos teóricos e práticos para trabalhar com a diversidade linguística em sala de aula, tendo, assim, adquirido saberes *sobre* e *como* abordar a variação linguística, concomitante com o ensino da gramática normativa, nas aulas de LP.

4.4.2 Crenças e Atitudes Linguísticas

As crenças e atitudes dos graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, turmas de 2016, consoante a análise do questionário, apresentaram algumas mudanças bastante satisfatórias, comparadas à análise do questionário aplicado a esses mesmos alunos em 2014, ano em que ingressaram no curso de Letras.

1-A grande maioria, 78% dos graduandos, acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a gramática. Esse resultado me trouxe a dúvida sobre se, realmente, havia conscientizado os discentes de Letras sobre a nova perspectiva para o ensino de LP com o desenvolvimento do PIP, do plano de ação,

Essa dúvida se dissipou, entretanto, quando observei que o que os graduandos queriam dizer é que a gramática normativa deve ser ensinada concomitantemente à abordagem da variação linguística, às variedades linguísticas dos alunos também.

2- 92 % dos acadêmicos mencionaram que “Não corrigiriam a fala de seu aluno, caso ele fizesse uso da língua de forma inadequada”, resposta da questão questão 03: Se se aluno falasse: “Fessor, óia, eu num truxi o trabaio porque isquici de fazê ele”.

3- Já 98% dos graduandos responderam que corrigiriam a escrita, porque na escrita deve ser mantida a norma padrão;

4- 92% dos acadêmicos declararam que não são preconceituosos quanto aos falantes que usam a norma popular;

5- 98% dos discentes de Letras afirmaram que são favoráveis à abordagem da variação linguística nas aulas de LP;

6- Na mesma porcentagem, 98% dos graduandos dos 3º anos creem que as aulas de Linguística III, que o conhecimento dos conceitos básicos da Sociolinguística, como o conhecimento dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, foi importante para a formação docente deles.

Para constatar as mudanças ocorridas sobre a visão de ensino de língua portuguesa, sobre as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos dos 3^{os} anos dos cursos de Letras da UENP/CJ, apresento a análise comparativa dos dados de 2016 com o resultado dos dados coletados em 2014.

4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS

Objetivando ratificar as crenças de que o futuro professor de Letras (graduandos dos 3º anos) tem da visão de ensino de LP, do preconceito linguístico, da abordagem de variação linguística no contexto escolar e da importância dos estudos sociolinguísticos para a formação docente deles, apresento análise

comparativa dos dados, por meio de quadro ilustrativo, em que especifico somente as questões que constaram nos dois questionários (2014 e 2016), nomeando-as como categorias de análise.

Com isso, pretendo deixar mais elucidativa a observação dos resultados, principalmente, no que tange às mudanças com relação às crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos dos 3º, no final do ano letivo de 2016, sobre a visão de ensino de língua portuguesa e do preconceito linguístico, comparada à visão que tinham em 2014, quando ingressaram nos cursos de Letras da UENP/CJ.

Quadro 35 – Análise comparativa das crenças e atitudes linguísticas dos graduandos dos 1ºs anos dos cursos de Letras (2014) com os dados dos 3ºs anos dos cursos de Letras (2016)

Categorias de análise	Graduandos do 1º ano	Graduandos do 3º ano
Concepção de ensino de Língua Portuguesa	Ensino tradicional da gramática (41% dos graduandos)	Ensino de gramática, juntamente com a abordagem da variação linguística (78% dos graduandos)
Correção na fala de colegas e alunos	Não corrigiriam (91% dos graduandos)	Não corrigiriam (92% dos graduandos)
Preconceito linguístico	Não têm (89% dos graduandos)	Não têm (92% dos graduandos)
Sabe o que é variação linguística	Parcialmente (visão apenas regional) (86% dos graduandos)	Sabem o que é variação linguística (conceito mais amplo) (59% dos graduandos)
Importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar	Consideram Importante (78% dos graduandos)	Consideram Importante (98% dos graduandos)

Fonte: elaborado com dados da pesquisa da autora

Por meio da análise dos dados, foi possível verificar que houve mudança na concepção de ensino de Língua Portuguesa. Em 2014, ainda calouros, a maioria dos estudantes dos 1^{os} anos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, conforme já mencionado, neste capítulo, na seção 3.1, *Perfil sociolinguístico, as crenças e as atitudes linguísticas de graduandos em Letras: o ingresso*, tinham visão de ensino de LP baseados na gramática tradicional, na gramática normativa.

Também já exposto anteriormente, essa visão tem resquícios do ensino básico. Desse modo, a concepção de ensino de LP com base na prescrição gramatical é reproduzida devido àquilo que vivenciaram na vida estudantil. Com o decorrer do curso, entraram em contato com a Linguística, viram a concepção de certo e errado *versus* adequado e inadequado no que tange ao ensino de LP e aos usos da língua.

Conheceram, ainda, a Linguística Textual (LT), a contextualização do ensino da LP (nada deve ser visto fora do texto, em frases isoladas), até se depararem com a Sociolinguística, com os seus conceitos e com a Sociolinguística Educacional, com a Pedagogia da Variação Linguística, com a Pedagogia culturalmente sensível, na disciplina de Linguística III.

Por meio dessas aulas, cujo PIP foi desenvolvido com aplicação de plano de ação, procurei conscientizar os alunos sobre a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, sem menosprezo à gramática tradicional. Assim o estudo da língua, da variação linguística e o estudo da gramática normativa devem caminhar juntos para esclarecer os fenômenos linguísticos em variação, em mudança, ou seja, em uso na língua portuguesa.

Apesar de muitos graduandos terem declarado que ensinar português é ensinar gramática, mencionaram, também, na mesma resposta, que não se deve deixar de abordar as variedades linguísticas.

Assim, a maioria demonstrou a consciência, a crença, de que a variação linguística deve ser abordada nas salas de aulas. Logo língua e gramática são interdependentes e devem ser estudadas concomitantemente.

De acordo com essa visão de ensino de LP da maioria dos acadêmicos, entendo que essa concepção de ensinar gramática está relacionada com o ensino da norma-padrão sem deixar de considerar as origens do falante, a cultura, o

conhecimento prévio e de mundo dos alunos e o vernáculo popular deles, para que possam relacioná-los à escrita escolar, por meio da qual será socialmente avaliado.

Diante disso, considero o resultado dessa análise bastante positiva, pois os graduandos ingressaram nos cursos de Letras com a crença sobre o ensino da língua e o ensino da gramática como sinônimos, ou seja, colocando o ensino tradicional da gramática superior ao ensino da língua.

A esse respeito, Faraco (2008, p.22) argumenta: “Como bem sabemos, a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas”.

No final do 3º ano do curso de Letras, a maioria dos graduandos está saindo com a concepção de ensino de português que leva em consideração o ensino da norma gramatical, sem desconsiderar a abordagem da variação linguística, os usos da língua portuguesa em vários contextos de interação comunicativa (BAKHTHIN, 2003).

Em uma das questões sobre crenças e atitudes linguísticas, os acadêmicos responderam a uma pergunta sobre a correção da fala de um colega (2014) e de um aluno (2016) em contexto de sala de aula. Os dados analisados mostram que os acadêmicos, de forma geral, quase unanimemente, são favoráveis a **não correção** da fala de um colega ou de um aluno em sala de aula, pois causa-lhes constrangimento. Isso demonstra uma atitude valorativa com relação à fala do outro, uma visão menos preconceituosa.

Quando questionados, graduandos em 2014 e graduandos de 2016, se eles tinham preconceito linguístico, a maioria deles declarou que não são preconceituosos. Em 2014, foram 89% dos graduandos; em 2016, o percentual de acadêmicos assumindo que não têm preconceito linguístico foi de 92%. Um aumento também de valoração e respeito à fala do outro.

Já, para a questão que investigou se os alunos sabiam o que é variação linguística e se consideravam importante sua abordagem nas aulas de LP, no 1º ano, em 2014, observei que o conhecimento da maioria deles, sobre variação linguística, estava mais restrito à variação regional, à variação em nível fonético e lexical, com menção à variação existente entre as regiões do Brasil, no vocabulário e na pronúncia; no 3º ano, em 2016, demonstraram conhecimento mais amplo,

declararam que a variação linguística diz respeito a duas ou mais formas linguísticas que estão em concorrência, não só em nível lexical, mas em todos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo.

Desse modo, comparando os dados coletados em 2014, observei que os alunos, nos 1^{os} anos do curso, demonstraram, em suas respostas, que sabiam o que é variação linguística, mas esse saber estava voltando para os regionalismos, para a variação geográfica ou diatópica.

Esse foi outro avanço positivo que os alunos, no 3^o ano, conquistaram por meio dos estudos sociolinguísticos, realizados nas aulas de Linguística III, também, por meio das pesquisas que fizeram sobre o assunto. Isso possibilitou a eles maior conhecimento sobre a diversidade linguística do nosso país, sobre as variedades linguísticas do português brasileiro (PB).

Diante disso, nas duas turmas, há o reconhecimento sobre a necessidade de abordar a variação no contexto escolar. Os graduandos já tinham essa conscientização no 1^o ano do curso, 78% deles disseram “SIM”, a variação linguística e sua abordagem nas aulas de LP deve ser uma realidade. Eles disseram que a variação deve ser abordada na escola, mesmo sem saber muito, ou quase nada, sobre a Sociolinguística Educacional. Essa atitude positiva, com a relação à variação linguística, pode ser devido a terem recebido conhecimento sobre o assunto na educação básica.

No 3^o ano do curso de Letras, essa conscientização passa a ser quase unânime, 98% deles, se não fosse um graduando ter deixado de responder à pergunta. Além disso, os graduandos mostraram ter uma visão mais ampla sobre o ensino de língua portuguesa, que deve considerar todos os tipos de variação, todas as variedades linguísticas, da padrão a mais estigmatizada e, em todos os níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical, não se limitando apenas à variação regional, aos dialetos, à variação no nível lexical e fonético-fonológico.

Travaglia (2002), por exemplo, aponta que, no ensino de LP, deve-se: “a) ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua e b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

Outro aspecto positivo que destaco, comprovando uma visão mais ampla dos acadêmicos dos 3^{os} anos sobre os pressupostos da Sociolinguística, é a noção de adequado *versus* inadequado no uso da língua, considerando-se o contexto comunicativo.

Na resolução do questionário, na questão metalinguística (6), por exemplo, em que se pede para correlacionar a leitura da imagem de um cartum com os pressupostos da Sociolinguística, observei, na maioria das respostas, que os graduandos não usaram a palavra certo *versus* errado para referirem-se ao traje usado por dois personagens do cartum, em dois locais, na praia e em uma festa/um baile de gala.

Eles usaram a palavra adequado *versus* inadequado para dizerem que o traje das duas pessoas em destaque no cartum, uma mulher de vestido longo, casaco de pele em uma praia e de um rapaz de shorts, camiseta e chinelo em um baile de gala, estava inapropriado ao local em que estavam. Como exemplo, cito duas respostas:

“A língua é como um guarda-roupa, devemos adequá-la à situação comunicativa”;

“A língua, em seu uso na fala, assim como representado na imagem, deve ser adequada ao contexto em que é empregada. Ou seja, da mesma forma que é inadequado ir à praia de vestido longo, sapato de salto alto, de casaco de pele, assim também será se um indivíduo proferir um discurso formal em uma confraternização com amigos”.

Essas respostas levaram-me a crer que os graduandos *apreenderam* mais um dos postulados importantes da Sociolinguística: o *princípio da adequação da linguagem*. Portanto mais um ponto positivo para construção do conhecimento sobre os conceitos básicos da Sociolinguística, adquiridos na formação docente inicial.

Martins, Vieira e Tavares (2014, p.12), a esse respeito, afirmam que “[...] cabe ao professor conhecer o perfil das variantes com que lida diariamente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram”.

Enfim, cabe ao professor mediar o reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que seus alunos leem e interpretam na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construí esta tese sob o alicerce desta proposição: os acadêmicos devem, na sua formação inicial, receber o aparato teórico-prático necessário *sobre e como* abordar a variação linguística, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, ser conhecedores dos conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista e dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, uma vez que ambas vertentes sociolinguísticas contribuem de forma significativa para o ensino da língua portuguesa.

Essas correntes linguísticas levam em consideração os usos da língua que fazem parte do cotidiano dos alunos. O estudo da LP não é voltado só para a prescrição gramatical, mas para todas as variedades linguísticas.

Nesse aspecto, o ensino da gramática é direcionando, seguindo uma outra perspectiva: a de que é bem mais interessante ao aprendizado dos alunos do ensino fundamental e médio, ao invés de ensinar apenas nomenclaturas gramaticais a eles, “[...] o estudo e a observação de certos fenômenos que ocorrem na língua em uso, com o propósito de orientar o aluno a correlacionar os aspectos teóricos aos aspectos observados na prática do indivíduo falante, no que se refere à relação entre língua e sociedade”. (VIEIRA, ROCHA e SANTOS, 2017, p.2).

Assim, essa visão de educação e de ensino de LP, que discute e pensa a respeito de questões de língua, é muito importante para a formação de um bom profissional e para uma conseqüente mudança nas práticas de ensino que refletirão, diretamente, em uma melhor qualidade da educação.

Por todo o exposto, nestas considerações finais, com base no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e nos resultados dos questionários aplicados aos alunos nos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, respondo as perguntas exploratórias da tese.

A primeira pergunta questiona se os acadêmicos, ao se graduarem nos cursos de Letras, têm consciência da importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar. Para responder a essa pergunta, valho-me da experiência como docente e como pesquisadora.

Acredito que nem todos os graduandos saem dos cursos de Letras com a consciência da importância da abordagem da variação linguística no contexto

escolar. Para os acadêmicos saírem da universidade com essa consciência, é preciso que os professores dos cursos de Letras façam um trabalho bastante intenso e reflexivo com eles em suas aulas, principalmente, se forem aulas de Sociolinguística.

Os docentes devem mostrar aos acadêmicos que, diante da diversidade cultural, étnica, social e linguística do Brasil, é impossível termos uma língua homogênea. A variação linguística é evidente em nossa língua. É inerente a todas as línguas. Devem mostrar a eles, conforme afirma Cavalcante (2013/2014, s.p.), que “[...] na visão sociointeracionista, a língua não é tão somente representação do pensamento ou um instrumento de comunicação. Ela também é um meio de conscientização, de persuasão, de dissimulação, de dominação, bem como de libertação”.

Dessa feita, estarão mostrando, também, que a língua não é uniforme, não é neutra, não é pura. “[...] Ela varia e muda, ou seja, é heterogênea por natureza” (CAVALCANTE, 2013/2014, s.p.). Entretanto, há o conhecimento de que nem todos os professores dos cursos de Letras têm uma concepção de ensino sociointeracionista, uma visão, conforme Travaglia (2009), pautada na reflexão crítica e contextualizada da língua em uso: real, dinâmica e multifacetada.

Há muitos docentes, nos cursos de Letras, que se assumem estruturalistas e prescritivistas. Isso torna bastante difícil que eles aceitem as variedades da língua como legítimas, uma vez que as veem como erro, como fala errada.

Diante disso, acredito que todos nós, docentes dos cursos de licenciatura, somos responsáveis por aquilo que transmitimos. Se os alunos saem do ensino médio com visão de LP como sinônimo de gramática normativa, é porque seus professores passaram para eles essa crença. Ora, onde esses professores conceberam essa visão de ensino somente normativo de língua portuguesa? É bastante provável que tenha sido no curso de formação docente.

Dessa forma, a visão de ensino que leva em consideração somente a norma padrão, desconsiderando a norma culta, a norma popular, enfim, as variedades do português brasileiro, fica a desejar. A norma-padrão deve ser ensinada, mas, juntamente ao seu ensino, as demais normas devem ser abordadas nas aulas de LP. Logo, todos esses conhecimentos devem ser adquiridos na graduação, na formação docente inicial.

Como é sabido que a visão de ensino de LP, sob a concepção interacionista da linguagem, não é assumida por muitos professores da graduação em Letras, isso dificulta que os futuros docentes tenham conhecimento dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística.

A segunda pergunta indaga a existência de preocupação, na formação docente inicial, *sobre* e *como* agir diante da variação linguística que constitui o português brasileiro (PB). Para essa questão, respondo, com base na análise das matrizes curriculares dos cursos de Letras das sete universidades Estaduais do Paraná, que nem todos os cursos têm essa preocupação.

Ratifico o que mencionei no capítulo 3, na seção em que fiz a análise das matrizes curriculares, não posso afirmar que os professores das disciplinas linguísticas não abordam a questão da variação linguística e ensino em suas aulas, mesmo que esse conteúdo não conste nos conceitos-chave das ementas dessas disciplinas.

Posso afirmar que, se os acadêmicos não tiverem conhecimento dos conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista, dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, dificilmente terão consciência da necessidade e da importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP. Como poderão entender que a fala das pessoas com menos escolaridade, a fala considerada estigmatizada não é errada? Que é só uma maneira diferente de falar? Como deixarão de ser preconceituosos contra a fala dessas pessoas?

Já a pergunta três questiona se os acadêmicos de Letras conhecem os pressupostos basilares da Sociolinguística Educacional. Para essa pergunta, a resposta é nem todos, porque nem todos os cursos de Letras das sete universidades Estaduais do Paraná trazem, em suas matrizes curriculares, a disciplina de Sociolinguística ou de Variação Linguística e Ensino, a exemplo da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Por fim, a pergunta quatro indaga se os futuros professores têm noção de como proceder para a prática da Pedagogia da Variação Linguística nas aulas de LP. Também a resposta é nem todos. Se os cursos de Letras não tiverem em suas matrizes curriculares a disciplina de Sociolinguística, com conteúdos que contemplem a educação sociolinguística, dificilmente os acadêmicos de Letras terão

conhecimento dos pressupostos metodológicos para a prática da Pedagogia da Variação Linguística.

Diante dos dados analisados sobre a disciplina de Sociolinguística, com ênfase na educação sociolinguística fazer parte dos currículos básicos dos cursos de Letras, afirmo que há cursos que não estão cumprindo as propostas de ensino de Língua Portuguesa, preconizadas pelos documentos oficiais de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999), no que diz respeito aos professores de LP e aos estudantes em formação estarem preparados para concentrar o ensino, em sala de aula, aos aspectos sociais e de uso da língua, e não focar somente no ensino prescritivista e normativo de língua.

Desse modo, concordo com Ferraz e Escarpinete (2017, p.2725), ao mencionarem em seus estudos que

se o professor deve centrar sua prática com vias ao que é do uso, e não no que se refere, exclusivamente, a prescrições e normatizações excludentes do contexto de interação social típico da construção da linguagem, o curso de Letras deve ser o espaço de manifestação desse entendimento, não somente desconstruindo o que diz respeito à tradição (dito de outra forma, não apenas levando a crítica pela crítica), mas promovendo, para além, uma reflexão sobre estratégias de efetivação desse ensino contextual.

Marine e Barbosa (2016), a esse respeito, afirmam

A escola e seus professores, sobretudo os de língua portuguesa, precisam se livrar de alguns mitos permeados por declarado preconceito de caráter linguístico como, e principalmente, os de que existe uma única forma “certa” de falar e escrever e que a escrita é o espelho da fala. Afinal, equívocos desta ordem contribuem para que milhares de professores de Língua Portuguesa acreditem que seja imperativo “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva “errado” (MARINE e BARBOSA, 2016, p. 190).

Por tudo isso, todos os docentes dos cursos de Letras, desde a formação inicial docente, precisam levar os alunos a reconhecer e a crer na realidade dinâmica e heterogênea da língua que varia e muda no tempo e no espaço.

Pensando nisso, desenvolvi o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que procurou levar aos acadêmicos dos cursos de Letras da UENP/CJ conhecimentos

teórico-práticos sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

No ano de 2016, portanto, iniciei e concluí o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Assim, neste capítulo, apresento, também, a confirmação ou não das asserções propostas nesta tese, mostrando se os objetivos da pesquisa foram alcançados por meio dos dados coletados para a pesquisa, seguindo as orientações de Bortoni - Ricardo (2008) para análise de cunho interpretativo.

Início pelas asserções dos objetivos específicos para contemplar a ordem cronológica em que desenvolvi a pesquisa. A primeira asserção diz respeito à intervenção feita pela professora - pesquisadora, nas aulas de Linguística III, ampliar os conhecimentos teórico-práticos dos acadêmicos dos cursos de Letras da UENP/CJ sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, por meio do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e da aplicação do plano de ação. Confirmando essa assertiva, pois, com o desenvolvimento do PIP, da aplicação do plano de ação, obtive resultados positivos e significativos referentes à apreensão dos conteúdos básicos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional pelos acadêmicos dos 3^{os} nos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, relatados na análise do perfil dos acadêmicos de Letras, capítulo 4, seção secundária 4.4.

A segunda asserção refere-se à discussão de o plano de ação contemplar aspectos teóricos e práticos *sobre* e *como* trabalhar a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, à luz da Sociolinguística Educacional, podendo direcionar para conclusões positivas e negativas no que diz respeito a preencher as lacunas existentes na formação inicial do professor de Letras. Também confirmo essa asserção. Ao analisar o plano de ação desenvolvido nas salas de aula dos 3^o anos dos cursos de Letras da UENP/CJ, foi-me possível observar e reconhecer que os conhecimentos sobre a Sociolinguística Variacionista e sobre a Sociolinguística Educacional que foram passados aos alunos são capazes de preencher as lacunas no que diz respeito à teoria-prática sobre a educação sociolinguística na formação inicial docente do professor de língua portuguesa.

A terceira asserção refere-se ao desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica contribuir para que haja uma formação sociolinguística consciente do professor em formação inicial, sob o ponto de vista da Sociolinguística Educacional,

a fim de garantir uma concepção de ensino de língua portuguesa e de prática docente adequadas. Acredito que o desenvolvimento do PIP contribuiu de forma muito positiva para a formação sociolinguística dos acadêmicos. Fato comprovado perante os dados analisados, já discutidos nesta tese, capítulos 3 e 4.

Com essas asserções confirmadas, posso dizer que os objetivos específicos da tese foram cumpridos. Diante disso, também ratifico a asserção do objetivo geral positivamente, pois, com o desenvolvimento do PIP, da aplicação do plano de ação, voltado para teoria/prática, à luz da Sociolinguística Educacional nas salas de aula dos 3º anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, pude fazer a mediação para a construção da consciência linguística desses futuros professores de Letras, em sua formação inicial, sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar.

Quanto a isso, posso assegurar que a maioria dos acadêmicos recebeu conhecimentos para atuar de forma consciente sobre a importância da variação no contexto escolar. Eles saíram dos cursos de Letras conhecendo os conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, como também sabendo como proceder para colocar em prática a Pedagogia da Variação Linguística.

No capítulo 3, evidenciei, por meio de quadros sintéticos, como desenvolvi o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e como foi aplicado o plano de ação. Fiz um relato sucinto de como aconteceram as aulas, com base na observação participante, relatadas em notas de campo (NC) e registradas em diário, presente, nesta tese, como apêndice.

Essa análise descritiva mostra todas as ações em sala de aula. Não posso afirmar, porém, com relação ao desenvolvimento do PIP, que tudo foi perfeito, que tudo aconteceu conforme planejei. Houve alguns obstáculos que constituíram os aspectos negativos no transcorrer da implementação do PIP.

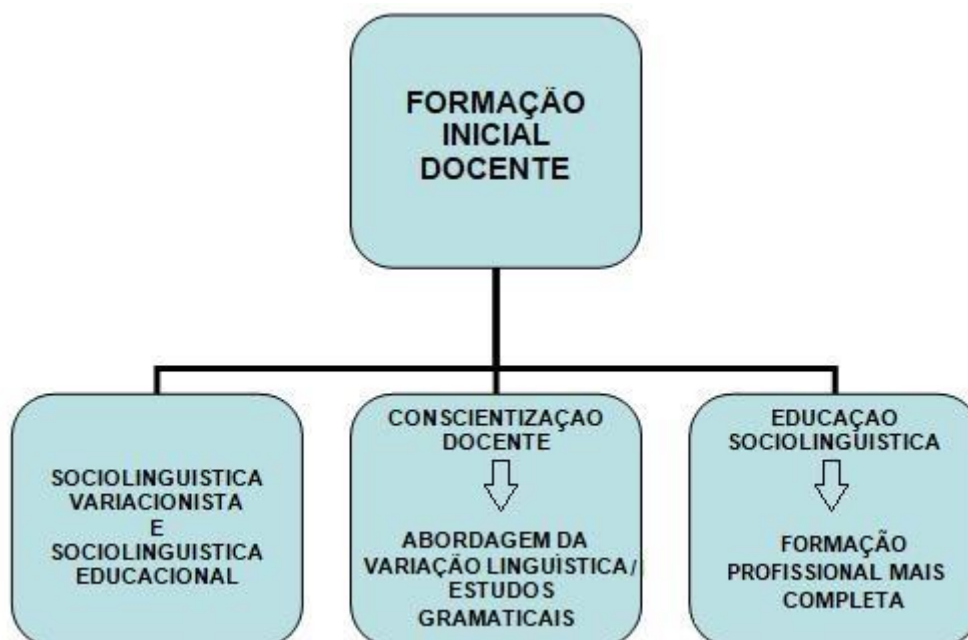
Um deles foi a greve dos professores do Estado do Paraná em meados de outubro de 2016. Com a greve, deixei de ministrar aulas e, com isso, alguns conteúdos, como também algumas atividades, deixaram de ser vistos. Creio que tudo isso faz parte da vida acadêmica.

Acredito, assim, mais ainda, que, durante a formação inicial, os futuros docentes devem conhecer o aparato teórico-metodológico e prático dos conceitos

basilares da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional a fim de se conscientizarem da importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP.

Por isso, **defendo a tese** de que é na formação inicial do docente de Letras, com a mediação dos professores, que essa conscientização deve começar, por meio do conhecimento dos conteúdos basilares da Sociolinguística Variacionista, dos pressupostos teórico-práticos da Sociolinguística Educacional, do desenvolvimento da Pedagogia da Variação Linguística, visando a uma formação profissional do professor de LP mais completa, conforme esquema a seguir.

Figura 6 – Esquema da formação sociolinguística dos docentes de Letras



Fonte: elaborado pela autora

Sendo assim, quanto ao desenvolvimento do PIP, projeto que foi base desta tese, afirmo que plantei e colhi bons frutos. Por isso, pretendo dar seguimento a esse projeto e continuar a desenvolvê-lo nas aulas de Linguística III, para outras turmas dos 3^{os} anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da UENP/CJ.

Espero que, desses frutos que colhi, muitas sementes possam germinar e alimentar as salas de aulas do ensino básico com um ensino de LP mais completo, mais reflexivo e crítico.

Concluo esta tese com a esperança de poder contribuir para que se instaure, nos cursos de formação inicial do docente em Letras, a conscientização da

necessidade de construir bases sólidas para o trabalho com a LP em salas de aula, por intermédio de uma pedagogia da variação linguística que seja capaz de conquistar os educadores para uma pedagogia sociolinguisticamente sensível que ofereça aos educandos, conforme defendem Zilles e Faraco (2015, p.15), “[...] a possibilidade de compreender a heterogeneidade linguística da sociedade em que vivem, situar nela as variedades ditas cultas, abrir-se para seu domínio e, acima de tudo, superar criticamente qualquer atitude preconceituosa”.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. In: **Estudos lingüísticos**, São Paulo, 37 (2): 105-112, mai-ago. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine; MARQUES, Taciane Maercelle; MARQUES, Taciane Marcelle. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. In: **Linguasagem** (São Paulo), v. 24, p. 154-387, 2015. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/154/127>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leoni Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Univille, 2006.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: **Seminário docente**. UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. 16 ed. Loyola: São Paulo, 2000.

_____. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Variação no curso de Letra: práticas de ensino. In: FARACO, Carlos Alberto [et. al.]. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:

Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BERGAMINI, Cláudia. **Aspectos semânticos - lexicais da Língua Portuguesa falada por universitários de Maputo-Moçambique**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-30082011-152606/pt-br.php/publico/2011_ClaudiaBergamini.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. Disponível em: <www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioiizagim-ia-lioguagim>. Acesso em 13 set. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Demerval da; et al (orgs.) **Abralin: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues e TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos – um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: **II Congresso de Letras da UERJ – São Gonçalo (II CLUERJ- SG)**, 2005, São Gonçalo. Anais do II CLUERJ- SG. Disponível em Acesso em: 29 mai. 2016.

BRASIL. Ministerio de Educacao e do Desporto (MEC). Federacao Brasileira. **LDB (Lei de Diretrizes e Bases)**, Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacao nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa:** Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CALLOU, Diná I. (Org). **A Linguagem Falada Culta na Cidade do Rio de Janeiro.** Materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ/FJB, vol. I, Elocuções Formais, 1992.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. V. 3. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40365/6/Caderno_bloco_2_v_3.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017

_____. Norma e preconceito social. In: **W e b – Revista Sociodialeto:** Bach, Lic,, Mestrado-Letras - UEMS/Campo Grande, v.1, nº 6, fev. de 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/11/07022012012315>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Da linguística formal à linguística social.** São Paulo: Parábola, 2013.

CAMELÔ, Rubens. Reflexões acerca das contribuições de Labov. In: **Webartigos.com.** 02 de abril de 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-acerca-das-contribuicoes-de-labov/16260/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAMPOS, Angelo Mariano Nunes. A prática de ensino dos docentes do Curso de Turismo CEFET/PA – uma análise centrada na metodologia do ensino. **Revista Urutágua.** Maringá, n.6, abr/mai/jun/jul, 2006. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/009/09campos.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. **O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado.** Portugal: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf>. Acesso em 19 out. 2107.

CARRARO, Fernanda Priscila. **Crenças e atitudes linguísticas:** um estudo sobre a língua espanhola como língua estrangeira. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2016. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://www.academia.edu/28650515/Cren%C3%A7as_e_Atitudes_Lingu%C3%AD

sticas_um_estudo_sobre_a_l%C3%ADngua_espanhola_como_l%C3%ADngua_estrangeira>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, v.5 n.2, p.81-90, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; GNERRE, Maurício; CAMACHO, Roberto H. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/Unicamp, 1978.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Professores de língua portuguesa: desafios, conflitos e perspectivas no trabalho docente. In: **Interletras**, volume 3, Edição número 18, outubro 2013/ março.2014. Disponível em: <www.interletras.com.br/ed_anteriores/n18/artigos/11.docx>. Acesso em 10/01/2017.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

COBBUCI, Paula Maria. A importância da Sociolinguística Educacional na Formação Docente Continuada. In: **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al]. **Sociolinguística**. Florianópolis:LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; SEVERO, Cristine Gorski. **Norma linguística do português no Brasil: 12º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014. Disponível em: <http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-texto-Norma-Linguistica_UFSC.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas Linguístico do Brasil: Questionário 2001**. Londrina: Eduel, 2001.

CORBARI, Clarice Cristina. Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR). **Signum: Estud. Ling.** nº 15/1, p. 11-127, Londrina: 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378/11173>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

COSTA, Carlos. Missão de professor. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**. 05/06/2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

COSTA, Denise Ribas da; BALTAR, Marcos. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, Agosto de 2009. Disponível em: <https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero_textual_exposicao_oral_na_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.btdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-10-22T153843Z-1058/Publico/Tese-Lucia%20Cyranka.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Dos dialetos populares às variedades cultas: a sociolinguística na escola**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

_____. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, Carlos Alberto et al. **Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Sociolinguística Aplicada à Educação. In: MOLLICA, Maria Cecília e FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Era uma vez um estágio de língua portuguesa: diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas**. 2015. 504 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203847>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ERICKSON, Frederick. Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18, n. 4, 1987.

EMIDIO, Denise Elaine. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/012.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvam. **Prática de Texto para Estudantes Universitários**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo-SP: Parábola Editorial. 2015.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade; ESCARPINETE, Mariana Lins. Análise linguística e formação de professores de língua portuguesa: refletindo para o ensino e ensinando para a reflexão. In: **De volta ao futuro da língua portuguesa**. Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico. ISBN 978-88-8305-127-2. Disponível em: <<http://sibaese.unisalento.it>>. © 2017 Università del Salento. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Antonio Alberto Monteiro de. Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características dos alunos do ensino superior privado. In: **Revista Inter Ação Educação e Movimento Social**, Faculdade de Educação da UFG, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1416>. Acesso: 25/08/2017.

GAMEIRO, Maria Beatriz. **A variação da concordância verbal na terceira pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio: uma avaliação dos fatores linguísticos e sociais**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103548/gameiro_mb_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação & Sociedade**, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>>. Acesso em: 21 out. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderley.(Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilíngüe y multidialectal: area metropolitana de Valencia. Anejo n. XXVIII dela **Revista Cuadernos de Filología.** Valencia, Universitat de Valencia, 1987.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

_____. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa.** 1ª ed. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1985.

KRUPEK, Edilson José *et al.* **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.** 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns.** Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William; HERZOG, Marvin; WEINRICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** 2. ed. São Paulo. Ed. Parábola, [1968], 2006. [Traduzido por Marcos Bagno. Coleção: Linguagem, nº 18].

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 4 ed. 1972. Tradução de Dante Moreira Leite.

LAMBERT, Wallece E. A Social Psychology of Bilingualism. [1967] In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings.** Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos e FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. Disponível em:

<http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/18534216022012Sociolinguistica_Aula_1.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. In: **DELTA**, São Paulo, v.17, n.1, p.97-130, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. In: **Revista da ABRALIN**, 2006. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV5N1_2/RV5N1_2_art4.pdf>. Acesso em 24 ago. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. In: **Revista latino-americana de estudos do discurso**, vol. 1, nº 1, ago., 2001.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Em busca de um ensino sociolinguístico de língua portuguesa no Brasil. In: **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/23161/19297. Acesso em: 10/01/2018.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. A gênese historiográfica linguístico-científica de Labov. In: **Linha d'Água**, v. 24, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/rt/printerFriendly/37351/0>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. **Apagamento da oclusiva dental /d/ no grupo “ndo” na fala de João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Maridelma Laperuta. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115595/000810093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a Língua Portuguesa).

_____. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEDEIROS, Alexandre. Metodologia da pesquisa em educação em Ciências. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.2, n.1, p.73-82, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2354/1754>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MILROY, Lesley. **Language and social networks**. Oxford: Blackweel, 1980.

MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MONTEIRO, José Lemes. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (org.). **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática – história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Tory. Quem quer ser professor? In: **Carta Capital: Educação**. 26/04/2011. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/quem-quer-ser-professor>>. Acesso em 28/12/2017.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. In: **VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada– CBLA, PUC/SP**, outubro, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____. (Org.) **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

RODRIGUES, Fabiano Pinkner. **Os conceitos de norma na lingüística e sua relação com o ensino de língua materna**. 2007. 113 f. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_rodrigues.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

SÁ, Edmilson José de. A pesquisa sociolinguística e a seleção de informantes: o que sugere Fernando Tarallo? In: **Web-Revista SOCIODIALETO**: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 4, nº 12, mai. 2014. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/31052014021408.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1995.

SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, JACQUELINE Ortelan Maia. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: **Letras & Letras** (Online), v. 31/2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/31457>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SILVA, Robson Carlos da. A auto-avaliação como instrumento de conscientização de alunos de um curso de especialização *lato sensu*. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 101-115, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Presença/MEC. 1963.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

SUASSUNA, Livia. Variação Lingüística e produção de texto: um estudo de caso. In: VALENTE, André (org). **Aula de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Tradução Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2340>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: **Cadernos Pagu** nº 17-18, Campinas, 2002. On-line version ISSN 1809-4449. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332002000100003&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 30 ago. 2017.

VIEIRA, Diarley dos Santos; ROCHA, Roberta Oliveira e SANTOS, Samuel. O ensino da gramática na perspectiva sociolinguística: enfoque reflexivo para docentes de língua portuguesa. In: **10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Universidade Tiradentes, Aracaju/ Sergipe, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4591>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo-SP: Parábola Editorial. 2015.