



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS/PB



PATRÍCIA DOS SANTOS QUEIROZ BRAGA

**GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA REFLEXÃO
SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO**

CAJAZEIRAS – PB
2019

PATRÍCIA DOS SANTOS QUEIROZ BRAGA

**GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA REFLEXÃO
SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

CAJAZEIRAS – PB
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B813g Braga, Patrícia dos Santos Queiroz.
Gêneros textuais como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade linguística: uma proposta de sequência didática para alunos do 6º ano / Patrícia dos Santos Queiroz Braga. - Cajazeiras, 2019.
148f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG, 2019.

1. Gêneros textuais. 2. Diversidade linguística. 3. Ensino de língua materna. 4. Preconceito linguístico. 5. Leitura em sala de aula. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'42(043.3)

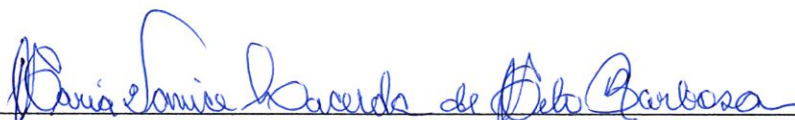
PATRÍCIA DOS SANTOS QUEIROZ BRAGA

**GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA REFLEXÃO
SOBRE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos; Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 25/04/2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFERSA/UFCG)



Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa (Examinadora externa)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)



Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Examinador interno)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (Suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedicatória

Àqueles que me fizeram existir, enquanto criatura: minha mãe, Maria Ziumar e meu pai, Lourival.

E àqueles que me fizeram descobrir o verdadeiro sentido de existir: meus filhos, Benício e Valentina e meu esposo Amadeu Érico.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela oportunidade concedida de realizar o sonho de concluir o mestrado, mesmo em meio a tantas adversidades.

À professora Doutora **Maria Vanice Lacerda de Melo Barboza**, minha orientadora, primeiramente, por ter me acolhido como sua orientanda e pelas orientações regadas de sabedoria, conhecimento e seriedade;

Aos **pais** e ao **irmão**, pelo apoio incondicional, pelas constantes orações e por partilharem comigo a alegria dessa vitória alcançada;

Ao **esposo** e aos **filhos**, que sempre me motivaram a superar as dificuldades e suportaram, pacientemente, aos recorrentes egressos durante essa jornada. Certamente, não existem palavras significativas que me concebam expressar tamanha gratidão. Grata também, por cada abraço sincero ao regressar;

À **sogra** e aos **cunhados (as)**, que prontamente cuidaram dos meus filhos durante as minhas constantes ausências;

Aos **professores do PROFLETRAS**, pelo substancial ensinamento e pela preciosa contribuição que, certamente, se refletirão em minha prática pedagógica;

Aos professores **Dr. Alexandre Martins Joca** e **José Wanderley Alves de Sousa**, pela relevante contribuição como membros da banca examinadora do Exame de Qualificação;

À Professora **Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa** e ao **Prof. Dr. Alexandre Martins Joca**, por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora da Defesa da Dissertação e por enriquecerem o meu trabalho com valiosas sugestões;

Ao diretor **Edivan de Souza** e à **Secretaria de Educação de Dep. Irapuan Pinheiro**, pelo apoio e compreensão, nos momentos em que precisei me afastar do trabalho para a realização dos estudos referentes ao mestrado;

Ao amigo **Claudenilton Pinheiro**, pelo apoio imensurável, que fez os obstáculos se tornarem apenas pequenos empecilhos. Certamente, sem esse apoio, eu jamais triunfaria;

Sou grata ainda a todos os meus **colegas do mestrado**, pelo companheirismo, pelo aprendizado a partir das experiências socializadas, mas, especialmente a Amanda, a Aurilene, ao Caio, a Caliana, a Gabriela, a Jaerly, a Lêuda e a Talita, com quem mais convivi, participei dos grupos para seminários, partilhei angústias e incertezas sobre os trabalhos, artigos, qualificação etc. Neste agradecimento destaco ainda **Ana Carla**, pela valiosa orientação de leituras, durante o Mestrado e **Caio Eder**, com o qual percorri longo trajeto, com quem muito aprendi fora da sala de aula, pois fez das nossas viagens, momentos ricos de troca de angústias, conhecimentos e experiências.

Aos tantos outros **amigos, colegas e familiares** a quem eu deveria agradecer, entretanto não os mencionei, a estes que, por ventura, a memória, momentaneamente, esqueceu, porém o coração agradece, também;

Aos **meus alunos**: razão da eterna busca pelo aperfeiçoamento profissional.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que fosse possível plantar, regar e fazer florescer essa semente do sonho de cursar um mestrado.

A todos, o meu muito obrigada!

"Compreendi que a vida não é uma sonata que, para realizar sua beleza, tem de ser tocada até o fim. Dei-me conta, ao contrário, de que a vida é um álbum de minissonatas. Cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade. Um único momento de beleza e de amor justifica a vida inteira."

Rubem Alves

RESUMO

BRAGA, P. dos S. Q. **Gêneros textuais como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade linguística**: uma proposta de sequência didática para alunos do 6º ano. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

A língua pode sofrer diversas alterações, tendo em vista a comunidade onde está inserido o falante. Este, por sua vez, usa a língua, conforme sua cultura, formação, situação de interação etc. Assim, o português falado em uma determinada região pode ser diferente do português falado em outra região. Isso acontece devido a um fenômeno próprio da língua portuguesa: a diversidade linguística. Com o viés neste aspecto da língua, este estudo faz uma abordagem acerca dos gêneros textuais como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos. Fundamentamos as discussões teóricas nos estudos realizados por Bagno (1999; 2003; 2004; 2007; 2009; 2013), Travaglia (2006); Cagliari (1992); Magda Soares (1997); Bortoni-Ricardo (2009); Bakhtin (1992 [1929]); Marcuschi (2010) e outros. Objetiva apresentar subsídios para discutir e refletir sobre a questão da diversidade e do preconceito linguístico, através de gêneros textuais. Intentando uma intervenção, propomos uma sequência didática a ser aplicada para alunos de 6º ano, a partir dos gêneros textuais: histórias em quadrinhos, crônicas, poemas, cordéis e letras de músicas. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivista e qualitativo, correlacionada à etnográfica hermenêutica, com abordagem seguindo-se a vertente epistemológica. Além disso, tem caráter intervencionista, pois pretende um trabalho didático e instrucional a ser aplicado em sala de aula. Esta pesquisa trouxe contribuições teórico-metodológicas para a prática de ensino da língua portuguesa. Os resultados apontaram para vários aspectos, entre eles, o de que o Brasil precisa fortalecer a política linguística que não se inspira em mitos e em normatização gramatical, mas em metodologias que considerem as reais necessidades dos falantes tomando a língua como fenômeno histórico-social.

Palavras-chave: Diversidade linguística. Ensino de língua materna. Gêneros textuais. Preconceito linguístico.

ABSTRACT

BRAGA, P. dos S. Q. **Textual genres as a pedagogical resource for reflection on linguistic diversity**: a proposal for a didactic sequence for 6th-grade students. 2019. 148 f. Dissertation (Master degree) - Federal University of Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

The language can undergo several changes, taking into account the community where the speaker is inserted. This, in turn, uses the language, according to his/her culture, formation, the situation of interaction, etc. Thus, the Portuguese spoken in a given region may be different from the Portuguese spoken in another region. This is due to a phenomenon peculiar to the Portuguese language: linguistic diversity. With the bias in this aspect of the language, this study approaches the textual genres as a pedagogical resource for reflection on linguistic diversity and prejudice. We base the theoretical discussions in the studies carried out by Bagno (1999; 2003; 2004; 2007; 2009; 2013); Travaglia (2006); Cagliari (1992); Magda Soares (1997); Bortoni-Ricardo (2009); Bakhtin (1992 [1929]); Marcuschi (2010) and others. It aims to present subsidies to discuss and reflect on the issue of diversity and linguistic prejudice, through textual genres. Attempting an intervention, we propose a didactic sequence to be applied to students of 6th grade, from the textual genres: comics, chronicles, poems, twines, and song lyrics. It is descriptive and qualitative research, correlated to the ethnographic hermeneutics, with an epistemological approach. In addition, it has an interventionist character, since it intends a didactic and instructional work to be applied in the classroom. This research brought theoretical-methodological contributions to the practice of teaching the Portuguese language. The results pointed to several aspects, among them, that Brazil needs to strengthen linguistic policy that is not inspired by myths and grammatical normalization, but rather by methodologies that consider the real needs of the speakers taking the language as a historical-social phenomenon.

Keywords: Linguistic diversity. Mother tongue teaching. Textual genres. Linguistic prejudice

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	122
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	155
2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONCEITOS E ABORDAGENS	17
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIVERSAS PERSPECTIVAS GRAMATICAIIS	23
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	26
2.3 A LINGUAGEM NA DIMENSÃO SOCIAL.....	31
2.4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA	34
3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	39
3.1 SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS	42
3.2 UMA LÍNGUA X VARIEDADES LINGUÍSTICAS	44
3.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO	47
3.3.1 Os mitos do preconceito linguístico	50
3.3.2 Transmissores do preconceito linguístico	52
4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES	58
4.1 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA	60
4.2 GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO: HORA DE SELECIONÁ-LOS.....	62
4.2.1 Histórias em quadrinhos	64
4.2.2 Crônica	64
4.2.3 Poema	66

4.2.4 Cordel	67
4.2.5 Letra de música.....	68
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO	70
5.1 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO: USO DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICOS EM SALA DE AULA.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	118
APÊNDICES	137

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que existe um vasto número de variações linguísticas. Porém, ao passo em que se reconhece esse fenômeno como um fato, vê-se que a sociedade, tradicionalmente, considera as variações numa proporção valorativa que leva a classificar, de modo pejorativo, os usos de algumas variedades como “certos” ou “errados” ou até cômicos, resultando em estigmatização e preconceito linguístico.

A escolha dessa temática baseia-se, essencialmente, no interesse pessoal pelo assunto; na curiosidade emersa dentro do ambiente de atuação profissional; também por existirem sérios problemas evidentes em sala de aula de educação básica, como por exemplo, o tratamento que o livro didático dá ao tema variacionismo, já que pouco aborda a questão da diversidade linguística, geralmente privilegiando somente o estudo da norma padrão da língua portuguesa; por presenciar casos de indivíduos que sofrem por terem sua língua desprestigiada; pelo comportamento dos (as) alunos (as) em sala de aula, em relação ao estudo da língua, principalmente, no que diz respeito ao tratamento com a linguagem (oral e escrita) e a forma como se comportam diante das variedades linguísticas; também por fazer parte de um sistema educacional centrado em índices estatísticos, que pressiona o professor sobre os resultados que os alunos apresentam, ou seja, problemas que têm suas raízes na priorização do cumprimento de um currículo que dá preferência à norma padrão em detrimento do uso coloquial da fala de seu alunado e que, muitas vezes, não aceita e não reconhece as variedades linguísticas.

Esse interesse existe há algum tempo e foi sendo construído no decorrer da minha caminhada como educadora e professora de Português, apesar de ainda ser curta a minha trajetória profissional.

Contribuem ainda para essa opção, a necessidade da realização de mais pesquisas com aprofundamento teórico-metodológico, pois o reconhecimento da variedade e do preconceito linguístico são temas ainda pouco discutidos, apesar de se falar tanto, nos últimos tempos, em combater as mais diversas formas do referido preconceito e na aceitação das diversidades linguísticas.

Devo salientar que já existem discussões acerca da variedade e do preconceito linguístico no Brasil, que indicam esforços da ciência para esclarecer esse fenômeno existente em nossa sociedade, porém meus questionamentos ainda não foram, satisfatoriamente, respondidos pelas pesquisas divulgadas, por isso ainda há a necessidade de continuação de

pesquisas que respondam minhas indagações com melhor precisão, clareza e profundidade, já que os estudos existentes ainda não são suficientes para esgotar todas as possibilidades de reflexão acerca dessa temática tão ampla.

Assim sendo, o interesse pela temática não se deu subitamente, tampouco sem nenhum tipo de ponderação sobre sua importância e viabilidade. Deu-se a partir da constatação da necessidade de desenvolver instrumentos para a reflexão dos indivíduos, dos docentes em geral e, de modo particular, os docentes de língua portuguesa, e oferecer-lhes subsídios que, de alguma forma, poderão contribuir para refletir sobre os problemas referentes ao insuficiente reconhecimento da diversidade linguística e o preconceito, ocasionados, talvez, pela falta de consideração às variedades linguísticas e a veiculação, pela sociedade e pelo sistema educacional curricular, do dialeto padrão como o único digno de ser aceito.

Aos interessados pelo aprofundamento e intervenção neste problema, que resulta em sérios prejuízos na aprendizagem da língua portuguesa, pode-se questionar: de que forma os gêneros textuais podem ser usados como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos? Como elaborar uma proposta metodológica adequada para abordar e refletir sobre diversidade e preconceito linguísticos na ação pedagógica dos professores de língua portuguesa?

O presente trabalho está centrado na área de concentração Linguagens e Letramentos e tem como linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, para contribuir na retomada das noções de língua, linguagem, diversidade linguística, bem como consolidar estudos voltados para a descrição, normatização e reflexão da linguagem e refletir sobre as práticas de linguagem em contextos sociais, históricos e culturais diversos, focalizando, principalmente, nas relações entre linguagem e sociedade.

Tem como objetivo geral, apresentar subsídios para discussão e reflexão sobre a questão da diversidade e do preconceito linguístico, através de gêneros textuais. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende: discutir e dialogar com diversos pesquisadores na tentativa de compreender o fenômeno da diversidade linguística e a existência do preconceito linguístico; reunir registros bibliográficos que fundamentem a temática contribuindo, assim, para a reflexão da prática do preconceito linguístico instituído na sociedade.

E também, propor uma ação pedagógica em forma de sequência didática, a ser aplicada em sala de aula para alunos do 6º ano; e ainda promover, na rede municipal de ensino, do município de Deputado Irapuan Pinheiro, localizado na região do Sertão Central,

no estado do Ceará, a distribuição de um Caderno de Atividades Pedagógicas contendo essa proposta didática interventiva que intenta a reflexão sobre as diversidades linguísticas e o preconceito linguístico e com isso, contribuir, em conjunto com a pesquisa, para o ensino aprendizagem de língua materna.

No que concerne ao tipo de pesquisa, classifica-se como pesquisa de cunho descritivista e qualitativo, correlacionada à etnográfica hermenêutica, com abordagem seguindo-se a vertente epistemológica, conforme será explicada mais detalhadamente, no tópico 1.1, que versa sobre a natureza da pesquisa. Além disso, este estudo tem caráter intervencionista, pois pretende um trabalho didático e instrucional a ser aplicado em sala de aula.

Para as discussões teóricas, buscamos sustentação nos estudos de Bagno (1999; 2003; 2004; 2007; 2009; 2013) para promover a reflexão sobre preconceito linguístico, seus mitos e órgãos que o transmitem, também sobre o ensino de língua portuguesa, variedades linguísticas e heterogeneidade da língua; apresentamos algumas abordagens sobre os diversos conceitos de gramática com base em Travaglia (2006), Antunes (2007), Possenti (2009) e Campos (2014); ancoramos as delineações dos aspectos sociais da linguagem em estudos como os de Bakhtin (1992 [1929]) e Bortoni-Ricardo (2009). Marcuschi (2010) nos serviu de base para tecermos comentários sobre as concepções de gêneros textuais e sua utilização na sala de aula; ainda foram feitas as explanações acerca dos gêneros textuais escolhidos e do uso da metodologia de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), além das orientações dos PCNs (1997) e da BNCC (2017), dentre outros autores.

Visando atender aos objetivos propostos, a escrita dessa dissertação se estrutura em seis capítulos, sendo o primeiro, a introdução e a natureza da pesquisa; o capítulo dois intitulado de *Ensino de Língua Materna: conceitos e abordagens*, em que se faz a conceptualização de gramática e de linguagem e onde constam algumas reverberações sobre suas abordagens em sala de aula, sobre a linguagem na dimensão social e ainda sobre as diversas perspectivas gramaticais e o ensino de língua materna.

O terceiro capítulo designado de *Diversidade linguística* é constituído de uma discussão sobre diversidade linguística, sobre a existência de línguas oficiais no Brasil e a presença das variedades linguísticas, e em consonância a tudo isso, discute-se, também, sobre preconceito linguístico, seus mitos e órgãos que o transmitem.

No quarto capítulo cognominado de *Gêneros textuais: concepções*, o enfoque é dado à explanação a respeito dos gêneros textuais de modo geral, suas concepções e seus usos em

sala de aula. Este capítulo tem como base teórica as abordagens de Marcuschi (2010), dada sua concernente representação e influência no campo dos estudos sobre gêneros. Seguindo-se, é feita uma discussão sobre os gêneros textuais escolhidos como ferramenta para a discussão empreendida acerca da diversidade e preconceito linguísticos, buscando descrever suas características, compreender seus aspectos literários e ainda sua abordagem em sala de aula.

O quinto capítulo, tendo como título *Sequência Didática: apresentação do procedimento*, trata da teoria sobre Sequência Didática, doravante (SD), norteadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly, traduzido por Rojo e Cordeiro (2011). Ainda no decorrer desse capítulo, apresentamos uma proposta de sequência didática para ser aplicada para alunos do 6º ano. Nesse momento, os gêneros histórias em quadrinhos, crônica, letra de músicas, poema e cordel são utilizados como recurso pedagógico para o trabalho em sala de aula acerca da diversidade e do preconceito linguístico.

No último capítulo, o das considerações finais, expomos algumas reflexões acerca da pesquisa. Por fim, exibimos as referências que nos serviram de aporte para as discussões teóricas e construção desse estudo. Consecutivamente, são listados os anexos e os apêndices que facilitarão um melhor entendimento e aplicação da proposta de intervenção.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa de cunho descritivista e qualitativo, correlacionada à etnográfica hermenêutica, com abordagem seguindo-se a vertente epistemológica. Além disso, este estudo tem caráter intervencionista, pois pretende um trabalho didático e instrucional a ser aplicado em sala de aula.

Portanto, esta dissertação está dividida em duas etapas: sistematização etnográfica epistemológica por meio da pesquisa bibliográfica e elaboração de uma proposta de sequência didática não aplicada. Convém explicar, detalhadamente, cada uma delas.

A primeira etapa dessa pesquisa se deu por meio de leituras de livros, artigos científicos, dissertações e teses publicadas, a fim de arregimentar conhecimentos acerca do tema em estudo, o que permitiu, também, uma maior elucubração para o processo de elaboração da proposta de sequência didática para alunos do 6º ano, que corresponde à segunda etapa. Para tanto, alguns gêneros textuais são usadas como ferramentas de reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos, em sala de aula.

A pesquisa com viés epistemológico e a construção do referencial teórico se materializaram a partir de um amplo levantamento de fontes teóricas direcionadas à temática em estudo, com base em livros e materiais já elaborados e publicados em fontes confiáveis, uma vez que abrangem as contribuições de diferentes autores sobre o tema abordado.

Severino (2007, p. 122) define esse tipo de abordagem como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos e constantes dos textos.

A partir de um criterioso levantamento de abordagens acerca do tema em estudo, foi possível compreender melhor, tendo em vista argumentos e pensamentos de diversos teóricos, o fenômeno da diversidade linguística bem como o preconceito em seu entorno.

De posse dos resultados provenientes da pesquisa com linha epistemológica, constatou-se a necessidade de se buscar novos reveses e metodologias que visem a uma mudança no processo de ensino aprendizagem da língua materna, com ênfase na reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos, para ressignificar seu ensino na escola. Para tanto, optamos por elaborar um material que contém proposta pedagógica para utilização de metodologias que abordam os usos efetivos da língua em seus contextos sociais, no estudo da língua portuguesa.

Então, após a conclusão da primeira etapa, surgiu a proposta de intervenção pedagógica constituída neste trabalho: uma SD concebida à luz do que é orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, traduzido por Rojo e Cordeiro (2011). Esta proposta está direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental e é parte do resultado das muitas ponderações que emergiram durante o percurso de realização da pesquisa etnográfica.

2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONCEITOS E ABORDAGENS

O senso comum considera que gramática é somente a prescrição das regras de sintaxe, morfologia, ortografia, fonologia, semântica e estilística. Esta concepção ignora que há muitas designações para se definir gramática, pois seu sentido pode apresentar significados variados e distintos, porém, essa visão traz consigo um fundo de verdade, pois “[...] as suas diferentes acepções, nas teorias linguísticas, se ligam de algum modo à ideia de *um conjunto de regras que presidem o funcionamento da língua.*” (CAMPOS, 2014, p. 31, grifo do autor).

Intencionando um olhar acerca de algumas abordagens, apontaremos, a seguir, alguns conceitos sob a ótica de autores como Possenti (2009), Antunes (2007), Campos (2014) e Travaglia (2006).

Possenti (2009, p. 63) considera que, “[...] a noção de gramática é controvertida [...] a palavra gramática significa ‘conjunto de regras’. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. [...]” e destaca três diferentes concepções relacionadas ao ensino de língua materna, as quais, veremos a seguir:

a) gramáticas normativas: “[...] conjunto de regras *que devem ser* seguidas - [...] a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, [...], esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente.’” (2009, p. 64, grifo do autor). São consideradas, dessa forma, regras para garantir êxito na escrita e na fala. Essa concepção faz uma bipartição entre língua falada e língua escrita, definindo apenas o uso da língua pelas pessoas com nível instrucional mais elevado e a variante oral da língua é desconsiderada.

A gramática normativa surgiu da necessidade de descrever a língua e acabou se tornando uma norma regente, pois é uma das variedades da língua que histórico e socialmente predomina sobre as demais, porque corresponde ao uso feito por determinado segmento social que desfruta de maior prestígio em virtude de razões políticas e socioeconômicas.

b) gramáticas descritivas: “conjunto de regras *que são* seguidas - é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas. [...] a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes [...]” (2009, p. 65, grifo do autor). Nessa concepção, há uma descrição e registro dos usos da língua, considerando suas variedades. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas, através das quais cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação comunicativa.

Na gramática descritiva, os elementos da língua são apresentados, sem fazer referência a um uso em particular. Na acepção descritiva, dá-se maior espaço ao falante para que ele faça escolhas e reflita sobre elas.

c) gramáticas internalizadas: “conjunto de regras *que o falante domina* - refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases ou sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (2009, p. 69, grifo do autor). Nessa concepção, a gramática é vista como conhecimento linguístico que todo falante possui intuitivamente, domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação.

Referente à gramática internalizada, depreende-se que todo falante de um idioma é capaz de construir discursos lógicos dentro dessa língua, de forma que os propósitos comunicativos sejam realizados dentro das estruturas gramaticais e dos padrões sintáticos. O que significa que esse usuário, mesmo com pouca idade, sabe qual conhecimento linguístico lhe pede determinada situação de interação comunicativa.

Assim como Possenti (2009), Campos (2014) também enumera as gramáticas em três e traz denominações similares: a gramática normativa como um “conjunto de regras da língua padrão que devem ser seguidas por todos os falantes”; a gramática descritiva como um “conjunto de regras que são seguidas pelos falantes da variedade descrita.” e a gramática internalizada como um “conjunto de regras que o falante domina e que corresponde ao conhecimento implícito, não consciente, que ele tem da língua.” (2014, p.32)

Antunes (2007) em *Muito além da Gramática* elenca outras concepções de gramática que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna no que se refere à leitura e à escrita:

a) gramática internalizada que corresponde às “[...] regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em ‘gramática do português’ [...]” (ANTUNES, 2007, p. 25). Essa gramática é interior em cada indivíduo e adquirida com o convívio sociolinguístico com a família e outros grupos, é o “[...] conhecimento das particularidades da gramática da língua nativa, faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade.” (ANTUNES, 2007, p. 27).

b) gramática da norma culta que se refere às “[...] regras que definem o funcionamento de determinada norma [...]” (ANTUNES, 2007, p. 25) em que “contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*.” (op. cit., 2007, p. 30, grifo do autor).

c) gramática gerativa, estruturalista e funcionalista que faz uma abordagem histórica “[...] em sintonia com as correntes de pensamento mais significativas em cada época, de maneira que se pode ver, por trás de qualquer estudo da linguagem, um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo. [...]” (ANTUNES, 2007, p. 32).

d) “de uma disciplina escolar, como em ‘aulas de gramática’” (ANTUNES, 2007, p. 26). É essa definição que está presente nas aulas de português, muitas vezes desvinculada de outros ramos como, por exemplo, a produção textual.

e) e pode ainda se remeter a um livro como um “[...] compêndio descritivo-normativo da língua”, onde contém a descrição das regras da língua que “pode adotar uma perspectiva mais descritiva ou mais prescritiva” (ANTUNES, 2007, p. 33) dependendo do autor que o escreveu.

Travaglia (2006), além de mencionar também os conceitos definidos por Possenti e Campos (descritos anteriormente), inclui outras concepções como:

a) a gramática implícita “que é a competência linguística internalizada do falante [...]” (p. 33) em que o indivíduo faz uso inconsciente dela;

b) gramática explícita ou teórica que corresponde ao conjunto de todas as gramáticas normativas e descritivas que, de modo metalinguístico, explanam o funcionamento da língua;

c) gramática reflexiva que reflete os processos de construção do funcionamento da língua, que segundo Travaglia, “[...] se refere mais ao processo do que aos resultados [...]”. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (2006, p. 33);

d) a gramática contrastiva ou transferencial que descreve e compara duas línguas, ressaltando suas diferenças, “[...] mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 35);

e) a gramática geral que “se identifica com a definição de uma língua humana possível” e “uma parte da definição de ‘ser humano’” quando compreende que “os traços comuns a todas as línguas humanas são com toda probabilidade decorrentes de traços característicos da mente humana” (PERINI, 1976, p. 24, apud TRAVAGLIA, 2006, p. 35-36);

f) a gramática universal que busca investigar as características comuns a todas as línguas;

g) a gramática histórica “que estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma” (BECHARA (1968) apud TRAVAGLIA, 2006, p. 36);

h) e por fim a gramática comparada “que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2006, p. 37).

Bagno (2007, p. 36) pondera que,

Também ao contrário do que muita gente acredita, a língua não está registrada por inteiro nos dicionários, nem suas regras de funcionamento são exatamente (nem somente) aquelas que aparecem nos livros chamados gramáticas. É mais uma ilusão social acreditar que é possível encerrar num único livro a verdade definitiva e eterna sobre uma língua.

Feitas as definições dos diferentes conceitos de gramática, faremos a seguir uma breve observação sobre as abordagens da gramática para o ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Apesar do grande leque de possibilidades de enfoques da gramática, parece que a gramática normativa ainda tem sido priorizada e ensinada como uma obra acabada, engessada e imutável e muitas vezes considerada como uma “bíblia sagrada da língua”.

Às vezes, as aulas de Língua Portuguesa têm sido sinônimo de aulas de gramática. É frequente ouvirmos dos alunos que “não gostam de Português” que “não entendem Língua Portuguesa”. Como não gostam ou não entendem Português se é o idioma que eles falam cotidianamente, com o qual se comunicam, leem, escrevem, ouvem, falam, pensam e se expressam?

Na realidade, parece que esses alunos não gostam é do modo como são abordados os conteúdos da disciplina de Português; não entendem por que às vezes são ensinados através de regras, exceções e exercícios descontextualizados, que eles só veem nos livros, e não no dia a dia. Quando realizado dessa maneira, o ensino da língua materna é concebido de modo despótico, baseado na institucionalização de regras sem reflexão, e exigidas que sejam seguidas como algo engessado.

Para Couto (1986, p. 74):

Todo país precisa de uma norma lingüística oficial, geral, sem a qual seria impensável o próprio Estado. Sabe-se também que a língua é um dos componentes da cultura de um povo, e o mais importante dentre eles. Assim como a cultura em geral é produzida por esse povo, assim também o é a língua.

A gramática normativa pode ser considerada a legislação que rege a língua portuguesa, mas essas leis não podem ser seguidas como uma prescrição, visto que essas regras surgiram, inicialmente, para descrever a língua escrita.

Superficialmente, o ensino da norma culta parece ser um processo de natureza, exclusivamente, teórica e classificatória: correção de pronúncia, de ortografia, de concordância, de pontuação, de coerência e coesão na organização textual, orientado pelas gramáticas tradicionais presentes no mercado como bens de consumo e, às vezes, transmitida pelos métodos conservadores de ensino.

O ensino da língua, na maioria dos casos, focaliza principalmente o ensino de gramática. Melhor dizendo, restringe-se muito mais às questões teóricas do que ao uso efetivo da linguagem. Se atentarmos bem para esse fato, vemos que o ensino das normas gramaticais, normalmente, se preocupa basicamente com a estruturação e nomenclatura do português, como se fosse fundamental conhecer a estrutura da língua para usá-la no cotidiano.

Não é preciso conhecer a nomenclatura da língua para utilizá-la bem. Assim como não é necessário saber os nomes científicos dos músculos e ossos das pernas para aprender a andar e a correr. Da forma como é ensinada em algumas escolas, a gramática encara de modo exagerado a noção de certo e errado. Se tratada desse modo, a escola favorece a discriminação e o preconceito linguístico.

É provável que a escola seja quase sempre acusada, como um dos principais agentes disseminadores desse preconceito, uma vez que aceita a língua padrão como está na gramática e estigmatiza a fala das crianças das classes desfavorecidas. Há uma prática pedagógica eventual que consiste em corrigir qualquer forma de escrita ou fala que não seja prescrita pelas gramáticas.

Conforme salienta Soares (1997, p. 63):

A escola cria e amplia a distância entre linguagem das camadas populares e o capital lingüístico social e escolarmente rentável. Assim, agindo, ela está, na verdade, cumprindo a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização.

Não se pode sugerir a uma criança que sua fala é discriminada, pois isso seria uma maneira de induzi-la a compreender que ela e as pessoas de sua comunidade também são discriminadas. Além disso, é um argumento que não condiz com os preceitos sociológicos e

sociolinguísticos porque implica que certos grupos sociais e suas respectivas línguas têm menos valor que as demais.

Sobre esse ponto de vista Monteiro (2000) cita Labov (1984) que condena qualquer medida didática de impor à criança as normas gramaticais, pensando em poder erradicar o que a sociedade considera como “mau uso da língua”. Acrescenta ainda, o perigo de despertar na criança a ideia falsa de que sua língua, como representante de uma classe popular seja inferior, o que significaria para a mesma criança serem inferiores todas as pessoas de sua classe social.

Então, a variedade linguística do aluno jamais deve ser excluída e inferiorizada, e sim respeitada e valorizada. À escola, compete a obrigação de mostrar que há uma variedade de maior prestígio social que também deve ser adquirida para que o educando tenha a possibilidade de ser inserido nas relações sociais de maneira ativa e saiba adequar a língua às mais diversas situações, mas deve esclarecer que esta variedade pode até substituir em alguns casos, aquela que lhe acompanha desde os primeiros balbucios, porém não pode ser menosprezada.

O que deve acontecer é que ele tenha consciência de que as duas coexistem e que ele deve saber quando uma deve sobrepor-se à outra. Deve saber que, em alguns eventos de comunicação como situações formais, por exemplo, deve ser empregada a norma padrão.

Assim sendo, a instituição escolar deve ensinar a língua padrão para que todos se sintam capazes de compreender as mensagens ditas ou escritas nas mais diversas circunstâncias, sejam elas formais ou não. Daí a importância das aulas de Português.

Possenti (2009, p. 83) pondera que “[...] o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade [...]”. Essa é a grande tarefa da escola, e, especialmente, dos professores de Língua Portuguesa.

O autor afirma ainda que, dar condições para que se aprenda a norma padrão não significa saber exatamente quais são suas regras e os nomes teóricos com os quais se analisa a língua, mas oferecer subsídios para que o discente saiba utilizá-la efetivamente.

É inquestionável que a variedade padrão deva ser ensinada nas escolas, mas não sob os pareceres gramaticais tradicionais. É preciso cuidar para que ela não se transforme em instrumento de opressão linguística e fonte de discriminação, preconceito linguístico e exclusão social.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIVERSAS PERSPECTIVAS GRAMATICAIAS

Possivelmente, um dos grandes conflitos no ensino de língua materna, entre professores e alunos é a suposta necessidade de aprender toda a gramática, pois se considera que se aprende a falar e a escrever bem quando se utiliza rigidamente as normas gramaticais que são prescritas pela gramática normativa.

Primeiramente, é necessário esclarecer a ideia do que seja falar e escrever corretamente. Na realidade, esse termo pressupõe que exista uma língua “correta” e uma língua “errada” e a “correta” seria aquela mais próxima da gramática normativa.

Essa noção de certo e errado provém de dimensões políticas e sociais estabelecidas através da relação de poder e do sistema de dominação.

Foucault (1999, p. 29) sugere que “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la.”. E Paulo Freire (2000, p. 136) reafirma que “[...] nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”.

A linguagem prenuncia um determinado autoritarismo, opressão social e as relações de poder, pois reflete uma determinação simbólica e evidencia nitidamente que a valorização ou a reprovação de uma diversidade linguística está interposta pelas relações de poder existentes na sociedade, que por sua vez também são estabelecidas através da língua. Por isso, os grupos que detêm o poder econômico e político também detêm o poder sobre o discurso, produzindo práticas sociais nas quais as variedades linguísticas se desaproximam da variedade dos grupos dominados e passam a ser consideradas erradas.

Mas, em se falando de língua, o termo a ser aplicado não é “língua correta” e sim linguagem adequada, pois a língua é um conjunto de variedades, de diferentes formas de realização, não existindo uma mais correta que a outra. Os espaços, bem como o público de interação, ou seja, o uso que fazemos da língua é que vão definir que forma de linguagem empregar no ato interativo.

Como diz Cagliari (1992, p. 35): “A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.”.

Por conseguinte, a língua correta não existe, o que existe é a língua adequada à situação de uso. Por exemplo, em uma situação em que se exige o uso e o domínio da forma culta e o produtor do texto se expressa na variedade não padrão, estamos diante de um caso de inadequação, já que se exigia um grau de sintonia mais formal entre os interlocutores e um registro culto e o locutor usou um grau de informalidade.

Voltemos as nossas atenções para o objetivo maior desse tópico: a discussão do modo como é ensinada a língua em nossas escolas.

Existe uma ideologia ligada às relações de poder, a qual expressa que só se ensina língua portuguesa quando se dá prioridade à gramática normativa, aquela que dita o que se deve e o que não se deve usar na língua. Assim, o ensino dessa gramática é visto como essencial e fundamental para o aprendizado e o domínio da norma padrão. Já que se acredita que cabe a ela estabelecer regras para o padrão linguístico a ser seguido e que não se deve desviar-se desse padrão.

Na verdade, a gramática não existe para determinar um padrão linguístico a ser utilizado, mas para discorrer do uso que se faz da língua.

Travaglia (2006) aponta quatro formas de os conhecimentos gramaticais serem trabalhados. Tais formas contemplam o desenvolvimento das seguintes gramáticas: a gramática de uso, a reflexiva, a gramática teórica e a normativa.

A gramática de uso diz respeito à gramática internalizada ou implícita. Refere-se ao domínio inconsciente de princípios e de regras que regem a língua que todo falante possui. Não se devem confundir essas regras com as normas gramaticais que são aprendidas através de prescrições. Estamos falando de um tipo de conhecimento implícito que nos permite usar a língua, embora não saibamos explicitar seu uso.

Ao entrar na escola, o aluno já traz uma gramática de uso, e a escola deve propiciar o desenvolvimento e a expansão dessa capacidade, oferecendo exercícios diversos de compreensão e produção de textos e de variedades linguísticas.

Quanto à gramática teórica, é admissível que se trabalhe com alguma teoria, desde que a gramática não seja estudada como fim em si mesma e seja apoiada numa fundamentação teórica de boa qualidade, numa teoria com definições que abranjam as diferentes realizações da língua visto que, não se pode ensinar os fatos da língua como verdades absolutas e imutáveis.

Com relação à metodologia de trabalho com a gramática teórica é fundamental utilizar exercícios indutivos, apresentar características da língua em uso e induzir os alunos a

descobri-las até inferirem as regras de funcionamento que subjazem as construções em discussão.

A respeito do ensino da gramática normativa Travaglia (2006, p. 230) afirma que “Ao ensinar as regras da gramática normativa é preciso cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua”.

Muitas vezes, a forma como usamos a gramática normativa, em sala de aula, torna-se uma prescrição de regras inaceitáveis. Por exemplo, suponhamos que um professor diga que não se pode começar frase com pronome oblíquo, e não acrescenta nenhuma explicação plausível. Na verdade, deve-se esclarecer que o uso deste recurso é ditado pelo tipo de registro linguístico ou pela circunstância de uso. Isso nos mostra que a gramática normativa que temos usado não responde a todas as questões e que ainda existem muitos aspectos a serem analisados.

A gramática reflexiva como o próprio nome diz, tem o objetivo de propiciar reflexões sobre o funcionamento das unidades linguísticas. Essa gramática procura explicar os usos que o falante faz e o possibilita fazer considerações sobre os novos usos.

É importante lembrar que a abordagem desses quatro tipos de gramáticas citadas anteriormente, não é obrigatoriamente linear, mas é fundamental que comece pela gramática de uso, isto é, a gramática implícita. Travaglia (2006, p. 111, grifo do autor) reverbera que “*A gramática de uso* é não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de usos da unidade, [...] bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.”.

À medida que o professor julgar necessário, deverá introduzir, especialmente a reflexiva e após, as demais, pois “[...] ao ensinar gramática trabalhar-se-á sempre com quatro formas de focalizá-la no ensino: uma gramática de uso; uma gramática reflexiva; uma gramática teórica; uma gramática normativa.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 109).

É interessante ressaltar que a reflexão sobre os fatos gramaticais assume relevância ao facilitar a compreensão e a produção do objeto linguístico através de um texto.

Não é sabendo o que é substantivo, verbo, ou até mesmo sujeito e predicado que o aluno será capaz de construir textos que atendam satisfatoriamente aos objetivos comunicativos. Esses aspectos gramaticais devem surgir dos diversos gêneros textuais com os quais os alunos lidam nas situações sociocomunicativas, como usuários da língua.

Nesse sentido, queremos enfatizar a sugestão de que os elementos gramaticais ou linguísticos devem ser trabalhados segundo a sua funcionalidade nos textos, procurando analisar e refletir porque foram usadas determinadas formas e não outras.

É necessário dar ao aluno a oportunidade de verificar as diversas construções da língua para que possa vivenciá-las naturalmente, através de diferentes situações e distintos textos, tanto na modalidade escrita quanto na oral.

É através desse contato com a língua que o falante será capaz de ver a língua em situação real de uso, podendo refletir sobre ela, verificando que os diversos usos devem levar em consideração as intenções do emissor, o contexto situacional e a aceitabilidade do receptor. As escolhas linguísticas são feitas a partir da função do uso, logo, quando certa forma é escolhida é porque se adequa melhor àquela situação.

Não pretendemos, aqui, dar receitas de como proceder ao ensino de língua portuguesa, entretanto, temos a certeza de que não há por que ensinar a língua, partindo de um conjunto de regras preconcebidas e imutáveis, pois o próprio dinamismo da língua impede que isso aconteça.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prática de ensino de língua portuguesa pressupõe uma concepção de linguagem que irá determinar o tipo de ensino a ser escolhido, a orientação pedagógica e as formas de avaliação na sala de aula.

Vejamos algumas concepções tratadas por Travaglia (2006) em *Gramática e Interação*.

A primeira concepção de linguagem a define “[...] linguagem como expressão de pensamento” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21). Essa percepção vê a língua como produto acabado, como um sistema estável de normas que o falante tem de fixar para falar “corretamente”.

Sobre esta concepção Travaglia (2006, p. 22) argumenta: “[...] para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) para que se fala”.

Dentro desta visão de discurso sobre a linguagem, podemos observar que não se leva em consideração o falante, a situação comunicativa e o receptor. A interação comunicativa centra-se apenas na mensagem a ser articulada.

Ao adotar esse método, o professor adere a uma prática pedagógica baseada em exercícios gramaticais, fundamentada pela gramática normativa, orientada por classificações de “certo” ou “errado” em termos absolutos que permanecem no âmbito da frase e inviabiliza o desenvolvimento da competência textual, que constitui um dos principais suportes da competência comunicativa.

Na avaliação de Matta (2009, p. 14):

O sujeito da linguagem corresponde à linguagem do sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito determinado pelo ego que constrói uma representação mental e deseja que essa representação mental seja percebida pelo seu interlocutor da mesma forma como ela foi mentalizada.

Na maneira entendida por ela (id. ibidem), sobre essa concepção:

[...] se a pessoa não sabe se expressar é porque ela não pensa. É como se a linguagem fosse a exteriorização, uma tradução daquilo que se constrói no interior da mente. Assim, a linguagem é um ato individual, que não é influenciado pelo outro nem pelas circunstâncias da situação social em que a linguagem ocorre.

Em contradição a essa visão tradicional existe a segunda concepção que define a linguagem como meio de comunicação:

[...] a língua é vista apenas como um código (conjunto de signos que se combinam de acordo com regras) e que possibilita a transmissão ao receptor de uma determinada mensagem (informações). Há apenas uma possibilidade de entender a mensagem-aquela dada pelo autor (emissor). Assim, o que se diz fala por si e cabe ao receptor (destinatário) entender e assimilar. (MATTA, 2009, p. 15).

Dessa forma, a língua é vista apenas como um sistema de signos que é usado seguindo regras para transmitir mensagens.

Baseado nessa concepção o ensino passa a enfatizar o emissor, o receptor e a mensagem e trabalha a língua na perspectiva da teoria da comunicação. Desse modo, o texto, é usado apenas como um depósito de mensagens, todo o significado está contido no texto e na

leitura, o leitor será apenas um decodificador dessas mensagens, sendo assim passivo é impossibilitado de construir novos sentidos para o texto a partir de seus conhecimentos prévios.

Na prática pedagógica, esse modelo não se contrapõe ao citado antes (língua como forma de expressão do pensamento), pois eles coexistem simultaneamente na sala de aula, já que ambos partem do mesmo pressuposto, de que a língua é um sistema que existe independente, sem a interferência de seus usuários, os falantes. Assim a língua é vista como descontextualizada não histórica e não social.

A terceira concepção de linguagem leva em conta a língua como interação. Logo, procura estudar a língua a partir das práticas discursivas no momento da comunicação, considerando a situação, os interlocutores e os propósitos comunicativos. Como diz Travaglia (2006, p. 23):

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Para esta concepção, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação e tampouco de transmissão de pensamento e sim um elo de interação, de ação caracterizada pelo diálogo, em que,

[...] a linguagem é vista como uma atividade, como forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos. A evidência de que línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, de forma funcional e contextualizada, pode, legitimamente, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (MATTA, 2009, p. 15).

A partir deste ponto de vista, alguns conceitos como o de texto, de leitura e de escrita serão redefinidos. Para Koch e Travaglia (1989) apud Travaglia (2006, p. 67):

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Assim, descreveremos texto como uma unidade de comunicação, em que seus significados são construídos pelo leitor durante a leitura. Nesse sentido o texto pode ser estruturado por qualquer extensão, pode conter uma só palavra, basta ter uma intenção comunicativa.

Para essa concepção de linguagem, a leitura passa a ser entendida como forma de interação entre o leitor e o texto, na busca da construção de significados adquiridos anteriormente, da sua visão de mundo, de suas experiências.

Para a BNCC (2017, p. 70), o conceito de leitura segue esse pensamento e ainda faz referências às multissemioses¹ presentes nos textos que emergiram com as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), quando afirma que a leitura tem um sentido mais amplo: “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.”.

Sendo assim, podemos dizer que na abordagem de ensino de Língua Portuguesa proposta pela BNCC (2017, p. 65), há referências à terceira concepção de linguagem que considera a linguagem como elemento de interação, quando afirma que,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ainda recorrendo à BNCC (2017, p. 65):

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

As concepções diferenciadas de linguagem pressupõem diferentes tipos de ensino, já que cada uma determina os objetivos e as formas de ensinar. Para Halliday e outros (1974)

¹ Combinação de diversos códigos semióticos como a linguagem verbal e a não verbal, ou seja, presença de palavras, sons, cores, imagens, ícones e movimento, em um mesmo texto.

apud Travaglia (2006) existem três tipos de abordagem de língua no sistema de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

No ensino prescritivo, trabalha-se a língua materna como o objetivo de “[...] levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2006, p. 38). Assim, esse tipo de ensino está centrado na gramática normativa, trabalhando apenas com a variedade culta e pretende que haja uma diminuição ou eliminação dos vícios de linguagem com o objetivo de correção formal.

Nesse método, o professor adota exercícios de fixação e a memorização de listas gramaticais procurando garantir o uso da forma padrão e extirpar a forma estigmatizada com o objetivo de fazer com que o aluno domine a língua padrão.

O segundo tipo de ensino de língua, denominado descritivo privilegia as aulas de análise sintática, análise morfológica e análise fonético-fonológica. É aquela que mostra ao aluno como a língua funciona, detalhando sua forma, sua estrutura e função.

O ensino descritivo tem como principal objetivo, levar o aluno a conhecer a instituição social representada pela língua e ensina-o a pensar e a propagar a capacidade de analisar os fenômenos linguísticos que ocorrem na sociedade. “Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 39).

Já o ensino produtivo é aquele cujo objetivo é oferecer ao discente novas habilidades de uso da língua adequada aos diferentes contextos. Esse tipo de ensino procura desenvolver aptidões comunicativas e é, indubitavelmente, o mais útil ao aluno, pois ele é capaz “[...] de desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua” e “[...] o ensino da variedade escrita da língua é todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando entra para a escola, nenhuma habilidade relativa a essa variedade.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 40).

Travaglia (op. cit., p. 40) afirma ainda que,

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na

formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor.

Afinal, o aprendizado da língua na sua variedade formal e da ortografia “[...] se faz pelo contato íntimo e frequente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores” (BAGNO, 1999, p. 138).

2.3 A LINGUAGEM NA DIMENSÃO SOCIAL

Refletir sobre a linguagem na dimensão social é concebê-la como um fato histórico-social e como o principal elemento de interseção entre interlocutores para a produção de suas práticas de sociabilidade. É, então, nesse viés que será empreendida a discussão do tópico em questão.

Mikhail Bakhtin, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992 [1929]), foi um dos primeiros linguistas a propagar o enfoque sociológico da linguagem, delineando-a como um fenômeno social em constante transformação que evolui de acordo com o contexto social em que ela incide. No Brasil, o pedagogo e educador Paulo Freire (1987[1970], p. 77) também compartilha desse mesmo pensamento dialógico sobre a linguagem e afirma: “não há palavra verdadeira que não seja práxis” e que a dialogia é um poderoso meio de libertação da opressão.

E esse contexto social é formado pelo sujeito histórico e social, que atua como principal elemento do processo de comunicação. É ele o agente da relação comunicacional, que atua ora como emissor ora como receptor de mensagens. Desta maneira, cada indivíduo, em relação com outros, constrói a linguagem, socialmente e “em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando.” (BORTONIRICARDO, 2009b, p. 73).

Bakhtin (1992 [1929]), p. 123, grifos do autor) em seus escritos deixa clara sua concepção da noção de língua, quando assevera que a língua “é um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)”.

Portanto, sendo social, ela também está sujeita às relações estabelecidas através do poder, ao sistema de dominação, onde os grupos que apreendem o poder também o apreendem sobre o discurso, produzindo práticas sociais nas quais a diversidade linguística

por eles utilizada passa a ser prestigiada e as diversidades dos grupos dominados passam a ser desconceituadas.

Diante disso, pode-se afirmar que a língua é um exercício essencialmente social, visto que se concretiza na prática cotidiana, sendo impossível desvinculá-la da esfera coletiva, pois a verdadeira substância da língua está na interação verbal. Seguindo também o argumento de Bagno (2009, p. 44, grifo do autor): “*a língua é uma instituição social*, ela é parte integrante da vida em sociedade [...]”.

Bortoni-Ricardo (2009a, p. 75) postula que “Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que são abonadas nas gramáticas normativas” e “há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura da oralidade”. Sendo assim, “A escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.” (op. cit.).

A sobrevivência de uma língua se dá pelo seu uso na dimensão social e não por não haver uma gramática que a normatize. Qualquer mudança que nela (língua) ocorra é proveniente dos usos de muitos indivíduos que criam novas formas linguísticas e modificam as já existentes, de acordo com as necessidades de uso desses indivíduos.

É certo que as mudanças acontecem por intermédio da sociedade, porém a sociedade não pode agir, a não ser por intermédio da linguagem. Segundo Wachowicz (2012, p. 129): “[...] o indivíduo escolhe formas linguísticas subordinado a um contexto discursivo específico-construído histórica e socialmente.”

Para Almeida (2012, p. 14):

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

O sujeito, desde muito cedo, é envolvido pela instituição social da linguagem e por seus aspectos sociais e no exercício inicial de sua existência, a linguagem orienta para uma

realidade muito mais complexa, que vai além de um simples mundo de experiências da criança, que começa a trocar informações através do meio social.

A BNCC (2017, p. 61) assegura que,

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Antunes (2014, p. 22) complementa afirmando:

Admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimento, valores culturais, interesses e intenções convergentes.

Dessa forma, a língua representa a maior e a mais poderosa ferramenta de manifestação humana e social em seus domínios sociais. Bortoni-Ricardo (2009a, p. 23) apresenta o conceito de domínios sociais e aponta que,

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. [...] Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis.

Possenti (2012, p. 50) reconhece que “[...] as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam.”. O que queremos dizer é bem ilustrado, também por Neves (2012, p. 35), quando ela esclarece que “os falantes – as pessoas comuns e os poetas – vivem a linguagem. E cada sociedade o faz a seu modo”.

Essa dimensão da linguagem nos leva a considerar a necessidade de metodologias de ensinamento de língua materna, que sejam voltadas para o estudo das práticas cotidianas do aluno e evite “[...] o ensino em uma escola que exclui, no seu trabalho com textos, a complexidade do social, negando-a, assim, como parte desse mesmo social. Justamente por

isso é que refletir sobre a constituição da linguagem como ação social tem sido um dos grandes desafios colocados ao educador.” (MATTA, 2009, p. 41).

Matta (op. cit., p. 46) sugere ainda:

Que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise e reflexão da língua, tanto oral como escrita, em situações reais de uso de fato, pois o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores, mas é o efeito da interação entre locutor e receptor, produzido por meio de signos linguísticos.

Para que o usuário da língua desenvolva sua oralidade e escrita, é imprescindível que a escola sempre consiga trabalhar para prepará-lo a atender às necessidades de interlocução em determinadas (todas) situações de uso da língua e reflita sobre a própria linguagem como elemento de interação comunicativa. “Assim, o ensinar a língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. É a língua-em-função, que somente ocorre entre as pessoas, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto.” (MATTA, 2009, p. 16).

Para isso, se faz necessária a utilização, em sala de aula, de metodologias guiadas pelos usos linguísticos e pelas circunstâncias de uso da língua.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA

Uma vez comentadas as formas de ensino de língua materna, faz-se necessário refletir ainda mais sobre o ensino de língua materna na sala de aula.

Por que ensinar língua portuguesa para falantes nativos dessa língua? Diante deste questionamento e da atual maneira de se ensinar a língua materna nas escolas, precisamos posicionar-nos frente a alguns acontecimentos sociais e linguísticos, como as variações de uso da língua, para obtermos uma melhor compreensão do dimensionamento do estudo da língua, especialmente no que se refere ao relacionamento entre professor e aluno.

Para Bagno (2004, p. 62),

A prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer além da crença do mito da ‘unidade da língua portuguesa’, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele ‘não tem’, ou seja, uma língua. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tábua rasa da

bagagem lingüística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida! Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’.

A escola, quando trata a língua de modo tradicional, dá a entender que a língua é única, estática, imutável e não aceita as variedades linguísticas dos alunos, principalmente, em se tratando de uma fala considerada “sem prestígio” e a partir dessa falsa concepção, passa a estigmatizá-la e discriminá-la. O aluno, por sua vez, sente-se estranho, já que seu modo de falar sofre preconceitos (Esse assunto será explorado no próximo capítulo). Então, ele passa a acreditar que terá que aprender uma “nova” língua.

Possivelmente, os alunos provenientes das classes menos favorecidas economicamente, falam de um modo que a escola, algumas vezes, não reconhece como legítima, por dar preferência ao dialeto cultuado. Ela se apega às normas gramaticais passando a desvalorizar as variedades dialetais e impondo a aceitação da fala estruturada conforme a gramática como sendo a única aceitável e adequada à comunicação.

Presume-se, então que alguns professores ainda estão acomodados para avaliar a linguagem do aluno e criar oportunidades para que ele possa adequar-se ao dialeto que utiliza, sem considerá-lo errado e inaceitável.

Dessa forma, influenciados pelo sistema de poder e dominação que impõe a norma-padrão e não reconhece que existem inúmeras variedades de português faladas pela população, muitos dos educandos poderão considerar esse “novo” português como uma “língua estrangeira”.

Segundo Bagno (2004, p. 187):

[...] não se trata de “ensinar” as pessoas a usar esse tipo de construção, até porque não é preciso: elas já falam assim... Trata-se de explicar o fenômeno, mostrar que ele tem lógica, que também existem regras gramaticais agindo ali, mas que são simplesmente regras de uma outra gramática e não da gramática normativa tradicional. Ao mesmo tempo destacar o valor social que é atribuído aos usos lingüísticos [...].

Não podemos querer mudar algumas construções linguísticas só porque são, preconceituosamente, consideradas sem valor. Na verdade, essas construções não têm valor social por serem usadas por pessoas não influentes social e economicamente.

O ensino da língua não deve partir do ponto em que sejam consideradas as duas formas como valores sociais diferentes, mas como valores linguísticos semelhantes, pois ambas são perfeitamente inteligíveis, coerentes e aceitáveis. E esse valor social é delimitado

pelo meio social em que vivemos que considera o que é falado pela grande maioria da população como errado, pois essa parcela da população não tem poder de decisão na sociedade.

Parece que, a língua padrão, da forma como é ensinada em algumas escolas, é um idioma idealizado que não existe de forma real, concreta, mas exerce uma forte influência na vida dos falantes. Essa influência aumenta de acordo com o contato que o indivíduo tem com ela, isto é, quanto mais escolarizado, mais pressionado a falar a língua culta. As pessoas menos escolarizadas sofrem menor pressão, permitindo que sua fala seja mais espontânea e com mais liberdade de expressão. Conjectura-se que essa língua padrão jamais passará a ser prática, ou seja, possivelmente, ela sempre será idealizada por alguns, mas na sua totalidade não conseguirá atingir o real e tornar-se usada por todos no dia a dia.

O sistema educacional deveria refletir mais e com o poder que tem, deveria fazer com que esse “ideal” fosse introduzido, de fato, os novos usos linguísticos, ou ao menos, aceitasse-os e deixasse de, em ocasiões, considerá-los como desprestigiados e marginalizados.

Conforme Magda Soares (1997, p. 17):

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldade de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

O ensino da norma culta não deve ter como finalidade eliminar ou condenar a fala e a escrita não padrão que é utilizada pelos discentes, suas famílias e pela comunidade a qual estão inseridos.

É fundamental que a escola reconheça sempre que o aluno, ao entrar nessa instituição, já detém um vasto conhecimento linguístico, que já entende e usa a linguagem, por fazer parte do mundo que o rodeia. Uma criança é capaz de falar e entender a língua portuguesa com precisão, como falante nativo que é, mesmo desconhecendo as regras gramaticais.

Ela começa a perceber a linguagem por fazer parte de uma comunidade de pessoas que falam a língua portuguesa e essa infante começa a usar a língua e utilizar um vocabulário. Como falante nativo e ativo da língua portuguesa, usa regras próprias do dialeto da comunidade linguística a qual pertence. A criança pode falar de modo diferente em certos aspectos, mas as regras são específicas.

O educador deve ensinar a língua padrão de modo que esta seja somada a outras variedades, a fim de tornar os falantes mais preparados para se comunicarem nas mais diversas situações. Para tanto, a escola deve encontrar meios para adaptar e acrescentar ao dialeto não padrão outras formas de interação.

Na escola, às vezes nos deparamos com alguns professores que corrigem os alunos por se expressarem de maneira diferente das regras instituídas pela gramática normativa, corrige simplesmente dizendo que eles não podem falar dessa maneira porque é “errado” e de repente não explica para seu aluno que existem muitas formas de se expressar a mesma frase e cada uma delas deve ser adotada de acordo com a situação comunicativa.

Observa-se que acontece, eventualmente, a correção por parte do professor, às vezes, vindo a menosprezar a fala do aluno, tornando-o inferior diante dos demais. E é em decorrência dessa forma de interferir que o professor deve tomar cuidado para não cometer preconceito na sala de aula. Para evitar tal problema, é de fundamental importância que o educador tenha mais conhecimento e consciência das variáveis usadas por seus alunos e demais usuários da língua, e que, ao invés de considerar uma forma certa ou errada, trate-a sempre como conveniente ou não ao momento.

O ensino de língua precisa estar baseado nas proposições pressupostas pela BNCC (2017, p. 78):

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

Desse modo, o ensino de língua materna deve estar pautado nas práticas de linguagem e na análise e reflexão dessas práticas.

De acordo com Neves (2003, p. 85) sobre o uso da gramática em sala de aula:

[...] há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema. Para responder a essa necessidade de equilíbrio a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua face sociocultural se poderá admitir a existência de

moldes e modelos. Assim, a gramática, de uma língua não pode ser oferecida como camisa-de-força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada.

O papel da escola é fazer do ensino de língua portuguesa uma forma de entender o meio social em que vivemos e o que devemos fazer usando essa ou aquela variedade da língua. Afinal, saber todas as regras gramaticais repassadas pelo método tradicional de ensino, não significa que o indivíduo seja capaz de fazer um bom uso dos recursos linguísticos, transmitir eloquentemente suas ideias, interagir fluentemente através da fala ou da escrita ou saber persuadir os seus interlocutores. Nada disso! Saber de cor essas regras não significa saber produzir textos orais e/ou escritos com eficiência e tampouco garante comunicar-se sem nenhuma dificuldade.

Não almejamos, no entanto, que os professores deixem de lecionar a variedade padrão da língua, afinal é direito do aluno estudá-la. Queremos que todos compreendam, reconheçam e façam com que sejam reconhecidas as diversidades linguísticas e, conseqüentemente, haverá uma melhor qualidade no seu desempenho, pois reconhecer, valorizar e trabalhar essas variedades facilita a interação e a aprendizagem de língua materna.

Convém ressaltar, ainda, que aos docentes recai a culpa pelos resultados do ensino aprendizagem, entretanto não podemos esquecer que esses profissionais estão atrelados e pressionados por um sistema educacional tradicional e burocrático, que tenta uniformizar o ensino através de uma grade curricular que visa prioritariamente os bons índices nas avaliações externas. São profissionais que sofrem pressão social e educacional sobre os resultados que os alunos apresentam, resultados esses que não evidenciam todo o esforço e o trabalho realizado pelo professor, que não demonstram a falta de interesse por parte dos educandos, as situações de indisciplina e violência, a falta de engajamento familiar no processo educacional do seu filho etc.

Não se pode olvidar, ainda, a instrução desse profissional da educação, que teve uma formação inicial com um modelo universitário deficiente e uma formação continuada, algumas vezes, inexistente ou ineficaz. Contudo, também se nota, em alguns estados brasileiros, pequenas fagulhas que sinalizam um acanhado investimento de políticas públicas de formação permanente.

3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O termo diversidade é definido pelos dicionários como variedade, qualidade daquilo que é diverso, que contém aspectos múltiplos e plurais. Fazendo associação desse conceito à língua, pode-se dizer que diversidade linguística é o conjunto de pluralidades e de variedades de uso dessa língua.

Assim, o que temos nas sociedades letradas é uma realidade linguística composta de dois polos: (1) a variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e (2) 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. 38-39)

Relacionada à postulação acima, Bagno (1999, p. 16) faz ainda a seguinte abordagem:

A verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas de muito preconceito -, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.

De fato, o Brasil apresenta uma grande variedade em sua língua, um extenso número de variações linguísticas. Concomitantemente, reconhece-se esse acontecimento como um fato e vê-se que a sociedade, tradicionalmente, considera as variações numa dimensão apreciativa que leva a classificar de modo depreciativo os usos dessas variedades como corretos ou incorretos.

Estudos sociolinguísticos² mostram que as marcas variacionistas são diretamente ligadas a fatores sociais e culturais e ainda consideram que qualquer que seja o tipo de variante, elas são sempre influenciadas e controladas por algum fator externo ou interno. De todo modo, reconhece a variação linguística como fenômeno universal que pode existir em qualquer língua.

Travaglia (2006) afirma que, basicamente podem-se registrar, pelo menos, dois tipos de variedades linguísticas: dialetos e registros (Nos deteremos a analisar somente as dialetais).

² Veja o que diz LABOV, 2008 [1972]; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010, a esse respeito.

Sendo estes decorrentes do uso que fazemos da língua e aqueles resultantes em função das pessoas que usam a língua. A variação dialetal apresenta seis dimensões: a social; a territorial ou regional; a de idade; a de geração ou histórica, a de sexo e a de função.

As variações na dimensão social são aquelas que sucedem de acordo com a classe social que o falante está inserido. Fatores como nível de escolaridade, nível econômico e influência política e social incutem nessa dimensão.

A territorial ou regional representa a variação que acontece entre os falantes de diferentes regiões que usam a mesma língua. Essas diferenças ocorrem principalmente no plano fonético, isto é, na maneira como as palavras são pronunciadas e no plano lexical, quando se usa palavras diferentes para dizer a mesma coisa.

As variações na dimensão da idade são representadas pelas diferenças que advêm do modo de falar das pessoas de idades diferentes, visto que “Durante a vida a pessoa passa de um grupo para outro, adotando as formas de um grupo e abandonando as do outro.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 46).

A dimensão de geração não deve ser confundida com a de idade. Ela representa os estágios no desenvolvimento histórico da língua. Essa diferença é percebida com maior intensidade na língua escrita. Já a de sexo representa a variação sobrevinda na fala de acordo com o sexo do falante. Essas diferenças certamente estão associadas ao comportamento apropriado para homens e mulheres que influencia também no comportamento verbal.

A variação dialetal na dimensão da função é descrita por Travaglia (2006, p. 51) como “[...] variações na língua decorrentes da função que o falante desempenha. [...] Um exemplo dessa variação seria o chamado plural majestático [...]”³

Diante das variações dialetais descritas, percebe-se que a língua que é ensinada e aprendida nas escolas, às vezes não acompanha essas transformações e é tida como “certa” e “boa”, enquanto as outras variedades linguísticas são vistas como deturpações e tudo que foge desses padrões é considerado “erro”.

Comumente, as variedades não prestigiosas são associadas a um grupo de falantes que não pertencem à classe social dominante. Essas variedades são estigmatizadas na medida em que há uma estigmatização de seus usuários. O valor das variáveis linguísticas não está ligado a fatos linguísticos, mas à concepção de como se deve falar e à ideia de que há uma forma

³ O uso do plural majestático ocorre quando quem fala ou escreve faz uso da primeira pessoa do plural em vez da primeira do singular. Para mais informações, consultar Travaglia (2006).

linguística “correta”. Isto é, a noção de erro deriva da escolha social de uma variedade como a “certa”, sendo que esta variedade é falada pelo grupo social prestigiado.

Nós aprendemos a língua através do contato com outras pessoas e a variedade que adquirimos é aquela que é falada no grupo social do qual fazemos parte. Apesar de ser considerada “inferior”, é tão completa e complexa quanto à tida como “superior”. Ela também possui um conjunto de recursos expressivos que nos permitem comunicar e, portanto possui sua própria gramática.

Grandes avanços vêm se desenvolvendo no decorrer dos últimos anos, envolvendo entre outros, o objetivo de minimizar o preconceito linguístico. Uma das afirmações na defesa da existência desse tipo de preconceito refere-se à língua falada, destacado o alto nível de diversidade e variabilidade linguística. A Sociolinguística afirma que tal fato está associado a fatores geográficos e sociais, ou seja, deve-se a grande distribuição territorial associada às enormes disparidades sociais.

O processo de aceitação da diversidade linguística tem gerado uma gama de problemas, resultantes, dentre outros fatores da “imposição” da norma culta como padrão e da não aceitação das diferenças linguísticas existentes na fala da maioria dos usuários de língua portuguesa.

Estudos detalhados sobre as variações indicam que há uma regularidade sistemática que pode ser atribuída a fatores sociais, a idade, ao estilo, ao sexo, a classe social, entre outros, mas também podem está correlacionada às variáveis linguísticas independentes como o contexto fonológico, a origem da palavra, a extensão do vocábulo, a tonicidade etc.

Muitas pessoas formam, organizam e usam sua linguagem de acordo com o meio em que vivem, adquirindo assim um dialeto específico daquela região, mas nada impede que a comunicação verbal com outras sociedades seja perfeitamente compreensível.

A temática da variação linguística é bastante abrangente e de fundamental importância para todos os níveis de ensino. O seu conhecimento é fator essencial para o bom desempenho profissional do educador, já que nos ajuda a conhecer as situações em que há possibilidade de variações, tanto fonética como lexical, semântica, morfossintática e conseqüentemente, para evitar o preconceito linguístico que é tão prejudicial ao ensino de língua portuguesa e também às demais disciplinas e às relações sociais.

A BNCC (2017, p. 85) propõe competências específicas para o ensino de língua portuguesa, sendo a quarta competência reservada à variação, onde descreve que se deve

“Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.”.

O preconceito linguístico é resultante de certas divergências entre as variações da língua, como capacidade natural de todo ser humano e da gramática normativa, como propriedade de alguns usuários da língua, em virtude das relações de poder e dominação. É preocupante o fato de essas divergências serem mantidas até hoje, produzindo na escola e na sociedade uma série de dificuldades, ocorrendo assim o fenômeno da marginalização.

A BNCC (2017, p. 69) preconiza que,

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

Portanto é dever da escola, responsabilizar-se em reconhecer e provocar reflexões sobre essa diversidade linguística para que seja possível desenvolver melhor o ensino de língua materna, a fim de que o aluno expanda suas capacidades linguísticas. Não estamos negando que a escola não o faça, entretanto essas mudanças na forma de ver e de ensinar as variedades ainda acontecem lentamente na área linguística, porém deve acontecer em todos os campos da educação, pois esta não é uma tarefa apenas para os professores de Português. Bagno (2004, p. 29) ratifica que “todo professor é professor de língua, já que ele se serve da língua como meio de transmissão de conteúdos que lhe cabe ensinar”.

3.1 SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Nas últimas décadas vem crescendo o interesse na pesquisa pela noção de variação, reconhecida por alguns estudiosos há bastante tempo, mas não explorada pela dialetologia. O estruturalismo lida com essa noção tratando apenas das oposições estruturais.

A variação na língua é um fato óbvio constatado desde 1885 por Schuchardt⁴. E nos últimos anos, houve uma significativa contribuição com o estudo e a descoberta de que vários dialetos sociais são diferenciados entre si por traços discretos e por variações nas frequências com que certas regras ocorrem.

A Sociolinguística é uma área de estudo da Linguística que analisa as diversas relações que ocorrem no uso da língua com o meio social, bem como as condições e influências que resultam na formação dos fenômenos linguísticos que fundamentam as formas diferentes de escrever e falar, conhecidas como variações linguísticas. Seguindo esse objetivo, esta parte da Sociolinguística, denomina-se Sociolinguística variacionista que tem como um dos grandes precursores, o linguista William Labov (2008 [1972]), que sabiamente descreve, na língua em uso, o seu grau de estabilidade ou de mudança, durante um determinado período, seja ele longo ou curto e os possíveis fatores que servem de impulso para a ocorrência de tal fenômeno.

Labov (2008 [1972]) oferece uma valiosa contribuição para a Linguística, quando demonstra, através dos resultados de suas pesquisas, o nível de influência de fatores sociais sobre alguns traços da língua inglesa padrão e não padrão, submetidas às pressões de natureza ética, social e de escolarização resultando em estigmatização e preconceito linguístico.

A análise e o estudo das variáveis linguísticas acrescentam uma nova dimensão ao exame das diferenças na fala. O valor de uma determinada variável linguística deve ser vista em função de sua correlação com variáveis extralinguísticas e com variáveis linguísticas independentes.

Enquanto a variação linguística não tem significado real em termos das representações formais da gramática normativa, a regra variável é colocada como um aspecto formal da teoria linguística a ser considerada nas gramáticas da língua. O estabelecimento da regra variável é baseado na hipótese da variabilidade inerente. Existem casos em que a mudança linguística torna-se estável, mas também há muitos casos em que a variabilidade pode permanecer constante por muitas gerações.

⁴ Importante linguista dos séculos XIX / XX e um dos primeiros estudiosos a dar atenção à gama de variedades de fala existentes em uma comunidade. Abriu horizontes para o estudo da influência dos fatores como sexo e idade do falante.

Nos últimos anos, as regras têm sido descartadas pelos linguistas categóricos em favor das generalizações notacionais diferentes. Da mesma forma, a formalização das regras variáveis não tem sido mais discutida na Sociolinguística Variacionista.

Estudos e pesquisas mostram que a variabilidade é uma parte inerente e integrada à competência do falante em sua língua. A fim de considerar a capacidade do falante, entende-se que uma gramática deve ser capaz de incluir fatores estruturais que favoreçam ou inibam a operação da regra e deve também indicar como esses fatores estão organizados e ordenados entre si.

A Sociolinguística mostra que há confronto entre a variação linguística e a norma denominada culta que, conforme Bagno (1999, p. 114-115),

[...] chamam erradamente de *norma culta* uma modalidade da língua que não é *culta*, mas sim *cultuada*: não a norma culta como ela é, mas a norma culta como *deveria ser* segundo as concepções antiquadas dos perpetuadores do círculo vicioso do preconceito linguístico (grifo do autor).

E esse confronto causa problemas que partem da estigmatização das variações, quando uma é tomada como padrão e as demais formas de uso da língua são inferiorizadas.

Faz-se necessário considerar, nas abordagens variacionistas, o *status* econômico dos falantes, o estigma social ligado ao modo de falar das pessoas desprovidas de “prestígio” econômico ou social e também os fenômenos resultantes da escola, que de algum modo, controla, corrige e pune o uso de falares diferentes, opondo-os e tornando-os inferiores aos modelos gramaticais.

Portanto, essa área da Linguística torna-se muito importante para nos auxiliar a entender o que é variação linguística e compreender o que é ensinar Português para alunos que já são falantes nativos desse idioma.

3.2 UMA LÍNGUA X VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Quantas línguas oficiais há no Brasil? E as variedades linguísticas, quantas são? Indubitavelmente, no Brasil há somente duas línguas oficiais, a portuguesa e a língua brasileira de sinais (Libras), mas há uma grande quantidade de línguas não oficializadas faladas no Brasil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 68):

[...] cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

Porém, essa língua vernácula apresenta diversos falares, isto é, um grande número de diversidades linguísticas. Isso é fato. No que concerne a esse tema, Bagno (2004, p. 158) afirma que, “Não existe uma única variedade não padrão, existem muitas, e dizer quantas é até impossível, já que como vemos, para definir bem uma variedade temos de levar em conta um número grande de elementos lingüísticos e sociais.”.

Na verdade, não existe uma unidade linguística no português do Brasil e em língua nenhuma. A variedade dialetal não é um processo que ocorre somente com o português, mas também com o francês, com o inglês, enfim com as demais línguas. E em nosso país não se fala uma língua portuguesa única. Falam-se variedades de português e, infelizmente, dentre elas, escolheram uma para ser imposta como norma-padrão, por razões meramente históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais e não por razões linguísticas.

Segundo Bagno (2004, p. 22):

Toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo. A língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que era falada aqui mesmo no início da colonização, e também, é diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos!

A língua não é estática, é mutável e varia com a mudança do tempo. A língua é viva e se transforma a cada dia. Isso se dá propriamente por sua heterogeneidade natural e é “justamente pelo caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas, a grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida” (BAGNO, 2007, p. 36).

Assim, não podemos pensar que a língua tem homogeneidade, pois está em constante construção devido sua multiformidade, diversidade e instabilidade. O autor citado anteriormente (2007, p. 43) explica o que a Sociolinguística classifica como heterogeneidade ordenada e argumenta:

A heterogeneidade ordenada tem a ver, então, com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que não está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura,

sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. É lamentável que uma coisa tão maravilhosa, complexa e apaixonante tenha sido reduzida, na tradição escolar, a uma divisão estúpida entre “certo” e “errado”, ainda mais estúpida porque se baseia em preconceitos sociais e culturais que já devíamos ter abandonado há muito tempo [...].

A norma-padrão não é capaz de estancar as transformações que ocorrem com a língua e “por causa dessa incapacidade da norma-padrão de conter a variação e impedir a mudança é que, com o passar do tempo, vai se abrindo uma distância muito grande entre os usos linguísticos reais e as formas normatizadas, padronizadas, eleitas como modelares” (BAGNO, 2007, p. 94).

Segundo a BNCC (2017, p. 79):

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

O documento (op. cit., p. 81) contém ainda os objetivos que norteiam o trabalho com a variação linguística como:

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

Há necessidade de se trabalhar não somente com “algumas” variedades linguísticas, mas com o maior número possível de variedades existentes no Brasil para que sejam reconhecidas e feitas discussões e reflexões a respeito dessas questões.

3.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

No capítulo anterior, comentamos previamente que o preconceito linguístico é um fenômeno que resulta de certas diferenças entre as variações da língua e as regras impostas pelos gramaticalistas.

Sempre existiu um conceito inadequado do dialeto padrão como correto e aceitável. Ao entrar na escola, a criança se defronta com essa concepção e se choca ao ver sua forma de falar ser desvalorizada.

Normalmente, o aluno é capaz de se expressar com clareza e espontaneidade, fazendo-se entender pelos demais usuários da língua, mas a escola, às vezes, marginaliza o aluno que não se adequa ao sistema de ensino.

Dessa forma, a instituição escolar estigmatiza os seus modos de falar e estes passam a ser sistematicamente corrigidos de maneira, às vezes corretiva e/ou punitiva. Como exemplo, podemos reportar ao fato de um professor que reage diante das variáveis linguísticas de seus discentes corrigindo imediatamente em voz alta para servir de exemplo para os outros ou elabora atividades de correção baseado na gramática. Fazendo isso, ele está agindo de maneira corretiva. Atribuir menor nota na disciplina de Português e ainda apresentar os “erros” aos pais são atitudes punitivas. Ambas contribuem para o surgimento e/ou a permanência do preconceito linguístico.

No Brasil, o preconceito linguístico é tão propagado e interiorizado nas pessoas, que chega a ser muito comum ouvirmos expressões absurdas como “eu não sei falar português” ou “português é a língua mais difícil de aprender”. Isso acontece porque a sociedade dá ênfase ao uso da língua materna centrado na gramática, reforçando assim o preconceito e a ideia de que o português é um idioma difícil, que apenas os mais cultos são capazes de entendê-lo e usá-lo “corretamente”. Desse modo, a ideologia dominante se sobressai, fazendo pensar que há um dialeto superior e os demais são inferiores.

Como pode uma língua ser regida por regras gramaticais que só acontecem na escrita (se é que realmente acontecem) e que essa mesma transcrição da língua só ocorre muito tempo depois dela ser falada por milhões de pessoas seguindo todas as regras da gramática interna.

A gramática foi criada na tentativa de estabelecer normas para falar e escrever “bem”, mas esqueceram de que antes mesmo do surgimento da escrita, já existia a fala. As pessoas já

se comunicavam há milhões de anos, usando uma gramática interna, dominavam sua língua, usando-a de acordo com seus propósitos e necessidades comunicativas, ou seja, a língua só existe através da fala. E a língua oral está constantemente “desobedecendo” às leis gramaticais, pois como diz Bagno (1999, p. 130) “Usar a língua na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”.

O preconceito linguístico é uma manifestação social, mas revela-se através dos atos individuais diante dos fatos linguísticos. Esse tipo de preconceito tem uma fundamentação histórica, isto é, está arraigado na história da colonização, da exploração e do domínio do Brasil por Portugal.

Marcos Bagno (1999) em seu livro *Preconceito linguístico: o que é e como se faz* afirma que,

No que diz respeito ao ensino de português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma lingüística de Portugal. As regras gramaticais consideradas ‘certas’ são aquelas usadas por lá, que servem para a língua falada lá [...] (p. 26).

Bagno (op. cit.) vai além, afirmando que a persistência do preconceito linguístico conserva a ideologia e o poder das classes dominantes.

Nesse contexto, é necessário que a sociedade deixe de valorizar apenas a variante linguística prestigiada e passe a reconhecer a linguagem e a cultura popular.

Todos nós, educadores e responsáveis pelo ensino de língua materna, precisamos refletir muito mais sobre o que é ensinar português, reconhecendo que repassar para o aluno as regras existentes na gramática, apenas de forma metalingüística, é uma atitude que, possivelmente não o ajudará a se tornar um eficaz usuário do seu idioma tanto na modalidade oral quanto na escrita. Já que a aprendizagem da língua se dá muito mais pelo uso que fazemos dela, através da interação com os demais, pois a língua é um instrumento de interação social.

É preciso também nos comprometer com a atitude de não mais classificar como “erro” de português, o que na verdade é uma tentativa de acerto. Precisamos reconhecer, finalmente, que a supervalorização da ortografia pode ser prejudicial ao domínio da língua, à emissão de ideias, uma vez que a ortografia não faz parte essencialmente da gramática, da língua, pois muitos manifestam excelente domínio da fala e nem ao menos sabem escrever. Contrastando,

temos o exemplo de outros usuários da língua portuguesa, de bom domínio ortográfico e que são incapazes de se comunicarem satisfatoriamente em situações reais de comunicação.

As exigências gramaticais desprovidas de bons questionamentos e critérios para a seleção de determinados conteúdos e metodologias de ensino, podem ocasionar grandes desencontros entre as práticas usuais da escola que priorizam a linguagem culta e as práticas dos alunos que utilizam a linguagem coloquial. Nesse caso, é provável que os dois, alunos e escola, ao interagirem em sala de aula podem apresentar resistências, traduzindo-se em perturbações, geralmente considerados pela escola, como indisciplina, mau comportamento dos alunos, resultando muitas vezes na exclusão, pois ele é considerado como incapaz de aprender, um deficiente linguístico.

Quando a escola classifica, normalmente a linguagem que as crianças possuem, como deficiente, as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem, principalmente da língua. Por isso, o papel da escola é o de ensinar a linguagem formal, sem rejeitar os dialetos dos discentes pertencentes às camadas populares e sem tentar substituir a variante que eles dominam pelo dialeto-padrão.

O ideal é uma escola desvinculada de preconceitos linguísticos, em que cada aluno possa usar seu dialeto sem medo de ser marginalizado. Este é o principal obstáculo do ensino de língua materna: ensinar a norma culta sem tentar substituir e, nem ao menos, menosprezar os dialetos dos discentes. Suponhamos que essa seja uma das dificuldades encontradas pela escola.

Talvez, a escola e a sociedade ainda não despertaram plenamente a consciência para a existência real das variedades linguísticas e para o preconceito que está presente também no ensino da língua. Conforme a BNCC (2017, p. 68): “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico”.

Para tanto, essa instituição deve estar atenta à relação entre a língua e os grupos sociais, entre alterações socioculturais e mudanças linguísticas para tratar o ensino de língua materna de modo que esse preconceito seja desconstruído.

Para Bagno (1999), devemos combater o preconceito linguístico através da rejeição das afirmações que menosprezam o saber linguístico do cotidiano, provocando discussões e questionamentos sobre as explicações de gramática tradicional buscando explicações para aquilo que está sendo questionado.

3.3.1 Os mitos do preconceito linguístico

Bagno (1999) apresenta oito afirmações fantasiosas, ou seja, mitos do preconceito linguístico. É sobre essas afirmações que teceremos considerações a seguir.

O primeiro mito refere-se à afirmação de que “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (BAGNO, 1999, p. 15). Esse mito é resultante da ignorância da população e até de alguns grandes estudiosos. E é um dos maiores e mais prejudiciais mitos ao ensino da língua, já que por não reconhecerem a grande diversidade do português brasileiro, querem impor a norma culta como se fosse a única forma comum a todos. Quando, na verdade, o Brasil apresenta uma ampla variedade do português, com causas explicáveis.

O segundo mito diz que “brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português” (BAGNO, 1999, p. 20). Essa afirmação é bem comum, usual e também bem equivocada.

É necessário entender que o português falado no Brasil é diferente do português falado em Portugal, contudo, isso não quer dizer que os brasileiros não sabem falar sua língua materna. O supracitado autor afirma que há divergências de uso gramatical e coloquial próprio daquele país, que existem tão somente em Portugal, assim como há as particularidades que são próprias somente do Brasil, porém não se deve considerar um português melhor ou pior. Deve-se passar a rejeitar asseverações dessa natureza, preconceituosa e sem fundamentação.

Portanto, não se deve considerar um português errado e sim, uma língua falada diferente nos dois países e rejeitar essa afirmação preconceituosa de que brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem o português.

O terceiro mito diz respeito à dificuldade de se “aprender” português “Português é muito difícil” (BAGNO, 1999, p. 35). Segundo esse mito, o português é a única língua do mundo mais difícil de aprender. Há certo exaspero e um fundo de verdade nessa afirmativa, pois a dificuldade existe, mas não na forma de uso da língua, e sim no modo como essa língua é ensinada, com uma infinidade de regras a serem memorizadas e conceitos que não correspondem, exatamente, ao português falado, ou seja, a dificuldade não está no uso da língua, mas na forma de ensiná-la, pois o ensino brasileiro sempre adotou a gramática lusitana.

Argumenta Bagno (1999), que independentemente das regras e dos conceitos gramaticais, todos sabem se expressar e se comunicar. Então, quando se afirma que português é muito difícil, é que não está sendo observado que o ensino tradicional leva em conta a gramática de Portugal e não o uso brasileiro desse idioma. Essa é mais uma ideia de manter-se o *status quo* das classes dominantes e reforçar o preconceito linguístico.

O mito quatro diz que “as pessoas sem instrução falam tudo errado” (BAGNO, 1999, p. 40). Na verdade, o português falado pelos indivíduos que não tiveram acesso à escola tem características próprias e é plenamente adequado às suas necessidades comunicativas, por isso não deve ser estigmatizado.

O quinto mito afirma que “o lugar onde se fala melhor o português no Brasil é no Maranhão” (BAGNO, 1999, p. 46), devido ao grande uso do pronome *tu*, seguido das formas verbais clássicas. Verdadeiramente, não existe uma pronúncia melhor ou pior no Brasil ou entre os países lusófonos, há diversas variedades regionais de pronúncias, sotaques, todos adequados para sua região e para as situações comunicacionais e necessidades linguísticas de cada usuário.

Devemos adotar atitudes de respeito a todas as variedades em vez de procurar atribuir a uma ou a outra região conceitos comparativos.

O mito seis considera que “o certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, 1999, p. 52). Essa atitude induz a escola a exigir que os alunos pronunciem as palavras de acordo com a gramática “correta” de falar, ou seja, a gramática prescritiva. Todavia, a fala e a escrita têm processos históricos diferentes e por isso possuem regras próprias para cada forma de comunicação.

Neste aspecto, Bagno (op. cit.) oferece três orientações de suma importância: inicialmente, ele concorda que a escola deve ensinar a escrever com a ortografia oficial, mas não deve criar uma língua artificial e condenar as demais pronúncias. Em segundo lugar, a escrita não é um determinante da fala, mas uma tentativa de reprodução da mesma.

Por fim, o autor argumenta que somente com o surgimento da Linguística, no século XX, foi que a língua falada se tornou objeto de pesquisa e de estudo.

O sétimo mito, preconceituosamente, denomina que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 1999, p. 62). Este estudioso argumenta que nem todos os escritores são profundos conhecedores de gramática, assim como nem todos os bons gramáticos são excelentes escritores. Citamos o caso do poeta Patativa do Assaré que estudou,

apenas, poucos meses, e ainda assim, tornou-se um exímio escritor, reconhecido nacional e internacionalmente.

O último mito diz que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (BAGNO, 1999, p. 69). Segundo Bagno, “se o domínio da norma culta fosse realmente instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide [...]” (op. cit., p. 69). Na verdade, o que determina a aceitação e elevação social não é o domínio da norma culta, este é apenas um dos fatores, além do fator econômico e político.

Conforme o cenário exposto, nota-se que parece ainda bem acentuado o preconceito linguístico. Para tanto, observamos uma necessidade premente de buscas de minimizá-lo ou até mesmo erradicá-lo das práticas pedagógicas dos professores e discentes e da sociedade de um modo geral.

Nas evidências apontadas por Bagno (2004, p. 205), o preconceito que pesa sobre o português não padrão faz parte de toda uma triste coleção de inverdades, de distorções, de falácias que povoam a mente da maioria das pessoas, mesmo as supostamente mais bem informadas.

Essa série de afirmações mitológicas descritas acima deixa bem clara a existência do preconceito linguístico e a grande necessidade de encontrarmos uma forma de combatê-lo, ou ao menos, amenizá-lo na prática pedagógica e na sociedade.

3.3.2 Transmissores do preconceito linguístico

Os estudos sociolinguísticos asseguram que o preconceito linguístico é mantido na sociedade graças a um aparelho difusor constituído basicamente por três transmissores: a gramática normativa, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos, com o grande reforço dos meios de comunicação, como programas de televisão, telenovelas, revistas, jornais, manuais de redação, receituários de como escrever e falar “bem” etc. Através desses e de outros meios, a norma padrão é divulgada e perpetuada como a única e exclusiva forma de escrever e falar a língua portuguesa.

Cada órgão transmissor do preconceito linguístico tem um papel considerável na emissão, reprodução e manutenção, desse preconceito. A televisão e o rádio, como já foi dito anteriormente, influenciam para que haja preconceito. Basta observar o estereótipo da fala do

povo “caipira” nordestino apresentada em programas cômicos e telenovelas onde debocham das personagens através da sua fala.

A reação de parte da população do Brasil frente à maneira de falar dos nordestinos é sempre de deboche e ridicularização. Dessa forma, estamos diante de um preconceito antigo que vem sendo repassado tradicionalmente e que necessita ser combatido, inicialmente na escola.

A gramática normativa tem o papel de alimentar os livros didáticos que repassam os conteúdos gramaticais aos professores que, por sua vez, ficam imbuídos dos conceitos e pré-conceitos adquiridos e assim passam a trabalhar os métodos tradicionais em sala de aula. Constitui-se então, uma cadeia de manutenção dos preconceitos linguísticos que vão se eternizando na sociedade brasileira.

A junção desses três elementos, com o auxílio dos meios de comunicação forma uma estrutura que Bagno (1999, p. 73) chama de “círculo vicioso do preconceito linguístico”.

Esses propagadores dos mitos se baseiam essencialmente na ideologia de que há uma língua portuguesa única, a qual é consagrada e ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e classificada nos dicionários.

Como reconhece Bagno (op. cit., p. 40): “Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’.”.

Não queremos afirmar que o ensino da norma-padrão seja condenável, pelo contrário, ela deve ser ensinada. Mas, antes de qualquer coisa, devemos ter consciência de que essa língua trabalhada na escola não deve ser exclusivamente retirada das gramáticas e sim, das formas efetivamente usadas no cotidiano.

Bagno, em seu livro *A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira* (2003), destaca que a norma culta, como um valioso patrimônio do Brasil, lamentavelmente está sob o domínio de um pequeno grupo que detém os recursos econômicos, sociais, culturais e políticos. Outro agravante é considerar como norma-padrão somente aquela que está na gramática e nos dicionários, o que constitui uma considerável diferença entre esse ideal linguístico e a língua realmente falada em nosso país.

Os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem da língua materna são unânimes em afirmar que a língua denominada como norma culta, imposta para ser usada pelos falantes e ensinada nas escolas é determinada por uma postura ideológica que, segundo Castilho

(1988), define a norma como o resultado dos usos, atitudes e aspirações da classe social de prestígio de uma nação, sob o controle das forças políticas, econômicas e culturais.

Reconhece-se que a norma culta, prossegue Castilho (1988), ou norma da classe prestigiada constitui o português correto, cujo oposto é o erro, onde na verdade, não existe português certo e errado.

À vista disso, pode-se afirmar que as modalidades linguísticas são prestigiadas ou desprestigiadas de acordo com o grupo social, que os utiliza, isto é, há uma íntima relação entre língua e poder, pois as variantes linguísticas passam a ser valorizadas, não por características da língua presentes na fala, mas pelas características sociais e econômicas dos falantes que usam tais modalidades. Contudo, deve-se considerar que as variedades são igualmente importantes e eficazes na comunicação e em situações apropriadas.

Bagno (2003) traz à discussão a ideia de erro mais errado ou mais crasso que outros. O autor lembra que quando a ocorrência do “erro” é verificada na fala de cidadãos mais letrados e socialmente importantes, o “erro” passa despercebido, mesmo “contrariando” as regras gramaticais. Essa escala de “erros mais errados ou menos errados” é inversamente proporcional à escala de prestígio social, ou seja, quanto mais baixo for o seu lugar na pirâmide social mais “erros” os indivíduos das classes prestigiadas encontrarão em sua língua.

Este argumento é ilustrado pelo autor com o exemplo do nosso ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, como o primeiro ser humano da história do Brasil, integrante da classe operária, da região geográfica, de certa forma, desprestigiada, sem formação acadêmica, que revolucionou e alcançou o lugar maior no poder político, lugar este que até então só havia sido ocupado por integrantes de uma mesma oligarquia.

As regras variáveis usadas pelo presidente Lula são também usadas por outros intelectuais, empresários e são mais evidentes porque, o que está sendo avaliado não é a fala e sim, a pessoa que fala. Quando as regras variáveis em desacordo com as prescrições gramaticais passam a ser usadas por falantes de prestígio elas deixam de ser facilmente percebidas.

A importância do exemplo de Lula é confirmar as afirmações ligadas ao preconceito, pois pela primeira vez, chega ao topo da pirâmide social, um representante das variações linguísticas “populares”, com suas regras típicas da maioria da população brasileira.

Isso dá ares de que a sociedade, às vezes, exige que os falantes provenientes de classes desprestigiadas aprendam e adotem a norma padrão como possibilidade de ascenderem na

escala social e sugere que, a variedade culta é a única correta, fazendo-a minimizar a variável do seu grupo de origem.

Outro preconceito realizado na sociedade é de certa forma, de âmbito regional. Transmite a ideia de que português bom é aquele falado em determinada região. Daí o comportamento de afirmar que o português de Portugal é o mais certo, que o melhor português do Brasil é o falado no Maranhão e no Rio de Janeiro, como já foi citado anteriormente entre os mitos linguísticos. Tudo isso acontece porque revela prestígio. Portugal por ter sido metrópole, Maranhão pela semelhança linguística com a fala dos portugueses e Rio de Janeiro, por ter sido, durante algum tempo, o centro político, econômico e cultural do Brasil, reafirmando as interferências das relações de poder.

Quanto ao preconceito com a variedade de formas de expressão, é interessante enfatizar que é falsa a concepção de norma culta, como um conjunto de regras fixas, rígidas e permanentes. Pelo contrário, elas se mantêm entre os devidos recursos da língua como português falado, português escrito, português formal, português coloquial.

Diante desses preconceitos, normalmente, a sociedade não está atenta para a relação entre língua e grupos sociais, entre alterações socioculturais e mudanças linguísticas e assim prossegue, sem que o indivíduo seja informado da realidade da língua e mantendo a ideologia de certo e errado no ensino da língua portuguesa.

Travaglia (2006), em seu livro *Gramática e Interação*, ressalta que a escola não deve trabalhar apenas a norma culta nem tratá-la na hierarquia de valores como acontece na sociedade, estabelecendo a denominação de certo ou errado, aceitável ou inaceitável, pois cada variante da língua é adequada a situação de uso e todas refletem variações socioculturais, portanto não se deve ensinar apenas uma, condenando as demais.

É preciso que a sociedade desperte urgentemente, para substituir o conceito de certo e errado por adequado ou inadequado; que os livros didáticos utilizem métodos envolvendo as variações linguísticas, porém sem classificações e teorias, e sim auxiliando o discente a entender a capacidade de diferentes usos em diferentes situações de comunicação.

Deve ainda, lembrar que as forças aceleradoras ou retardatárias das mudanças agem pressionando o falante, levando-o a assumir o padrão aceito pela força maior, estabelecendo o padrão linguístico a ser adotado pela sociedade. Diante dessas forças que são de natureza econômica, cultural, social e política que agem sobre a língua, é que resulta na discriminação que é veiculada pelos meios de comunicação social, pela gramática normativa, pelos métodos

tradicionais de ensino e também através dos livros didáticos. Tal discriminação representa a face visível de um mecanismo sutil de exclusão social.

Há estudos sociolinguísticos que norteiam a prática pedagógica destituída de preconceito. Além desses estudos, há em nosso meio desde os anos de 1997, outra pequena chama que mantém acesa a esperança de ser quebrado esse “círculo vicioso”: são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da padronização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, norteando melhor as atividades a serem realizadas.

Os PCNs de língua portuguesa traduzem a preocupação de minimizar o preconceito linguístico, através do desenvolvimento e da orientação ao docente, delineando orientações didáticas de como ensinar a língua materna. Também orientam o modo a tratar as variedades linguísticas de forma não preconceituosa, despertando ainda mais nos professores e professoras a consciência da importância do efetivo trabalho com os fenômenos relacionados à língua, a fim de se evitar a difusão e perpetuação dos preconceitos.

Pautando sua metodologia sob a orientação dos PCNs, os professores desenvolvem um trabalho pedagógico mais comprometido com o fenômeno da variedade da língua, lembrando que tal fenômeno não condiz exatamente com os padrões da gramática tradicional. Além disso, eles podem ajudá-los a compreender que os termos tidos como padrões podem variar de acordo com as diferentes situações de uso da língua tanto falada, quanto escrita, ou seja, podem repassar aos alunos que as línguas sofrem alterações, uma vez que refletem a ocorrência de alterações no interior dos variados grupos de usuários e nas diversas situações em que se verificam esses fenômenos.

Segundo os PCNs, ainda são comuns, posições de alguns professores de propagarem somente a concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação e fazer classificações centradas na gramática normativa, através de práticas dissociadas da realidade comunicativa dos alunos. Nesse sentido, os educadores parecem fundamentar suas metodologias na ideia de que saber gramática corresponde a conhecer todas as normas estabelecidas por gramaticistas e não partem do “pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação deles” (PCNs, 1997, p. 43).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, (op. cit., p. 31):

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação as falas dialéticas deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar - a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A BNCC (2017, p. 65-66) recomenda que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Desse modo, torna-se legítima a intenção dos PCNs e da BNCC para que o ensino seja adequado ao uso da língua e a fala ao contexto comunicativo e às práticas sociais dos alunos.

Apesar de assumirem apenas o papel de diretriz, esses dois preceitos reconhecem a importância do ensino de Língua Portuguesa baseado no respeito às variedades linguísticas. Cabe aos professores executá-lo sozinhos, já que as políticas públicas de educação no Brasil ainda não oferecem efetivamente uma formação contínua, o que favorece ainda mais uma prática tradicional.

Combater o preconceito linguístico torna-se um desafio, pois o que se deseja realmente é combater essas opiniões formadas sem reflexão e promover um ensino verdadeiramente democrático, prazeroso e legitimamente produtivo.

4 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEPÇÕES

Existem diversas denominações relacionadas a gêneros. Quando referente a textos, sua terminologia varia entre gêneros discursivos, gêneros do discurso, gêneros de texto e gêneros textuais. Alguns estudiosos asseveram que essas terminologias não se referem ao mesmo objeto, já outros asseguram que esses termos são sinônimos. Não cabe, aqui, discutir essa polêmica.

Rojo (2005) expõe duas propensões para estudo dos gêneros, que as denomina de “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos” e “teoria de gêneros de texto”, sendo esta pautada na descrição da materialidade textual e aquela respaldada em aspectos sócio-históricos. Conforme a autora, as duas vertentes estão atreladas ao legado bakhtiniano⁵.

Rojo (2005, p. 186) distingue os dois termos:

[...] gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da lingüística textual (tipos, protótipos, seqüências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendiam a selecionar os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas lingüísticas’ que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso.

Deter-nos-emos, apenas à denominação de gênero textual, e esse se conceitua, segundo Marcuschi (2010, p. 23, grifo do autor) como: “[...] *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”.

Ainda citando Marcuschi (op. cit., p. 25-26, grifo do autor) quando complementa que,

[...] para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação, prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade* [...]. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

⁵ Reconhecemos a perspectiva teórica bakhtiniana sobre gêneros do discurso, porém centramos as discussões apenas na perspectiva dos gêneros textuais de Marcuschi (2010).

Vê-se, então, que os gêneros textuais são formas socioculturais e históricas que materializam a língua em diversas situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, isto é, compreendem textos utilizados na prática e com uma função determinada e incorporam uma abrangência muito ampla, uma vez que todo processo de comunicação humana configura-se num gênero.

Matta (2009, p. 54) afirma em seus estudos que,

Os diferentes gêneros textuais, que caracterizam as modalidades falada e escrita, fazem circular textos cujas características, como estilo, grau de formalidade, escolha de vocabulário, estruturas sintáticas, tipos sequenciais de composição de texto, entre outros, acabam se sobrepondo. Ou seja, o sentido e a forma de organização linguística dos textos se dão em situações concretas de uso. O Para quem (?) e por quê (?) determinam o próprio texto e, nesse sentido, a fala varia e a escrita varia também.

Já na visão de Marcuschi (2010, p. 20), os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” e “[...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.” (op. cit., p. 22).

Portanto, os gêneros textuais são classificados conforme suas especificidades como aspectos sociais, comunicativos, estilo, estrutura e propósito, perante uma determinada circunstância comunicativa e de seu suporte, possibilitando que sejam reconhecidos diante de tais peculiaridades. Porém, essa classificação não é estável, pois depende da interação entre os indivíduos e qualquer mudança na interação gera alteração também no gênero, conforme nos alerta Marcuschi (2010, p. 19): “[...] os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”.

Barbosa (2015, p. 91) menciona que “Na etnografia, na antropologia, na sociologia, na retórica e na linguística, a noção de gênero textual/discursivo também está vinculada a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo – falado ou escrito.” e exemplifica:

Nesse contexto, situam-se piadas, editais, contos, tirinhas, horóscopos, receitas culinárias, e-mails, anúncios publicitários, artigos, resenhas, cartas, cardápios, ofícios, diários, resumos, charges, pichações, requerimentos, listas

de compras, lendas, histórias em quadrinho, logomarcas, bulas de remédios, receitas médicas, notas fiscais, projetos e tantos outros gêneros de textos.

Podendo ser citados, ainda, crônicas, notícias, artigos de opinião, editoriais, poemas, cordéis, letras de músicas, romances, memórias, adivinhas, charadas, anedotas, palestras, seminários, regulamentos, estatutos, editais, convites, relatos, relatórios, boletim de ocorrência, debate regrado, esquemas, mapas conceituais, organogramas, gráficos, infográficos, tabelas, biografias, autobiografias, dissertações, teses, artigos científicos, enciclopédias, novenários, manuais de instrução, memorandos, bilhetes, chistes, atas, cartazes, panfletos, *folders*, cartuns, procurações, contratos, contas de água e luz, grafites, memes, videoconferências, *chats*, *blog*, *weblogs*, *myspace*, *twitter*, *podcats*, *playlists*, *vlogs*, *gameplay*, *fanfics*, *e-zines*, *jingle*, *spot* de campanha etc.

Para resumir a concepção de gêneros textuais, Marcuschi (2010, p. 34) afirma ainda que,

Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas esse é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.

Portanto, os gêneros textuais são, de modo geral, produtos derivados das relações sociais e sua grande diversidade deve ser utilizada no ensino de língua portuguesa e tomada como base para tratar qualquer aspecto da língua, afinal o gênero é a concretização da língua e da interatividade.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

Qual a importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula? O trabalho com os gêneros textuais, na escola, é essencial e extremamente necessário, visto que o texto “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2010, p. 25) e o texto materializado é o objeto de estudo da língua.

Sobre essa questão, Marcuschi (op. cit., p. 37) defende que: “[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 134) adota a perspectiva de que,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) recomendam que o ensino de língua portuguesa contemple o trabalho com os gêneros textuais, de maneira que,

[...] nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (p. 23, 24)

Assim, a escola deve preocupar-se em trabalhar os gêneros orais, escritos e também os multissemióticos⁶, visto que as práticas de linguagem contemporâneas abrangem cada vez mais novas formas de se produzir textos para interagir com o outro.

Como mostra os estudos feitos por Marcuschi (2010, p. 38):

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da linguística aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Assim, a investigação aqui trazida é de interesse dos que trabalham e militam nessas áreas. Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento sistemático dos gêneros [...].

É fundamental que o ensino de língua materna também se centre na abordagem aos mais vastos gêneros textuais e não se ocupe apenas daqueles mais formais, como é comum observarmos em muitos livros didáticos. Só assim estará sendo realizado um trabalho que

⁶ Gêneros que englobam múltiplas linguagens (imagem, escrita, som, movimento etc.) e que geralmente circulam nas mídias.

contempla a diversidade de gêneros e sua produção associada às práticas sociais cotidianas. Certamente, esse trabalho com os gêneros, em sala de aula, será bem mais significativo.

Assim sendo, o trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, deve explorar os gêneros de modo que seu estudo esteja voltado para as práticas de leitura e de produção de textos cotidianos, observando sempre os parâmetros sociais que regulam sua organização, conforme aponta Sérgio Roberto Costa (2000, p. 73, grifo do autor):

Portanto, na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (1) *o lugar social da interação* (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (2) *os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadores* (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação, etc.) e (3) *finalidades da interação* (intenção comunicativa do enunciador). Além disso, a forma composicional e as marcas linguísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação.

Nessa perspectiva, o professor deve propor atividades que contribuam para a compreensão do gênero em estudo, oportunizando experiências práticas, fazendo com que o aluno não aprenda apenas suas características e sua forma composicional, pois “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31), isto é, que o indivíduo saiba usá-lo, fluentemente, diante de uma necessidade comunicativa, em seu contexto de produção.

4.2 GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO: HORA DE SELECIONÁ-LOS

A concepção de Marcuschi (2010, p. 23, grifo do autor) sobre os gêneros textuais como “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária” e como instrumentos para o desenvolvimento de competências de linguagem, diante do trabalho de ensino-aprendizagem foi um dos fatores que nos motivaram a escolher os gêneros textuais como ferramentas viabilizadoras de atividades voltadas à apreensão e análise de aspectos relativos à linguagem, como também de reflexões acerca da diversidade e do preconceito linguístico, no ambiente escolar.

Os gêneros textuais selecionados para a produção da proposta de intervenção são histórias em quadrinhos, crônicas, poemas, cordéis e letra de músicas, pois são importantes

recursos didáticos que podem ser utilizados, em sala de aula, para tratar de diferentes aspectos linguísticos, assim como diversidade e preconceitos linguísticos. Afinal, “[...] toda vez que escolhemos um gênero, também fazemos opção por um conjunto de valores, crenças e saberes associados a cada gênero. Ou seja, escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados”. (ALVES FILHO, 2011, p. 65).

Ressaltamos que, inicialmente, pensamos em trabalhar apenas com o gênero histórias em quadrinhos do Chico Bento, do quadrinista Maurício de Sousa, personagem que já carrega em si muitas possibilidades para se refletir sobre a temática em questão. Porém, utilizar exclusivamente esse gênero como suporte poderia se restringir apenas à diversidade regional e à polaridade campo/cidade por se tratar de um personagem que emprega particularidades linguísticas de determinada região e aspectos dialetais referentes à zona rural do Brasil, ou seja, comunica-se através de palavras e expressões típicas de regiões rurais. Com bases nessas reflexões, surgiu, então, a necessidade de incluir outros gêneros que também são ricos e interessantes para se trabalhar a diversidade e o preconceito linguístico.

Sob a perspectiva pedagógica, esses gêneros escolhidos poderão servir de aparatos para se trabalhar o reconhecimento do fenômeno da variação e a reflexão sobre o preconceito linguístico, através de análises, discussões e ponderações sobre a temática abordada.

Faz-se necessário esclarecer, que ao escolher esses gêneros textuais não queremos preferir que esses são os gêneros que as escolas devem trabalhar, tampouco estamos explorando todos os seus aspectos possíveis, esgotando todas as suas possibilidades. São apenas algumas sugestões para se trabalhar questões linguísticas através dos gêneros textuais supracitados. Há ainda muitas probabilidades de se fazer outras abordagens, conforme o interesse do professor.

Nos subtópicos seguintes, centramos as discussões sobre os gêneros textuais que foram selecionados para uso na proposta de intervenção didática. Inicialmente, apresentamos o conceito do gênero textual, numa visão geral. Em seguida, expusemos as características e ainda algumas considerações sobre o gênero em foco.

4.2.1 Histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos seguem, de modo geral, a mesma estrutura, já que fazem uso de recursos que enfatizam suas características: uma história narrada através de uma sequência de quadrinhos (como o próprio nome diz), com imagens articuladas à linguagem verbal envolvida por balões, que assumem determinados significados. Também são conhecidas como gibis.

De uma maneira geral, as HQs são compostas por dois códigos: verbal e icônico (não verbal). Nelas, podemos encontrar vários tipos de balões, imagens, cores, onomatopeias e interjeições, considerados elementos essenciais das histórias em quadrinhos.

De acordo com Vergueiro e Santos (2015, p. 34-35) a história em quadrinhos é uma narrativa singular que,

[...] sustenta-se no amálgama sógnico formado pelo sintagma narrativo imagem-texto, que se apresenta em escalas diferentes (do predomínio absoluto do elemento pictórico à preponderância da palavra). O texto pode explicar o imagético, complementar ou redundar a imagem e esta, por sua vez, serve de ilustração para verbal ou, a partir dele, criar mundos, personagens e situações.

De fato, os elementos verbais e icônicos se complementam para formarem um texto que pode conter narração, descrição, argumentação etc., e “juntos, desenho e texto fazem das histórias em quadrinhos narrativas muito dinâmicas. No entanto, existem HQs sem texto – nesse caso, a imagem fornece toda informação necessária ao leitor.” (OLIVEIRA E CASTRO, 2008, p. 97).

Dessa forma, as histórias em quadrinhos tornam-se um gênero amplo, criativo e atrativo e “[...] são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa. [...]” (RAMA; VERGUEIRO, 2016, p. 66).

4.2.2 Crônica

A palavra crônica, etimologicamente, se originou do grego *chronos*, que significa tempo, por se tratar originalmente de um gênero que abordava, especificamente, fatos

históricos, em ordem cronológica. Certamente, esse termo se deu devido ao seu caráter contemporâneo.

Bender e Laurito (1993, p. 11) afirmam que,

[...] o primeiro dos significados remete a crônica para seu sentido primordial, de registro do passado e dos fatos na ordem em que sucederam. O segundo encara a crônica em sua acepção atual, ou seja, enfoque dos fatos do dia-a-dia. O que fica bem claro, porém, tanto em relação ao sentido tradicional do termo quanto em relação ao seu sentido moderno, é que a crônica, pela sua origem, está sempre ligada à idéia contida no radical do termo que a designa: assim, seja um registro do passado, seja um flagrante do presente, a crônica é sempre um resgate do tempo.

Atualmente, o conceito de crônica se ampliou e passou a abranger um conceito de gênero textual que registra fatos do cotidiano em linguagem jornalística e/ou literária, dando um tom emocional, lírico, crítico, sarcástico ou humorístico aos acontecimentos, mostrando uma visão singular. Por isso, muitas vezes, tramita entre o jornalismo e a literatura, e segundo Bender e Laurito (1993, p. 50) “por pertencer ao jornalismo e à literatura, a crônica se caracteriza por uma ambigüidade que não aparece nos outros gêneros. Até onde vai o jornalista, onde começa o escritor?”.

Drummond (1999) esclarece a diferença entre seu caráter jornalístico e literário, ao afirmar que,

A crônica é fruto do jornal, onde aparece entre notícias efêmeras. Trata-se de um gênero literário que se caracteriza por estar perto do dia-a-dia, seja nos temas ligados à vida cotidiana, seja na linguagem despojada e coloquial do jornalismo. Mais do que isso, surge inesperadamente como um instante de pausa para o leitor fatigado com a frieza da objetividade jornalística. De extensão limitada, essa pausa se caracteriza exatamente por ir contra as tendências fundamentais do meio em que aparece [...]. Se a notícia deve ser sempre objetiva e impessoal, a crônica é subjetiva e pessoal. Se a linguagem jornalística deve ser precisa e enxuta, a crônica é impressionista e lírica. Se o jornalista deve ser metódico e claro, o cronista costuma escrever pelo método da conversa fiada, do assunto-puxa-assunto, estabelecendo uma atmosfera de intimidade com o leitor. (p. 12-15)

A crônica é um texto narrativo que apresenta as seguintes características:

- é uma narrativa curta;
- trata de assuntos contemporâneos do cotidiano, de modo subjetivo;
- pode ser inspirada em uma notícia de jornal;
- possui poucas personagens e essas são pessoas comuns;

- utiliza linguagem coloquial;
- é usada no jornalismo e na literatura;
- circula em jornais, revistas e na internet;
- seu espaço e tempo são reduzidos;
- chega a ser confundida com o conto.

Por ser um gênero escrito, mas que imbrica as marcas da oralidade que envolve a situação discursiva nela apresentada, a crônica se apresenta como importante instrumento para que o professor possa trabalhar a temática das variedades linguísticas nas aulas de língua portuguesa.

4.2.3 Poema

O poema é um gênero textual em que sua estrutura composicional apresenta algumas características relativamente estáveis, embora seja possível que haja poemas sem essas peculiaridades presentes em grande parte deles.

De um modo geral, os poemas organizam-se em versos – nome dado a cada linha do poema. Esses, por sua vez, formam as estrofes, que dependendo do número de versos que as contém, recebem algumas nomenclaturas. Como exemplo, podemos citar o quarteto, assim denominado por ser uma estrofe que contém quatro versos.

Alguns poemas possuem formas fixas, dependendo das quantidades de versos e estrofes. O exemplo mais comum é o soneto, poema em que há a presença de dois quartetos e dois tercetos, geralmente, nessa ordem.

O poema possui ainda sílabas métricas ou poéticas, sílabas que compõem cada verso do poema. Essas sílabas são contadas de modo diferente das sílabas gramaticais e obedecem algumas normas: as sílabas poéticas são contadas até a última sílaba tônica do verso; duas ou mais vogais, átonas ou até mesmo tônicas, podem fundir-se entre uma palavra e outra do verso, formando uma só sílaba métrica.

Esse gênero textual ainda pode apresentar outro recurso, a rima, que consiste na associação ou combinação de sons iguais ou similares nas terminações dos versos ou em seu interior (rima interna), em uma ou mais sílabas. É interessante observar que existem poemas que não possuem rimas e são chamados de versos brancos.

Para Sorrenti (2009, p. 38) “A linguagem da poesia tem características muito próprias, e três delas podem ser consideradas básicas: a sonoridade das palavras, a multissignificação e a ocorrência de neologismos, isto é, palavras ou expressões novas.”. Isso significa dizer que as rimas, o ritmo, a escolha e a ordenação das palavras dão sonoridade e musicalidade ao poema. E o uso das palavras passa a ter uma subjetivação, ou seja, as palavras são carregadas de múltiplos sentidos, muitas vezes, conotativos, pois o poeta se apropria delas para externar novas significações, e quando não as encontra, cria, inventa um novo vocábulo.

Oliveira e Castro (2008, p.168) mencionam que “O poema é considerado a semente de toda a literatura, ou seja, tudo indica que a literatura começou em forma de poema; pois é o gênero mais antigo de que se tem notícia”, já que os estudos mostram que a literatura teve início através da produção e declamação de poemas, na Grécia Antiga.

4.2.4 Cordel

O Dicionário Brasileiro de Literatura de Cordel (2005, p. 45 apud VASQUEZ, 2008, p. 11) diz que a expressão “literatura de cordel” foi usada pela primeira vez pelo pesquisador Raymond Cantel “[...] para designar os folhetos da literatura popular, vendidos nas feiras populares, pendurados em pequenas cordas, cordinhas, cordões”. Daí origina-se o nome cordel.

Notadamente marcado pela oralidade, o cordel “constitui-se um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra, literária. Por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso” (BRANDÃO, 2003, p. 120).

O cordel é um tipo de poema que tem a sua estrutura composicional relativamente estável, fixa, sendo que “Os poemas de cordel apresentam algumas marcas formais: neles são mais populares as sextilhas (estrofes com seis versos) setessilábicas com esquema rítmico abcbdb, as quadras (estrofes com quatro versos) e os poemas em dez versos” (BRANDÃO, 2003, p. 122).

A literatura folhetinesca é mais praticada e apreciada na região Nordeste do Brasil, tornando-se um patrimônio poético nordestino, capaz de informar, narrar, protestar, denunciar, resistir e fazer humor através de elementos temáticos que universalizam sua cultura.

Por isso,

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula (MARINHO E PINHEIRO, 2012, p. 129).

Desse modo, o gênero textual cordel se constitui em um extraordinário recurso para o trabalho e a reflexão sobre diversos temas, inclusive, a variação e o preconceito linguístico.

4.2.5 Letra de música

A música é uma das mais antigas manifestações artísticas da humanidade. Já na Grécia Antiga, se faziam declamações de poemas acompanhadas de um instrumento musical chamado de lira, por isso podemos dizer que seu surgimento aconteceu juntamente com os poemas. Talvez, daí a semelhança entre esses dois gêneros.

Segundo a BNCC (2017, p. 194): “A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.”.

Ao longo dos anos, houve autores que musicaram poemas e compositores que escreveram textos para serem musicados, acompanhados por instrumentos musicais e cantados: as letras de música. E para que a música exista, é necessário que haja letras de música. Seu escritor é chamado de letrista ou compositor.

A letra de música é a parte gráfica da música e se assemelha ao poema por ser escrito em versos, possuir um ritmo marcado e ser demarcado pela poesia, já que a poesia não é exclusividade apenas do poema. Ela é uma mensagem subjetiva que pode estar presente em várias manifestações literárias e/ou artísticas como o poema, a letra de música, a crônica, as artes plásticas, o teatro.

O gênero textual letra de música é um texto escrito em forma de versos e estrofes, com presença de figuras de linguagem, de métrica, rima, ritmo e poesia agregados às notas musicais que dão sonoridade, melodia e harmonia. Portanto, é um gênero escrito, mas que se

materializa, de fato, na oralidade quando cantado, já que é escrito para ser cantado e acompanhado por instrumentos musicais.

Nesse sentido, deve-se dizer que esse gênero textual também chamado de letra de canção é a combinação de duas linguagens: a verbal e a musical, com escolhas de recursos que favoreçam a sonoridade, como as rimas, a repetição de sons e palavras, o refrão, o jogo de palavras, os trocadilhos e o uso de figuras de linguagem.

As letras de música podem além de entreter, expressar sentimentos, provocar emoções, fazer críticas e protestos, denunciar injustiças e problemas sociais e revelar a cultura dos povos que as produzem.

Nelson Barros da Costa (2003) declara que nas letras de música há uma predominância de palavras usadas no dia a dia, existência de uma maior autonomia em relação às regras gramaticais, concessão de repetições e quebra de frases, palavras, sílabas e sons sem intencionalidade a não ser as rendições impostas pela melodia e ritmo. Também pode ser observada pouca coerência, no entanto preenchida pela melodia.

Dessa forma, esse gênero se torna um recurso de fácil acesso e assimilação para que seja feito um rico trabalho acerca das variedades linguísticas.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DO PROCEDIMENTO

Para a elaboração da proposta de intervenção, escolhemos a Sequência Didática como instrumento didático/metodológico, haja vista que essa metodologia propicia uma organização das atividades a serem trabalhadas de forma encadeada com foco no trabalho com gênero textual, com passos planejados e bem definidos, os quais favorecem o ensino-aprendizagem de gêneros textuais.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), a “‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) afirmam ainda que,

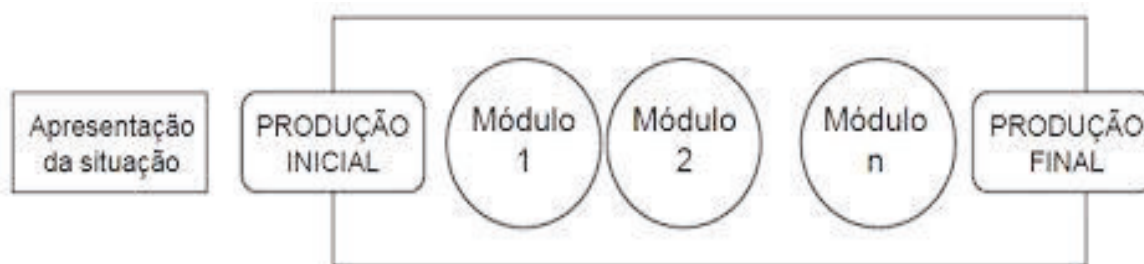
Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

A utilização dessa metodologia para a realização da proposta, justifica-se frente à possibilidade de se utilizar os gêneros textuais como instrumentos para que se trabalhe a reflexão do fenômeno da diversidade linguística e do preconceito linguístico, ou seja, uma forma de trabalhar com os usos efetivos da língua em seus contextos sociais para desenvolver o efetivo exercício das habilidades de leitura, escrita e reconhecimento das variedades linguísticas.

Portanto, a Sequência Didática e a utilização dos gêneros textuais escolhidos servirão como mecanismos de reflexão sobre variedades e preconceito linguísticos e como ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua materna.

As atividades propostas, nesta SD, estão organizadas obedecendo aos parâmetros recomendados por Dolz, Noverraz e Schneuwly, traduzido por Rojo e Cordeiro (2011), no esquema a seguir:

Figura 1- Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83)

Conforme se observa no esquema da Figura 1, a SD inicia-se com a *apresentação da situação*. Esse é o momento em que o professor a utiliza para expor o projeto que será trabalhado no decorrer de determinado período; comenta sobre as atividades que serão desenvolvidas durante a SD; apresenta o(s) gênero(s) textual (is) que será (ão) trabalhado(s); quais os conteúdos que serão abordados etc. Isso “[...] permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85).

Após a apresentação da situação, faz-se a *produção inicial*,

[...] ue tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos encontram (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85).

A produção inicial, podendo essa ser individual ou coletiva, propicia ao aluno e ao professor fazer uma avaliação a respeito do gênero e os conteúdos que serão estudados, através de um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

Como esta proposta de intervenção envolve cinco diferentes gêneros, fazer a aplicação de uma produção inicial para cada um, pode se tornar muito delongado e dispendioso, em virtude da disponibilidade do tempo para a aplicação. Pode ser feita a escolha de um gênero, pelo aluno ou pelo professor. Porém, se isso não for um impedimento, sugiro que seja feita

uma produção do gênero logo no início dos módulos que são dedicados para se trabalhar cada gênero textual.

Após a primeira produção, é realizada a aplicação dos módulos. Estes, por sua vez, se estruturam com uma série de atividades variadas, dirigidas em torno das peculiaridades dos gêneros e do conteúdo a ser trabalhado. É nesse momento, em que o professor deve criar estratégias para trabalhar as dificuldades que foram percebidas durante a produção inicial. E se o educador sentir que é necessário, deve ser feita uma adaptação da SD sugerida para adequá-la às necessidades do seu alunado.

Conforme se observa, “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Posteriormente à concretização dos módulos, é feita a *produção final*. Essa é a fase onde se finaliza a aplicação da SD e “[...] que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90), ou seja, é uma oportunidade para a constatação das mudanças significativas que houve no período que se inicia com a produção inicial e culmina com a produção final. É mais uma oportunidade de se observar os progressos dos alunos no decorrer do trabalho realizado, de se consolidar uma avaliação que já vem sendo feita de forma contínua e frequente, através do acompanhamento do (a) professor (a), durante o período, onde são observados a participação, o interesse, o aprendizado e o envolvimento nas atividades coletivas e individuais, através de registros dos avanços de cada aluno, observando como ele se sai nas atividades e discussões, desde a produção inicial, até a etapa final.

5.1 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6º ANO: USO DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA REFLEXÃO SOBRE DIVERSIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICOS EM SALA DE AULA

Perante a necessidade de se trabalhar e refletir sobre a temática da diversidade e preconceito linguísticos e com a intenção de apresentar condição para que a escola ressignifique sua metodologia utilizada no ensino de língua materna e passe a adotar metodologias de ensino voltadas para a valorização das variedades linguísticas e desvinculadas da gramática tradicional, foi possível elaborar uma proposta de sequência didática desprendida de preconceito linguístico, para que o aluno conheça, reflita e discuta de forma mais ampla e apropriada sobre essas questões.

A Sequência Didática *Uso de Gêneros Textuais para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos em sala de aula* foi pensada para ser desenvolvida para alunos de 6º ano, a fim de se discutir esse assunto em sala de aula. No entanto, pode ser ajustada e aplicada em outros anos do Ensino Fundamental, dada a necessidade de se trabalhar essa temática também em outros níveis de ensino.

A escolha do 6º ano deu-se a partir da observação do comportamento dos (as) alunos (as) em sala de aula, em relação ao estudo da língua, principalmente, no que diz respeito ao tratamento com a linguagem (oral e escrita) e a forma como se comportam diante das variedades linguísticas.

Diante disso, surgiu a necessidade de uma proposta pedagógica que fosse bem atrativa e cuidasse desses aspectos de forma dinâmica e interativa e ainda possibilitasse que o alunado trabalhasse a leitura, a construção dos gêneros em estudo e, principalmente, a reflexão sobre a língua.

Para tanto, o aluno irá explorar diversos exemplares desses gêneros escolhidos (histórias em quadrinhos, poema, cordel, crônica e letra de músicas), estudando suas características próprias e praticando os aspectos de sua escrita e oralidade, de uma maneira lúdica e prazerosa, no sentido de levá-lo a desenvolver a reflexão linguística sobre os diferentes falares presentes na sociedade e sobre o preconceito.

Esta proposta visa fomentar sobre a necessidade da aprendizagem da língua padrão, visto que determinadas situações de comunicação exigem seu domínio por parte do cidadão, para que aconteçam práticas adequadas à determinadas situações comunicativas. E visa também provocar reflexão, para que se cumpra com o papel de formar cidadãos com

capacidade de refletir sobre os fenômenos linguísticos que ocorrem na sociedade, de compreendê-los e aceitá-los.

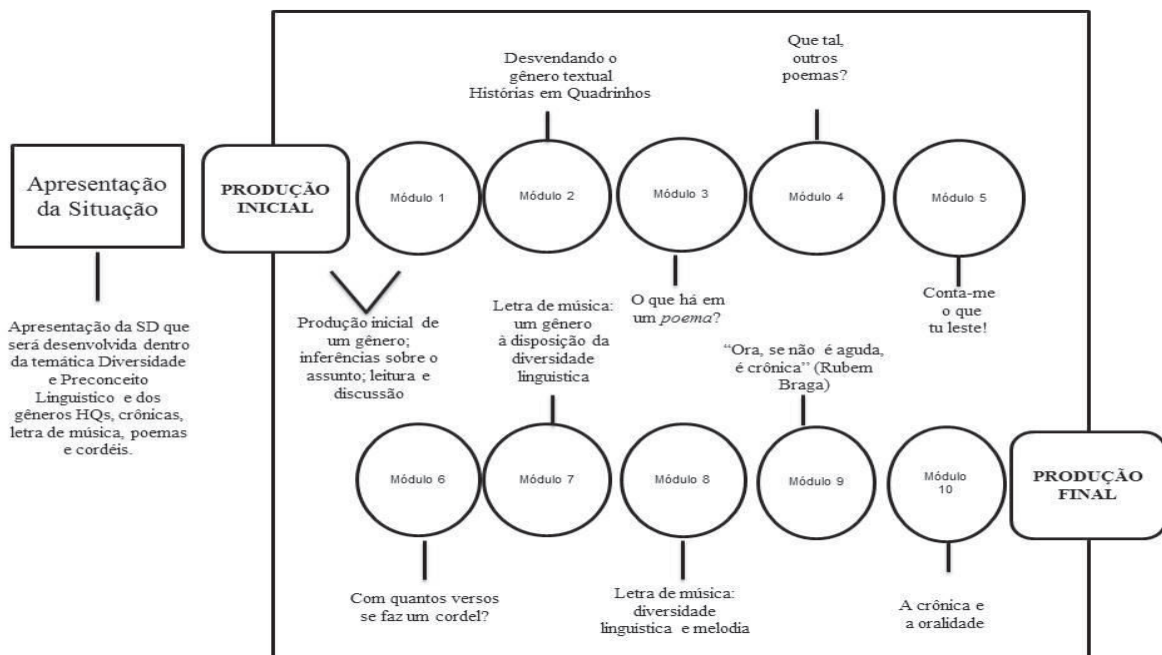
Outra vantagem dessa sequência didática é que leitura, escrita, oralidade e aspectos linguísticos são trabalhados em conjunto, priorizando os aspectos macrotextuais (conjuntura comunicativa, circunstância comunicacional, interlocutor, linguagem adequada, estruturas de textualização, coesão, coerência etc.).

A SD *Uso de Gêneros Textuais para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos em sala de aula* é pertinente porque vai despertar no aluno adolescente o interesse pela leitura e pela reflexão sobre o modo como nos comportamos diante do uso da língua, principalmente, a oral, de determinado indivíduo.

Os gêneros textuais selecionados são ricos recursos didáticos que podem ser utilizados, em sala de aula, para tratar dos diferentes aspectos linguísticos, assim como a diversidade e o preconceito linguístico e servirão de recursos pedagógicos para se trabalhar a reflexão do fenômeno da variação e do preconceito linguístico.

Esta sequência didática está esquematizada conforme a tabela a seguir:

Figura 2- Esquema da sequência didática baseado no proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011)



Fonte: adaptado pela autora conforme o produto desenvolvido



APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



APRESENTAÇÃO:

Como proposta de apresentação da situação, sugerimos atividades divididas em duas etapas, descritas a seguir, que poderão ser realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Apresentar a proposta pedagógica contida na sequência didática;
- ✓ Instigar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros textuais que serão trabalhados na SD (histórias em quadrinhos, crônica, poema, cordel e letras de música);
- ✓ Incitar noções sobre a temática da diversidade e do preconceito linguístico;
- ✓ Fomentar a produção textual de um dos gêneros textuais a ser trabalhados durante a SD.

Etapa 1:

PROFESSOR,

Antes de introduzir o conteúdo sobre diversidade e preconceito linguísticos, sugere-se que se faça uma apresentação da proposta pedagógica para os alunos, que será desenvolvida a partir dessa temática, destacando as estratégias que serão utilizadas. E deve prosseguir instigando seus conhecimentos prévios sobre a temática e os gêneros textuais a serem trabalhados.



https://ru.pngtree.com/freepng/beautiful-female-teacher-vector_3445811.html

Etapa 2: Produção Inicial

Com base nas discussões e inferências executadas anteriormente, o (a) professor (a) deve solicitar a produção inicial de um dos gêneros textuais que serão trabalhados durante a SD (histórias em quadrinhos, crônica, poema, cordel, letras de música). Onde os alunos deverão produzir um texto de um gênero a ser escolhido pelo (a) professor (a), com situações que ilustrem variedades linguísticas e preconceito, no qual o (a) aluno (a) possa apresentar suas concepções precedentes sobre o tema que será estudado.

Essa primeira produção, será o registro que proporcionará ao professor (a) realizar a diagnose do processo de escrita e sua concepção acerca do tema em discussão, e a partir dela seguir a sequência de atividades planejadas e organizadas, com o objetivo de que eles apreendam os gêneros em estudo, discutam, reflitam e aprendam sobre a questão da diversidade e do preconceito linguísticos.

Conforme o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o qual estar sendo seguido, SD deve iniciar-se com uma produção inicial do gênero em estudo. Como esta proposta de intervenção envolve cinco diferentes gêneros, fazer a aplicação de uma produção inicial para cada gênero pode tornar-se muito prolongado e dispendioso, em virtude da disponibilidade do tempo para a aplicação. Porém, se isso não for um impedimento, sugiro que seja feita uma produção do gênero logo no início dos módulos que são dedicados para se trabalhar cada gênero textual.

No caso do gênero histórias em quadrinhos, se o aluno não possuir habilidades para o desenho, proponha que ele seja o roteirista que escreverá a história para que um colega, com tal habilidade, produza a HQ juntamente com ele.



MÓDULO 1: O que é preconceito linguístico?



APRESENTAÇÃO: Este módulo consiste numa esquematização de quatro atividades que serão realizadas em três aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Desenvolver, nos alunos, a consciência linguística;
- ✓ Observar as variantes utilizadas pelos personagens (Chico Bento e o Primo);
- ✓ Levar o aluno a refletir por que cada personagem fala de determinado modo;
- ✓ Refletir sobre a adequação da linguagem aos diferentes contextos sociais e situações comunicacionais.

Atividade 1:



PROFESSOR,

Distribua uma cópia da HQ *Chico no shopping*, publicada originalmente em Chico Bento N° 215 (Ed. Globo, 1995), a qual se encontra disponível em forma de imagens, em anexo (ANEXO A), e permita que os alunos façam a leitura.

https://ru.pngtree.com/freepng/beautiful-female-teacher-vector_3445811.html

FEITA A LEITURA,

O (a) professor (a) deverá instigar os alunos para uma discussão em sala.

Atividade 2:

Sugerimos que se façam alguns questionamentos:

- ❖ Peça para que os alunos observem as personagens e diga quem é do campo e quem é de área urbana. Por quê?
- ❖ Quais são os aspectos visuais que confirmam a resposta da questão anterior?
- ❖ E quais os aspectos verbais/ linguísticos?
- ❖ Como você classificaria o personagem Chico Bento do ponto de vista econômico?
- ❖ E como o classificaria do ponto de vista regional/geográfico?
- ❖ E do ponto de vista social?
- ❖ No Brasil, considerando sua extensão territorial, é possível pensarmos em todos os brasileiros falando a língua da mesma maneira?
- ❖ E essa maneira de conversar é típica da zona urbana ou rural? Como chegou a essa conclusão?
- ❖ É possível dizer que a história mostra algum tipo preconceito? Por quê? Qual a sua opinião a esse respeito?
- ❖ É tranquilo para as pessoas aceitarem a fala típica da zona rural?
- ❖ Existe, então, alguma correlação entre identidade socioeconômica e variação linguística?
- ❖ Como devemos tratar as diversidades linguísticas: enquanto formas diferentes de realização da língua ou como corretas ou incorretas? Por quê?

- ❖ Existe uma variedade melhor do que a outra?
- ❖ Como você pôde responder às questões anteriores? Em que se embasou?
- ❖ Que gênero textual é esse que fizemos a leitura?
- ❖ Quais as características dele?

Nesta história de um dos personagens da Turma da Mônica do quadrinista Maurício de Sousa podemos observar, além da variedade linguística do personagem, o comportamento e as atitudes de duas figuras dramáticas, que representam dois mundos que parecem “separar” a variedade padrão e a variedade coloquial.

A partir das ideias em discussão, é imprescindível deixar claro que o Brasil é composto por grande diversidade linguística e pluralidade cultural. Isso pode ser visto pela fala das pessoas que apresenta diferenças de acordo com alguns fatores (que podem ser discutidos, em sala):

- 1) dimensão territorial, geográfica ou regional;
- 2) posições sociais;
- 3) idades;
- 4) sexo;
- 5) dimensão histórica;
- 6) dimensão de função; dentre outros fatores.

Assim sendo,

A heterogeneidade ordenada tem a ver, então, com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente

lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que não está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. É lamentável que uma coisa tão maravilhosa, complexa e apaixonante tenha sido reduzida, na tradição escolar, a uma divisão estúpida entre “certo” e “errado”, ainda mais estúpida porque se baseia em preconceitos sociais e culturais que já devíamos ter abandonado há muito tempo [...] (BAGNO, 2007, p. 43).

Atividade 3:

Feita a discussão, o (a) professor (a) deverá fazer uma explicação oral sobre variação e preconceito linguísticos. E ainda poderá fazer uma atividade de resolução de questões escritas, que após serem resolvidas poderão ser discutidas.

Sugestão de questões:

- ❖ A fala de Chico é produzida da mesma maneira que a fala de seu primo?
- ❖ Aparentemente, parece errada a fala de Chico Bento?
- ❖ Seria adequada para a situação comunicativa e para a região onde ele vive?
- ❖ Existem dificuldades na compreensão devido à linguagem utilizada pelo Chico Bento?
- ❖ O que você pensa de uma pessoa que fala na variedade “caipira” da Língua?
- ❖ Você aceita a fala típica da zona rural ou desprestigia e a considera inferior?
- ❖ Você se aproxima mais das características do Chico Bento ou do Primo? Justifique.
- ❖ Como falam as pessoas que moram na sua cidade? Dê exemplos.

Atividade 4:**JOGO ANIVERSÁRIO DO
CHICO BENTO:**

O (a) professor (a) anuncia que hoje é o aniversário do Chico Bento e cada aluno deve “dar os presentes” de acordo com a variedade linguística de determinado estado. Por exemplo, o professor sorteia Minas Gerais e o estudante fará uma lista de possibilidades de presentes típicos daquele estado (Nóssenhora! Chico Bento, eu trouxe uns trem: pãozin de queijo, biscoidipuvio, rôsdoce, torresmim).

PROFESSOR,

Com ajuda dos alunos, faça um mural com todos os presentes (palavras) recebidos pelo Chico Bento, separados por estado.

E aproveite o momento lúdico para questionar sobre a importância das variedades linguísticas e sua aceitação.

MÓDULO 2: Desvendando o gênero textual Histórias em Quadrinhos



APRESENTAÇÃO: Este módulo consiste numa sequência de quatro atividades que serão realizadas em três aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Incentivar a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler;
- ✓ Despertar a sensibilidade do aluno para o gosto pela leitura de História em Quadrinhos;
- ✓ Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- ✓ Favorecer aprendizagens sobre a linguagem que se usa para escrever, sobre a disposição gráfica e visual do gênero textual HQ;
- ✓ Aprender a identificar as características do gênero história em quadrinhos;
- ✓ Refletir sobre a questão do preconceito em relação aos diferentes modos de falar;
- ✓ Desenvolver a consciência linguística, por meio da exploração de HQs.

Atividade 1:



PROFESSOR,

Nesta atividade, você deve retomar a discussão da aula anterior sobre diversidade e preconceito linguísticos e ainda fazer a investigação dos conhecimentos das crianças em relação às personagens da Turma da Mônica, seu criador e ao gênero textual histórias em quadrinhos.

Atividade 2:

Em seguida, propiciar a leitura de HQs da Turma da Mônica e realização de fichas de leitura analisando os elementos próprios da composição do gênero e das características e peculiaridades da linguagem nele utilizada, sempre se voltando para a reflexão sobre a temática da diversidade e preconceito linguísticos.

Obs: O (a) professor (a) deve disponibilizar gibis para as crianças folhearem e lerem.

Atividade 3:

Nesta atividade, o (a) professor (a) deve fazer uma exposição dos elementos básicos de uma narrativa – enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho através do estudo detalhado do gênero e sua situação de produção e circulação para que haja organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero (explicação de slides no datashow, exposição, explicação e análise de gibis).

Atividade 4:

O (a) professor (a) deve ampliar o repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análises de HQs para identificar a representação em forma de balões, a composição gráfica, em consonância com uma linguagem verbal e não verbal, na qual as imagens representam um papel de destaque, e também habituar-se ao emprego de recursos expressivos como onomatopeias, letras de tipos diferentes e sinais de pontuação frequentes nas Histórias em Quadrinhos.



https://ru.pngtree.com/freepng/beautiful-female-teacher-vector_3445811.html

PROFESSOR,

É necessário que seja feita uma explicação desses aspectos da HQ em slides no datashow, com exposição e explicação de cartazes.



MÓDULO 3: O que há em um poema?



APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa sequência de duas atividades que serão realizadas em uma aula de cinquenta minutos, onde será trabalhado o gênero poema.

OBJETIVOS:

- ✓ Identificar as características do gênero poema;
- ✓ Favorecer aprendizagens sobre a linguagem que se usa para escrever e a disposição gráfica e visual do poema;
- ✓ Reconhecer os elementos básicos do gênero em estudo;
- ✓ Fomentar a valorização da sua própria língua.

Atividade 1:

Para a primeira atividade desse módulo, o (a) professor (a) deverá selecionar vários poemas, para que os alunos possam se familiarizar com o gênero que será utilizado, propiciar momentos de leitura dos poemas que foram pré-selecionados e fazer uma breve discussão sobre os elementos básicos do poema.

Atividade 2:

Leitura e análise do poema (disponível na página a seguir) *Aula de português* de Carlos Drummond de Andrade (1999, p. 86). Texto que explora o contraste entre situações de uso da linguagem formal e informal, a linguagem cotidiana da “ponta da língua”, e a linguagem culta, escrita “na superfície estrelada das letras”.



Aula de português

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro,
mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)



Sugestão de questões para discussão do poema lido e reflexão sobre diversidade linguística:

- ❖ O poema *Aula de português* de Carlos Drummond de Andrade retrata duas modalidades diferentes de uso da língua. Quais são?
- ❖ Nas estrofes 1 e 4, há referências ao uso coloquial e espontâneo da linguagem. Quais elementos do texto comprovam isso?
- ❖ Já na segunda e terceira estrofes, o autor fala da complexidade de qual modalidade da língua?
- ❖ Apesar da correlação entre a primeira e a segunda estrofe, pois ambas se iniciam de forma semelhante: “a linguagem / na ponta da língua” e “a linguagem na superfície estrelada”, elas se contrapõem. Explique essa oposição.
- ❖ No fim do poema, o eu-lírico revela uma relação de contraste com a língua que fala, chegando a afirmar que "o português são dois...". Explique em que consiste esse contraste.
- ❖ No último verso do poema, o autor faz uma afirmação acerca do português. Qual a possível razão do português ser dois? Quais são esses dois "português".
- ❖ Podemos utilizar diversas formas de falar a mesma língua ou apenas aquela retratada nas gramáticas?
- ❖ Essas formas são legítimas? Justifique.
- ❖ O que o eu-lírico quis dizer ao afirmar que o outro é um mistério? Justifique.
- ❖ Pode-se afirmar que o poema *Aula de português* de Carlos Drummond de Andrade trata de diversidade linguística? Por quê?



MÓDULO 4: Que tal, outros poemas?



APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em uma aula de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Aumentar a consciência linguística;
- ✓ Refletir sobre diversidade linguística com a exploração de poemas;
- ✓ Refletir sobre a adequação da linguagem às diferentes situações comunicacionais.

Atividade 1:

Pronominais

**Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro**

Vício na fala

**Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados**

Nesta atividade, serão utilizados dois poemas do poeta modernista Oswald de Andrade: *Pronominais* (1971, p.89) e *Vício na fala* (1991, p.22). Em *Pronominais* há uma referência feita ao modo de falar brasileiro, no “desvio” da regra de colocação pronominal, nos versos transcritos, constituindo uma oportunidade para mostrar aos alunos os sons e os

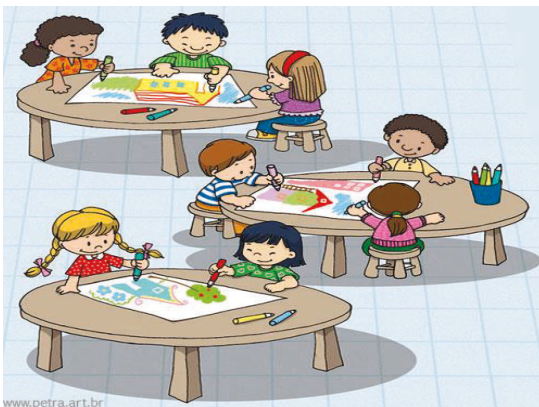
ritmos de que o poeta se apropriou, na transposição para o texto literário, de uma variação linguística utilizada, diariamente, em nosso cotidiano.

Em *Vício na fala*, o eu-lírico faz uso de um pretexto para discutir uma questão mais ampla, de caráter ideológico, a concepção de um novo conceito de língua e linguagem, desconsiderada pelos gramáticos.

PROFESSOR,

Feita a leitura, o (a) professor (a) deverá abrir espaço para a análise e a discussão dos poemas.

Atividade 2:



www.petra.art.br

<http://portfolioprofessangelaconti.blogspot.com/2016/12/a-organizacao-do-trabalho-pedagogico-na.html>. Acesso em 09/07/2018

JOGO QUEM RESPONDE:

A sala é dividida em grupos que elegerão um membro para representá-los e responder, rapidamente, perguntas sobre as características do gênero em estudo e sobre a temática em questão.

Atividade 3:

Permitir o acesso à coletânea de poemas, selecionada previamente pelo professor, para os estudantes escolherem e levarem para suas residências, fazerem a leitura e na aula seguinte, contarem para os colegas, as impressões do texto lido.



MÓDULO 5: Conta-me o que tu leste!



APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Aprimorar a linguagem verbal e não verbal;
- ✓ Incentivar a leitura do gênero textual em estudo;
- ✓ Habilitar a oralidade;
- ✓ Desenvolver a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar.

Atividade 1:

Exposição oral do poema lido (produção de texto oral) e gravação para observar o desempenho oral de cada aluno.

Atividade 2:



https://ru.pngtree.com/freepng/beautiful-female-teacher-vector_3445811.html

PROFESSOR,

Escolha alguns alunos para representarem regiões brasileiras diferentes, e entregue a cada um, um texto ou diálogo que contenham peculiaridades do linguajar de cada região. Após, peça para que façam a leitura para que sejam anotadas as características da fala da região. Sugestão: utilizar o texto *Tipos de assaltantes*, disponível em anexos (ANEXO B).

Atividade 3:**JOGO PERSONAGEM DE REGIÃO****ENIGMÁTICA**

Nesse jogo, a sala é dividida em grupos e cada grupo terá um representante que criará e falará uma frase com a fala característica de uma região brasileira. Os alunos dos demais grupos deverão adivinhar de onde a personagem é, pela sua fala característica. A equipe que acertar primeiro marca ponto.





MÓDULO 6: Com quantos versos se faz um cordel?



APRESENTAÇÃO: Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Desenvolver a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar;
- ✓ Aprender a identificar as características das variações linguísticas de diferentes regiões;
- ✓ Identificar as características do gênero cordel;

Atividade 1:

Para a realização desta atividade, o professor deverá disponibilizar o cordel *O boi zebu e as formigas* de Patativa do Assaré e solicitar que os alunos façam a leitura.



PROFESSOR,

- Antes da leitura, recorte o poema de cordel em tiras (estrofes) e entregue aos alunos para que eles montem o poema de acordo com seu entendimento.
- Feito isso, peça para que façam a reorganização do texto após a leitura do poema original e discuta a diversidade linguística presente no texto.

O boi zebu e as formigas



Imagem: Rafa Gomes

Um boi zebu certa vez
 Moiadinho de suó,
 Querem saber o que ele fez
 Temendo o calor do só
 Entendeu de demorá
 E uns minuto cuchilá
 Na sombra de um juazêro
 Que havia dentro da mata
 E firmou as quatro pata
 Em riba de um formiguêro.

Já se sabe que a formiga
 Cumpre a sua obrigação,
 Uma com outra não briga
 Veve em perfeita união
 Paciente trabaiando

Suas foia carregando
 Um grande inzempro revela
 Naquele seu vai e vem
 E não mexe com mais ninguém
 Se ninguém mexe com ela.

Por isso com a chegada
 Daquele grande animá
 Todas ficaro zangada,
 Começou a se açanhá
 E foro se reunindo
 Nas pernas do boi subindo,
 Constantemente a subi,
 Mas tão devagá andava
 Que no começo não dava
 Pra de nada senti.

Mas porém como a formiga
 Em todo canto se soca,
 Dos casco até a barriga
 Começou a frivioca
 E no corpo se espaiado
 O zebu foi se zangando
 E os cascos no chão batia
 Ma porém não miorava,
 Quanto mais coice ele dava
 Mais formiga aparecia.

Com essa formigaria
 Tudo picando sem dó,
 O lombo do boi ardia
 Mais do que na luz do só
 E ele zangado as patada,

Mais força incorporava,
 O zebu não tava bem,
 Quando ele matava cem,
 Chegava mais de quinhenta.

Com a feição de guerrêra
 Uma formiga animada
 Gritou para as companhêra:
 Vamo minhas camarada
 Acaba com os capricho
 Deste ignorante bicho
 Com a nossa força comum
 Defendendo o formiguêro
 Nos somos muitos miêro
 E este zebu é só um.

Tanta formiga chegou
 Que a terra ali ficou cheia
 Formiga de toda cô
 Preta, amarela e vermêa
 No boi zebu se espaiando
 Cutucando e pinicando
 Aqui e ali tinha um moio
 E ele com grande fadiga
 Pruquê já tinha formiga
 Até por dentro dos óio.

Com o lombo todo ardendo
 Daquele grande aperreio
 zebu saiu correndo
 Fungando e berrando feio
 E as formiga inocente
 Mostraro pra toda gente

Esta lição de morá
 Contra a farta de respeito

Cada um tem seu direito
 Até nas leis da natura.

As formiga a defendê
 Sua casa, o formiguêro,
 Botando o boi pra corrê
 Da sombra do juazêro,
 Mostraro nessa lição
 Quanto pode a união;
 Neste meu poema novo
 O boi zebu qué dizê
 Que é os mandão do podê,
 E as formiga é o povo.

ASSARÉ, Patativa do. Ispinho e Fulô.
 Fortaleza: UECE, 2001.

Atividade 2:

Após a leitura, fazer a discussão das características da fala da região Nordeste e das pessoas que não tiveram acesso à escola.



https://ru.pngtree.com/freepng/beautiful-female-teacher-vector_3445811.html

PROFESSOR,

Após a leitura, você também poderá utilizar este cordel cantado pela Banda de forró Mastruz com Leite, disponível no endereço do *youtube*:

<https://www.youtube.com/watch?v=KPXgI2tkkR0>

Atividade 3:

Pesquisa na sala de informática ou biblioteca sobre a cultura e a variedade linguística da região Nordeste e do Ceará, estado brasileiro onde nasceu e viveu Patativa do Assaré. Isso facilitará a compreensão dos motivos pelos quais o poema lido é escrito dessa forma.



MÓDULO 7: Letra de música: um gênero à disposição da diversidade linguística

APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em uma aula de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Desenvolver a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar;
- ✓ Aprender a identificar as características das variações linguísticas de diferentes estados;
- ✓ Adequar variedade linguística à situação comunicativa e ao gênero do texto;
- ✓ Identificar as características do gênero textual letra de música.

Atividade 1:

Nesta atividade, os alunos farão a leitura e a audição da letra da música *Cuitelinho* que foi recolhida durante uma pescaria por Paulo Vanzolini, e interpretada por grandes músicos brasileiros como Nara Leão, Milton Nascimento, Renato Teixeira e Pena Branca e Xavantinho.

Transmitida por gerações, essa música manifesta aspectos culturais de um povo, inclusive sua forma de falar, representando uma proposta de construção da identidade nacional, à medida que manifesta no texto escrito o registro oral da língua portuguesa do brasileiro.

PROFESSOR,

Problematize com os alunos os usos de concordância na letra, esclarecendo que a variação linguística usada é típica de certas regiões do Brasil e de algumas esferas sociais.

Peça aos alunos que, em casa, pesquise os diferentes usos orais da concordância nominal para que evidenciem o quanto o desuso dessa regra é bem comum quando falamos, comprovando que se fala de um jeito e se escreve de outro. E isso torna necessária a aceitação das diversidades linguísticas existentes no Brasil.

CUITELINHO
COMPOSIÇÃO: ANTONIO XANDO /
PAULO VANZOLINI

BOWING TECHNIQUES 101

**Cheguei na beira do porto
Onde as ondas se espáia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai
Aí quando eu vim de minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai
A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
Os óio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia,
ai, ai, ai**

Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br>



Atividade 2:

BINGO DAS VARIACÕES:

O (a) professor (a) produz várias cartelas com palavras usadas nas mais diversas variedades linguísticas que já estiveram presentes nos gêneros lidos (poema, cordel, letra de música, HQ) e aquelas hodiernas em sua região e entrega uma para cada aluno, que deverá preenchê-la com as palavras sorteadas.

Quem primeiro conseguir preencher a cartela, corretamente, vence o bingo.

PROFESSOR,

Aproveite o momento lúdico para questionar sobre a importância das variedades linguísticas e sua aceitação.

Atividade 3:

1. A partir do pressuposto de que um texto se estrutura a partir de características gerais determinadas, após a leitura e a audição da letra, identifique as características do gênero textual letra de música.
2. Por que o compositor utiliza expressões como “os óio”, “atrapaia”? Pode se considerar erro?



MÓDULO 8: Letra de música: diversidade linguística e melodia

APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em três aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Desenvolver a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar;
- ✓ Aprender a identificar as características das variações linguísticas de diferentes estados;
- ✓ Compreender a necessidade de adequação da variedade linguística à situação comunicativa e ao gênero do texto;
- ✓ Observar o uso de variedades linguísticas, em um texto, considerando a situação comunicativa e o gênero textual;
- ✓ Identificar as características do gênero textual letra de música.

Atividade 1:

Nesta atividade, os alunos deverão fazer a leitura da letra da música *Samba do Arnesto* de Adoniran Barbosa e Aloím e em seguida a audição da música.

Se o professor perceber que o uso de letras de músicas mais atuais chamará mais a atenção dos alunos, poderá adaptar as atividades usando letras de músicas cantadas na atualidade.



O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontramos ninguém
 Nós voltremos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 Nós não semos tatu!
 O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontramos ninguém
 Nós voltremos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 No outro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos
 Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta
 O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontramos ninguém
 Nós voltremos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 No outro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos
 Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta
 Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá
 Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância
 Assinado em cruz porque não sei escrever"
 Arnesto

Samba do Arnesto de Adoniran Barbosa e Alocin

Atividade 2:

Após a realização da Atividade 1, o (a) professor (a) deverá trabalhar as seguintes questões a respeito da letra de música lida e ouvida:

- ❖ O que estão ouvindo? E antes, o que foi lido?
- ❖ Essa (s) música (s) somente diverte (m) ou faz (em) refletir sobre algum tema? Qual (is)?
- ❖ Conhece o intérprete? E os compositores? O que sabe sobre eles?
- ❖ O que significa música para você?
- ❖ A música brasileira tem história? Por quê?
- ❖ A que contextualização histórica/social a música ouvida nos remete?
- ❖ Como desenvolver o gosto, aguçar o ouvido para a música como arte?
- ❖ As músicas devem somente entreter ou também fazer as pessoas pensarem sobre acontecimentos e temas da sociedade?
- ❖ A letra da música possui marcas de oralidade?
- ❖ Por que o compositor utiliza palavras e expressões usadas na oralidade?
- ❖ Se a letra da música estivesse escrita de acordo com a norma padrão, teria o mesmo efeito? Por quê?
- ❖ Que outras músicas vocês conhecem que fazem uso de marcas da oralidade?
- ❖ As marcas de oralidade presentes nas letras de músicas dificultam sua compreensão?
- ❖ Se a situação comunicacional fosse formal e envolvesse outras pessoas com maior instrução escolar, como poderia ser reescrito esse texto.



MÓDULO 9: “Ora, se não é aguda, é crônica” (Rubem Braga)



APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Ampliar a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar;
- ✓ Adequar variedade linguística à situação comunicativa ao gênero crônica;
- ✓ Apropriar-se das características do gênero textual crônica.

Atividade 1:

Leitura dramatizada e análise da crônica *Português: uma só língua?* De Milton José de Almeida (ANEXO C). Para a realização desta atividade, o (a) professor (a) deverá selecionar dois alunos para fazer a leitura dramatizada.

No primeiro momento, os alunos devem observar como os elementos narrativos aparecem na crônica: personagens, espaço, tempo, diálogo, linguagem, etc. Já no segundo momento, o (a) professor (a) deverá chamar a atenção dos alunos para a temática tratada na crônica.

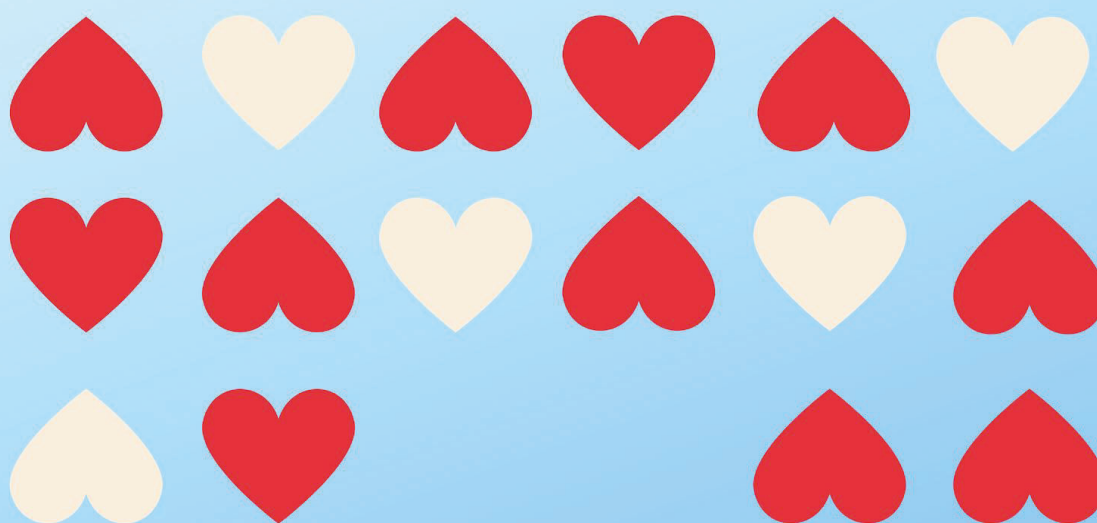
PROFESSOR,

Feita a leitura, o (a) professor (a) deverá fazer uma discussão do texto lido e levantar questionamentos acerca da variação linguística.

Atividade 2:

O(a) professor(a) pode ampliar o repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análises de outras crônicas para identificar suas características próprias:

- é uma narrativa curta;
- trata de assuntos contemporâneos do cotidiano, de modo subjetivo;
- pode ser inspirada em uma notícia de jornal;
- possui poucas personagens e essas são pessoas comuns;
- utiliza linguagem coloquial;
- é usada no jornalismo e na literatura;
- circula em jornais, revistas e na internet;
- seu espaço e tempo são reduzidos;
- chega a ser confundida com o conto.

Atividade 3:**BARALHO**

O baralho possui apenas vinte e quatro cartas, que devem ser impressas e recortadas para ser jogadas em duplas ou grupos de três pessoas. Se desejar formar várias duplas ou grupos de três pessoas, imprima o baralho várias vezes, ou seja, imprima a quantidade necessária para que cada grupo fique com um jogo.

Para jogar, um jogador deverá traçar o baralho e distribuir a mesma quantidade de peças para cada jogador. Eles irão iniciar o jogo com uma carta qualquer (de preferência aquela que não esteja formando nenhum trio no seu jogo). Cada jogador, em sentido horário, joga uma carta de modo que os jogadores possam ir pegando e descartando cartas para formar seus trios de cartas. Quem primeiro conseguir formar a maior quantidade de trios de cartas será o vencedor do jogo.



MÓDULO 10: A crônica e a oralidade.



APRESENTAÇÃO: Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Desenvolver a consciência linguística sobre os diferentes modos de falar;
- ✓ Aprender a identificar as características das variações linguísticas de diferentes estados;
- ✓ Adequar variedade linguística à situação comunicativa e ao gênero do texto;
- ✓ Identificar as características do gênero textual letra de música.

Atividade 1:

Leitura paragrafada da crônica *O gigolô das palavras* de Luis Fernando Verissimo (ANEXO D). Texto em que o autor exprime sua insatisfação com uma visão gramaticalista da língua, revelando seu humor construído através da ironia, levando o leitor a refletir sobre um tema sério que é a supervalorização da gramática no ensino de língua materna no Brasil.

Atividade 2:

Sugestão de questões para discussão da crônica:

- a) Quem são as personagens?
- b) Em que local se passa a história lida?
- c) Por que o título da crônica é “O gigolô das palavras”?
- d) Você considera esta crônica engraçada? Por quê?
- e) Qual a temática abordada na crônica lida?
- f) Qual é a crítica existente nesta crônica?
- g) Quais as características que definem o texto estudado, como gênero textual crônica.

Atividade 3:**DOMINÓ BRINCANDO COM
AQUILO QUE APRENDEMOS****Instruções de uso:**

O jogo de dominó contém vinte e oito peças (APÊNDICE 1) que devem ser impressas e recortadas. Se desejar formar vários grupos, imprima o dominó várias vezes, ou seja, imprima a quantidade necessária para que cada grupo fique com um jogo. Para jogar, divida a turma em grupos de quatro pessoas e distribua sete peças para cada jogador. Eles irão iniciar o jogo com uma peça que contenha os dois lados iguais. Cada jogador, em sentido horário, joga uma peça de modo que complete o sentido da outra que foi jogada anteriormente, e assim sucessivamente. Quem primeiro jogar todas as peças é o vencedor do dominó.



APRESENTAÇÃO:

Este módulo consiste numa esquematização de três atividades que serão realizadas em duas aulas de cinquenta minutos.

OBJETIVOS:

- ✓ Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- ✓ Construir um texto a partir de parâmetros adquiridos nos estudos durante a sequência didática;
- ✓ Avaliar e refazer a produção inicial.

Atividade 1:

Troca de textos produzidos no início da aplicação da SD (Produção Inicial) entre os alunos da classe, revisão e discussão.

Atividade 2:

Reescrita (Produção Final) dos textos produzidos no início do trabalho com a SD.

Atividade 3:

Escuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral (contação do poema lido- Módulo V) e reflexão sobre o discurso oral espontâneo e a necessidade de aceitação, tolerância e respeito com o modo de falar de cada indivíduo.



MATERIAIS



- ❖ Coletânea de textos previamente selecionados pelo (a) professor (a), (sugestões presentes nos anexos e no decorrer da SD);
- ❖ HQs;
- ❖ Datashow;
- ❖ Cartazes (cartolina);
- ❖ Pincel;
- ❖ Impressora;
- ❖ Papel A4;
- ❖ Fichas para registro (avaliação);
- ❖ Papel madeira;
- ❖ Aparelho de som;
- ❖ Gravador;
- ❖ Dominó (disponível nos apêndices);
- ❖ Baralho (disponível nos apêndices).



PÚBLICO ALVO



Alunos do 6º ano.



PERÍODO (DURAÇÃO DE SUA APLICAÇÃO)



A Sequência Didática *Uso de Gêneros Textuais para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos em sala de aula* poderá ser aplicada em dez módulos com sugestões para a realização de trinta e quatro atividades, a produção inicial e a produção final, em um período de aproximadamente vinte e quatro aulas de cinquenta minutos.



AVALIAÇÃO



A avaliação será realizada de forma contínua e frequente, através do acompanhamento do (a) professor (a), durante o período, onde estarão sendo observados a participação, o interesse, o aprendizado e o envolvimento nas atividades coletivas e individuais, durante o trabalho desenvolvido em cada módulo, registrando os progressos de cada aluno, observando como ele se sai nas atividades e discussões, desde a produção inicial, até a etapa final. Ao analisar esses registros, será possível entender quais foram os avanços dos alunos.

Indubitavelmente, a análise e a diagnose devem se pautar, criticamente, na participação, no desenvolvimento, na produção dos textos dos alunos, em sua articulação, em seu posicionamento, e não em erros gramaticais, o que faz mais sentido para o processo de ensino-aprendizagem.



UMA ÚLTIMA PALAVRA AO PROFESSOR



Professor, este trabalho é apenas uma proposta de intervenção didática com sugestões de atividades para discutir e refletir sobre a temática da diversidade linguística e minimizar o preconceito linguístico em sala de aula e, conseqüentemente em outros âmbitos sociais.

A sugestão apresentada tem por objetivo apresentar condição para que a escola ressignifique sua metodologia que, algumas vezes, está arraigada nesse tipo de preconceito e passe a adotar metodologias de ensino voltadas para a valorização das variedades linguísticas desvinculadas da gramática tradicional, e passe a repensar o modo como nós, professores, conduzimos o ensino de língua materna, em sala de aula, às vezes de forma superficial, sem perceber a necessidade de conceber a língua como um fato histórico-social e como o principal elemento de interseção entre interlocutores para a produção de suas práticas de sociabilidade.

Fique à vontade para adequá-la a qualquer ano do ensino fundamental e para utilizar, ou não, todas as atividades sugeridas.

Bom trabalho!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder às inquietações iniciais sobre o tema “Gêneros Textuais como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade linguística”, levantamos dois questionamentos: “De que forma os gêneros textuais podem ser usados como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos?” e “Como elaborar uma proposta metodológica adequada para abordar e refletir sobre diversidade preconceito linguísticos na ação pedagógica dos professores de língua portuguesa?”. Assim, propusemo-nos a fazer uma investigação com base nos referidos questionamentos e, agora, apresentamos os resultados deste estudo.

Em relação aos objetivos traçados para esta pesquisa, teve-se como propósito maior, apresentar subsídios para discutir sobre a questão da diversidade e do preconceito linguístico, através de gêneros textuais.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende, inicialmente, discutir e dialogar com diversos pesquisadores na tentativa de compreender o fenômeno da diversidade linguística e a existência do preconceito linguístico; reunir registros bibliográficos que fundamentem a temática contribuindo, assim, para a desconstrução da prática do preconceito linguístico instituído na sociedade.

Com base no aporte teórico, abrangendo estudos da sociolinguística e da linguística, construímos subsídios consistentes para compreendermos concepções e ações didáticas em relação ao ensino de língua materna, ao fenômeno da variação linguística e à existência do preconceito linguístico. Para isso, dialogamos com diversos autores que discorrem sobre a temática desta pesquisa. Logo, em consonância com a área de concentração (Linguagens e Letramentos) e a linha de pesquisa (Teorias da Linguagem e Ensino), analisamos aspectos, à luz dos conhecimentos de teóricos que possibilitaram a confirmação dos objetivos supracitados.

Outros dois objetivos subsequentes foram: propor uma ação pedagógica em forma de sequência didática, a ser aplicada em sala de aula para alunos do 6º ano; e ainda promover, na rede municipal de ensino do município de Deputado Irapuan Pinheiro-Ceará, a distribuição de um Caderno de Atividades Pedagógicas, contendo uma proposta didática interventiva que intenta a reflexão sobre as diversidades linguísticas e o preconceito linguístico. Essa distribuição será feita em concordância com o núcleo gestor das escolas, através da organização de um momento pedagógico previamente preparado para a apresentação do

material e explanação aos professores de ensino fundamental sobre como aplicá-lo em seu planejamento e na prática em sala de aula.

Para a realização desta proposta, foi escolhida a utilização da metodologia da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) como instrumento didático/metodológico, haja vista que essa técnica propicia uma organização das atividades a serem trabalhadas de forma encadeada, com passos planejados e bem definidos, ou seja, foi baseada na sugestão de trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e também na concepção de Marcuschi (2010, p. 23, grifo do autor) sobre os gêneros textuais que os vê como “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária” e como instrumentos para o desenvolvimento de competências de linguagem, diante do trabalho de ensino-aprendizagem, que se construiu a proposta de intervenção.

Portanto, a produção da proposta metodológica elaborada em forma de Sequência Didática foi aliada à possibilidade de se trabalhar com gêneros textuais como instrumentos para que se empenhe na reflexão do fenômeno da diversidade linguística e a presença do preconceito linguístico, ou seja, uma forma de lidar com os usos efetivos da língua em seus contextos sociais para ampliar o efetivo exercício das habilidades de leitura, escrita, produção de gêneros textuais, reconhecimento das variedades linguísticas e do preconceito linguístico.

Para isso, foram selecionados exemplares de cinco gêneros textuais: histórias em quadrinhos, crônica, poema, cordel e letra de músicas, para que sejam utilizados como recursos pedagógicos viabilizadores de atividades voltadas à apreensão e análise de aspectos relativos à linguagem e, sobretudo, de reflexões acerca da diversidade e do preconceito linguístico, no ambiente escolar. Os gêneros supracitados são importantes instrumentos didáticos que podem ser utilizadas, em sala de aula, para tratar de diferentes aspectos linguísticos, assim como diversidade e preconceitos linguísticos.

Cada gênero escolhido tem sua importância para o trabalho com a diversidade linguística e para a minimização do preconceito linguístico, pois todos trazem suas peculiaridades em relação à temática que se pretende que seja discutida e refletida. Cada um possui exemplos de variedades linguísticas como uma forma eficiente de falar que não diminui a qualidade da interação no processo de comunicação e não interfere, de modo algum, na função principal da língua, a comunicação.

Portanto, a Sequência Didática com a utilização dos gêneros textuais escolhidos, possivelmente, servirão como mecanismos de reflexão sobre variedades e preconceito linguístico e como ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua materna, já que a

proposta de intervenção foi elaborada e está à disposição para aplicação em sala de aula. Cabe ao professor aproveitar esta ferramenta, de fácil acesso, para discutir e refletir sobre a diversidade linguística, com a finalidade de tentar tornar a aprendizagem de língua portuguesa prazerosa e eficaz, pois, a partir do momento em que o professor começar a trabalhar o ensino da língua nos seus diversos usos sociais, enfocando-o nas práticas de linguagem e na análise e reflexão dessas práticas, e ainda concebendo a língua como um fato histórico-social e principal elemento de interseção entre interlocutores para a produção de suas práticas de sociabilidade, provavelmente, novos resultados serão obtidos.

Possivelmente, será construído um conhecimento prático e conciso, repleto de significados, já que os alunos, provavelmente, saberão aplicar os conhecimentos linguísticos assimilados, nos diversos contextos e situações comunicativas, nos quais estão inseridos e assim, o professor poderá ter a percepção de que contribuiu para a efetivação do uso da língua materna.

Sabe-se que essa trajetória ainda é muito longa, porém o uso da SD como proposta metodológica é apenas uma semente que será plantada para promover, em sala de aula, a reflexão sobre questões linguísticas, o aprendizado e a autonomia para a produção de diversos gêneros textuais.

Podemos afirmar que os questionamentos iniciais foram esclarecidos, os objetivos foram, satisfatoriamente, alcançados, uma vez que se confirmou que os gêneros textuais podem ser utilizados como ferramenta para se refletir sobre diversidade e preconceito linguísticos e se construiu, de fato, uma proposta metodológica de intervenção, que aborda essas questões.

À luz de tais questionamentos, dos objetivos traçados, das análises, estudos feitos no decorrer deste trabalho e dos resultados alcançados, observa-se que as práticas de ensino de língua portuguesa clamam constantemente por uma ressignificação plena e esta se insere na necessidade de sempre se buscar, dentro dos estudos sociolinguísticos, referenciais teóricos sólidos que norteiem novos rumos para seu ensino-aprendizagem, pois o ensino de língua materna necessita, sobretudo, de metodologias que se pautem no respeito às diversidades linguísticas, na concepção de língua como um fato histórico e social e como elemento de vinculação entre interlocutores para a sociabilidade e ainda que se faça uma abordagem aos mais diversos gêneros textuais.

Isto posto, percebemos que os resultados apontaram para vários aspectos, entre eles, o de que o Brasil precisa fortalecer a política linguística que não se inspira em mitos e em

normatização gramatical, mas em metodologias que considerem as reais necessidades dos falantes tomando a língua como fenômeno histórico-social. Que a escola é o local essencial para o acontecimento de transformações, quando se acredita que é possível lutar por um mundo melhor, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. E que essas mudanças aconteçam a começar pela forma como vemos a língua, pois é a partir da linguagem que podemos transformar outros aspectos das nossas vidas, “assim, para ensinar a língua, é preciso que as professoras e os professores se apoderem de alguns conhecimentos básicos que vêm sendo fornecidos pelas ciências da linguagem há pelo menos duzentos anos” (BAGNO, 2013, p. 61).

É importante reportar também à contribuição desta pesquisa e do mestrado como um todo para a minha prática de ensino enquanto profissional, já que o PROFLETRAS foi de extrema relevância para minha vida enquanto professora, pois permitiu melhorar a minha formação profissional, através dos muitos conhecimentos adquiridos; das trocas de experiências com os colegas; da inovação das metodologias conhecidas durante o percurso formativo, através dos professores e dos colegas; do fornecimento de conhecimentos pertinentes que servirão para que eu possa melhor conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista das competências linguísticas dos alunos, seja no que se refere ao desenvolvimento irregular da aprendizagem que os alunos apresentam; norteou-me para que eu, de forma crítica e responsável, reflita acerca de questões relevantes como os diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade; apontou-me diversos caminhos para melhor lidar com os desafios educacionais; proporcionou o aprimoramento da minha visão no que se refere à língua e a seu ensino, fomentando princípios fundamentais da constituição de uma educação linguística que visa às práticas sociais mediadas pela linguagem e assuma a língua como processo histórico-social; e ainda o programa me permitiu instigar uma transformação através da divulgação desta pesquisa realizada e da proposta de intervenção sugerida.

Cabe mencionar ainda que, através desse estudo, pudemos nos aprofundar no enfoque do tema, procurando desenvolvê-lo de modo a colaborar para a ampliação da visão dos educadores e de sua percepção acerca do preconceito existente (e persistente) em relação às diferenças na linguagem humana. Porém, apesar de todas as exposições feitas, um estudo como este não é suficiente para esgotar todas as possibilidades de reflexão acerca dessa temática tão vasta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Trabalhando com... na escola).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma prosa (inédita) com Carlos Drummond de Andrade**. Caros Amigos. São Paulo. n. 29, p. 12-15, ago. 1999.
- ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. 5a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARQUIVOS TURMA DA MÔNICA. Disponível em <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2013/05/chico-bento-hq-chico-no-shopping.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.
- ASSARÉ, Patativa do. **Ispinho e Fulô**. Fortaleza: UECE, 2001.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta**: Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia de variação linguística. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo. **Modalização e polifonia no gênero resenha acadêmica: um olhar apreciativo sobre a voz da ciência.** Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. **Crônica: história, teoria e prática.** Coleção Margens do Texto. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

BRANDÃO, H. N. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** 4 ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 5).

BRASIL. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). 3ª versão revisada: março, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3-versão.revista.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa.** Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 1992.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARVALHO (ORG.), Maria Cecília M. de. **Construindo o saber: metodologia científica Fundamentos e técnicas.** 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. **Português falado e ensino da gramática.** Letra Hoje. Porto Alegre, 1990.

CASTILHO, Ataliba T. Variação lingüística, norma culta e ensino da Língua materna. In: São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus.** Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.

COSTA, Nelson Barros da. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa.** Revista linguagem em (Dis) curso, v. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

COUTO, Hildo H. **O que é português brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

GERALDI, João Wanderley. (org.); ALMEIDA, Milton José de [et. al.]. **O Texto na sala de aula**. 5 ed. São Paula: Ática, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. Martins Fonte, São Paulo, 1985.

KOCH & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução M. Bagno; M. Scherre; C. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTA, Sozângela Shemim da. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 3 ed. rev. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008 (Coleção ABCD).

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 21 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Esse nosso português: crônicas sobre língua, linguagem e literatura**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ediouro Passatempos e Multimídia, 2012.

ROJO. Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONIONI Adair, MOTTA-Roth Désirée, (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **Sobre o ensino de análise sintática: história e redirecionamento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

VASQUEZ, Pedro Afonso. O universo do cordel. In: Instituto Cultural Banco Real. **O universo do cordel**. Recife: Banco Real, 2008.

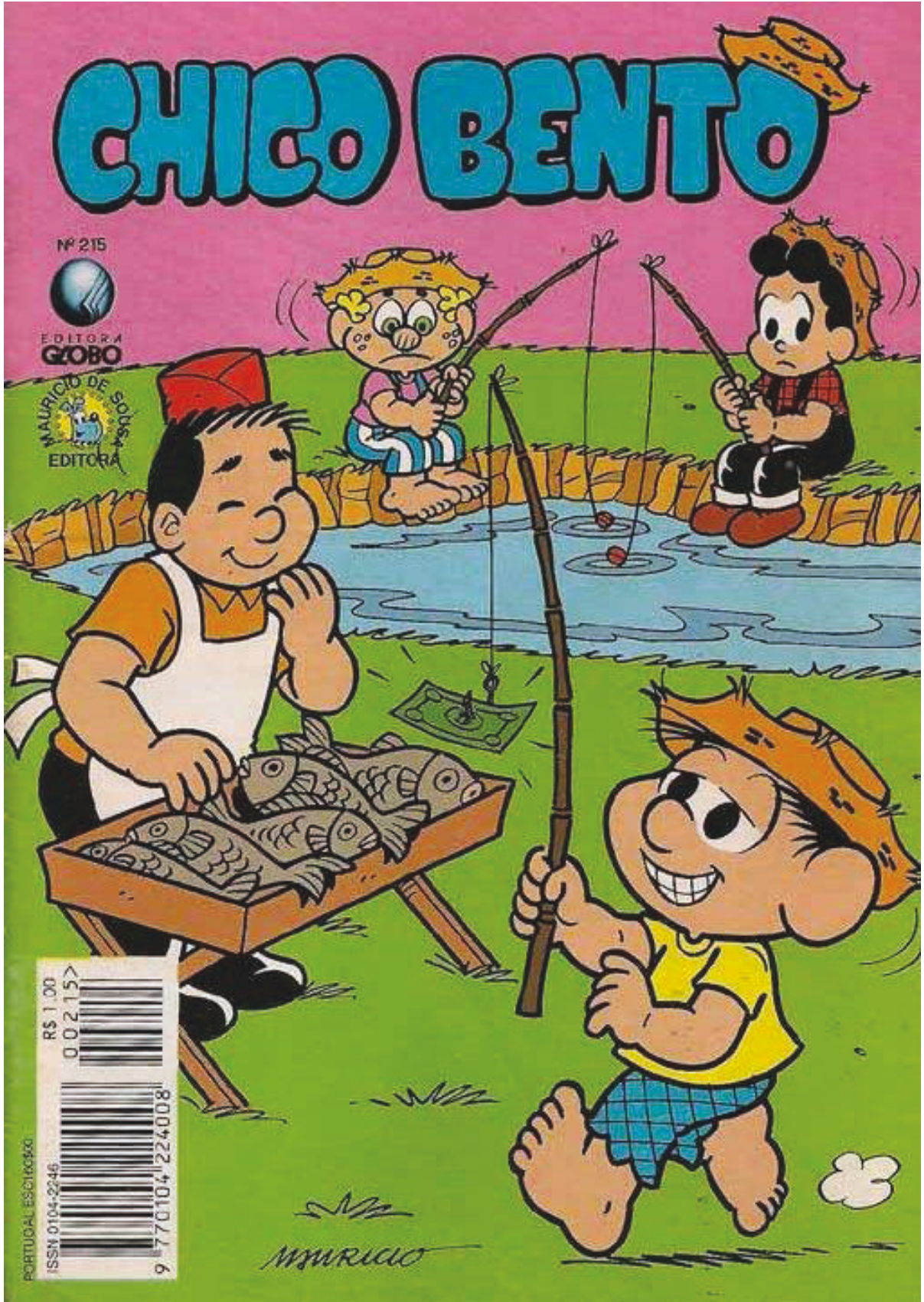
VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (orgs). **A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2015.

VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: **Para gostar de ler**; Luis Fernando Verissimo: o nariz e outras crônicas. 10a . ed. v. 14. São Paulo, Ática, 2002. p. 77 e 78.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXOS

ANEXO A- Revista 'Chico Bento Nº 215' (Ed. Globo, 1995)























'Chico Bento Nº 215' (Ed. Globo, 1995)

Fonte: <http://arquivosturmada Monica.blogspot.com.br/2013/05/chico-bento-hq-chico-no-shopping.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

ANEXO B- TEXTO TIPOS DE ASSALTANTES

Tipos de assaltantes

Assaltante nordestino: — Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu to com uma fome da moléstia...

Assaltante mineiro: — Ô sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quetim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai?

Assaltante gaúcho: — Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a La cria, senão o quarenta e quatro fala.

Assaltante carioca: — Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanto os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu tiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

Assaltante baiano: — Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa) Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa) Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa) Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho! (longa pausa) Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

Assaltante paulista: — Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta para comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

(Autor desconhecido – Texto retirado da internet, disponível no endereço: <https://maiseducativo.com.br/lista-de-atividades-sobre-variaco-es-linguisticas/>)

ANEXO C- CRÔNICA *PORTUGUÊS: UMA SÓ LÍNGUA?* DE MILTON JOSÉ DE ALMEIDA

Começamos a conversa, a meio caminho entre o sério e o cômico (também trágico...), imaginando um diálogo. Alguém pergunta a um professor de português...

— Ensina-se mesmo português, essa língua que a gente usa todo dia?

— É claro, em escolas do primeiro ao terceiro graus, há aulas de português.

Portanto...

— A quem se ensina português?

— Ora, além de estrangeiros interessados, ensina-se principalmente a brasileiros...

— ...que já falam português!... Ah! então eles não falam bem português?!

— Bem, claro que falam, desde crianças...

— Ah! entendi... Existem duas línguas com o mesmo nome 'português': uma nacional, natural, que todo mundo já nasce falando e uma outra, estrangeira, que é preciso ir à escola aprender...

— ...Epa, pera aí! num é bem assim... Desculpe-me, deixe-me começar novamente a frase. Um momento, você está equivocado, esse assunto não é exatamente como você está colocando.

— Ué, isso que você acabou de me falar está nessa língua estrangeira?

— Claro que não, pô! Você não entendeu?

— Entendi... Soou um pouco estranho, mas até que bonito. Você fala assim na sua casa, também?

— Claro que não, somente em alguns lugares e com algumas pessoas.

— Ah! então você troca de língua como troca de roupa, às vezes mais chique, outras mais esportiva, outras mais popular...

— Sim, claro, você não quer que eu vá falar com o diretor daquela indústria ali, por exemplo, mal vestido e falando de qualquer jeito, não?

— Como assim?

— Ora, se eu vou falar com um cara tão importante, preciso me expressar corretamente, com palavras bonitas e gramaticalmente bem colocadas...

— Mesmo se você vai lá pra dizer que os salários estão horríveis, que tá todo mundo passando fome, que enquanto ele viaja de Mercedes você anda a pé, que a indústria dele joga todo dia esse cheiro de bosta no nariz de todo mundo...

— Ô meu, pára né? Você já tá baixando o nível... É claro que você precisa falar direitinho... até pra reclamar...

— Ah! então é por isso que se ensina português: para as pessoas aprenderem a falar direitinho com os patrões!

— Não simplifica, né?! Não é só isso, não.

— Tem mais?

— Claro! Por exemplo, se você não arranja um bom emprego, não consegue passar num concurso, nem uma boa colocação...

— Poxa! Agora estou entendendo melhor: pra arranjar um bom emprego a língua que a gente usa não serve...

— Serve sim, mas só pra coisinhas, conversinhas banais. Mas pra subir na vida, ganhar bem, não!

— Ah! Entendi. Então esses milhões de desempregados que estão por aí foram despedidos porque não sabiam escrever e falar corretamente! Eles não podem voltar pra escola?...

— Ô meu, lá vem você de novo com questões que não dizem respeito ao ensino de português... Quando esses caras quiserem novamente emprego, vão ter que saber português...

— Então você poderia abrir um cursinho de português para desempregados!...

— Vê se não goza, vá!

— Agora me lembrei... Você é professor de português, não é?

— Sou.

— Então você sabe português perfeitamente, não?

— Claro, tenho diploma, cursos de aperfeiçoamento, trabalhos publicados, etc.

— Ah! quer dizer que você deve ganhar superbem, não? Fiquei até com vontade de fazer um curso de Letras...

— Bem... não é bem assim... Você sabe, ehr, hum, ahn... o Estado paga mal...

— Não quero te deixar chateado, mas sabe, o diretor daquela indústria, que você mostrou agorinha, não sabe falar português nenhum, nem aquele vulgarzinho, nem esse da escola... E ele ganha muito mais que nós todos juntos...

— Pô, você tá um saco hoje, vamos mudar de assunto...

— Não querendo te gozar, mas você, que sabe tantos tipos de português, pode arranjar um bom emprego lá. Por exemplo, quando uma pessoa vai ser mandada embora, você vai lá e explica pro sujeito na língua dele. Garanto que ela ficará menos chateada...

— Chega, meu!

— Tá legal. Mas me lembrei de outra coisa: um vizinho meu foi procurar emprego de office-boy e deram um teste de gramática pra ele, cheio de perguntas sobre orações subordinadas, colocação de pronomes, onde vai a vírgula, os tempos verbais, um monte de coisas. Tudo isso pra ganhar metade de um salário mínimo!

— E ele passou?

— Nem sei direito. Parece que tinha uns mil na fila...

— Poxa, então devem ter selecionado só os muito bons! Tá vendo, se ele tivesse sido meu aluno.

— É mesmo! Sabe que um amigo meu foi contratado numa indústria prum cargo ótimo, com motorista, mordomias, ordenado altíssimo, tudo mais, e nem fez teste de português?

— Ah... é?

— A única coisa que ele teve que demonstrar era que ia ser um diretor bom, obediente e fazer tudo para o bem da empresa...

— Bem, ele não precisou fazer teste de português porque decerto só no contato já perceberam que ele era uma pessoa educada, de estudo, de boa família, onde todos falam bem e corretamente.

— Ah! então só se fala bem nas boas famílias? O que é uma boa família?

— Você sabe, não se faça de bobo! Você, por exemplo, é de uma boa família, todos são educados, lêem bastante, têm muita cultura.

— ...têm dinheiro para comprar livros, freqüentar faculdades, fazer mil cursinhos...

— Então, é isso aí: uma boa família...

— Mas os mais ricos são os que menos lêem, menos estudam. Só tem tempo para ganhar e gastar...

— ...mas continuam sendo de uma boa família...

— Então já sei: boa família é uma família com dinheiro, bastante dinheiro... Que pena! Em nosso país há pouquíssimas boas famílias e milhões de péssimas...

— Pô, você não agüenta mesmo levar um papo sério. Vem logo ironizando, exagerando, radicalizando... Parece que você ainda é adolescente... Gente imatura é que é assim, rebelde, enxergando só um lado das coisas... Tudo tem seu lado ruim e seu lado bom.

— Bem, tá legal, mas me diga só uma outra coisa. Você dá aulas, ou melhor, vende aulas em duas escolas: uma particular, caríssima, e outra, estadual. O português que você ensina é o mesmo, numa e noutra?

— Claro que é! O português é uma língua só, todo mundo tem que falar igual.

— Quer dizer que os alunos das duas escolas são iguais, aprendem tudo igualzinho?

— Não, é evidente que não! Na escola estadual, onde dou aula à noite, eles vêm cansados, trabalham o dia inteiro, quase dormem na aula, não têm tempo de ler, estudar, não têm base, vão passando de ano sem saber nada...

— E daí?

— Eu tenho que dar um curso mais fraco, ensinar menos coisas, dar mais bases e...

— E na escola particular?

— Ah! lá é diferente. Eles lêem muito mais, já vêm com muitas informações, o curso anda bem, eles falam e escrevem bem...

— Então suas aulas na escola estadual são mais baratas, você capricha menos, usa menos material e...

— Pera aí, não é isso, não... Quero que os meus alunos cheguem até onde estão os alunos ricos, que eles consigam acompanhar o meu curso, que na escola particular tem um nível mais alto...

— Ah! agora entendi bem... Você acha que a língua dos ricos é melhor, e que os alunos mais pobres devem se esforçar para chegar lá, onde estão aqueles. É só falar e escrever bem, o resto não é necessário...

— Não, não. Também é necessário que eles saibam muitas outras coisas, sobre sociedade, a vida, etc., etc. Mas isso não é problema meu... É com o professor de história, de estudos sociais.

— Puxa! Já vi que você pode entender muito de português mas não entende quase nada de educação... Nesse ponto você está no mesmo ponto do seu aluno que não sabe ler...

— Bem, chega! Não quero mais papo com você hoje. Está muito agressivo e complicando...

— Ah!...'

ANEXO D- CRÔNICA *O GIGOLÔ DAS PALAVRAS* DE LUIS FERNANDO VERISSIMO

O gigolô das palavras

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua.

Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão! Culpa da revisão!”).

Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios.

Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo mas é claro, certo?

O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, mover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.)

A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia

definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro.

As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse tudo para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria.

Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenho o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção dos lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias pra saber quem é que manda.

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: Para gostar de ler; Luis Fernando Verissimo: o nariz e outras crônicas. 10 a . ed. v. 14. São Paulo: Ática, 2002. p. 77 e 78.

APÊNDICES

APÊNDICE A: DOMINÓ BRINCANDO COM AQUILO QUE APRENDEMOS

PRECONCEITO LINGUÍSTICO	PRECONCEITO LINGUÍSTICO
------------------------------------	------------------------------------

PRECONCEITO LINGUÍSTICO	DESRESPEITO ÀS DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS
------------------------------------	---

PRECONCEITO LINGUÍSTICO	GÊNERO TEXTUAL
------------------------------------	---------------------------

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	JULGAMENTO DEPRECIATIVO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS
------------------------------------	--

APONTAR VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ERRO	PLURALIDADE DA LÍNGUA
---	----------------------------------

CRÔNICA	SEGUE UM TEMPO CRONOLÓGICO DETERMINADO
----------------	---

PODE SER INSPIRADA EM UMA NOTÍCIA DE JORNAL	POEMA
--	--------------

CARÁTER HUMORÍSTICO, LÍRICO, SATÍRICO OU CRÍTICO	SEU ESCRITOR É CHAMADO DE LETRISTA E COMPOSITOR
---	--

PODE SER JORNALÍSTICA, HUMORÍSTICA ETC	PODE CONTER VERSOS, ESTROFES E RIMAS
---	---

APRESENTAM TEXTO E IMAGEM, ESTABELECENDO COMPLEMENTARIEDADE	TRATA DE ASSUNTOS DO COTIDIANO
--	---

POSSUI ILUSTRAÇÕES COM XILOGRAVURAS	LETRA DE MÚSICA
--	------------------------

LINGUAGEM QUE EMOCIONA E SENSIBILIZA O LEITOR	É UM TIPO DE POEMA
--	---------------------------

PRESENÇA DA ORALIDADE	ERAM EXPOSTOS EM CORDÕES OU BARBANTES
----------------------------------	--

POEMA	FOLHETO QUE CONTÉM POEMAS
--------------	--------------------------------------

CRÔNICA	TEXTO PARA SER CANTADO
----------------	-----------------------------------

CHEGA A SER CONFUNDIDA COM O CONTO	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
---	------------------------------------

POSSUI LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL	POEMA
---	--------------

PODE POSSUIR VERSOS BRANCOS	EMPREGO DE ONOMATOPEIAS
--	------------------------------------

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
------------------------------------	------------------------------------

POEMAS	POEMAS
---------------	---------------

CRÔNICA

CRÔNICA

**DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA**

**DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA**

**TAMBÉM CHAMADAS
DE GIBIS**

LETRA DE MÚSICA

**ACOMPAHADA POR
INSTRUMENTOS
MUSICAIS**

CORDEL

PATATIVA DO ASSARÉ É UM REPRESENTANTE DESSE GÊNERO	GÊNERO ENTRE O JORNALISMO E A LITERATURA
---	---

GÊNERO LITERÁRIO POPULAR	CRÔNICA
-------------------------------------	----------------

CORDEL	CORDEL
---------------	---------------

LETRA DE MÚSICA	LETRA DE MÚSICA
------------------------	------------------------

APÊNDICE B: BARALHO

**Diversidade
Linguística:**

**Pluralidade
da língua.**

Fenômeno natural
que ocorre na
diversificação dos
sistemas de uma
língua em relação às
possibilidades de
mudança de seus
elementos.

**Preconceito
linguístico:**

**Desrespeito
às
variedades
linguísticas.**

**Considerar
variação
linguística
um erro.**

Crônica:

**Pode ter
caráter
humorístico,
lírico,
satírico ou
crítico.**

**Pode ser
jornalís-
tica,
humorís-
tica, etc.**

Poema:

**Pode conter
versos,
estrofes, rimas
ou possuir
versos
brancos.**

**Linguagem
conotativa,
que
emociona e
sensibiliza o
leitor.**

**Letra de
música:**

**Texto para
ser cantado e
acompanhado
por
instrumentos
musicais.**

**Seu escritor
é chamado
de letrista e
compositor.**

Cordel:

**Folheto
que contém
poemas de
literatura
popular.**

**Poemas que
eram
expostos em
cordões ou
barbantes.**

**Histórias
em
quadrinhos
(HQ):**

**São
também
conhecidas
como
gibis.**

**Possui
linguagem
verbal e não
verbal e essas
se comple-
mentam.**

**Diversidade
linguística:**

**Determinada
por fatores
como idade,
estilo, sexo,
classe social,
região, etc.**

**Heteroge-
neidade e
multifor-
midade da
língua.**