

Variação Linguística e Representação Social em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Leandro Santos **LUCENA***

Edmilson Luiz **RAFAEL****

* Mestrado (2021) em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contato: leandropblucena@gmail.com.

** Doutorado (2001) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contato: eluizrafael@gmail.com.

Resumo:

Neste artigo, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa sobre formas de construção de ensino do conteúdo variação linguística e sua relação com representação social. A questão em foco é saber quais atividades e recursos didáticos foram utilizados por professora e alunos em aulas de língua portuguesa. A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado da Paraíba, no primeiro semestre de 2019. O *corpus* foi constituído por meio de anotações, gravação em áudio de aulas e de entrevistas com professor e alunos. A análise, fundamentada nos estudos sobre cultura, representação social, variação linguística e didática, demonstrou, como principais resultados, que o estudo da variação linguística, proporcionado pela metodologia da professora, se faz por meio de uma diversidade de atividades de produção que privilegiam mais a assimilação do conteúdo de um ponto vista linguístico do que das implicações do uso pela exploração dos componentes socioculturais do fenômeno.

Palavras-chave:

Varição linguística. Ensino de língua. Representação social.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 60-78, dez. 2020

Recebido em: 05/07/2020

Aceito em: 20/11/2020

Variação Linguística e Representação Social em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Leandro Santos Lucena; Edmilson Luiz Rafael

INTRODUÇÃO

É fato incontestável que é pela linguagem que qualquer sociedade se comunica, interage e constrói o conhecimento e o entendimento de si própria. Isso a torna o meio privilegiado pelo qual sentidos e significados são produzidos para manutenção, transformação ou renovação de crenças e valores atribuídos aos seres, objetos e fenômenos que constituem os grupos sociais. Entre esses fenômenos, talvez um dos mais importantes, os usos da língua e de linguagem continuam merecendo atenção especializada, uma vez que é por meio do que se diz (falando ou escrevendo) que uma sociedade guarda seu conjunto de valores e significados, mas também produz efeitos de ordem ideológica (dizer o que pensa quando fala/escreve), com implicações na construção da representação social dos sujeitos e dos grupos sociais.

Estamos, assim, em um contexto problematizador que relaciona língua, linguagem, sociedade, cultura e representação social. Desse contexto, o recorte desta pesquisa foca a produção da língua do ponto de vista de sua diversidade, como produto das transformações por que passam todas as línguas ao longo do tempo. Do ponto de vista linguístico, podemos dizer que estaríamos diante de um fenômeno sociolinguístico, conforme orientação teórica consolidada no campo da Linguística a que se denomina de Sociolinguística, especialmente a Variacionista de cunho laboviano (LABOV, 2008), amplamente difundida e produzida no Brasil. No entanto, o caso da inquietante diversidade linguística e o que ela acarreta como implicações sociais precisa ser considerado para além de um fenômeno linguístico, principalmente quando tomado como objeto de estudo e de ensino na Educação Básica.

Sobre essa questão mais geral, da necessidade de estudo em que se considerem aspectos sociais, históricos, políticos e culturais, no Brasil, há uma ampla produção (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007; CAMACHO, 2013; FARACO; ZILLES, 2015; PIOVEZANI, 2020, entre muitos outros) que tem colaborado para compreender a complexidade do fenômeno, propondo outras formas de análise que tomam a língua como sistema vivo e heterogêneo, objeto de mudanças internas, mas também objeto de regulação social.

Assim, o estudo da variação linguística requer que contemplemos aspectos de ordem sociocultural, política, histórica e ideológica, os quais, no seu conjunto, concorrem para uma melhor percepção das representações sociais advindas de seu uso ou da regulação e valoração do uso. A partir desses aspectos, é possível olhar para a variação linguística como um fenômeno de linguagem que ocorre, no caso do Brasil, em situações multiculturais e linguísticas sob certas condições políticas e ideológicas. Para o ensino de língua na Educação Básica, tais aspectos se desdobram em questões que dizem respeito a como transformar o conhecimento sobre a variação linguística em objeto de ensino, de forma que não se limite a uma visão sociolinguística de atribuir determinados modos de fala e determinados vocabulários a grupos sociais, sem que se considerem as implicações dos usos e dos seus efeitos para a construção da identidade.

Por isso, há necessidade de pesquisas que investiguem os modos de construção do conhecimento sobre esse objeto nas práticas escolares. Neste trabalho, tomamos parte de uma pesquisa, em fase de conclusão,

para investigar que tipos de atividades e de recursos didáticos foram utilizados pela professora da disciplina de Língua Portuguesa e alunos, em 6h/aula (seis horas/aula) de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública do estado da Paraíba. É uma pesquisa que se caracteriza como estudo de caso, a partir do qual esperamos contribuir com uma amostragem de uma questão importante para reflexão sobre ensino de língua, no que tange à relação entre língua, linguagem, cultura e sociedade. Desse modo, a reflexão, a ser apresentada, por meio da análise e dos resultados, pode contribuir para a discussão sobre modos de construção desse objeto de ensino a partir da formação escolar.

Para desenvolver o estudo, o presente artigo está organizado em três seções. A primeira está voltada para os fundamentos sobre a constituição da Variação Linguística como objeto de estudo e ensino, com base nos estudos sobre cultura (LARAIA, 2008), representação social (HALL, 2016) e conteúdo de ensino (SACRISTÁN, 1998). A segunda destina-se a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, na qual caracterizamos sujeitos envolvidos e descrevemos a situação empírica de pesquisa. Na terceira, a análise de dados, apresentamos os resultados do estudo, tendo por base análise e discussão dos tipos de atividades com o conteúdo Variação Linguística que constituíram o conjunto das aulas observadas.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO FENÔMENO DE ESTUDO

Neste trabalho, em atendimento ao objetivo de pesquisa pretendido, fizemos um recorte teórico para compreender o fenômeno da variação linguística não apenas do ponto de vista sociolinguístico, como é de praxe assim concebê-lo, quase como já um senso comum. Aqui, nosso entendimento é como um fenômeno social e cultural próprio da realização de qualquer língua. Partimos de um postulado básico, com apoio de Camacho (2013), sobre a realização linguística. Lembra-nos o autor que toda língua ou variedade é um sistema estruturado plenamente possível como instrumento para transmissão lógica e coerente dos conteúdos a respeito da realidade social. As variedades, embora diferentes quanto a mecanismos formais, são igualmente funcionais do ponto de vista da comunicação e da interação social. Do ponto de vista do funcionamento, é preciso considerar também, conforme defende Pagotto (2004), que o significado das formas variantes é resultante do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua, em práticas sociais diversas. Para desenvolver esse pensamento, apoiamo-nos ainda em Pagotto (2015), ao questionar sobre o lugar do sujeito na variação e sobre que teoria do sentido permitiria vincular o funcionamento das formas variantes ao funcionamento social, pois, para ele, essas duas questões ainda permanecem. Primeiro porque, ao falar sobre o lugar do sujeito, para além de pensarmos no efeito que se dá quando uma ou outra forma variante é enunciada, no processo de implementação e propagação das formas linguísticas se questiona se o sujeito teria lugar na teoria. Segundo, porque, nela, as variantes aparecem em rótulos no funcionamento social, tais como idade, sexo, escolaridade, classe social etc., como costumamos conceber, mas que estes não dão conta de fatores como o sujeito se enquadrar em mais de uma dessas categorias, por exemplo.

Como a língua é um produto cultural, um artefato social que se deve a todo um longo percurso histórico, tendo em vista a explicação a ser construída, para o fenômeno em análise neste trabalho propomos um caminho que perceba a relação entre sujeito e variação linguística como dependentes da cultura e da representação social. Por isso, inicialmente, é necessário precisar o conceito de cultura que nos guia nesse trabalho.

De natureza antropológica, Laraia (2008) nos mostra que o desenvolvimento do conceito de cultura coloca-nos diante da importância dela na constituição dos seres humanos tal qual os conhecemos (e somos) em sociedade. Resumidamente, interessa-nos destacar dois pontos da construção desse conceito. Ao se conceituar “cultura”, está-se destacando a aprendizagem e a ação humana para reagir diante de conhecimentos ou saberes já dados. Por isso, conforme o referido autor, a constituição do conceito passou pela consideração

do comportamento humano como herança genética até a compreensão como um complexo de mecanismos de controle, planos, regras, instruções para governar o comportamento.

Seguindo essa última compreensão, os seres humanos seriam geneticamente aptos a receberem esse conjunto de mecanismos como uma espécie de programa a que se pode chamar de *cultura*. Como resultado empírico mais concreto, podemos dizer que temos acesso ao que se denomina herança cultural; o modo de ver o mundo, apreciações morais e valorativas, comportamentos e posturas. Essa herança materializa-se em características como formas de agir, de vestir, de comer e de se expressar por meio de uma língua natural ou de linguagens. Nesse ponto, vale destacar a importante relação que propomos, neste trabalho, entre variação linguística, cultura e representação. Como nos lembra Laraia, toda experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, em um processo interminável de acumulação. Assim, a linguagem humana é também parte de uma herança cultural e, ao mesmo tempo, o instrumento, como um sistema articulado de produção oral, que possibilita a transmissão e a acumulação. É exatamente em função dessa relação de dependência entre cultura e linguagem que esse processo não se faz de forma linear, porque a compreensão do que se apreende como significativo poderá ser aceito, negado ou reformulado. Desse modo, precisamos do conceito de representação, advindo dos Estudos Culturais, a partir de Hall (2016).

O conceito de representação ocupa um importante lugar no estudo da cultura. Para Hall, *representar* envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos, mas isso não ocorre de forma simples. Significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. Em sua teoria, o autor apresenta três diferentes abordagens para explicar como funciona a representação do sentido pela linguagem: a reflexiva, a intencional e a construtivista. Neste trabalho, concentramo-nos na terceira abordagem, a construtivista, porque nos fornece a aparato teórico mais adequado ao estudo pretendido.

Segundo Hall, a abordagem construtivista não nega a existência do mundo material, mas discorda do pensamento reflexivo, segundo o qual o sentido está no objeto do mundo real, cabendo à linguagem funcionar como espelho desse sentido. Na perspectiva construtivista, é o sistema de linguagem(ens) que nos permite construir sentidos, para tornar o mundo comunicável e inteligível. Assim, os sistemas de representação são constituídos de signos com uma dimensão material que se manifesta como sons ou imagens. A representação é, por fim, uma prática de utilização desse material e seus efeitos com funções simbólicas. Sons, palavras indicam, simbolizam ou representam conceitos e, desse modo, transportam sentidos. Para o caso do estudo e do ensino da Variação Linguística, estamos compreendendo como um fenômeno que se materializa por meio da língua, predominantemente oral, sobre o qual há representações historicamente construídas, as quais são acionadas quando atores sociais (no dizer de Hall) são postos em contato com sua realização material e os seus significados.

Nesse ponto, podemos dizer que, no âmbito deste trabalho, pelo menos, dois conjuntos de significados sobre variação linguística precisam ser considerados. Primeiro, sobre o que é originário da tradição gramatical e seu impacto na constituição de um saber leigo ou o conhecimento do falante sobre sua língua nativa (RAJAGOPALAN, 2008). Segundo, sobre o que é construído pela ciência linguística. Deste último, o principal conhecimento de impacto na prática escolar de ensino formal sobre variação linguística tem sido o de origem sociolinguística variacionista, cuja percepção de social está limitada à ordem do linguístico, como nos diz Pagotto (2004), embora a descrição das formas opere de modo a relacionar a variação a fatores externos ao linguístico, tais como idade, etnia, lugar geográfico, entre outros.

Nesse ponto, é importante destacar, brevemente, com apoio de Camacho (2013), um pouco da história da consolidação do conceito de variação no âmbito dos estudos linguísticos. Segundo o autor, foi com os paradigmas estrutural (saussuriano) e gerativo (chomskyano) que se consolida na Linguística o procedimento epistemológico segundo o qual “os dados de base para a análise linguística deveriam ser regularizados de

modo a eliminar a variabilidade de fato existente na linguagem enquanto fenômeno real” (p. 41). A ruptura ocorrerá com os sociolinguistas e a instauração do modelo variacionista, que não só fornece evidência da heterogeneidade inerente à linguagem, mas, também, considera a variável como unidade estrutural. A questão problematizadora daí decorrente, principalmente para o ensino de língua, é que a prática científica e acadêmica desse modelo tende a ver as variantes (por exemplo: *as coisa passa/as coisas passam; ele fala macaxeira/ele fala aipim*) como pertencentes a dois sistemas diferentes, sendo a alternância uma situação de *mistura dialetal ou de alternância de código* (p. 43).

Como principal resultado a ser mobilizado como conhecimento de formação, tanto no âmbito da formação do professor quanto no da educação básica, por meio dos textos basais de introdução ou de divulgação da ciência linguística e dos livros didáticos que circulam nas escolas, é, predominantemente, essa categorização polarizada entre dois sistemas, isso se constitui como espaço profícuo para favorecer a padronização, importante questão para a política linguística e, em consequência, para a determinação de que variedade deverá ser considerada como língua oficial do país. Esse fato vai se desdobrar em inúmeros outros importantes, mas, para este trabalho, entendemos ser suficiente destacar o que nos lembra Signorini (2001) ao tratar das relações entre língua e usos falados e escritos. A autora também atenta para a mudança, provocada pela sociolinguística variacionista, de foco da homogeneidade e da estabilidade do sistema da língua, o que estaria para a mudança paradigmática, conforme Camacho (2013), para a instabilidade desse sistema quando visto no espaço e no tempo. Desse modo de descrever a língua resulta o conceito de variedade linguística como as realizações de origem histórica, geográfica, social e estilística, além das noções de estilo forma e informal. No entanto, é esse conjunto homogêneo classificatório que predominará para determinar que forma linguística estará mais ou menos próxima de uma forma ideal de língua.

Então, para o ensino de língua, é preciso considerar, em forma de breve resumo, que, do estudo científico da linguagem, especialmente quando se tomam as línguas naturais como objeto, as principais contribuições para o fenômeno da variação dizem respeito à inegável constatação de que a diversidade linguística acompanha fatores externos, reflexo da diversidade social de seus falantes, pois, se temos uma sociedade que se apresenta de múltiplas formas, na linguagem não seria diferente, tendo que dar conta dessas diversas manifestações humanas, mas a representação de língua herdada da tradição, e que faz parte do senso comum, é de que a língua é um bloco homogêneo.

Essa concepção muito se deve à força da tradição cultural da escrita e da construção histórica escolar de uma língua tida como modelo, uma norma padrão, pronta e acabada. Nesse caso, a língua representa um produto cultural, mas também pode funcionar como símbolo de predileção, instrumento de segregação e de exclusão. Segundo Milroy (2011, p. 53), em geral, a “variedade padrão” tem sido equiparada à “variedade de maior prestígio” em vez de à variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade. Contudo, é importante esclarecer que, conforme relembra o autor, as variedades da língua não têm prestígio em si mesmas, mas que tais variedades adquirem esse “status” quando seus falantes têm prestígio elevado. Desse modo, pelo que representam, simbolicamente, a predileção é atribuída pelos seres humanos a determinados grupos sociais e objetos inanimados ou abstratos. Ou, ainda, como afirma Camacho (2013), como a variação é fenômeno típico da pronúncia de fonemas (nível fonético), na codificação morfossintática e na organização lexical (níveis lexical e morfossintático), as forças de uniformização tendem a recorrer ao estabelecimento de princípios de padronização. Assim, o modelo de língua ideal seria, supostamente, a que é considerada apropriada para publicações oficiais, ensino escolar formal, usos midiáticos e instituições públicas.

Por outro lado, como tem sido construída pela ciência linguística, principalmente depois dos avanços sociolinguísticos é que mais do que um produto, a língua é um processo da realidade sociocultural, de natureza heterogênea e mutável. Por isso mesmo, requer saber como tratá-la pedagogicamente, de modo que amplie e estimule na escola reflexões sobre as questões que envolvam a variação linguística, sobretudo aos fatores

socialmente predominantes no que concerne à língua. Para tal, a ciência linguística ensina a considerar o social no uso da linguagem e a observar que nem sempre os padrões se impõem ao uso cotidiano de seus usuários, pois o contrário também ocorre quando os usos concretos de seus falantes estabelecem padrões. É o que alerta Neves (2006), ao expor que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso e a existência de registros não padrão constitui garantia de eficiência e uso da linguagem. Desse modo, a heterogeneidade linguística é, no nosso entendimento, a força vital da língua e está relacionada à heterogeneidade social, pois a língua precisa acompanhá-la.

A Variação Linguística como Objeto Escolar de Ensino

Como objeto de ensino escolar, a variação linguística precisa ser tomada como um conteúdo de natureza crítica, e não meramente classificatório, dos falares de uma língua. Dito de outro modo, do ponto de vista dos estudos sobre ensino (Pedagogia e Didática), precisa ser ensinada para ampliar a visão do aluno sobre a consciência dos efeitos dos usos linguísticos para a sua atuação na sociedade. Essa perspectiva adota uma concepção de ensino como prática social, ou seja, como conjunto de ações articuladas entre sujeitos (professores e alunos), que tem em vista atender a necessidades e funções mais amplas determinadas social e pedagogicamente (LIBÂNEO, 2011). No entanto, esse caráter geral precisa ser transformado em ação concreta em situação de ensino-aprendizagem (em aula, presencial ou não), o que conduzirá a ação para o didático, para o intencional, guiada por uma dada direção. Nesse ponto, encontramos o caráter imediato da ação que se manifestará no ensino dos conteúdos escolares, com implicações para uma aprendizagem formativa. Esse é o lugar, então, dos conteúdos ditos curriculares.

De modo associado, o objeto de estudo, neste trabalho, requer uma concepção de ensino que apoie de forma mais adequada a investigação da variação linguística como conteúdo escolar em sala de aula. Por isso, o ponto de partida é considerar ensino como uma prática social (LIBÂNEO, 2011). Com isso, estamos compreendendo ensino como um conjunto de ações desenvolvidas por sujeitos específicos, que visa a atender a determinadas necessidades e expectativas. Entre muitas características de prática social, destacamos, para os fins dessa investigação, em diálogo com esse conceito da Didática, a sua dimensão processual, conforme afirmações de Signorini (2007), entre outros autores representantes dessa visão da Linguística Aplicada. O ensino escolar é uma prática social, não só por se constituir como conjunto de ações, mas, também, por ser um processo dinâmico, múltiplo e contingente. Entre as contingências, seguramente a de maior impacto é a emergência por se constituir sempre como um vetor de transformação social, tendo geralmente como instrumento, para os professores, a didatização ou a transformação dos conhecimentos científicos ou acadêmicos em saberes a serem ensinados, pela via de orientações oficiais e materiais didáticos.

Voltando à concepção de ensino, do ponto de vista pedagógico e didático teremos, como principais categorias, que enformam a prática, os objetivos e os conteúdos, a partir dos quais são elaborados métodos, definidos procedimentos, atividades, selecionados materiais e instrumentos de avaliação. O ponto de contato é, no caso de nosso trabalho, o conteúdo, como macro categoria que supraordena as atividades. Para explicar melhor, tomemos Sacristán (1998). Para o autor, o termo *conteúdo*, quando referido a ensino, pode vir carregado de uma significação intelectualista que remete a resumo do saber acadêmico ou de uma significação mais ampla que engloba comportamentos, valores, atitudes, habilidades de pensamento e conhecimentos. Partindo de distinção semelhante, Zabala (1998) também chama a atenção para os sentidos do termo. Para ele, *conteúdo* foi utilizado, normalmente, para expressar aquilo que se deve aprender, em relação quase exclusiva para se referir aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e àqueles que se expressam por meio de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Nesse sentido, conteúdo de ensino é compreendido de forma restrita ao aspecto cognitivo, porque a perspectiva é a de conhecimento, de apreensão de algo exposto como

objeto cognoscível. Para o autor, é importante pensar na questão *o que se deve aprender?* Por isso, além das contribuições dos objetos de conhecimentos ditos disciplinares, acumulados pelo conhecimento científico ou pela tradição escolar, é necessário aprender conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, de relação interpessoal e de inserção social.

Dada a impossibilidade, neste trabalho, de desmembramento dessa discussão em seus muitos e múltiplos tópicos, fazemos um recorte para destacar a importante relação entre conteúdo de ensino e conhecimento, o qual, nesse caso, refere-se a conhecimento linguístico, de forma mais ampla, e, de forma restrita, a variação linguística. Como afirma Fichtner (2012), considerando que o conhecimento está preestabelecido no currículo, nos planos de ensino, nos livros didáticos; parece obviedade dizer que sabemos o que seja *conhecimento*. A partir desse questionamento, o autor nos apresenta dois importantes processos de relação com o conhecimento que se realizam em situações que podem ser consideradas de aprendizagem e, por isso, com implicações para a prática de ensino e a didatização dos próprios conhecimentos. São os processos de *apropriação* e de *objetivação*, em diálogo com as ideias de Leontiev (1978, citado por Fichtner). O que é importante destacar, nesse caso, é o sentido de *apropriação* em relação a conhecimento como um processo de aprendizagem das experiências históricas e sociais, materializadas de alguma forma. A essa materialização denomina-se *objetivação*. Para o autor, seguindo essa perspectiva, as formas objetivas de conhecimento, que para nós seriam, de forma aproximada, as que podem se referir à variação linguística, são resultado das atividades dos sujeitos, têm sua materialidade, mas são inseparáveis deles.

Em vista de um encaminhamento para caracterizar *variação linguística* como objeto escolar de ensino temos, então, um objeto de uma prática social, correspondente a um dos componentes dessa prática, construído sob condições específicas, de forma predeterminada, historicamente e, também, reconstruído de acordo com as contingências sociopolíticas às quais o sistema de ensino está submetido.

Como conteúdo de ensino, voltando à questão didática temos, desse modo, duas grandes formas ensináveis de conteúdo: as formas objetivas e as formas subjetivas (FICHTNER, 2012). Trazendo para o escopo de nossa investigação, podemos associar o conhecimento classificatório dos falares regionais, por exemplo, a uma objetivação do conhecimento, e os(as) valores, sentimentos, opiniões, crenças e atitudes gerados(as) a partir das percepções desse objeto como formas subjetivas. Porém, essas formas se tornam objetos reais de ensino em situações didáticas que, como tal, precisam ser definidas como espaços sociais em que se asseguram os meios para que ocorra a “mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da assimilação consciente de conhecimentos” (LIBÂNEO, 2011, p. 132-133), envolvendo, de modo articulado fins imediatos (*saber o que é variação linguística*) e mediatos (*saber quais são as implicações de uso de determinadas expressões/palavras por determinados falantes*).

A variação linguística é, desse modo, por sua natureza complexa e reflexiva, um conteúdo curricular que reclama uma exploração muito mais formativa, uma vez que permite mobilizar o conhecimento científico sobre língua e linguagem, suas propriedades, contradições e conexões sociais. Podemos defini-lo como um conteúdo situado, conforme proposto por Libâneo (2011) em sua abordagem crítico-social dos conteúdos. Do ponto de vista metodológico, nessa perspectiva, a variação linguística é um conteúdo a ser posto em estudo ativo por meio de atividades de assimilação, análise e síntese. A assimilação permitirá o contato com o conhecimento científico e ser experimentado por meio da análise de fatos concretos dos usos linguísticos e adaptado por meio da síntese para a construção de novo conhecimento, ao desenvolver capacidade crítica e formar convicções.

Em suma, o que se espera é uma compreensão de variação linguística para além de sua classificação formal, como tradicionalmente é distribuída na sociolinguística por estratos sociais, mas contemplando um conhecimento de seu uso em função de quem, onde, por que, para quem e dos efeitos para a constituição da representação social de grupos e das pessoas que os compõem. Do ponto de vista do ensino, espera-se um

direcionamento didático por meio de atividades que não se limitem ao ensino classificatório de base apenas variacionista.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino regular da Educação Básica na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, da modalidade Escola Cidadã Integrada – ECI. Como o assunto da variação linguística é, oficialmente, conteúdo curricular do 1º ano do Ensino Médio, selecionamos estrategicamente essa turma, composta de 36 alunos, para a análise.

Para a coleta e a geração dos dados advindos da turma, foram observadas seis aulas de língua portuguesa, ministradas por uma professora de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2019. As aulas, cada uma com 45 minutos de duração, foram audiogravadas, seguindo-se de sua transcrição, contabilizando 4 horas e 30 minutos de gravação. Além disso, fizemos uso do diário de campo para registrar os acontecimentos relevantes sobre o ensino da variação linguística. Também recolhemos exercícios escritos dos alunos da turma e o material didático utilizado pela professora.

Do conjunto de dados que constitui o *corpus* de análise, nas seis aulas que foram observadas sobre o conteúdo de Variação Linguística, as recorrências de atividades estão distribuídas da seguinte forma: 1 de leitura, 4 de produção textual e 6 de exposição. Os tópicos a serem analisados foram os de regionalismo, estrangeirismo, gíria, neologismo e internetês (termo usado para as variações linguísticas advindas da internet). Ilustramos, no Quadro 1, o percurso das aulas analisadas:

Quadro 1 – Percurso das aulas observadas

OCORRÊNCIA	ATIVIDADES OBSERVADAS
Aula 1: Início do assunto de VL	1. Exposição oral; 2. Leitura de texto humorístico do gênero piada; 3. Produção de apresentação
Aula 2: Apresentação de vídeo	1. Retomada da aula anterior e apresentação de vídeo; 2. Exposição oral; 3. Produção de apresentação
Aula 3: Apresentações	1. Apresentação de encenação pelos alunos; 2. Exposição oral da professora
Aula 4: Classificação da VL	1. Exposição oral da professora, auxiliada de slides, sobre conceito e classificações da VL
Aula 5: Classificação da VL	1. Exposição oral da professora, auxiliada de slides, sobre conceito e classificações da VL
Aula 6: Finalização do conteúdo de VL	1. Produção de apresentação pelos alunos; 2. Exposição oral da professora

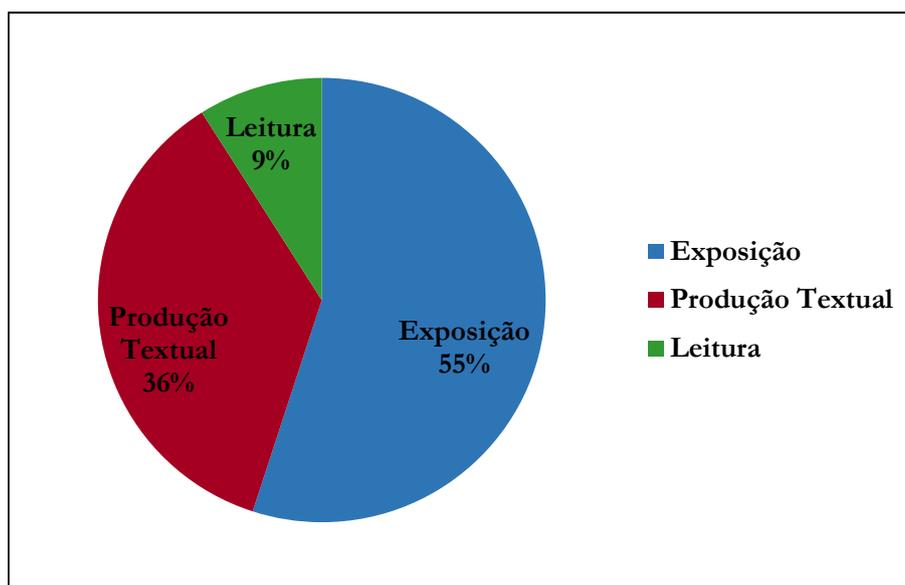
Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira aula houve a leitura de um texto humorístico do gênero piada apresentado pela professora, sem adaptações, do livro didático *Nossa Língua: Códigos, Linguagens e suas Tecnologias* (LOPES, 2010). Na segunda aula, houve a exposição de um vídeo que reunia reportagens e entrevistas, facilmente localizado no canal YouTube sob o título *Variações Linguísticas Regionais*. Na terceira aula, ocorreram, por parte dos alunos, apresentações que envolvessem variações linguísticas. Na quarta e na quinta aulas observadas, se concentraram conceito e classificações das Variações Linguísticas. Por fim, o assunto se encerra na sexta aula, novamente com apresentação dos alunos e ponderações da professora. A transcrição das aulas ocorreu de acordo com a metodologia de análise da conversação proposta por Marcuschi (2010), com adaptações, como (::) para alongamentos orais, (...) pausas, ([] tomada de turno, letras maiúsculas para ênfases etc. A seguir, passamos

a analisar essas atividades e como se deu a construção do conhecimento acerca da variação linguística por meio das atividades observadas em sala de aula e as suas implicações.

A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Para demonstrar os resultados referentes à questão apresentada para este trabalho, iniciamos este item de análise apresentando uma visão quantitativa dos tipos de atividades que foram realizadas durante as aulas observadas. Para isso, considere-se o Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 1 – Atividades em sala de aula

Como vemos, as atividades de ensino foram realizadas dentro de três eixos: exposição oral, produção textual e leitura. As atividades de exposição oral são as realizadas pela professora para explanação e explicação de conteúdo. As atividades de produção textual propunham-se a pesquisa, elaboração e apresentações realizadas pelos alunos. Por fim, as atividades de leitura destinavam-se aos alunos para estudo do conteúdo, pela interpretação e análise de um texto. No Gráfico 1, percebemos que a primeira variável, tida por *exposição*, ocupa maior parte do gráfico, sendo responsável por 55% de todas as aulas; em sequência, a *produção textual*, com 36%; e por último, e em menor recorrência, *leitura*, com 9%.

No que concerne às atividades que demandaram maior concentração, as de exposição, as maiores ocorrências estiveram concentradas na oralidade, por meio das explicações que a docente realizava, como a apresentação de conceitos. Também quando, após a participação dos alunos, a professora recuperava, oralmente, informações principais sobre o conteúdo, como podemos observar no fragmento (1):

- (1) **Professora:** *isso..olha só..cada região do Brasil cada pedacinho de extensão territorial do Brasil tem seu modo peculiar de falar. Foi o que vocês acabaram de fazer aqui né? a diferença de quem é do nordeste para quem é do Rio de Janeiro né? de quem é da região sudeste né? o “mó” “coé” o “tio”... aqui o “oxe” “oxente”... então cada grupo tem seu modo peculiar de se comunicar certo? isso vai depender muito vai mudar de região para região. Aí voltan::do pra anla passada eu fiz um questionamento.. Será que muda também de cidade para cidade? [...]*
(Aula 4)

No exemplo do fragmento (1) verificamos as atividades de exposição em que a professora intermedeia o conhecimento, retomando e reafirmando (*isso..olha só..*) um conceito sociolinguístico variacionista (*cada pedacinho de extensão territorial do Brasil tem seu modo peculiar de falar*) e apresentando exemplos. Como vemos também nessa exposição, o conhecimento sobre variação foi mobilizado pelos alunos em uma atividade realizada anteriormente (*Foi o que vocês acabaram de fazer aqui né?*). Isso parece comprovar o foco do estudo nessa perspectiva sociolinguística, pela classificação regional. Prova disso é que, adiante, ela continua em sua exposição corroborando esse saber, reformulando sua fala, orientada pelo mesmo conceito (*cada grupo tem seu modo peculiar de se comunicar... vai depender muito vai mudar de região para região*). Também vale destacar a proposta da professora quando apresenta, como sugestão de atividade para os alunos, um questionamento (*Aí voltan::do pra aula passada eu fiz um questionamento..*). Esse movimento revela um esforço dela em propor atividades para além da mera exposição de conteúdo, como a que é sugerida na questão: “*Será que muda também de cidade para cidade?*”. No entanto, a questão parece manter o foco no conhecimento da variação regional, no nível diatópico. Embora enxerguemos que pudesse haver o estudo do conteúdo pelos aspectos sociais, para além da forma linguística (variação regional), mas como culturais, ideológicos e históricos, as atividades pouco exploram e sistematizam o assunto como conhecimento ou saber a ser aprendido, ou seja, não são refletidos sob a forma de atividades. Por outro lado, os fragmentos (2) e (3), a seguir, nos ajudam a perceber como a professora busca ampliar o conteúdo para esses aspectos:

- (2) **Professora:** *então.. depende muito da história..dos costumes..daquela sociedade num é? daquela região.. lembram quando eu falei “o Brasil é um país muito grande em extensão territorial”? isso também influencia né? e os povos que aqui habitam que aqui chegaram DEs::de o início quando TUdo começou. Então com eles vêm também seus costumes as suas características. Lembram também quando eu dei um exemplo dos norte-coreanos e dos chineses que estão tomando conta de Campina Grande?*

Aluno 7: *sim*

(Aula 4)

- (3) **Professora:** *eles têm o modo peculiar dele. Nós temos o nosso. atÉ porque:: João Pessoa ela é uma cidade mais velha*

Aluna 4: *[é a capital*

Professora: *além de ser a capital ela é mais velha em relação a Campina Grande..então Campina Grande é uma cidade mais nova que João pessoa.. então quem é de João pessoa vai falar provavelmente de um modo arrastado.. de quem é de Campina Grande. professora como é que eu percebo isso? Conversando. DIÁLOGO. Vocês vão perceber que eles tem um modo de falar diferente do seu. Talvez o sotaque seja diferente. [...]*

(Aula 4)

Os fragmentos (2) e (3) exemplificam como a professora busca relacionar o conteúdo aos aspectos históricos e culturais. Para isso, explica sobre a formação histórica do povo brasileiro e, mais uma vez, situa a discussão ao aspecto geográfico, mas agora na proximidade municipal dos seus alunos. Isso pode ser comprovado nos fragmentos quando fala: “*depende muito da história...os povos que aqui habitam que aqui chegaram*”, ou ainda, “*além de ser a capital ela é mais velha em relação a Campina Grande*”. O esforço se constata em (2), quando são apresentadas referências a costumes e características que podem ser associadas aos conceitos de cultura e representação. Isso se verifica nos fragmentos quando diz “*com eles vêm também seus costumes as suas características...depende muito da história..dos costumes*”. Dessa maneira, essas falas da professora recolocam o conteúdo em relação com a importância da cultura na constituição da sociedade, como uma herança cultural. Essa perspectiva poderia oportunizar uma problematização que fizesse os alunos perceber o mundo e as apreciações morais e valorativas, comportamentos e posturas que estamos envolvidos, pois são os costumes e as características que colaboram para a construção da representação social, em que os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.

Reconhecemos que, ao fazer essa relação entre a variação linguística e questões culturais, a professora enriquece a apresentação do conteúdo, saindo da lógica da tradição escolar meramente centrada no

sociolinguístico variacionista. De fato, ela busca aproximar o conteúdo com a realidade local dos seus alunos “*lembram também quando eu dei um exemplo dos norte-coreanos e dos chineses que estão tomando conta de Campina Grande?*”, fazendo com que o conteúdo abordado esteja situado também na atualidade, favorecendo na ampliação da experiência cotidiana dos alunos.

Ainda nas atividades de exposição oral, verificamos que a docente lança mão de outras estratégias, como é o caso da passagem de turno de fala para a os alunos. Os exemplos a seguir demonstram como a professora pede auxílio dos alunos para que eles participem com ela, conforme os fragmentos (4) e (5), que são fragmento e slide utilizados em aula:

(4) **Professora:** *então eu quero que alguém leia pra mim.*

Aluna 4: [EU

Professora: *qual é o conceito geral de variações? lê aí.*

Aluna 4: *variedades linguísticas. fenômeno de alterações na língua oficial de um país por intermédio de variações históricas sociais e regionais*

(Aula 4)

(5)



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Figura 1 – Slide elaborado pela professora

Conforme observamos, a professora faz uso de uma ação didática que dá aos alunos possibilidades de participação “*então eu quero que alguém leia pra mim*” ou “*qual é o conceito geral de variações? lê aí*“. Consideramos que essa postura favorece para que haja dinamização das aulas e faz com que não apenas o professor detenha a palavra no ato da exposição, de forma centralizadora, mas que, pela participação dos alunos, estes se tornem colaborativos. Do ponto de vista conceitual, percebemos também, nessa exposição, que o conceito de Variação Linguística é abrangente, simplificado e se ancora numa abordagem sociolinguística variacionista. Com isso, mesmo diante de todas as atividades em sala de aula e o envolvimento dos alunos com questionamentos, que parecem que ampliariam o conhecimento para os aspectos culturais e de representação, os fechamentos para sistematização do conteúdo se mantêm no conhecimento na visão da linguística formal.

Partimos, agora, para o segundo eixo de atividades desenvolvidas, as referentes à produção textual. Para a análise, neste artigo tomaremos para exemplificação uma tarefa sugerida pela professora. Trazemos o caso da produção de um glossário por parte dos alunos. Os fragmentos (6) e (7) expõem essa atividade desenvolvida em sala de aula:

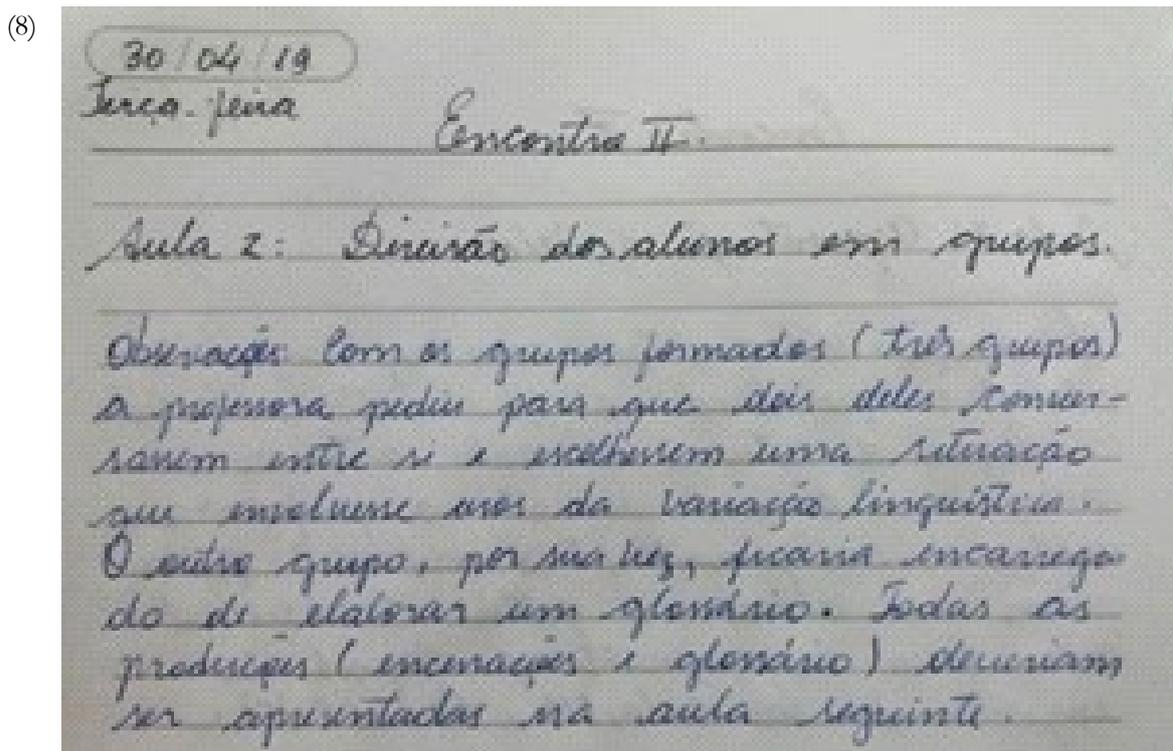
- (6) **Professora:** *eu queria que pelo menos uma pessoa que ficou responsável pelo glossário viesse até aqui..fazer/.. dar algumas palavras. apresentar algumas palavras. E aí?*
 [...]
Professora: *Vem Kelly?*
Aluna 1: *eu fiz isso aqui. aí eu não sei se vale*
Professora: *então venha pra cá [...] vamos lá ((palmas)) vamos ouvir algumas palavrinhas que a nossa colega Kelly pesquisou a respeito tá? Vamos lá? Vamos lá? Vamos ouvir? Vamos lá. Primeira*
Aluno 3: *“Truta”. “mano”*
Professora: *[“truta”. o que é “truta”?*
Aluna 1: *truta é uma pessoa.*
Aluno 3: *“mano”.*
Aluna 1: *é:: mano. parceiro*
Aluno 3: *mano. parceiro tal..*
Aluno 10: *[é bron.*
Professora: *“Mano” “parceiro”*
Aluno 3: *“uai”*
Professora: *“UAI” da aula passada? “uai”?*
Aluna 1: *é mineiro [...]*
 (Aula 3)
- (7) **Aluno 1:** *a gente ficou com algumas expressões.. algumas vocês vão conhecer num é?*
Aluna 4: *é*
Aluno 1: *quando a gente se agonia diz “oxente”*
Aluna 4: *“eita:: danosse”*
Aluno 1: *botão de ()*
Aluna 3: *hã?*
Professora: *como?*
Aluno 1: *botão de som é “pitoco”*
Professora: *botão de som é pitoco*
Aluna 4: *“vixe Maria..vôte”.*
Aluno 1: *confusão é “vôte”*
Aluna 4: *rir dos outros é “mangar”*
Aluno 1: *a moça nova é “boyzinha”*
Aluna 3: *tudo que é bom é “massa”*
Aluno 1: *apertar é “arrochar” [...]*
 (Aula 5)

Como podemos perceber, a atividade mobilizou a produção textual de um glossário. Essa estratégia permite que seja elencado um pequeno dicionário que esclarece sobre termos usados, especialmente numa determinada área ou região. Isso se verifica em (6), quando a professora diz: “*vamos ouvir algumas palavrinhas que a nossa colega Kelly pesquisou a respeito tá?... Vamos lá. Primeira*”. Ou, ainda, quando o aluno introduz seu argumento dizendo em (7): “*a gente ficou com algumas expressões... algumas vocês vão conhecer num é?*”. E segue-se a lista. Compreendemos que essa produção textual favorece paralelismos, como se uma palavra significasse “isso” ou “aquilo”, como exemplifica o fragmento (6), em que temos: “*truta é uma pessoa (...) mano. parceiro*” e em (7) “*botão de som é ‘pitoco’ (...) apertar é ‘arrochar’*”. Todas essas palavras constroem uma lista formal e estanque de sentidos. Por isso, consideramos que mais do que uma lista de palavras, cujos fragmentos exemplificam uma ordem classificatória e sequencial, seria relevante evidenciar que essas variantes são construções sociais, históricas e também culturais da língua e que uma palavra carrega diferentes sentidos pelo valor ou prestígio que os falantes lhes atribuem.

Percebemos que, se a proposta não gerar essa reflexão, pode se aproximar de uma reprodução do ensino da variação e da língua que, por muito tempo, enfocou os falares nos modelos de variantes populares, classificadas em glossários regionais e atlas linguísticos dos estados brasileiros. Essa consequência sugere que

determinada variante possa apenas pertencer a um determinado grupo ou região, e não resultado de uma construção cultural. É o caso de quando a professora questiona no fragmento (6): “UAI, da aula passada?” e a aluna responde: “é mineiro”, ou ainda em quando o aluno expõe para os colegas (7): “quando a gente se agonia diz oxente”. Em suma, embora aconteça uma atividade que demanda envolvimento dos alunos, pesquisa e análise, o resultado é uma lista fria e estanque que conforma num conhecimento: de que a linguagem do nordestino é assim, do mineiro de outro modo, sem gerar as implicações do uso como sentido, que estão dentro de uma cultura e representação dos seus usuários.

Outra atividade referente à produção textual que trazemos para destaque foi a de produção de esquetes por parte dos alunos. Trata-se de uma encenação teatral rápida, geralmente humorística, que também foi motivada pela professora e se fez presente em várias aulas após explicação do conteúdo. Os fragmentos (8) e (9), retirados do diário de campo, demonstram como esses esquetes eram formados:



Fonte: Diário de campo.

Figura 2 – Divisão dos grupos Aula 2.

- (9) **Professora:** pronto...eu quero agora.. que vocês formem os quatro grupos. vamos lá. eu quero um grupo para regionalismo. um grupo para gírias. estrangeirismo...e um para neologismo
(Aula 5)

No fragmento (8), a divisão em grupos ocorria para que, anteriormente aos esquetes, os alunos pudessem conversar entre si sobre o que seria apresentado (*conversassem entre si... situação que envolvesse usos da variação linguística*). Dessa forma, não se tratava de uma encenação pronta, mas que partisse da reflexão e produção do próprio grupo. O fragmento (9) mostra que esses grupos detinham apenas o tema (*um grupo para regionalismo. um grupo para gírias. estrangeirismo...e um para neologismo*), para que elaborassem entre eles o que seria apresentado. Nesse sentido, consideramos que mais do que alunos colaborativos com as aulas, a atividade proposta pode favorecer para que haja uma participação dos alunos pelo estudo ativo do conteúdo. Essa estratégia de atividade mostra-se relevante porque pode levar ao desenvolvimento da capacidade crítica e formar convicções numa perspectiva crítico-social dos conteúdos.

Outra observação sobre os esquetes é que essas atividades motivadas pela professora demandavam, por parte dela, articulação dos momentos oportunos para que fossem apresentadas, conforme demonstra o fragmento (10) e (11):

(10) **Professora:** *antes que eu passe para estrangeirismo: para não haver uma quebra que falamos de regionalismo..das gírias.. os meninos vão apresentar... os meninos vão apresentar...prestem atenção...em seguida eu vou dar continuidade... já vão pensando nos grupos:: tá bom?*
(Aula 5)

(11) **Professora:** *vamos lá grupo dois...vamos ver o que esse grupo aprontou.. enquanto os meninos apresentam os demais olham.. em silêncio.. bora lá? um ((palmas)) dois:::um.dois.três. shi:::*
(Aula 6)

O fragmento (9) exemplifica como, no momento de preparação para o esquete, cabe um momento que merece especial observação. Por isso a professora chama, bate palmas e pede silêncio para que a turma acompanhe o que será apresentado. É o que vemos quando a professora pede a atenção: “*Os meninos vão apresentar. prestem atenção*” ou em “*enquanto os meninos apresentam os demais olham*”. Ainda, a professora ajuda os grupos, quando sincroniza o ato de início de cada esquete “*bora lá? um... dois:::um.dois.três*”, para que o grupo seintonize e comece o momento da apresentação.

Esse momento merece especial atenção não apenas pelo que será apresentado em si, nos esquetes, mas porque será principalmente nele que se poderá perceber como o conteúdo da variação é interpretado pelos alunos a partir de suas vivências. Dessa forma, ficam reveladas, nesse momento, as representações simbólicas construídas por eles em torno do que significa a variação linguística. Os fragmentos (12) e (13) apresentam dois desses esquetes, de dois grupos diferentes, mas que escolheram a mesma representação, o futebol:

(12) **Aluno 8:** *bom, passa a bola aé tio, tá moscando, mano?*
Aluno 8: *bom: passa a bola aé tio.. tá moscando mano*
Aluna 5: *qual é menor. passa a bola*
Aluno 8: *caraca mano: faz o gol tio*
Aluna 5: *ô goleiro agarra a bola/caraca cara perdeu a bola: De NOvo:: [...]*
(Aula 3)

(13) **Aluno 8:** *É .. qual é menor? vamos bater uma bolinha hoje tio?*
Aluna 5: *Aonde? O foot vai ser aonde?*
Aluno 8: *bora. vamos pra quadrinha lá e tomar uma pô?*
Aluna 5: *No Hubs?*
Aluno 8: *é... pode ser também pô... a gente quando terminar no final pode tomar uma cervejinha também*
Aluna 5: *ai a gente vai junto?*
Aluno 8: *é:::pode ser*
Aluna 5: *ai a gente tem que ensinar ela a bater um foot..porque ela é mó ruim*
Aluno 8: *qual é menor: é só chegar aqui::chegar aqui ó::chega::r aqui tá a trave e pegar a ((palavrão)) da bola::[...]*
(Aula 3)

Como podemos perceber, os esquetes dos fragmentos retratam questões voltadas ao esporte, sendo, em (12), um ato de um jogo de futebol: “*passa a bola...faz o gol..agarra a bola*”, e em (13), marcando encontro para jogar futebol: “*vamos bater uma bolinha hoje...O foot vai ser aonde? ai a gente vai junto?*”. Damos destaque às linguagens típicas do futebol “*passa a bola aé tio..tá moscando...agarra a bola/caraca cara*” e que geralmente está permeada de usos informais e que demonstram ânimos mais exaltados, típicos do meio esportivo, com uso de

gírias e até palavrões “*pô...bater um foot...mó ruim...pegar a ((palavrão)) da bola*”. Destacamos que ambos os grupos escolheram a mesma temática com a representação do futebol carioca.

Vale ressaltar que o esquete reúne em si, pela escolha, os aspectos classificatórios de variação (regionalismo, gírias e neologismo) estudados em sala de aula. Porém, mais do que a escolha do Rio de Janeiro como exemplo a ser mostrado nessas classificações, a aula não gerou a problematização das representações que permearam essa escolha. Para citar apenas alguns, podemos provocar: a) o que significa escolher o futebol como representação social das variações linguísticas?; b) as gírias e neologismos não ultrapassariam grupos populares, se fazendo também presentes em grupos mais abastados?; c) qual a implicação de escolher o Rio de Janeiro, protagonista nacional de grandes clubes de futebol, nos esquetes?; d) como a carga cultural criada há décadas de que “O Brasil é o país do futebol” se torna latente na sociedade e na linguagem?

Por outro lado, na perspectiva de que o aluno não é um mero receptor de conteúdo, mas participante ativo do processo, reconhecemos que essas atividades de produção textual, em especial os esquetes, abriram possibilidades para que os alunos tivessem, a partir da sua forma de se expressar, nas aulas, espaço na cultura em que está inserido, podendo expressar seu pensamento, sua compreensão do mundo e da realidade à sua volta e dos conteúdos que estão estudando também. Nesse sentido, a aprendizagem se torna significativa para a vida do educando. Contudo, ponderamos ao reconhecer que as atividades permitem reflexão, mas que também permitem o resultado de manutenção de uma mesma forma linguística relativa a “um grupo que fala assim”, sem levar em consideração como essa representação é vista socialmente.

Por fim, neste eixo de atividades, gostaríamos de destacar o fragmento (14), ocorrido entre os momentos de exposição oral e produção textual. Nele, ao focar as variedades nordestinas, a professora provoca os alunos para que identifiquem de qual variedade se tratava:

(14) **Professora:** *essa é a linguagem do::?*

Todos: *nordeste::*

Aluna 3: *é a melhor de todas*

Professora: *é a melhor?*

Todos: *é:::*

Professora: *por que é a melhor?*

Todos: *porque é a nossa.*

Professora: *é a nossa::porque é a no::ssa:*

((alunos citando exemplos entre si))

Professora: *vamos lá, podemos? passar? Tem mais algum exemplo?... estr.ANGEIrismo:: estamos entrando agora em estrangeirismo.. e vem de [...]*

(Aula 5)

Podemos perceber, no exemplo, o comentário acerca da linguagem nordestina. No fragmento (14), destaca-se o sentimento da Aluna 3 ao perceber a variedade nordestina como parte do conteúdo da aula e faz com que ela externar seu sentimento, “*é a melhor de todas*”, como se, por ser nordestino, devesse a reafirmação cultural das variedades linguísticas que lhe representam. Isso também se evidencia e ganha força com a professora que pergunta: “*é a melhor?*” e, na resposta positiva de todos, há uma reafirmação (*sim*), pois que faz parte de suas identidades, “*porque é a nossa*”. Essa mesma resposta dada pelos alunos é reutilizada pela professora, “*é a nossa. porque é a nossa*”, sem, no entanto, esclarecer o que representa linguisticamente “ser nordestino”, nem os juízos de valor que permeiam usar tais variedades. Infelizmente, gerando uma ruptura da possibilidade de discussão, a professora questiona se pode avançar no conteúdo: “*podemos? passar? Tem mais algum exemplo?*”, e introduz o novo tópico: “*estamos entrando agora em estrangeirismo.. e vem de...*”, comprometendo uma síntese para a construção de um novo conhecimento e de desenvolver a capacidade crítica dos alunos de formar convicções.

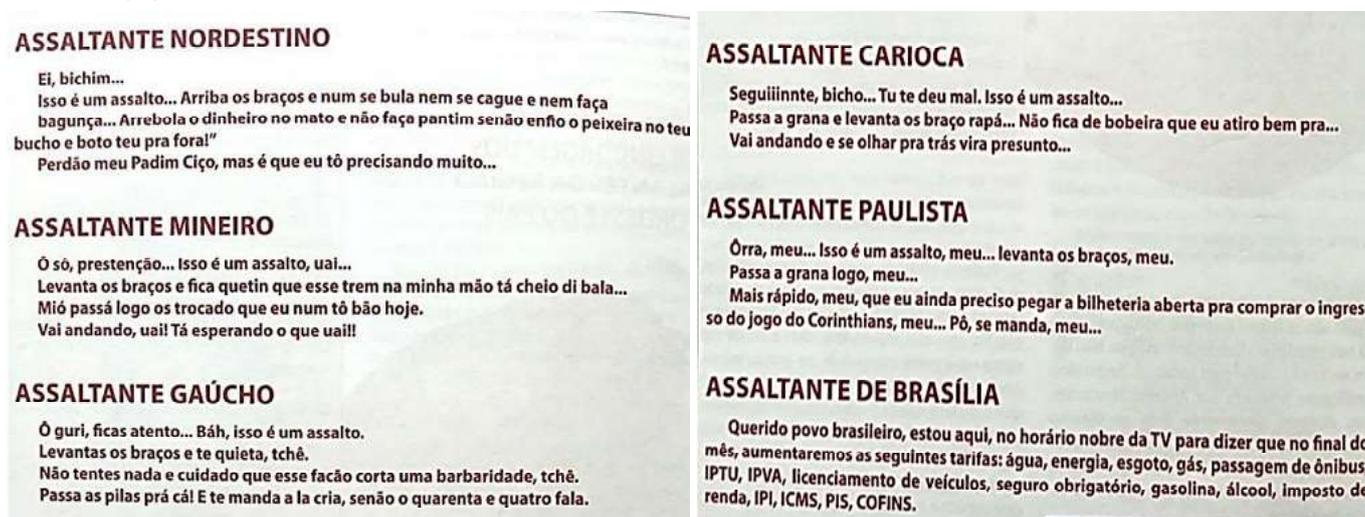
Essa ocorrência acende um alerta sobre o perigo de se fomentar posturas que excitem a questão de superioridade linguística, gênese de preconceitos linguísticos. Se, pelos critérios linguísticos, temos que a

língua é um conjunto de variedades e que não há nenhuma superior à outra, por outro lado, externo aos critérios linguísticos, verifica-se que, nas práticas sociais, históricas e culturais, a língua passou e ainda passa por hierarquizações danosas que podem, na relação de poder, ser questionadas e (re)(des)construídas, tendo nas representações um caminho para tais discussões. Isso só será possível se o professor buscar promover atividades e reflexões críticas em suas aulas, acerca dos diversos usos da língua e seus efeitos.

O terceiro eixo que destacamos nas atividades observadas foram as centradas na leitura. Por elas obterem a menor proporção, menos de 10%, não as desenvolvemos com afinco neste artigo, tanto por serem minoria nas aulas observadas quanto por haver repetição no aspecto da abordagem: âmbito diatópico da sociolinguística variacionista.

Entretanto, sobre essa atividade, gostaríamos de destacar a que se deu por meio de um texto impresso retirado do livro do professor. O texto também é facilmente encontrado na internet e retrata situações de assaltos em diferentes regiões do país: nordestino, mineiro, gaúcho, carioca, paulista e de Brasília, e como seus moradores reagem. Seguem imagens do texto extraído do manual da professora, conforme ilustramos:

(15)



Fonte: Lopes (2010).

Figura 3 – Texto assaltos em localidades do país

Depois da leitura individual por parte dos alunos, alguns deles se dispuseram a, voluntariamente, irem à frente de todos e lerem as situações em voz alta. Essas situações, como podemos ver, são carregadas de variantes regionais como o “*bichim*” para exemplificar o falar nordestino; o “*sô*” para o falar mineiro; o “*bab*” para o gaúcho; o “*rapá*” para citar o carioca; e o “*ôrra*” apontando o paulista. No entanto, ao considerar o assaltante de Brasília há uma quebra de expectativa, como é próprio da piada, remontando uma personagem que mais parece um político “*Querido povo brasileiro...*”. Ela aparece no fragmento sem apresentar variantes claras e como um assaltante de outra natureza, “*aumentaremos as seguintes tarifas...*”.

Na atividade, destacamos a ocorrência da reprodução do saber variacionista, quando adota as variedades linguísticas no âmbito diatópico. Essa reprodução, expressa no texto, desconsidera a abrangência das múltiplas culturas e diversas representações que tecem os múltiplos falares dentro de uma mesma região. Também deixa escapar a forma desigual da representatividade dos estados da federação, uma vez que apresenta: na Região Sul, um exemplo: o falar gaúcho; no Sudeste, três exemplos: o paulista, o carioca e o mineiro; no Centro-Oeste, um político de Brasília; mas nenhum dos nove estados do Nordeste contemplado, se resumindo a nomear todo o bloco linguístico num único tipo, o “nordestino”, como se fossem homogêneas as variedades

linguísticas dessa região. Não obstante, o texto ainda produz o apagamento da Região Norte, pois sequer é citado algum exemplo. Nesse sentido, dentre muitas possibilidades, o texto permite o questionamento sobre quais os efeitos e as funções simbólicas das representações do texto, que são historicamente construídas, tornando a variação linguística um conteúdo de natureza crítica e não meramente classificatório e vazio dos falares de uma língua.

Citamos, também, como o texto humorístico reforça estereótipos de que a variação linguística seja algo “engraçado”, “cômico” e que determinadas regiões escolhem e/ou se comportam de determinada maneira. Noutro caminho, consideramos que as representações sociais de cada exemplo do texto poderiam oportunizar discussões com possibilidades de problematização do conteúdo, sem que atividade recaia na visão de variação linguística como motivo de graça, piada, mas, antes, um fator de identidade social dos seus falantes, pois o significado das formas variantes é resultante do processo de identidade do sujeito na sua relação com a língua, em práticas sociais diversas.

Por fim, se pela ciência linguística compreendemos que a língua é um conjunto de variedades sem superioridades entre si, também reconhecemos que, embora não haja nos critérios linguísticos uma hierarquia entre as variedades, o mesmo não ocorre nas práticas sociais, históricas e culturais. Ao contrário, por serem critérios externos à língua, essas hierarquizações acontecem numa relação de poder, e podem ser questionadas e (re)(des)construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos até aqui, como o estudo do conteúdo variação linguística requer a consideração de aspectos que convirjam para a percepção das representações sociais advindas de seu uso e apontamos a necessidade de investigação dos modos de construção do conhecimento sobre esse objeto nas práticas escolares. Tendo em vista a nossa questão de pesquisa e focalizando as atividades desenvolvidas em sala de aula, verificamos que o assunto favorece para que haja uma dinamicidade na forma de trabalhá-la. Por isso, apresentamos as variadas formas do seu tratamento, dentre as quais, destacamos as atividades de exposição, produção textual de glossários e esquetes e leitura.

Conforme analisamos, o conteúdo voltado à variação linguística, do ponto de vista teórico, necessita ir além das classificações comumente conhecidas, pois elas se mostram insuficientes. É o caso do conhecimento classificatório dos falares regionais, por exemplo, que pode contemplar uma objetivação do conhecimento e de valores, sentimentos, opiniões, crenças e atitudes gerados a partir das percepções desse objeto como formas subjetivas, permeadas por meio de representações.

Do ponto de vista metodológico, o assunto merece ser posto em estudo ativo por meio de atividades de assimilação, análise e síntese. Nesse quesito, percebemos que as atividades geram pontos de reflexão e parecem levar à construção do conhecimento, por meio de trabalhos em grupo, pesquisa etc., certamente por se tratar de uma turma do Ensino Médio, que ensaja mais reflexão e não reprodução do conhecimento. Todavia, por vezes, há a reprodução, dentro dos limites sociolinguísticos variacionistas, especialmente no nível diatópico, sem levar a uma reflexão aprofundada dos fatores culturais e representacionais que formam a nossa identidade linguística. Desse modo, pouco favorece para a (re)construção de novos conhecimentos para desenvolver capacidade crítica e formar convicções.

Em suma, em muitos instantes as atividades estiveram permeadas de percepções de que mineiro, carioca, nordestino ou outro grupo regional falam de determinado modo, sem reforçar os fatores culturais e representacionais das variações sociais desses mesmos grupos, merecendo a atenção de que não existem formas tidas “melhores” ou “piores” do ponto de vista linguístico, mas que essas formas se curvam às relações de poder que prestigiam algumas variações e estigmatizam outras nos contextos situacionais em que o aluno

se encontra. Por isso, embora os exemplos pudessem permitir o estudo do conteúdo pelos aspectos sociais, para além da forma linguística, mas também culturais, ideológicos e históricos, as atividades pouco exploram e sistematizam o assunto como conhecimento ou saber a ser aprendido nesses sentidos.

Por reconhecer a variação linguística como um fenômeno social e cultural, próprio da realização de qualquer língua, consideramos que estudá-la é de relevante importância, inclusive no 1º ano do Ensino Médio. As atividades desenvolvidas podem favorecer uma excelente oportunidade para desenvolver nos alunos a capacidade crítica e formar convicções numa perspectiva crítico-social dos conteúdos, como é o caso da variação linguística relacionada aos aspectos culturais e de representação. Reforçamos a necessidade de ir além de sua classificação formal, contemplando um conhecimento de seu uso em função de quem, onde, por que, para quem e dos efeitos para a constituição da representação social de grupos e das pessoas que os compõem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S.M *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.
- FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de didática: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 209-226.
- HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; Apicuri, 2016.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, K. *Nossa língua: códigos, linguagens e suas tecnologias*. São Paulo: DCL, 2010
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências das padronizações. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-89.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática ensinar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PAGOTTO, E. G. *Variação e(´) identidade*. Maceió: EDUFAL, 2004.

- PAGOTTO, E. G. As (re)(re)descobertas do Brasil: variação linguística, sujeito e discurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, p. 9-19, jul./dez. 2015. Disponível em: bit.ly/3pklUPI. Acesso em: 18 jan. 2020.
- PIOVEZANI, C. *A voz do povo: uma longa história de discriminações*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- RAJAGOPALAN, K. Linguagem: o santo graal da linguística. In: SIGNORINI, I. (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 15-38.
- SACRISTÁN, J. G. O que são conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.
- SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.