



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Daniela Aparecida Camolesi**

**A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:  
UMA PROPOSTA PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E  
APRIMORAR AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Florianópolis**

**2022**

**Daniela Aparecida Camolesi**

**A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:  
UMA PROPOSTA PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E  
APRIMORAR AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Camolesi, Daniela Aparecida

A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA : UMA PROPOSTA PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E APRIMORAR AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Daniela Aparecida Camolesi ; orientador, Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, 2022.

105 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Letras, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras. 2. variação linguística. 3. preconceito linguístico. 4. pedagogia da variação linguística. 5. pesquisa linguística. I. Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Silvia Inês . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Daniela Aparecida Camolesi

**A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:  
UMA PROPOSTA PARA COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E  
APRIMORAR AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

UFSC

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Regina Martins Valle

UFSC

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

UPE

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

Florianópolis

2022

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dirce Cruz Camolesi, minha primeira e maior mestra, pelo exemplo de força, perseverança e resiliência. Obrigada por ter sempre guiado meus passos e pelo apoio incondicional em cada tropeço.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, pelos preciosos ensinamentos e pela amorosa empatia. Obrigada por resgatar minha autoestima e por me fazer acreditar que era possível.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, Elizete Soares e Paulo Henrique Lohn, pelo amparo nos momentos mais difíceis. Obrigada por não me deixarem desistir.

A todos os alunos que passaram pela minha vida, em mais de duas décadas de magistério, pelos saberes partilhados. Obrigada por tornarem minha existência mais rica e significativa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina pelo conhecimento compartilhado. Obrigada por me fazerem refletir criticamente sobre meu fazer pedagógico.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Edair Gorski e Carlos Alberto Faraco, pelas valiosas contribuições. Obrigada por tornarem meu percurso mais fácil.

Aos professores Fernando Augusto de Lima Oliveira e Carla Regina Martins Valle, pela leitura da versão final e pela atuação na sessão de defesa pública. Obrigada pela disposição em participar da conclusão desta grande jornada que é o mestrado.

Ao secretário do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Paulo Alcaraz, pela eficiência e celeridade com que realiza seu trabalho. Obrigada pela infinita paciência.

A Deus, por ter colocado todas essas pessoas incríveis em meu caminho. Sem elas, certamente, eu não teria chegado tão longe.

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

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela 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)*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preconceito linguístico no dia a dia por Emicida (prévia).....	39
Figura 2 - Biografia de Fidêncio Bogo.....	47
Figura 3 - Como surgiu a expressão "fazer gato-sapato" ou seria "gato e sapato".....	54
Figura 4 - Relato de I. ....	58
Figura 5 - Relato de G. ....	59
Figura 6 - Relato de J.....	60
Figura 7 - Relato de G. ....	61
Figura 8 - Relato de J.....	62
Figura 9 - Relato de Mi Riam.....	63
Figura 10 - Relato de M.....	64
Figura 11 - Relato de P. ....	65
Figura 12 - Relato de K, ....	66
Figura 13 - Relato de P. ....	67
Figura 14 - Bolsa estudante: 60 mil alunos de SC deve receber R\$ 568 em 2022 (prévia) ....	81
Figura 15 - <i>Quiz</i> Sobre Olimpíadas .....	81
Figura 16 - Imagem de Tatuagem com frase .....	82
Figura 17 - Postagem no Twitter de Jair M. Bolsonaro.....	83
Figura 18 - Imagem de Esboço para mural.....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total da distribuição, no Brasil, da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade) segundo INAF (2018).....	13
---	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

## RESUMO

O evidente fracasso escolar na área de língua portuguesa, comprovado por exames nacionais e internacionais, tem levado educadores e linguistas a questionarem o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. No que tange à escola pública, além dos problemas acarretados pela má gestão dos recursos financeiros e pela desigualdade social, pode-se apontar como fator responsável por esse insucesso a insistência em um modelo de ensino pautado em uma abordagem tradicional, que se baseia em uma concepção formalista da linguagem, tendo como foco o ensino da gramática normativa. Nesse contexto, as variedades de menor prestígio social são consideradas corrupções dessa norma, sendo negligenciadas ou excluídas do processo de ensino e aprendizagem, o que fomenta o preconceito linguístico. Para reverter esse quadro desolador, sugere-se que os professores de Português implementem uma Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008), partindo do pressuposto de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo, portanto, necessário desconstruir modos equivocados de pensar a prática pedagógica com a linguagem. Tal movimento deve partir de uma reeducação sociolinguística que leve em conta as conquistas da ciência da linguagem e, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida, tendo como objetivos principais elevar a autoestima linguística dos estudantes, combatendo toda e qualquer forma de discriminação ou exclusão pela língua, por meio do reconhecimento da diversidade linguística, e garantir o acesso deles a outras formas de falar e escrever (BAGNO, 2017). Em consonância, com o que foi exposto, este estudo, originalmente, configurava-se como uma pesquisa-ação a ser desenvolvida em uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental, com vistas a conscientizar os alunos acerca do fenômeno da variação linguística e a desenvolver suas competências comunicativas. No entanto, em meados de 2020, devido à pandemia provocada pelo novo Covid-19 a escola foi fechada e os estudantes remanejados para o ensino remoto, inviabilizando a efetivação do projeto inicial. Desse modo, este estudo apresenta uma proposição pedagógica baseada em atividades que seguem uma abordagem reflexiva-crítica-investigativa como método de trabalho. Trata-se de pesquisa linguística (BAGNO, 2017), desenvolvida em seis etapas: 1) a escolha de um fenômeno identificado através de exercícios de escrita e que contemple as necessidades reais dos alunos; 2) a pesquisa sobre como as gramáticas normativas explicam o fenômeno escolhido; 3) a constituição de um *corpus* composto por demonstrações da língua falada e escrita; 4) a coleta das ocorrências do fenômeno escolhido no corpus selecionado; 5) a explicação do fenômeno estudado e a demonstração de seu uso adequado de acordo com a situação comunicativa 6) a reescrita e a socialização do texto. O trabalho, por fim, apresenta uma unidade didática em sete seções, cuja atividades envolvem leituras, debates, reflexões, produção escrita e reescrita no sentido de incluir na prática pedagógica o trabalho com a variação linguística e seu papel na compreensão e uso da língua.

**Palavras-chave:** variação linguística; preconceito linguístico; pedagogia da variação linguística; pesquisa linguística.

## ABSTRACT

The evident failure of Portuguese language teaching in the school system, shown by the results of national and international exams, has led educators and linguists to question the process of teaching and learning. Regarding public schools, in addition to the problems caused by poor management of financial resources and social inequality, the insistence on a teaching model based on a traditional approach is also to blame. Such model is based on a formal conception of language, focused on teaching normative grammar. In this context, language variations with less social prestige are considered corruptions of this norm, being neglected, or excluded from the teaching and learning processes, encouraging linguistic prejudice. To reverse this bleak picture, it is suggested that Portuguese language teachers implement a Pedagogy of Linguistic Variation, with the presumption that there are no errors in the use speakers make of their own mother tongue, and therefore, it is necessary to deconstruct flawed ways of thinking about pedagogical practice with language. Such movement must start from a sociolinguistic re-education that considers the achievements of language sciences and the social and cultural dynamics in which language is involved, with the main objectives of raising students' linguistic self-esteem, removing any and all forms discrimination or exclusion by language, through the recognition of linguistic diversity, and guaranteeing their access to other ways of speaking and writing. In line with what has been exposed, this study, originally, was configured to be developed in an eighth-grade classroom of Elementary School, with the intention of making students aware of the phenomena of linguistic variation and to develop their communication skills. However, in mid-2020, due to the pandemic caused by the new coronavirus, schools were closed, and students transferred to remote education, making the initial project unfeasible. Thus, this study presents a pedagogical proposition based on activities that follow a reflexive, critical and investigative approach. It is a linguistic research developed in seven stages: 1) the choice of a phenomenon identified through writing exercises and that addresses the real needs of students; 2) research on how normative grammar explains the chosen phenomenon; 3) the constitution of a corpus composed of spoken and written language examples; 4) the collection of occurrences of the chosen phenomenon in the selected corpus; 5) the explanation of the phenomenon and the demonstration of its proper use according to the communicative situation 6) the rewriting and socialization of the text. Finally, the work presents a didactic unit in seven sections with activities that involve reading, debating, reflecting, written production and rewriting in order to include in the pedagogical practice the notion of linguistic variation and its role in the understanding and use of the language.

**Keywords:** Linguistic Variation. Linguistic Prejudice. Pedagogy of Linguistic Variation. Linguistic Research.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>20</b>
2.1	O Círculo de Bakhtin e a linguagem como interação social.....	20
2.2	Sociolinguística e Variação .....	22
2.3	A Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística .....	25
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
3.1	Contexto de aplicação da proposta de trabalho pedagógico e participantes.....	31
3.2	A Pesquisa-ação.....	34
3.3	A geração de dados.....	35
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO – PESQUISA LINGUÍSTICA .....</b>	<b>37</b>
4.1	Seção 1 – Ponto de Partida .....	37
4.2	Seção 2 – Estudo do Texto .....	41
4.3	Seção 3 – Conversa entre textos .....	55
4.4	Seção 4 – Produção de Texto .....	69
4.5	Seção 5 – Reflexão sobre a Língua .....	73
4.6	Seção 6 – Reescrita de Texto.....	84
4.7	Seção 7 - Ponto de Chegada .....	88
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO A - Resolução nº003/2021 do Comitê Central do Profletras .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido amplamente discutido e questionado por educadores e linguistas, especialmente os do campo da linguística aplicada. A preocupação com o tema é decorrente do fracasso escolar língua portuguesa, comprovado através de constantes avaliações nacionais e internacionais. De acordo com Cyranka (2015, p. 33),

O fracasso escolar se agiganta entre nós. Misturam-se propostas teóricas avançadas, investimentos dos governos federal, estadual e municipal na construção de um discurso de combate ao analfabetismo funcional; sempre novos projetos, novas propostas. Continuamos, no entanto, preocupados com a defasagem entre o que é necessário saber na sociedade contemporânea, dominada pela escrita, e o que nossas crianças e nossos jovens têm demonstrado alcançar em competência de leitura e escrita.

Stella Maris Bortoni-Ricardo compartilha essa preocupação com o fracasso escolar brasileiro e suas consequências, ao afirmar que

O analfabetismo está na raiz de todos os grandes problemas sociais no Brasil. Constitui um mal radicado na sociedade brasileira, praticamente tão antigo quanto o próprio país, e infenso às diversas campanhas de alfabetização que surgem no bojo de políticas educacionais. (2008, [s. p.]

O estudioso Marcos Bagno corrobora essa afirmação e dá ênfase à escala do problema em um país de dimensões continentais como o Brasil, ao declarar que

Da população brasileira, entre 15 e 64 anos, 75% é analfabeta funcional. São quase 110 milhões de pessoas. É o equivalente à soma das populações da Argentina, da Colômbia e da Venezuela. Trata-se da chamada “população potencialmente ativa”. E nossa população potencialmente ativa é composta em 75 por cento de analfabetos funcionais.

[...] O analfabeto funcional é diferente do analfabeto pleno. O analfabeto pleno nunca teve nenhum contato sistemático com a leitura, a escrita e o cálculo, nunca frequentou a escola e, por isso, não domina essas habilidades. Pelas últimas sondagens, o Brasil contaria com 8% de analfabetos plenos.

O analfabeto funcional, por outro lado, frequentou a escola, pode até mesmo ter chegado ao final de alguns dos níveis do sistema escolar, pode ter concluído o ensino fundamental, por exemplo, mas não se apoderou plenamente das habilidades da leitura e da escrita (e também do cálculo).

[...] Diante desses números, temos de perguntar: se o analfabeto funcional frequentou a escola, que escola é essa? Uma escola que, depois de quatro ou cinco anos, é incapaz de alfabetizar plenamente as pessoas que a frequentam

é uma escola que, pura e simplesmente, produz analfabetos funcionais. Essa é a realidade da educação pública no Brasil, uma educação pública que não cumpre com sua tarefa primordial: promover a cidadania ao promover o acesso das pessoas à leitura, à escrita e ao cálculo. (BAGNO, 2017, [s. p.]

Os dados da última edição (2018) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, revelam que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de leitura. Essa média coloca o Brasil na 59ª posição entre os 70 países que participaram da avaliação.

Essa situação revela-se ainda mais preocupante no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisa coordenada pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, e realizada pelo IBOPE inteligência. O teste de alfabetismo de 2018 revela que apenas 12% da população brasileira pode ser considerada proficiente em língua portuguesa, enquanto os analfabetos funcionais somam 29%, o que equivale a 3 em cada 10 brasileiros, de acordo com o quadro abaixo.

Tabela 1 – Total da distribuição, no Brasil, da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade) segundo INAF (2018)

Nível de alfabetização	% total
<b>Analfabeto</b>	8%
<b>Rudimentar</b>	22%
<b>Elementar</b>	34%
<b>Intermediário</b>	25%
<b>Proficiente</b>	12%
<b>Analfabeto Funcional</b> (analfabeto + rudimentar)	29%*
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b> (elementar + intermediário + proficiente)	71%

\*O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

**Fonte:** a autora, a partir de dados do estudo supramencionado (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

No que diz respeito à educação pública, muitos fatores têm sido apontados como responsáveis pelo fracasso escolar no Brasil, como a má gestão dos recursos públicos, o que acarreta problemas de infraestrutura e conservação dos estabelecimentos de ensino e

desvalorização dos profissionais da educação; a superlotação das salas de aula; a violência e o bullying nas escolas; a indisciplina; a pouca participação das famílias nas atividades escolares dos alunos; além, é claro, da própria situação socioeconômica do país, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018), tem 13,5 milhões de pessoas vivendo em condição de extrema pobreza. Essa profunda desigualdade social prejudica o rendimento escolar das crianças que, malnutridas, apresentam dificuldades de aprendizado, e empurra milhares de jovens para a evasão escolar, pois eles têm que começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento de suas famílias. Conforme afirma Bortoni-Ricardo,

Grande parte do fracasso escolar que essas crianças experimentam advém de suas próprias condições de pobreza, como sua dieta empobrecida ou até mesmo a fome, suas condições precárias de moradia, a pouca convivência com os pais, que têm de trabalhar, o contato prematuro com a criminalidade urbana, a situação precária das escolas de periferia e tantas outras. Contribui também para o seu fracasso escolar a expectativa limitada que os professores têm quando tratam com crianças afligidas por essas adversidades. Nutrem pouca expectativa em relação ao desempenho desses alunos, e isso resulta em atitudes discriminatórias em sala de aula. (2006, [s. p.]

Como se não bastassem nossas mazelas políticas e sociais, a escola pública, em muitos casos, ainda tem insistido em um modelo de ensino ultrapassado, baseado em uma abordagem tradicional, totalmente divorciado da realidade dos jovens desta geração.

Para tentar reverter esse quadro nada animador de insucesso escolar, algumas instituições governamentais vêm executando uma série de ações, em todos os níveis, em favor de uma escola que seja mais formadora e eficiente. No que diz respeito, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa, os documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), privilegiam o aspecto interacional e discursivo da língua e apontam o seu domínio como um dos requisitos para o pleno exercício da cidadania. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários à participação social e ao exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2017, p.63).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> É bem verdade que as mídias em geral reproduzem tal crença ao fazer circular práticas discursivas que ecoam as posições relacionadas à ideia de certo x errado e à de uma única forma de se expressar como sendo a aceita socialmente.

Nesse contexto, a atenção dispensada aos conteúdos meramente gramaticais, ou seja, análise linguística que envolve metalinguagem, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, acontece como apoio ao trabalho com habilidades linguísticas relacionadas a expressão e leitura (oral e escrita): “A abordagem de categorias gramaticais deve vir a serviço da oralidade e da escrita e não o contrário [...] sempre na perspectiva USO – REFLEXÃO – USO” (BRASIL, 2017, p. 41).

Essa tendência tem sido seguida também pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos exames vestibulares de muitas universidades, que passaram a optar por questões que avaliam competências textuais em detrimento da análise puramente metalinguística e gramatical, como era comum anteriormente.

Mas, apesar de todas essas ações institucionais no sentido de redirecionar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras, “há a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.” (ANTUNES, 2009, p. 19)

O método tradicional de ensino de Língua Portuguesa é baseado em uma concepção formalista da linguagem, ou seja, a língua é entendida como um mero sistema de regras, acabado, fechado, abstrato e sem influência do meio social. Segundo Oliveira e Wilson (2000, p. 236), “o foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma descolada de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção.”

Essa definição de língua consolidou o conceito errôneo de ensino de Língua Portuguesa focado, majoritariamente, no estudo da gramática normativa, fortalecendo a crença de que dominar uma língua é, simplesmente, conhecer as suas normas gramaticais. Conforme afirma Antunes

[...] é a escola que nos ensina a supervalorizar a correção gramatical, a colocá-la como condição suprema do bom uso da língua. Somos nós depois, que vamos exigir desta mesma escola a manutenção desses objetivos de ensino, sem sequer desconfiar da sua redução e parcialidade. (ANTUNES, 2007, p. 121).

Nesse contexto, que valoriza apenas a norma padrão ou a norma de referência<sup>2</sup>, as variedades menos prestigiadas socialmente são negligenciadas (e até excluídas) por serem consideradas corrupções dessa mesma norma, o que fomenta o preconceito social e linguístico

---

<sup>2</sup> Faraco recoloca a questão com o termo NORMA DE REFERÊNCIA, porque considera que a norma tomada como prestígio não é necessariamente padrão, ou ainda, em que todas as normas são ou têm um padrão.



através de uma prática de mutilação cultural, que menospreza a maneira de falar do estudante e trata sua comunidade de fala como se fosse composta por ineptos.

Esse descaso com o ensino da variação linguística pode ser verificado, também, nos livros didáticos que, muitas vezes, tratam o assunto de maneira insuficiente, superficial ou distorcida. Conforme avalia Marcos Bagno, em seu livro *Nada na língua é por acaso*, “os livros didáticos de Português deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático” (BAGNO, 2017, p. 119), no entanto o tratamento dispensado à variação linguística continua falho. De acordo com o linguista, os autores carecem de uma base teórica sólida, o que os leva à confusão de termos e conceitos sobre os fenômenos de variação e mudança.

Entre os principais problemas elencados por Bagno, estão o uso de textos não autênticos pelos livros didáticos para o ensino da variação linguística e o fato de a maioria dos materiais se limitar apenas à análise da variação utilizada pela população rural, pobre e analfabeta. Segundo o autor, é preciso mostrar que a variação linguística ocorre em todas as comunidades de fala, e que a língua falada pelos brasileiros ditos “cultos” também varia e não corresponde ao que está previsto na norma padrão ou norma de referência. Além disso, o estudo da variação não deve se restringir a vocabulário e sotaque, é essencial investigar a variação morfossintática, que nos revela a situação real do português brasileiro contemporâneo. Faraco (2008, p.180) corrobora essa crítica ao afirmar que

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Diante desse cenário, como já sustentava Paulo Freire, na busca pelo que chamou de “educação libertadora”, é necessário dar voz aos alunos e ouvi-los significa “captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas, que vêm através de suas palavras e de sua sintaxe. É claro, exatamente porque a linguagem é um problema de classe social” (FREIRE, 2011, p. 245).

Cabe, portanto, ao professor reconhecer a linguagem como instrumento de libertação e ampliar as competências comunicativas de seus estudantes, partindo daquelas que eles já possuem, sem (re)negá-las, reconhecendo-as como importante aquisição já consolidada.

Nesse sentido, Faraco sugere que os professores coloquem em prática uma Pedagogia da Variação Linguística, partindo do pressuposto de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo, portanto, necessário desconstruir modos equivocados de pensar a prática pedagógica com a linguagem (FARACO, 2008, p. 180).

Segundo Bagno, a implantação de uma Pedagogia da Variação Linguística passa por uma reeducação sociolinguística, que deve levar em conta as conquistas da ciência da linguagem e, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida, tendo como principais objetivos: elevar a autoestima linguística dos alunos, combatendo qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão pela língua; promover o reconhecimento da diversidade linguística e garantir o acesso dos estudantes a outras formas de falar e escrever, ampliando seu repertório comunicativo (BAGNO, 2017, p. 86).

Em consonância com o exposto acima, esta pesquisa tem dois objetivos principais. O primeiro deles é contribuir para a construção de conhecimentos válidos direcionados à elaboração de estratégias que auxiliem os professores a promoverem práticas pedagógicas que oportunizem uma apropriação efetiva e consciente do uso da língua em situações reais de interação entre sujeitos. O segundo é apresentar uma proposta de trabalho pedagógico que leve os estudantes a refletirem sobre os vários usos da língua portuguesa em diferentes situações comunicativas, a partir do estudo e da produção do gênero textual relato pessoal, com o intuito de ampliar sua competência linguística em direção ao domínio das variedades socialmente prestigiadas. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o vernáculo dos alunos é valorizado, de modo a estimulá-los a construir crenças positivas a seu respeito, eliminando, assim, preconceitos e mitos linguísticos que minam sua autoestima e seu interesse em estudar e se expressar em português.

Para atingir esse propósito, traçamos alguns objetivos específicos:

1) Elaborar atividades pedagógicas específicas em relação à variação linguística de modo a propiciar aos alunos a reflexão sobre o funcionamento da língua a partir do estudo da variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, tema detectado no trabalho com a leitura e a escrita.<sup>3</sup>

2) Desenvolver atividades de forma a evidenciar que a língua varia, apresenta diversas maneiras de referenciar realidades semelhantes e que cada uma delas corresponde a um modo específico de interação verbal, falada ou escrita, mais ou menos formal.

---

<sup>3</sup> A relevância desse tema foi constatada a partir da experiência docente com a turma que seria contemplada por este trabalho (a autora deste estudo leciona há três anos para esses estudantes)

3) Desenvolver atividades com o intuito de promover o reconhecimento dessa diversidade linguística como uma riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade, como um bem que deve ser preservado e valorizado, combatendo, assim, toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão pela língua.

4) Elaborar atividades de leitura, de escrita e debates para levar os alunos a tomarem consciência do fenômeno gramatical estudado, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, a partir da reflexão, crítica e investigação sobre os usos da língua.

5) Consolidar um conjunto de ações e movimentos pedagógicos em sala de aula com o objetivo de ampliar o repertório verbal e a competência comunicativa dos estudantes, garantindo que eles aprendam, apreendam e utilizem variantes linguísticas diferentes daquelas que já fazem parte de seus processos comunicativos cotidianos.

Nesse sentido, este trabalho, originalmente, delineava-se como uma pesquisa-ação, inserida na área da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), a ser realizada com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São José, Santa Catarina, com vistas a aprimorar suas competências comunicativas através de práticas pedagógicas embasadas na Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2015). No entanto, devido à pandemia causada pelo novo corona vírus, em meados de 2020, a escola foi fechada e os alunos remanejados para o ensino remoto.

Essa situação manteve-se inalterada durante todo o ano letivo de 2020 e parte de 2021, o que, infelizmente, inviabilizou a efetivação de nosso projeto inicial. Ele segue, porém, como proposição de trabalho pedagógico para professores de Língua Portuguesa, conforme resolução nº 003/2021 do comitê central do Profletras (Anexo A).

Para uma melhor visualização de como se compõe esta dissertação, esta está organizada conforme segue: a Introdução que aborda o tema, a justificativa da importância do tema, os objetivos e um breve delineamento da metodologia. Um capítulo que trata da Fundamentação teórica, em que os conceitos que orientam a proposta de trabalho pedagógico são explicitados, a saber: o círculo de Bakhtin e a linguagem como interação social; a sociolinguística e a variação; a sociolinguística educacional e a pedagogia da variação linguística. Um capítulo dedicado à Metodologia, no qual se discorre sobre o contexto de aplicação da proposta de trabalho pedagógico e seus participantes (alunos de oitavo ano de uma escola da rede municipal de São José e a professora pesquisadora), a escolha da pesquisa-ação como método de trabalho e a geração de. O capítulo seguinte contempla a proposta de trabalho pedagógico e seu respectivo detalhamento em sete etapas, a qual envolve atividades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de texto, além da reflexão sobre os usos da língua em diferentes

situações comunicativas. No último capítulo, encontram-se as Considerações Finais, às quais se seguem as Referências e os Anexos.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente projeto de pesquisa situa-se na área da Sociolinguística, mais especificamente da Sociolinguística Educacional, e tem como embasamentos teóricos: a concepção de linguagem (alicerçada sobre os pilares da interação verbal, do enunciado concreto, do signo ideológico e do dialogismo) do Círculo de Bakhtin, que será abordada na seção 2.1; os estudos sociolinguísticos de William Labov, que serão o tema de seção 2.2; as contribuições da Sociolinguística Educacional, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, e as considerações de Carlos Alberto Faraco, Ana Maria Stahl Zilles e Lucia Cyranka, acerca da Pedagogia da Variação Linguística, que serão explanadas na seção 2.3.

### 2.1 O Círculo de Bakhtin e a linguagem como interação social

O conceito de linguagem defendido pelo Círculo de Bakhtin sustenta-se sobre quatro pilares fundamentais: a **interação verbal**; o **enunciado concreto**; o **signo ideológico** e o **dialogismo**.

O primeiro pilar, a **interação verbal**, é considerado a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2009, p. 127), conforme uma concepção de linguagem que tem como principal objetivo comunicar, dirigir-se ao outro. Nesse contexto, a comunicação é entendida como a concretização da interação verbal/discursiva, ou seja, a própria matriz geradora da linguagem, pois, de acordo com o Círculo de Bakhtin, toda palavra “serve de expressão de um em relação ao outro” (2009, p. 117).

O “outro” é um elemento essencial para o Círculo de Bakhtin, pois não é visto como um mero interlocutor passivo, já que, ao compreender o significado linguístico do discurso, desempenha uma posição ativa e responsiva em relação ao locutor:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Logo, a linguagem é a expressão de um em relação ao outro, que ocorre em um determinado momento histórico e social, delimitado no tempo como um evento ímpar e, portanto, impossível de ser replicado. Esse evento é definido como **enunciado concreto**, o segundo pilar do pensamento do Círculo de Bakhtin. De acordo com Voloshinov

Uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo - tudo que nos resta é um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal "ideia da obra", com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) - duas abstrações que são inconciliáveis entre si porque não há base concreta para sua síntese viva. (VOLOSHINOV, 1997, p. 122-123).

Conforme citado anteriormente, a enunciação concreta “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. Esses participantes são sujeitos reais, histórica e socialmente constituídos; essa observação nos leva a compreender o terceiro pilar do pensamento do Círculo de Bakhtin: o **signo ideológico**. Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, afirma que

A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos.

Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. (BAKHTIN, 2009, p. 36).

Conclui-se, portanto, que é próprio da natureza do signo constituir-se histórica e socialmente, retratando a realidade. Grosso modo, podemos afirmar que esse é o cerne da concepção do signo como signo ideológico.

O quarto e derradeiro pilar do pensamento do Círculo de Bakhtin é o **dialogismo**. E, embora tenha sido abordado ao final desta seção, ele está na base de todo o pensamento bakhtiniano, podemos até mesmo afirmar que é sua célula *mater*.

O dialogismo refere-se à percepção de que todo enunciado é essencialmente uma resposta a enunciados que o precederam, sendo que, uma vez proferido, está aberto a respostas de futuros enunciados. Logo, conclui-se que

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 279)

Conforme explanamos na introdução desta dissertação, o Brasil enfrenta um grave problema de fracasso escolar em Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Os estudos do Círculo de Bakhtin podem auxiliar a sanar essas dificuldades, embasando fazeres pedagógicos que tenham como foco a língua em uso, isto é, em sua dimensão dialógica, levando em conta a natureza social da enunciação, que considera a constituição dos interlocutores fundada na interação social. Isso significa que o modo como a escola discursiviza sobre a língua do aluno é determinante na percepção de si enquanto enunciador em sua própria língua, como veremos mais adiante.

Essa percepção teórica bakhtiniana sobre a natureza da linguagem encontra-se em perfeita conformidade com outra área de estudos que fundamenta esta pesquisa: a Sociolinguística, a qual será objeto de estudo da próxima seção.

## 2.2 Sociolinguística e Variação

A linguística moderna engloba uma grande área científica, no interior da qual situa-se a Sociolinguística, ciência que se concentra no estudo da língua em situações reais de interação verbal. Conforme Mollica (2003, p. 09), a Sociolinguística "é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais".

O advento da Sociolinguística se deu no início da segunda metade do século XX e, segundo Bortoni-Ricardo,

Essa nova disciplina apoiava-se em três premissas básicas: o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre a forma e função linguísticas. A primeira premissa foi herdada da própria linguística estruturalista e rejeitava o mito das línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas. Com a segunda premissa, a heterogeneidade inerente, a sociolinguística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. A variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. Labov (1972) afirmava que a heterogeneidade não só era a situação normal, mas o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática. A terceira premissa também representou uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função de uso ou, como bem coloca Hymes (1974), do foco na forma linguística isolada para o foco na forma linguística no contexto humano. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114).

Desse modo, a Sociolinguística apresenta uma teoria que concebe a língua como um fenômeno social variável, que enxerga seus falantes como agentes construtores dessa língua, levando em conta seu contexto social, sua cultura e sua história, elementos considerados motivadores da variação linguística, entendida aqui como um princípio geral e universal de todas as línguas, passível de ser descrita e analisada. De acordo com Labov,

[...] podemos esperar que os fatores sociais estejam profundamente envolvidos na atuação do por que o estudo se fez em um lugar especial, no tempo e no espaço...o nosso primeiro problema é o de determinar os aspectos do contexto social da língua, que estão conectados com mudança linguística... seria, portanto, correlacionar os nossos dados linguísticos com as medidas de posição social ou comportamento podendo ser repetido em outro ponto no tempo. (LABOV, 1972, p. 47).

Essa teoria vai de encontro ao estruturalismo saussuriano e ao gerativismo chomskyano (que compreendem a língua como um sistema abstrato, desconsiderando fatores históricos e sociais), visto que propõe a consolidação de uma concepção de linguagem essencialmente social, relacionando, sistematicamente, a língua à história de seus falantes, tendo como ponto inicial de análise a diversidade própria de uma comunidade linguística, definida por Labov (1972, p.287) como “um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais frente à língua”, pois conforme afirmam Mollica e Braga (2003, p. 47), “à sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades.”

De acordo com Bagno (2007), a Sociolinguística advoga pela pluralidade linguística e posiciona-se contra o preconceito linguístico. Faraco, por sua vez, ratifica a relevância dessa ciência, declarando que

[...] a Sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico, pressupondo sempre um quadro sincrônico de variação, envolve fases em que as variantes - estratificadas social e estilisticamente - coexistem e fases em que elas entram em concorrência, no cabo da qual uma termina por vencer a outra, podendo - por vicissitudes do processo - subsistirem áreas sociais e/ou geográficas em que a mudança não se dá. (FARACO, 2005, p. 186).

Os estudos de William Labov e de seus colaboradores sobre a estrutura e evolução das línguas dentro do seu contexto social deram origem à Sociolinguística Variacionista, também chamada de Teoria da Variação e Mudança, ou ainda, de Sociolinguística Quantitativa ou



Laboviana. Vazatta-Dias (1996, p. 126) faz uma boa síntese dos pensamentos provenientes dessa abordagem, ao afirmar que,

Para Labov, a língua individual é concreta e heterogênea; estrutura e heterogeneidade caminham juntas; a variação tem caráter sistemático; mudança linguística implica sempre variação (mudança é variação); a investigação linguística é mais rigorosa quando leva em conta o uso da língua no contexto social; a Sociolinguística Variacionista assume a existência de forças externas interagindo com forças internas na interpretação do funcionamento de uma dada língua; a aptidão para o emprego de regras variáveis é um dos aspectos da competência linguística; o conhecimento da língua corresponde não só ao domínio da gramática dessa língua como também ao conhecimento do valor social atribuído às formas linguísticas.

A Sociolinguística, no entanto, não se restringe somente à Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista. A sistematização dos estudos sociolinguísticos vem se desdobrando em subáreas importantíssimas, tais como a Dialetoлогия e a Sociolinguística Interacional.

A Dialetoлогия, disciplina objetiva o estudo, registro e descrição das variedades linguísticas regionais, sincrônica e diacronicamente, ao passo que a Sociolinguística Interacional investiga a influência recíproca que ocorre entre língua e sociedade, levando em consideração os fatores dessa interação, isto é, de que modo o contexto e as relações sociais afetam o discurso. Gumperz (1982 *apud* BORTONI-RICARDO, 2014) diferencia a Sociolinguística Variacionista da Sociolinguística Interacional, afirmando que a última se baseia no pressuposto de que o processo de interação humana é característico da realidade social. Segundo Bortoni-Ricardo:

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens. (2014, p.147).

Desse modo, a Sociolinguística Interacional percebe a relação existente entre os aspectos sociais e a língua e como isso interfere nas escolhas dos falantes. Levando em conta os conceitos oriundos desse ramo da Sociolinguística, a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) procurou investigar as relações entre linguagem e ensino, considerando os fatores externos e internos à língua, isto é, desde o contexto social até os aspectos gramaticais.

Assim, com o objetivo de desenvolver pesquisas sociolinguísticas que colaborem com o desenvolvimento de uma pedagogia que não menospreze as variações linguísticas, mas que

visse “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128), surge no Brasil a Sociolinguística Educacional, a qual abordaremos na próxima subseção.

### 2.3 A Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística

Como já vimos nas seções anteriores, a língua é um fenômeno social variável, que se efetiva nas interações verbais entre os indivíduos. Podemos concluir, então, que os ambientes sociais com os quais o sujeito interage contribuem para a formação de seu repertório linguístico, o que confere à língua um caráter heterogêneo, pois, de acordo com Labov (1972, p. 203), “a heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos básicos”.

Essa diversidade social, cultural e linguística está presente também nas salas de aula, o que aponta para a necessidade de desenvolver uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que atenda a essas demandas. Nesse contexto, com o objetivo de analisar a relação intrínseca entre as variações linguísticas e o processo de ensino, nasce a Sociolinguística Educacional que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), engloba “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional”.

Desse modo, a autora chama a atenção para implantação de uma “pedagogia culturalmente sensível”, que contemple a heterogeneidade sociocultural e linguística existente nas salas de aula, por meio de uma abordagem que reconheça e valorize os diversos usos linguísticos, mas que também propicie aos alunos os recursos necessários para que eles possam aprimorar sua competência comunicativa. A “pedagogia culturalmente sensível” ou “*culturally responsive pedagogy*”, termo cunhado pelo psicanalista alemão Erik Homburger Erikson (1987), prevê ainda

um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118-119).

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) sugere que trabalho escolar com a Língua Portuguesa contemple três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística.

O primeiro, que chamamos de contínuo de urbanização, estende-se desde as variedades rurais geograficamente isoladas até a variedade urbana suprarregional, que passou pelos processos históricos de padronização. Pode-se situar nesse contínuo qualquer falante em função de seus antecedentes, de sua história social e de sua rede de relacionamentos. Já no segundo contínuo, de oralidade e letramento, o foco não é o falante, mas as práticas sociais - orais ou letradas. Consideram-se aí a diversidade cultural de produção e a implementação dessas práticas [...].

No terceiro contínuo, de monitoração estilística, podemos aferir a dimensão sociocognitiva do processo interacional, em particular o grau de atenção e de planejamento que o falante confere à situação de fala. (BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014, p. 38).

Nesse ponto, faz-se necessário repensar as atitudes da escola em relação aos alunos falantes da variedade dita “rurbana” (uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana), historicamente considerada como de menor prestígio social, visto que há no Brasil uma tradição escolar de menosprezo às vivências socioculturais que esses estudantes trazem para a sala de aula, o que perpetua o preconceito linguístico, justamente, em um ambiente que deveria combatê-lo. Assim, Bortoni-Ricardo destaca a importância de um "processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133). Zilles e Faraco corroboram esse ponto de vista quando afirmam que

considerando o grau de rejeição das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos. (2015, p. 9).

Tomando como base a constatação de que a língua é heterogênea, devemos reconsiderar o modo como a Língua Portuguesa é ensinada na escola. Conforme já mencionamos, esse processo deve respeitar as experiências sociais e o vernáculo dos estudantes. No entanto, partindo desses conhecimentos prévios, deve-se levar os alunos à compreensão de que podemos utilizar diferentes maneiras para nos expressarmos, de acordo com nossas intenções comunicativas e com os contextos sociais em que estamos inseridos. É dever da escola proporcionar o aprendizado das variantes socialmente prestigiadas, de modo

a ampliar o repertório comunicativo desses alunos, garantindo-lhes os conhecimentos necessários para que possam usar, também, as formas mais monitoradas, próprias da fala urbana, em eventos de letramento. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005),

os alunos que chegam à escola falando "Nos chegemu", "Abrido" e "Eles drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Para que esses objetivos sejam alcançados "é indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional" (BORTONI-RICARDO, 2005, p.19). Nesse sentido, Cyranka (2015) discorre sobre a importância de abandonarmos os métodos embasados na mera transferência de conhecimentos, substituindo-os por outros focados no dialogismo, que deem voz aos alunos e elevem sua autoestima, reconhecendo a diversidade linguística e cultural que trazem para a sala de aula. De acordo com a linguista,

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ensinar o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35).

Ou seja, uma mudança positiva passa, necessariamente, pela implantação de uma pedagogia que valorize a pluralidade cultural e linguística presente na sala de aula. Faraco (2008, p. 182) corrobora essa opinião ao propor a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística:

Isso posto, cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma Pedagogia da Variação Linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português): não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal

modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença.

Zilles e Faraco (2015) chamam a atenção para o fato de que a implementação da Pedagogia da Variação Linguística e o ensino da norma culta devem se dar através de práticas de letramento e não do ensino descontextualizado de gramática normativa, fundamentado em uma abordagem meramente transmissiva. Segundo os autores,

Fica evidente que a pedagogia da variação e o ensino da norma culta passam muito mais pelas práticas de letramento do que pelas aulas de gramática descontextualizadas e de regras expositivas desvinculadas da realidade e distantes da compreensão da criança. Participando de múltiplos eventos de letramento, a criança socialmente desprivilegiada aprende e domina a norma culta; o contrário, já sabemos, não é necessariamente verdadeiro. (ZILLES; FARACO, 2015, p. 13).

As teorias aqui abordadas ecoam nos principais documentos oficiais de educação que regulam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, seja em âmbito federal, estadual ou municipal. Já no final do século passado, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, reconheceram a necessidade de abordar a variação e o preconceito linguísticos nas aulas de Português. De acordo com o documento,

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (BRASIL, 1998, p. 81).

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, menciona a análise da variação linguística e o combate a preconceitos linguísticos dentre as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, conforme segue

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 508).

Em âmbito estadual, na Proposta Curricular de Santa Catarina, também é latente a preocupação com o preconceito que recai sobre determinadas variedades e, por consequência, sobre seus falantes. Segundo o documento,

Tais variedades de fala que caracterizam uma mesma língua precisam ser compreendidas como diferenças culturais, não devendo ser objeto de discriminação ou preconceito – o que tende a acontecer com variações de fala no interior de um mesmo país. O fato de os sujeitos, de modo geral, atribuírem mais valor ao que se chama de norma culta, ou seja, à fala que caracteriza as elites escolarizadas, não significa que as demais variedades de fala não sejam cultas, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas. A valoração é uma construção histórica e se liga a questões que transcendem as línguas para remeter a implicações econômicas e de poder; logo, a matriz do preconceito tende a ser quem fala e não propriamente a fala em si mesma. (SANTA CATARINA, 2014, p. 107).

Já na esfera municipal, no Currículo Base da Educação Josefense, é citada como uma das competências específicas de Língua Portuguesa “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (SÃO JOSÉ, 2020, p. 208).

No mesmo documento, na seção dedicada aos procedimentos metodológicos, os professores de Língua Portuguesa são orientados a

Trabalhar a língua em uso para compreender a variação própria do processo lingüístico, considerando as variedades geográficas, históricas, sociais e técnicas; as diferenças entre o oral e o escrito; os registros formal e informal, relacionados a situações linguísticas específicas; as diferentes pronúncias, os diferentes empregos de palavras, as variações e reduções na flexão e derivação das palavras, a forma de estruturação e de concordância próprios de cada sistema lingüístico em que a variação se manifesta. (SÃO JOSÉ, 2020, p. 263).

Podemos concluir que a variação e a mudança linguísticas são os fenômenos que devem embasar o trabalho dos professores de português na escola, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

(...) o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

As atividades didáticas que não envolvem esses preceitos podem ser consideradas, no mínimo, ingênuas e improdutivas, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

### 3 METODOLOGIA

Originalmente, este trabalho foi concebido como uma pesquisa-ação a ser desenvolvida em uma sala de oitavo de uma escola pertencente à rede municipal de educação de São José, cidade situada na região metropolitana de Florianópolis.

No entanto, em meados de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da síndrome respiratória aguda grave, causada pelo novo corona vírus. Por ser tratar de uma doença altamente contagiosa e letal, as escolas foram fechadas e os alunos remanejados para o ensino remoto.

O dito “ensino a distância” tornou-se, então, ainda mais distante para meninas e meninos periféricos que não têm acesso à tecnologia e não podem contar com seus pais ou responsáveis para auxiliá-los nas tarefas, pois grande parte deles mal frequentou a escola.

Nesse contexto, infelizmente não foi possível levar esta pesquisa a termo. Ela segue, porém, como proposição pedagógica a ser implementada por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, conforme resolução nº003/2021 do comitê central do Profletras (Anexo A).

#### 3.1 Contexto de aplicação da proposta de trabalho pedagógico e participantes

Conforme mencionamos acima, a escola na qual seria aplicada esta pesquisa faz parte da rede municipal de ensino de São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis. O colégio conta com dez classes de Ensino Fundamental I e II (de 1º ao 9º ano) e atende, aproximadamente, 240 crianças e adolescentes. Seu Projeto Político Pedagógico tem como embasamento teórico a perspectiva histórico-cultural, de Lev Vygotsky.

O estabelecimento de ensino encontra-se localizado em um bairro da periferia da cidade, que sofre com o absoluto descaso do poder público: não há posto de saúde, pouquíssimas linhas de ônibus circulam na região, dificultando a locomoção de trabalhadores e estudantes, falta saneamento básico e áreas de lazer, o que torna a quadra da escola o único espaço de convívio social da comunidade. Além disso, a população enfrenta a violência decorrente da guerra entre duas facções criminosas que disputam o controle do tráfico de drogas naquela área.



A precariedade vivida pela comunidade reflete-se também na estrutura física de nossa escola: o lugar que chamamos, generosamente, de “biblioteca” não passa de uma sala fétida e mofada, cheia de infiltrações, sem ventilação, com mesas e cadeiras claudicantes e um acervo formado, basicamente, por um amontoado de velhos livros didáticos e alguns dicionários; já a sala de informática não está em melhores condições, há poucos computadores funcionando e, muito raramente, temos sinal de internet, pois a localização geográfica da escola, que fica no alto de um morro, não favorece o acesso. Além disso, as salas de aula não têm ar-condicionado, a área destinada ao refeitório é pequena e colada aos banheiros, que estão em péssimas condições, e, não raramente, falta água em nossas torneiras.

Nossos alunos, em sua quase totalidade, são provenientes de famílias carentes, numerosas e de baixa escolaridade, a maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e alguns deles são analfabetos. Poucos estudantes moram com ambos os genitores (é muito comum famílias sustentadas somente pelas mães ou outra figura feminina, como avós, tias etc.) e grande parte deles vive em situação de vulnerabilidade social. Esses dados são obtidos através de um questionário de caráter socioeconômico, aplicado no momento em que os alunos fazem sua matrícula na escola e que compõe sua ficha cadastral.

A pesquisa seria levada a termo em uma sala de oitavo ano, composta por dezessete alunos (doze meninas e cinco meninos), com idades que variam de 13 a 15 anos.<sup>4</sup> No que diz respeito à naturalidade desses adolescentes, a classe é bastante heterogênea, muitos deles são oriundos de outras cidades catarinenses e de outros estados da federação, com destaque para as regiões Norte e Nordeste do país, sendo que dois estudantes são paraenses, dois são pernambucanos, uma é maranhense e uma é gaúcha.

Esse ambiente rico em variação linguística propicia trocas culturais interessantes, mas favorece, também, o surgimento de preconceito linguístico contra os, assim rotulados, “alunos que vêm de fora”. O bullying constante sofrido por esses adolescentes, graças a seu modo de falar, dificulta ainda mais a sua integração à comunidade escolar e prejudica consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os alunos oriundos de outras regiões não são os únicos a serem discriminados por seu modo de falar português. Em ambientes externos à sua comunidade de fala, todo cidadão periférico é alvo constante de preconceito linguístico. De acordo com Marcos Bagno (2019, p.66), a língua falada pelas pessoas que pertencem às classes sociais mais

---

<sup>4</sup> A proposta inicial era para ser aplicada na turma acima indicada. No entanto, dada a impossibilidade de realização das atividades previstas para o grupo de alunos previamente selecionado, a proposta aqui desenhada deve, ao ser efetivada, considerar o perfil dos futuros alunos.

desprestigiadas é considerada “feia”, “pobre” e “carente” por uma questão que não é linguística, mas social e política, ou seja, a variedade utilizada por esses falantes sofre o mesmo preconceito que recai sobre eles. Na mesma linha, Gnerre (2003, p. 6-7) afirma que “Uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

A história de vida da autora deste projeto, em muitos aspectos, é parecida com a de seus alunos. Seus pais, agricultores, viveram na zona rural até os quarenta anos de idade, quando se mudaram para Assis, pequena cidade do interior de São Paulo, onde ela nasceu. Presenciou o preconceito linguístico desde sempre, pois seu pai, semi-analfabeto e nascido em colônia de imigrantes, era considerado um ignorante por “falar tudo errado”.

Aos sete anos, foi matriculada em uma escola que, embora pública, abrigava os filhos da classe média local. Ali, ao reproduzir a variedade linguística falada em sua casa, foi silenciada pelas ríspidas correções da professora-alfabetizadora e pelo deboche dos coleguinhas. Desmotivada, sentido-se “burrinha”, amou-se no fundo da sala, onde permaneceu escondida até a quarta série, quando conheceu Dona Cida Santana, a professora que, pasmem, queria ouvi-la. Sabe-se que essa interação entre os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, pois permite que os alunos construam significados aos conceitos abordados em aula, auxiliando na formação do senso crítico e na capacidade de argumentar, pois de acordo com Bakhtin (1997, p. 293),

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (1997, p. 293).

Um dia, depois de presenciar a galhofa com os alunos “que vinham do sítio”, Dona Cida sacou de sua bolsa um livro com poemas de cordel e ensinou que, como dizia Patativa do Assaré, “é melhor escrever errado a coisa certa do que escrever certo a coisa errada”. Essa iniciativa de considerar a variação linguística como objeto e objetivo de ensino das aulas de Português é fundamental, pois, de acordo com Bagno (2015, p. 17),

Uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e condenar os seres

humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes.

Ao ter seu discurso e sua cultura valorizados, a autora deste trabalho saiu de seu casulo, passou a se interessar pelos estudos e tornou-se uma leitora voraz. Aos dezessete anos, ingressou no curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, sendo a primeira integrante de sua família a frequentar o ensino superior. Perseverou nos estudos e hoje é especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e, atualmente, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora de português e italiano desde 2001, tendo lecionado em instituições e programas de ensino de São Paulo, Santa Catarina e Timor-Leste. É professora efetiva da rede de educação municipal de São José, Santa Catarina, desde fevereiro de 2018, lecionando para alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

### 3.2 A Pesquisa-ação

Inicialmente, para analisar os dados produzidos, havíamos optado pela pesquisa qualitativa e pelo procedimento da pesquisa-ação, pois, nessa abordagem, a pesquisadora, após diagnosticar um problema específico, busca maneiras de compreender suas causas para, então, sugerir intervenções que possam solucioná-lo e, por fim, socializa os resultados alcançados. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social participante, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...]. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Embasamo-nos também em Tripp (2005, p. 445), segundo o qual “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

Nesse sentido, a pesquisa-ação nos forneceria os subsídios necessários para a aplicação de nosso projeto de pesquisa, que pressupunha o levantamento das dificuldades dos alunos em

relação ao uso da língua em situações mais monitoradas, a compreensão das possíveis causas dessas dificuldades, a proposição de trabalho pedagógico que visasse à solução dessas dificuldades por meio de atividades que promovessem a reflexão sobre os usos da língua em diversas situações comunicativas e, finalmente, a socialização dos resultados obtidos.

No entanto, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, esta pesquisa não pôde ser levada a termo, conforme nosso planejamento inicial, pois as escolas permaneceram fechadas durante quase todo o ano letivo de 2020 e parte de 2021, o que inviabilizou o desenvolvimento das etapas descritas acima. Este trabalho segue, todavia, como uma proposição pedagógica a ser implementada por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, conforme resolução nº003/2021 do comitê central do Profletras (Anexo A), mas ecoando as bases da pesquisa-ação, especialmente em relação ao ponto de partida diagnóstico e ao desenho das atividades.

### 3.3 A geração de dados

Escolhemos a pesquisa linguística (BAGNO, 2017, p. 193), baseada em atividades pedagógicas que seguem uma abordagem reflexiva-crítica-investigativa, como método de trabalho para levar os alunos a tomarem consciência de fatos gramaticais que constituem o sistema linguístico da língua portuguesa e, por consequência, fazê-los refletir sobre a variação linguística, o que lhes possibilitará construir uma concepção mais apropriada sobre esse fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências comunicativas e para a erradicação do preconceito linguístico na comunidade escolar.

Para que os objetivos estabelecidos nesta pesquisa sejam atingidos, elaboramos uma unidade didática, cujo tema norteador é, exatamente, o preconceito linguístico, e que propõe atividades pedagógicas que englobam exercícios de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos de diferentes gêneros, além da reflexão sobre os usos da língua em situações comunicativas diversas. Essas atividades foram organizadas em sete seções, assim intituladas: Ponto de partida; Estudo do texto (que compreende as subseções Leitura, Interpretação e Linguagem do texto); Conversa entre textos; Produção de texto; Reflexão sobre a língua; Reescrita do texto e Ponto de chegada.

Essas seções foram elaboradas de modo a contemplar as seis etapas propostas por Bagno (2017) para a implementação da pesquisa linguística em sala de aula: a escolha de um fenômeno identificado através de exercícios de escrita e que contemple as necessidades reais dos alunos; a pesquisa sobre como as gramáticas normativas explicam esse fenômeno; a

constituição de um corpus composto por demonstrações da língua falada e escrita; a coleta das ocorrências do fenômeno escolhido no corpus selecionado; a explicação do fenômeno estudado e a demonstração de seu uso adequado, de acordo com a situação comunicativa; a reescrita e a socialização do texto.

Posto isso, apresentamos, no capítulo seguinte, a descrição de cada seção, bem como seu conteúdo, objetivos e encaminhamentos didático-metodológicos para sua aplicação em sala de aula.

## 4 PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO – PESQUISA LINGUÍSTICA

Neste capítulo, será apresentada a unidade didática que foi elaborada com vistas a implementar a pesquisa linguística em uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pertencente à rede de educação municipal de São José, cidade situada na região metropolitana de Florianópolis, como já explicitado no início desta dissertação.

No entanto, conforme já mencionamos exaustivamente, esta pesquisa não pôde ser aplicada em decorrência da pandemia ocasionada pelo novo corona vírus, que acarretou o fechamento das escolas durante praticamente todo o ano letivo de 2020 e parte de 2021. Desse modo, este trabalho segue como proposição didática para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, conforme resolução nº003/2021 do comitê central do Profletras (Anexo A).

Para uma melhor organização do planejamento didático-pedagógico, as atividades foram distribuídas em sete seções, que serão descritas em suas respectivas subseções. Cada umas delas propõe momentos diferentes para o trabalho com a leitura, interpretação, escrita e reescrita de texto, além da reflexão sobre os usos da língua em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, as atividades encontram-se organizadas em uma unidade didática da seguinte maneira:

### 4.1 Seção 1 – Ponto de Partida

Esta seção envolve a apresentação e discussão do vídeo “Amplifica por Emicida – Preconceito linguístico no dia a dia”. Foi elaborada com o intuito de promover uma discussão prévia sobre o preconceito linguístico, tema norteador da nossa unidade didática, e de fazer um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos em relação a esse assunto, permitindo que eles façam inferências, deduções, levantem hipóteses etc.

Para isso, foi utilizado um vídeo no qual o rapper Emicida discorre sobre esse e outros temas pertinentes ao nosso trabalho, como variação linguística, uso da norma culta, desigualdade social etc. A exibição de vídeos nas aulas de Português encontra-se em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular que elenca como habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula

Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2020, p. 123).

A temática do vídeo foi escolhida por ser extremamente relevante à nossa comunidade escolar que, conforme já mencionamos, é formada, majoritariamente, por pessoas de baixa renda, pouco escolarizadas e por migrantes, indivíduos que costumam ser discriminados pela sua maneira de falar e de escrever. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82.).

### Objetivos

- Promover, por intermédio da exibição do vídeo acima mencionado, a reflexão e a discussão acerca do preconceito linguístico, tema principal de nossa unidade didática.
- Ativar e diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a esse e outros temas pertinentes ao nosso trabalho, como variação linguística, definição e uso da norma culta, desigualdade social etc.

### Duração:

- 2 aulas.

### Encaminhamentos didático-metodológicos

Para motivar a reflexão e a discussão sobre o preconceito linguístico, os alunos assistirão a um vídeo no qual o cantor Emicida fala sobre esse e outros assuntos relacionados ao nosso trabalho, tais como: variação linguística, uso da norma culta, desigualdade social, etc.

Após a exibição do vídeo, os estudantes responderão a questionamentos acerca desses temas (os quais estão explicitados no próximo capítulo), o que lhes dará a oportunidade de refletir sobre eles e de compartilhar experiências de preconceito linguístico que tenham vivido ou presenciado. Dessa forma, podemos vivenciar na prática as contribuições teóricas de Bakhtin (2009) em relação à interação entre interlocutores como forma de vida plena ao dar voz aos alunos, procedimento também apoiado por Cyranca (2015).

Essa fase é de suma importância para a docente, pois lhe oferecerá um diagnóstico a respeito do conhecimento prévio de seus aprendizes sobre a temática estudada, o que poderá nortear ou redirecionar sua mediação nas próximas etapas do trabalho.

### **Atividades – Seção 1 – Ponto de Partida**

#### **PONTO DE PARTIDA**

Você sabe o que é preconceito linguístico? No vídeo a que vamos assistir, o rapper Emicida fala sobre esses e muitos outros assuntos relacionados à linguagem.

Figura 1 - Preconceito linguístico no dia a dia por Emicida (prévia)



Fonte: AMPLIFICA..., 2018.



1. Você concorda com Emicida quando ele afirma que o preconceito linguístico é muito presente no nosso dia a dia? Você já vivenciou esse tipo de discriminação? Compartilhe sua experiência com seus colegas.
2. Em sua opinião, o que o rapper quis dizer com a afirmação “o idioma também traz junto uma visão de mundo”?
3. Por que o cantor prefere se referir à língua que falamos no Brasil como “brasileiro”, em vez de “português”?
4. De acordo com Emicida, por que o português falado em Portugal é diferente do português falado no Brasil?
5. O rapper afirma que “a língua foi se moldando às necessidades e às culturas que estavam mais presentes em cada uma das regiões do Brasil.” Como você entende essa afirmação?
6. Como você entende o termo “norma culta”, citado pelo cantor no vídeo? Quem seriam as pessoas que conhecem e utilizam essa norma, segundo ele?
7. Comente as afirmações abaixo:
  - a)

“Tem muitas pessoas que não têm um diploma, mas têm uma vivência, sabe, mano? E aquela vivência ali, ela é tão ou mais importante do que várias coisas que a academia trouxe.”
  - b)

“Se uma pessoa fala 'mesmo' ou fala 'memo', tá ligado? Partindo do ponto de que a intenção é você entender, se você entendeu o ponto de entrar naquela história, a missão foi cumprida. Se você pontua aquilo, pra marcar que aquela pessoa não obedece à norma culta da maneira tradicional, talvez tenha um problema em você, não em quem tá falando.”
- 8) Em sua fala, Emicida usa muitas expressões coloquiais, ou seja, próprias da conversação informal, menos monitorada. Você consegue identificá-las?
- 9) Em sua opinião, a linguagem utilizada pelo rapper “cumprir sua missão”, ou seja, ele conseguiu se fazer entender?

10) Embora não use o tempo todo a norma culta, podemos afirmar que Emicida fala bem português? Por quê?

#### 4.2 Seção 2 – Estudo do Texto

A segunda seção de nossa unidade didática contempla o estudo do conto “Nóis mudemo”, do escritor catarinense Fidêncio Bogo. Escolhemos esse texto porque, além de tratar do preconceito linguístico, ele aborda questões muito sensíveis à nossa comunidade escolar, como:

- bullying: ao se mudar de estado e ingressar em uma nova escola, o personagem principal, Lúcio, sofre com as piadinhas e as brincadeiras de seus colegas que o discriminam pela sua maneira de falar;

- evasão escolar: por não conseguir se integrar ao ambiente escolar, graças ao bullying praticado pelos colegas, Lúcio abandona a escola, o que trará consequências trágicas para sua vida;

- abordagem tradicional de ensino: a narradora do conto é a ex-professora de Português de Lúcio que, ao reencontrá-lo em situação de extrema penúria, passa a repensar sua prática pedagógica.

Esta seção compreende três subseções:

- leitura: sugerimos a leitura colaborativa, pois acreditamos que essa prática, além de favorecer a compreensão do texto e a construção de sentidos, promove o fortalecimento dos vínculos entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, garantindo um espaço efetivo (e afetivo) para tratar do tema do preconceito linguístico. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a leitura colaborativa

É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura

colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. (BRASIL, 2020, p. 72).

- compreensão do texto: propõe questões de interpretação do conto lido e orienta o aprofundamento da discussão iniciada na primeira seção da nossa unidade didática, através da retomada de temas abordados naquela ocasião, a partir da exibição do vídeo com o cantor Emicida. Não se trata, portanto, de exercícios que visam à simples recuperação de elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, pois, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2018, p. 41).

- linguagem do texto: analisa aspectos relacionados à linguagem do conto, sua construção e forma e, quando pertinente, explora o uso do dicionário e da internet, além de estabelecer ligações com outros textos e ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de palavras e de expressões usadas no conto lido. Conforme pontua Irandé Antunes (2009, p. 84),

As palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto. Daí a importância de conceder atenção às palavras e a seus efeitos de sentido e a certos recursos de textualização que, como se sabe, estabelecem nexos coesivos entre os diversos segmentos do texto (orações, períodos, parágrafos) e fundamentam decisões interpretativas acerca de sua coerência.

Além do conto e das atividades de compreensão e análise da linguagem do texto lido, esta seção apresenta um glossário e uma pequena biografia do escritor Fidêncio Bogo.

## Objetivos

- Estabelecer e reforçar vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por intermédio da leitura colaborativa do conto “Nóis mudemo”, de modo a criar um ambiente acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para expor opiniões, compartilhar experiências etc.

- Aprofundar a discussão sobre o preconceito linguístico, suas causas e consequências.

- Desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de atividades didáticas que englobam exercícios de leitura e compreensão textual, além da análise de aspectos relacionados à linguagem utilizada no texto lido.

#### Duração

– 5 aulas.

#### Encaminhamentos didático-metodológicos

Para dar continuidade à discussão sobre o preconceito linguístico, suas causas e consequências, iniciada na primeira seção de nossa unidade didática, será feita a leitura colaborativa do conto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo. Durante essa etapa, cabe à professora, como leitora mais experiente, mediar o processo de leitura, de modo a:

- criar um clima de respeito e liberdade, no qual os alunos não tenham receio de expressar livremente suas ideias e opiniões, o que tornará o debate muito mais profundo e significativo;

- realizar pausas estratégicas para que os alunos possam fazer inferências e formular hipóteses, o que possibilitará avaliar se eles realmente compreenderam o trecho lido ou se é necessário retomar alguma informação;

- organizar as intervenções dos alunos, com vistas a proporcionar a todos a oportunidade de participar do debate, expressando suas ideias, opiniões e compartilhando experiências;

- questionar os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos ao conto, motivando-os a participarem ativamente do processo de compreensão e interpretação do texto lido.

Após a leitura, os alunos deverão responder às perguntas presentes na subseção “Compreensão do texto” (as quais estão explicitadas no próximo capítulo), que têm como objetivo facilitar a interpretação do conto lido e aprofundar ainda mais a discussão sobre o preconceito linguístico, tema norteador da nossa unidade didática. Sugerimos que essas questões sejam respondidas individualmente e por escrito, a fim de estimular a competência escritora dos estudantes. Para finalizar essa etapa, a professora poderá proceder à análise das respostas e à correção dos exercícios em grupo, proporcionando, assim, mais um momento de socialização do conhecimento.

A última atividade desta seção, intitulada “Linguagem do texto”, tem a finalidade de analisar os aspectos relacionados à linguagem empregada na construção do conto “Nóis mudemo”. Nessa fase, os alunos deverão responder a questões (as quais estão explicitadas no próximo capítulo) sobre palavras e expressões utilizadas no texto lido, de modo a compreender a intencionalidade do autor ao fazer determinadas escolhas linguísticas e o efeito de sentido causado por elas.

## **Atividades – Seção 2 – Estudo do Texto**

### **ESTUDO DO TEXTO**

#### **LEITURA**

##### Nóis Mudemo

[...]

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?
- É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?
- Tá, fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nóis mudemo! Até amanhã, nóis mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!
- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pra gozação da mininada! Logo eles esquece.

Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço.

Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

-É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nóis não tem veis. Nóis fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer. Engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, um povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou.

Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobrementemente vestido, magro, com aparência doentia.

-O que é, moço?

-A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

-Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

-Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

-Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?

-Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu com você, Lúcio?

- O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quando é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não agüentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.

-Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

- O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

- Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entreí no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula.

“Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imita-me!

Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar!

Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro da vida...

(Disponível em: <http://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>)

## **GLOSSÁRIO**

Apinhado: cheio, abarrotado.

Atarantado: que se atarantou; aturdido, desnorteado, confuso, baratinado.

Boia-fria: trabalhador rural itinerante que se ocupa em tarefas temporárias e sem vínculo empregatício.

Convulsivamente: de modo convulsivo, semelhante a uma convulsão.

Desfigurar: alterar o aspecto exterior de maneira a tornar alguém ou algo quase ou inteiramente irreconhecível.

Gato: pessoa que contrata trabalhadores braçais como mão de obra para as fazendas.

Guilhotina: instrumento destinado a decapitar condenados à morte, constituído por uma pesada lâmina que desce, deslizando entre dois montantes verticais.

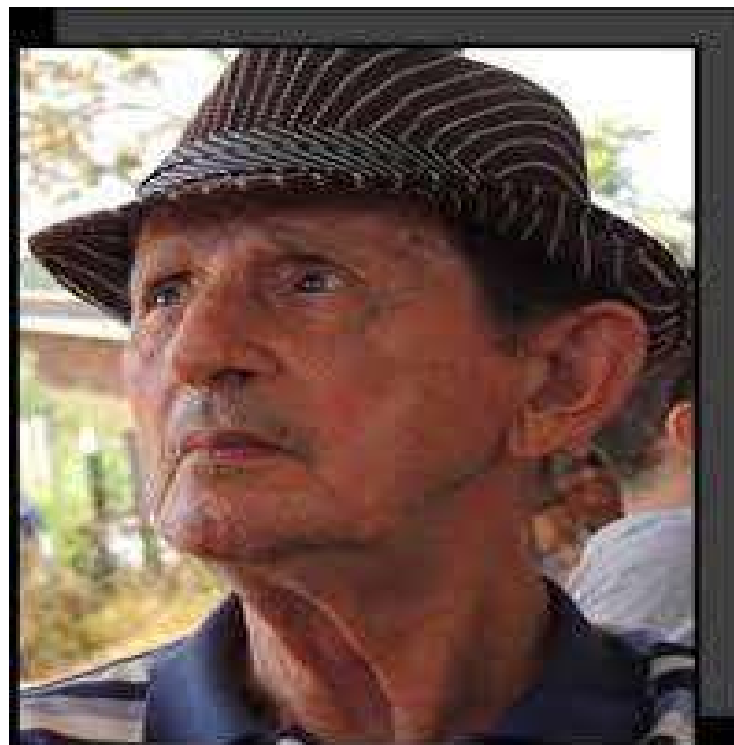
Heterogêneo: que possui natureza desigual ou apresenta diferença de estrutura, função, distribuição etc.

Lacônico: que se exprime por poucas palavras; conciso, sucinto, breve.

Matadouro: estabelecimento em que se abatem animais destinados ao consumo público.

Figura 2 - Biografia de Fidêncio Bogo

### **BIOGRAFIA DO AUTOR**



Fidêncio Bogo nasceu em Rio do Oeste, Santa Catarina, em 12 de maio de 1931. Tornou-se padre aos 23 anos, mas abandonou o sacerdócio 14 anos depois. Em 1976, mudou-se para Natividade e, em 1985, para Porto Nacional, onde lecionou na recém-criada Faculdade de Filosofia do Norte Goiano.

Foi o primeiro professor contratado da Universidade Luterana do Brasil em Palmas e um dos fundadores da Universidade do Tocantins.



Poeta, contista e crítico literário, Bogo publicou vários livros, como *Poesia Um, Aprendizagem, O Quati e outros contos, Coluna Presta, Noções de Teoria da Literatura e Minha Escola - Escola de Vida*.

Faleceu em 2015, em Palmas, Tocantins.

**Fonte:** elaborada pela Autora. Imagem do autor de AOS 83 ANOS..., 2015.

## COMPREENSÃO DO TEXTO

1. A narradora do conto “Nóis mudemo” descreve o colégio onde trabalha da seguinte maneira:

“Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários.”

Como você entendeu essa descrição? Como você imagina essa escola?

2. A professora descreve Lúcio como “uma criança crescida, quase um rapaz”. O que essas características podem revelar sobre o personagem?

3. Ao ser questionado sobre suas faltas, Lúcio faz a seguinte afirmação:

“É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.”

Após essa fala, Lúcio foi prontamente corrigido pela professora e passou, então, a sofrer bullying dos colegas. Em sua opinião, por que isso aconteceu?

4. No vídeo que abre esta unidade, o cantor Emicida faz a seguinte consideração:

“Se você teve a oportunidade de adquirir o conhecimento, você tem a obrigação de compartilhar ele e fazer isso de uma forma afetuosa e não arrogante.”

Em sua opinião, ao corrigir Lúcio, a professora foi afetuosa ou arrogante? No lugar dela, você teria agido da mesma forma?

5. No parágrafo 15, a narradora faz a seguinte afirmação:

“Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. **Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele.**”

O que o trecho destacado revela sobre a forma como a professora se relacionava com os seus alunos?

6. Quando se deu conta de que Lúcio não estava indo às aulas, a professora foi até a casa do menino, onde ouviu de seu pai o seguinte desabafo:

“É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.”

a) O que o personagem quis dizer com “nóis fala tudo errado”?

b) Você concorda com o personagem quando ele afirma que quem fala errado não tem vez na cidade? Que dificuldades essas pessoas podem enfrentar em um ambiente urbano?

7. De acordo com o dicionário Houaiss (2010, p. 394), “gramática é o conjunto de regras que determinam o uso considerado correto de uma língua”. Ao final do conto, após reencontrar Lúcio, a professora afirma odiar a gramática, pois, segundo ela:

“A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.”

a) Você concorda com essa afirmação? Por quê?

b) Em sua opinião, em vez de cobrar “centenas de regrinhas estúpidas”, o que deveria ser ensinado nas aulas de português?

8. Lúcio é repreendido pela professora e vira alvo de chacota de seus colegas por dizer “nóis mudemo”. No entanto, a professora também usa expressões que não seguem as regras da gramática normativa, como “a gente”, em vez de “nós”, e “tá”, em vez de “está”. Em sua opinião, por que alguns usos da língua são considerados mais “errados” do que outros?

9. O personagem Lúcio, recém-chegado da zona rural, não consegue se adaptar à sua nova vida e acaba abandonando os estudos e voltando para o Pará. Em sua opinião, de que maneira o preconceito linguístico sofrido por ele influenciou essa decisão?

10. Agora vamos fazer um exercício de imaginação: como teria sido a vida de Lúcio se ele tivesse sido bem acolhido pela comunidade escolar? Que histórias ele teria para contar à sua professora, naquele encontro casual ocorrido depois de 17 anos?

## LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia o trecho abaixo:

“No recreio as **chacotas** dos colegas: Oi, nóis mudemo! Até amanhã, nóis mudemo!”

a) Você já conhecia o termo “chacota”?

b) Pelo contexto da frase acima, é possível entender o significado da palavra “chacota”? Explique.

c) No decorrer do texto, o autor emprega outro vocábulo que é sinônimo de “chacota”. Que vocábulo é esse?

d) Cite palavras utilizadas por você, no seu dia a dia, que têm o mesmo significado de “chacota”.

2. Sentindo-se discriminado na escola por sua maneira de falar, Lúcio diz ao pai que deseja abandonar os estudos. Então, o homem lhe faz a seguinte pergunta:

“Oxente! Módi quê?”

a) Você já conhecia a expressão “oxente”? Em caso afirmativo, responda:

° O que ela significa?

° Em que circunstâncias ela é utilizada?

b) O que o pai de Lúcio quis dizer com a expressão “módi quê”?

c) Pesquise na internet, se possível, a origem dessas expressões e compartilhe o resultado com seus colegas.

3. Após 17 anos, a professora reencontra Lúcio em um ponto de ônibus. O rapaz a cumprimenta, mas ela não o reconhece imediatamente. Sobre esse episódio, a narradora faz o seguinte comentário:

“Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.”

a) Como você entende a expressão “dar tratos à bola”?

b) Pesquise no dicionário o significado do termo “sacerdócio” e responda: por que a professora compara seus longos anos de magistério a um sacerdócio?

c) O que a professora quis dizer com a expressão “tudo escuro”?

4. Ao ser indagado pela professora sobre o que havia acontecido com ele, Lúcio dá a seguinte resposta:

“O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quando é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.”

a) Você conhece a expressão “comer o pão que o diabo amassou”? O que ela quer dizer?

b) Baseado na sua resposta à pergunta anterior, explique: o que Lúcio quis dizer com a expressão “êta diabo bom de padaria”?

c) Volte ao glossário e releia o significado do termo “boia-fria”. Em sua opinião, por que esses trabalhadores são chamados dessa forma?

5. Diante da narrativa dos trágicos episódios vividos por seu ex-aluno Lúcio, a professora afirma que:

“Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.”

a) O que a narradora quis dizer com a expressão “aquela revelação me virou pelo avesso”?

b) O que a expressão “o que restava do rapaz” nos revela sobre a situação em que Lúcio se encontrava?

6. Ao se despedir de Lúcio, a professora faz a seguinte declaração:

“Entrei no ônibus apinhado. **Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim.** O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. **Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.**”

O que as expressões destacadas nos indicam sobre a maneira como a narradora se sentia em relação a Lúcio?

7. Encontramos a palavra “guilhotina” utilizada em outro trecho do conto, observe:

“Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola.”

a) O que a professora quis dizer ao comparar a gramática com “uma guilhotina dentro da escola”?

b) Nesse trecho, a palavra “guilhotina” foi usada no mesmo sentido do trecho lido na questão anterior? Explique.

8. Ainda sobre a gramática a professora declara que:

“A gramática **faz gato e sapato** da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos.”

a) A narradora define língua materna como “a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas”. Sobre esse assunto, reflita:

° Por que a língua que aprendemos em casa, com nossa família, recebe o adjetivo “materna”, em vez de “paterna”?

° O que essa expressão pode nos revelar sobre o papel historicamente destinado às mulheres em nossa sociedade?

b) Você já conhecia a expressão destacada nesse trecho? Leia as informações do texto abaixo e depois responda: por que a professora afirma que “a gramática faz gato e sapato da língua materna”?

Figura 3 - Como surgiu a expressão "fazer gato-sapato" ou seria "gato e sapato"

#### Como surgiu a expressão "fazer gato-sapato" ou seria "gato e sapato"?



julho 21, 2020



Embora também se encontre por aí a variação “gato e sapato”, que não deve ser considerada errada, é a forma “gato-sapato” que está na origem da expressão.

Como se sabe, o significado é maltratar, humilhar, destratar ou ainda submeter aos próprios interesses...transformar em joquette

**A sua origem** como a palavra composta indica, é o nome de uma velha brincadeira infantil, uma variação menos suave do jogo da cabra cega: uma criança de olhos vendados, levava sapatadas das outras, até conseguir agarrar uma delas, para a substituir.

**Fonte:** DIAS, 2020.

9. Releia o trecho abaixo:

“E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula.”

a) Lúcio é um nome próprio e, de acordo com a gramática normativa, deve ser escrito com letra inicial maiúscula. Com que intenção esse nome foi grafado com letra inicial minúscula no trecho acima? E por que a palavra encontra-se flexionada no plural?

b) Em sua opinião, quem são “os lúcios da vida” citados pela professora-narradora?

10. No último parágrafo do texto, a professora-narradora faz a seguinte reflexão sobre o modo como o português é ensinado nas escolas:

“ 'Não é assim que se diz, menino!' Como se o professor quisesse dizer: 'Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imiteme!

Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! **Renegue suas raízes!** Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar!

**Seja uma sombra!**

**E siga desarmado para o matadouro da vida...**”

a) De acordo com o contexto, o que significa “renegar suas raízes”?

b) Em sua opinião, o que a narradora quis dizer com a expressão “seja uma sombra”?

c) Retorne ao glossário e releia a definição da palavra “matadouro”. Por que a narradora compara a vida a um matadouro?

4.3 Seção 3 – Conversa entre textos



Esta etapa propõe um diálogo entre os textos utilizados na elaboração da nossa unidade didática, a saber: o vídeo “Amplifica por Emicida – Preconceito linguístico no dia a dia”, que abre primeira seção intitulada “Ponto de partida”; o conto “Nóis mudemo”, do escritor catarinense Fidêncio Bogo, objeto de estudo da segunda seção “Estudo do texto”; e dez relatos pessoais coletados na página do Facebook “Eu sofri preconceito linguístico”, que embasaram a elaboração das atividades desta terceira seção.

Além de ampliar o debate sobre o preconceito linguístico, esta fase de nosso trabalho tem como objetivo introduzir o estudo do “relato pessoal”, gênero textual que deverá ser produzido pelos alunos na próxima seção, a “Produção textual”. Faraco (2008, 181) reflete sobre a importância de abordar vários gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, além do texto literário, ao afirmar que

(...) estamos convencidos de que os alunos devem se familiarizar com diferentes gêneros discursivos e não exclusivamente com o texto literário. Obviamente, é tarefa fundamental da escola oferecer aos alunos a insubstituível experiência da literatura, sem, no entanto, descuidar do convívio sistemático com os textos jornalísticos, com os de divulgação científica, com os textos argumentativos, enfim com os muitos textos que têm ampla circulação sociocultural.

As palavras de Faraco acerca do trabalho pedagógico com vários gêneros discursivos na escola encontram ressonância também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam

É necessário contemplar, 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. (BRASIL, 1998, p. 24).

## Objetivos

- Ampliar a discussão sobre o preconceito linguístico através da leitura de depoimentos reais de pessoas que foram vítimas desse tipo de discriminação.
- Levar os alunos a compararem textos de diferentes gêneros, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.

- Introduzir o estudo do gênero textual “relato pessoal”, que será objeto da produção escrita da seção 4 de nossa unidade didática.

Duração

- 3 aulas.

Encaminhamentos didático-metodológicos

Os alunos iniciarão esta etapa do trabalho com a leitura de dez relatos pessoais colhidos na página do Facebook intitulada “Eu sofri preconceito linguístico”. Sugerimos, mais uma vez, a leitura colaborativa mediada pela professora, pois acreditamos ser essa a melhor estratégia para envolver todos os alunos na discussão dos textos e para garantir que eles os compreendam. Caso a escola possua suficientes recursos tecnológicos, os alunos poderão acessar a já mencionada página do Facebook e ter acesso a todos os depoimentos ali publicados.

Após a leitura desses relatos pessoais, os estudantes deverão responder a cinco questões (as quais estão explicitadas no próximo capítulo) que aprofundam o debate sobre o preconceito linguístico e suas consequências, relacionando esses textos com os outros que compõem nossa unidade didática: o vídeo com o cantor Emicida e o conto de Fidêncio Bogo “Nóis mudemo”. Além disso, a quinta e última questão trata da estrutura do gênero “relato pessoal”, que será produzido pelos alunos na próxima seção, a “produção de texto”.


**Atividades – Seção 3 – Conversa entre Textos**

### **CONVERSA ENTRE TEXTOS**

Você vai ler alguns relatos pessoais feitos por indivíduos que, assim como Lúcio, foram discriminados por seu modo de falar. Esses depoimentos foram recolhidos de uma página do Facebook intitulada “Eu sofri preconceito linguístico”.

## 1.

Figura 4 – Relato de I.



**Eu sofri preconceito linguístico** ...

20 de junho de 2015 às 12:57 · 🌐

Relato de I.

Bem, meu nome é I., tenho 52 anos e já sofri preconceito linguístico. Numa tarde de segunda-feira, eu tava na rua, limpando, fazendo meu trabalho como de costume, até que meu telefone tocou e era a Dinha querendo saber dos meninos. Então, eu atendi, tava no horário de almoço mesmo. Papo vai, papo vem, aí me surge duas 'mulher' conversando perto de mim e eu continuei meu papo com a Dinha. Falei pra ela que \*\*isturdia tinha comprado uma comodazinha, sabe... e que não 'cabiou' as roupas dos 'menino' e eu tive que vender. Deu uma dor de cabeça danada, sabe... Aí, aquelas duas pegando conversa, viraram pra mim e me corrigiram. Mas, uai, eu cresci na roça, quase não tive estudo, disse pra elas e saí proseando com a Dinha. E isso não foi a primeira vez não, hein! Mas, se eu for sentar pra contar, vai ser muita vergonha que eu já passei.

\*\*Segundo o dicionário informal (<http://www.dicionarioinformal.com.br/isturdia/>), "isturdia" é "uma forma errada de dizer 'outro dia' ". No entanto, nós entendemos essa palavra como uma marca de variação linguística e não como um "erro".

(Relato coletado pela aluna Kelly)

**Fonte:** EU SOFRI..., 2015.

2.

Figura 5 - Relato de G.



Relato de G.

Eu nasci no ano de 1998 na capital do estado de São Paulo. No ano de 2007, eu e minha família mudamos para Minas Gerais. Nessa época, eu tava frequentando a terceira série do ensino fundamental, quando comecei a frequentar as aulas na nova cidade. Era constantemente atormentado, pois meus colegas e amigos de sala pediam para eu falar “porta”, “porco” etc. Ficavam imitando meu jeito de falar e riam de mim. Quando isso acontecia, me sentia muito constrangido.

Relato coletado pelo aluno Vinícius

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

## 3.

Figura 6 - Relato de J.

**Eu sofri preconceito linguístico**

31 de maio de 2015 às 15:29 · 🌐



## Relato de J.

Eu morava em uma cidadezinha no interior de Minas Gerais. As pessoas eram bem simples e humildes, mas por causa de problemas pessoais tive que me mudar de cidade. Estudei até a 5ª série do ensino fundamental e não tenho vergonha nenhuma de falar isso. Na minha nova cidade, foi bem difícil a minha adaptação, pois logo no meu primeiro emprego comecei a ser humilhado pelos próprios colegas de trabalho devido à maneira a qual eu falava. No meu dia a dia, usava palavras como "prástico", "galfo" e "probrema" e não via problema nenhum em pronunciá-las, porém os meus colegas usavam isso para me humilhar e faziam brincadeiras desagradáveis comigo. Não resisti àquilo e resolvi falar com eles. Pra minha sorte, pararam, pois eu já estava pensando em pedir demissão do meu emprego. Se tornaram bons colegas de trabalho depois da conversa que tive com eles e aos poucos fui aprendendo a pronunciar as palavras corretamente. Mas não tenho vergonha nenhuma das minhas raízes.

(Relato coletado pelo aluno João Paulo)

**Fonte:** EU SOFRI..., 2015.

4.

Figura 7 - Relato de G.



Relato de G.

"Meu nome é G, tenho 37 anos e cursei toda minha vida em escola pública. Eu trabalhava com música durante à noite e recebi uma oportunidade de ir ao Rio de Janeiro para tentar uma carreira nessa área. Certo dia, em um restaurante que eu tocava por lá, o dono chegou perto de mim e pediu que eu parasse de falar com meu sotaque, pois os clientes não poderiam perceber que eu era do interior. Claramente, eu sofri preconceito linguístico. Cada estado tem sua cultura, tem que haver mais respeito com os sotaques e com o modo de falar de cada pessoa. Ninguém é educado da mesma forma".

(Relato coletado pela aluna Gabrielle)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

5.

Figura 8 - Relato de J.



Relato de J.

"Oi, boa tarde. Eu sou de Roças Novas, região de Belo Vale, e moro lá desde quando nasci, mas ganho a vida no Ceasa que fica na entrada de Belo Horizonte. Lá tenho muitos chegados que trabalham comigo e que me colocam pra baixo por causa do meu jeito de falar. Pelo que você me explicou, acho que isso é o tal do preconceito linguístico. Na minha terra, é bem comum falar "veve", ao invés de "vive", e "asseste", ao invés de "assiste". Por modo disso, eles me chamam de jeca e isso me entristece muito, porque esse é meu jeito de falar, uai. Cada um tem o seu jeito.

Não sabia que era um preconceito, mas é bom saber. Obrigado e espero ter te ajudado também."

(Coletado pela aluna Sarah)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

6.

Figura 9 - Relato de Mi Riam

**Eu sofri preconceito linguístico**

23 de agosto de 2015 às 14:27 · 🌐

**Relato de Mi Riam**

Meus pais foram criados na roça e, depois de adultos, foram morar na cidade, onde eu e meus irmãos nascemos e tivemos oportunidades de estudar. Era, e ainda é, muito comum na casa dos meus pais falarem expressões típicas de regiões rurais. Quando eu era criança, ficava morta de vergonha quando algum amigo ia à minha casa e meus pais soltavam as tais expressões ou quando eu mesma deixava escapar na sala de aula, ou em algum outro lugar, uma palavra que não era de costume naquele meio. Hoje, eu sinto vergonha por ter sentido vergonha da situação. A nossa língua é simplesmente fantástica, com todas as suas variações e regionalismos. É pra se ter muito orgulho da nossa cultura em todos seus aspectos.

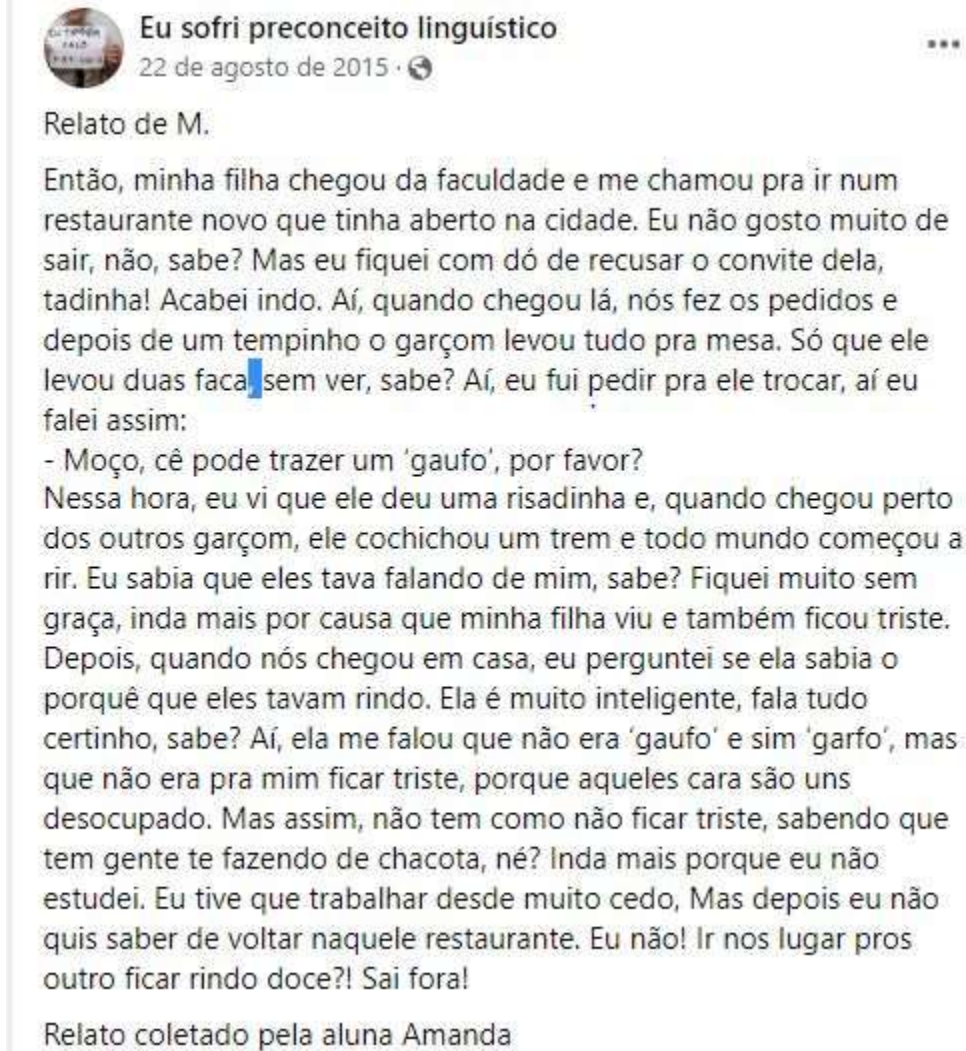
(Este relato foi postado nos comentários de nossa página. Obrigada pela contribuição, Mi Riam!)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.



7.

Figura 10 - Relato de M.



**Eu sofri preconceito linguístico**  
22 de agosto de 2015 · 🌐

Relato de M.

Então, minha filha chegou da faculdade e me chamou pra ir num restaurante novo que tinha aberto na cidade. Eu não gosto muito de sair, não, sabe? Mas eu fiquei com dó de recusar o convite dela, tadinha! Acabei indo. Aí, quando chegou lá, nós fez os pedidos e depois de um tempinho o garçom levou tudo pra mesa. Só que ele levou duas faca sem ver, sabe? Aí, eu fui pedir pra ele trocar, aí eu falei assim:

- Moço, cê pode trazer um 'gaufo', por favor?

Nessa hora, eu vi que ele deu uma risadinha e, quando chegou perto dos outros garçom, ele cochichou um trem e todo mundo começou a rir. Eu sabia que eles tava falando de mim, sabe? Fiquei muito sem graça, inda mais por causa que minha filha viu e também ficou triste. Depois, quando nós chegou em casa, eu perguntei se ela sabia o porquê que eles tavam rindo. Ela é muito inteligente, fala tudo certinho, sabe? Aí, ela me falou que não era 'gaufo' e sim 'garfo', mas que não era pra mim ficar triste, porque aqueles cara são uns desocupado. Mas assim, não tem como não ficar triste, sabendo que tem gente te fazendo de chacota, né? Inda mais porque eu não estudei. Eu tive que trabalhar desde muito cedo, Mas depois eu não quis saber de voltar naquele restaurante. Eu não! Ir nos lugar pros outro ficar rindo doce?! Sai fora!

Relato coletado pela aluna Amanda

**Fonte:** EU SOFRI..., 2015.

8.

Figura 11 - Relato de P.



## Eu sofri preconceito linguístico

29 de abril de 2015 às 17:14 · 🌐



### Relato de P.

" Parece que foi ontem aquele dia no banco, com aquela atendente arrogante, me tratando como uma aberração. Tudo aconteceu quando eu fui abrir uma conta em um dos bancos da cidade. Aí, chegando lá, entrei na fila e esperei chegar a minha vez de ser atendida. Em pé, durante uma hora ou mais, quando finalmente fui atendida, a moça estava com uma cara de poucos amigos. Eu não tinha muitas informações sobre como abrir uma conta e, quando perguntei à atendente, ela me respondeu com muito descaso e ainda fez uma cara de deboche, tampando a boca com a mão pra disfarçar as risadinhas, após ouvir a minha pergunta: 'Oê pode me explicar como que faz pra abrir a conta?'. Só entendi o porquê do deboche quando ela respondeu, me corrigindo: 'Eu posso explicar para VOCÊ, sim' e ela colocou bastante ênfase ao dizer 'você', com um tom repreensivo. No entanto, eu precisava das informações. Aí, eu agradei e disse: 'Oê pode atender o próximo, porque esse cliente aqui vai abrir a conta em outro banco'. "

(Relato coletado pela aluna Ana Luiza)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

9.

Figura 12 - Relato de K,



### Eu sofri preconceito linguístico

27 de abril de 2015 às 11:54 · 🌐



Relato de K.

"Há cerca de 10 anos atrás, logo após ter terminado meu curso técnico em enfermagem, me inscrevi pra uma vaga de emprego na qual deveria passar por várias etapas, incluindo entrevistas. Uma das entrevistas, que aconteceria em Belo Horizonte, era feita com várias outras pessoas que também queriam o emprego. Nessa entrevista, os entrevistadores escolheram uma pessoa aleatória para ir na frente de todos e falar um pouco do assunto da entrevista. Eles me escolheram pra fazer isso. Por ter vindo de uma cidade do interior do estado, eu tinha e ainda tenho um sotaque que me diferencia do restante das pessoas. Durante a minha fala, ouvi no fundo algumas pessoas me ridicularizando, falando mal do meu jeito de falar. Em pouco tempo, já não conseguia mais ouvir minha voz em meio aos risos e comentários de mau gosto."

(Coletado pelo aluno Lucas)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

10.

Figura 13 - Relato de P.

**Eu sofri preconceito linguístico**

2 de maio de 2015 às 18:23 · 🌐

Relato de P.

" Sou P., tenho 57 anos e sou de Congonhas - MG. Quando eu e meu filho fomos para a América Central, na ilha de Cuba, fizemos uma visita à cidade de Trinidad e lá resolvemos ir a uma praia a trinta minutos da cidade. Fomos à praia e lá resolvemos fazer uma caminhada e pedimos a dois mexicanos para cuidar de nossos pertences. Quando voltamos da caminhada, eu e um dos mexicanos começamos a conversar. Durante a conversa, ele ironizou e disse que o português era um "espanhol mal falado". Depois disso, fiquei com vergonha, despedi dele e fui embora. "

(Relato coletado pelo aluno Francisco)

Fonte: EU SOFRI..., 2015.

1. Qual dos relatos lidos chamou mais a sua atenção? Por quê?
  
2. As pessoas que fizeram esses relatos têm características em comum? Explique.
  
3. O que essas características podem nos revelar sobre o preconceito linguístico e as pessoas que o praticam?
  
4. Podemos afirmar que os indivíduos que fizeram esses relatos são alguns dos “lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula”, conforme lemos no conto “Nóis mudemo”? Justifique sua resposta.
  
5. Quanto à estrutura dos relatos pessoais lidos, assinale as alternativas corretas:
  - a) Os eventos são narrados em:
    - ( ) primeira pessoa, ou seja, os autores vivenciaram as situações relatadas
    - ( ) terceira pessoa, ou seja, os autores limitaram-se a relatar os fatos, sem terem participado deles
  
  - b) Nos fatos relatados, os verbos estão conjugados no:
    - ( ) presente
    - ( ) pretérito
    - ( ) futuro
  
  - c) Os acontecimentos narrados são:
    - ( ) reais
    - ( ) fictícios
  
  - d) A linguagem usada na construção dos relatos pessoais é:

- ( ) subjetiva, pois demonstra sentimentos e emoções  
 ( ) objetiva, pois apenas informa os fatos, não demonstra emoções

#### 4.4 Seção 4 – Produção de Texto

Nesta etapa, os alunos deverão escrever um relato pessoal (gênero que já foi trabalhado na seção anterior de nossa unidade didática, a “Conversa entre textos”), contando algum evento de preconceito linguístico que tenham vivido ou presenciado. Esses textos, posteriormente, serão expostos na mostra pedagógica da escola, da qual participarão os vários atores da comunidade escolar (professores, pais, equipe diretiva etc.), ou seja, a produção dos estudantes terá leitores reais e diversificados, o que ajuda a romper com o rito do “famigerado gênero 'redação escolar', isto é, aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas a burocracia escolar (cumprir tarefa, receber nota)” (FARACO, 2008, p. 182).

Além da proposta de produção textual propriamente dita, na qual são especificados o tema e o gênero que serão trabalhados e o público a quem se destina o texto, esta seção sugere um percurso para escrita do relato pessoal, contendo as seguintes etapas:

- Planejamento da escrita: nesta fase, os alunos são orientados a buscarem em suas memórias situações de preconceito linguístico que tenham vivido ou presenciado, anotarem os acontecimentos mais importantes que desejam relatar, organizarem esses fatos em uma sequência temporal e pensarem na introdução do texto.

- Escrita: neste momento, os alunos são instados a organizarem seus textos em parágrafos, prestarem atenção no uso da pontuação e de letras maiúsculas e a consultarem um dicionário, caso tenham dúvida sobre a grafia de alguma palavra.

- Revisão: para finalizar, os alunos são aconselhados a relerem seus textos, observando se a sequência de tempo em que se desenrolam os fatos narrados ficou clara, se o espaço onde ocorrem as ações foi bem definido, se a linguagem utilizada é adequada ao gênero proposto (relato pessoal) e ao público leitor (pessoas que comparecerão à mostra pedagógica da escola) etc.

Essas etapas são extremamente importantes, pois propiciam aos alunos as condições necessárias de tempo e de planejamento para que construam seus textos. De acordo com Irlandé Antunes,

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. (2009, p. 64).

Finalizado o processo de produção textual, os alunos deverão entregar seus relatos pessoais à professora que, então, procederá a uma avaliação mais acurada dos textos, inserindo, quando necessário, observações que serão utilizadas, posteriormente, na fase da reescrita, atividade que será contemplada na sexta seção de nossa unidade didática. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? (BRASIL, 1998, p. 80).

### Objetivos

- Proporcionar aos alunos mais uma oportunidade de compartilharem experiências relacionadas à temática abordada na unidade didática, o preconceito linguístico.
- Desenvolver a competência escritora dos alunos por meio da produção de um relato pessoal.
- Levar os alunos a tomarem consciência, por meio de exercícios de revisão, de que o texto produzido por eles não termina na primeira versão, ele precisa ser relido, revisto e refeito.

### Duração

- 5 aulas.

### Encaminhamentos didático-metodológicos

Conforme já mencionamos, nesta fase, os alunos deverão escrever um relato pessoal no qual narrem alguma situação em que tenham sido vítimas de preconceito linguístico ou presenciado esse tipo de ação discriminatória.

Para iniciar o trabalho, a professora pode lembrar as principais características do gênero textual “relato pessoal”, já estudadas na seção anterior, a “Conversa entre textos”, ocasião em que os alunos puderam ler alguns depoimentos reais coletados da página do Facebook intitulada “Eu sofri preconceito linguístico. Caso julgue necessário, a docente pode anotar essas características no quadro de giz.

A professora deve, ainda, deixar bem claro que os textos dos alunos serão expostos em um mural no dia da mostra pedagógica do colégio, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre o preconceito linguístico, suas causas e consequências. Desse modo, os discentes devem ser instruídos a escreverem seus textos levando em consideração a sua intencionalidade, seus possíveis leitores e a situação de recepção textual.

É necessário também que os estudantes sejam orientados a seguirem o trajeto recomendado na seção para escrita de seus relatos, iniciando com o planejamento do texto (fase em que deverão decidir o que e como narrar), passando pela escrita, propriamente dita (momento em que deverão prestar atenção à estrutura e linguagem do texto) e finalizando com a revisão (quando deverão avaliar se fizeram escolhas adequadas ao gênero textual, ao possível público leitor e à situação de recepção textual). Nesse estágio a orientação face-a-face com a professora é fundamental.

Nesta etapa, é de suma importância que a professora enfatize que a produção textual é um processo que envolve, também, a revisão e reescrita, deixando claro para seus alunos que nenhum texto está pronto e acabado em sua primeira versão. Assim, os estudantes se tornarão corretores de seus próprios textos, o que lhes dará autonomia.



## **Atividades – Seção 4 – Produção de Texto**

### **PRODUÇÃO DE TEXTO**

Agora que você já entendeu o que é preconceito linguístico e como se escreve um relato pessoal, é hora de botar a mão na massa! Redija um texto relatando algum episódio de preconceito linguístico vivido ou presenciado por você. Observe que os relatos selecionados por vocês iniciam com uma localização da pessoa e do local em que ocorreu o episódio. Seu Seu relato fará parte de um mural que será exposto na escola no dia da nossa mostra pedagógica.

Para facilitar o processo de escrita, você pode seguir as etapas abaixo:

#### **PLANEJAMENTO DA ESCRITA**

1. Procure se lembrar de alguma situação em que você tenha vivido ou presenciado atos de preconceito linguístico.
2. Anote os acontecimentos mais importantes que deseja relatar.
3. Organize esses acontecimentos em uma sequência de tempo.
4. Pense na introdução de seu texto: como você vai iniciar o relato dos fatos?
5. Escreva.

#### **A ESCRITA**

1. Organize seu texto em parágrafos.
2. Preste atenção na pontuação e no uso de maiúsculas.

3. Se tiver dúvida sobre a grafia de alguma palavra, consulte um dicionário.

## **A REVISÃO DO TEXTO**

1. Releia seu texto e observe se:

- a sequência de tempo em que os fatos ocorrem ficou clara e se os tempos verbais foram utilizados de acordo com ela.
  
- o espaço onde as ações acontecem foi bem definido.
  
- a linguagem utilizada é adequada ao gênero textual proposto (relato pessoal) e aos possíveis leitores do texto (pessoas que estarão presentes na mostra pedagógica da nossa escola).

2. Faça os ajustes necessários e entregue seu relato pessoal à professora. Ela fará uma leitura cuidadosa dos textos produzidos pela turma e, a partir deles, identificará o assunto que será estudado na próxima seção desta unidade didática.

Mãos à obra e bom trabalho!

### 4.5 Seção 5 – Reflexão sobre a Língua

#### Seção 5: Reflexão sobre a língua

Conforme já mencionamos anteriormente, nosso objetivo inicial era aplicar esta pesquisa em uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de São José, o que foi impossível, pois as escolas permaneceram fechadas durante praticamente todo o ano letivo de 2020 e parte de 2021 devido à pandemia ocasionada pelo novo corona vírus.

Já em 2021, as escolas retomaram suas atividades seguindo o sistema de ensino híbrido, que previa a divisão das turmas e o rodízio dos estudantes, os quais tinham aulas presenciais semana sim, semana não. Quando não estavam na escola, os alunos faziam tarefas

em casa. Os pais também puderam optar por mandar ou não os filhos para a escola, o que reduziu drasticamente o número de crianças na sala de aula. Aqueles que escolheram permanecer no ensino remoto recebiam atividades impressas quinzenalmente.

Originalmente, seguindo as etapas propostas por Marcos Bagno para a implementação da pesquisa linguística em sala de aula (BAGNO, 2017, p. 193), esta seção deveria estar atrelada à anterior, a “Produção de texto”, já que o fenômeno a ser estudado deveria ser identificado por meio do trabalho com a escrita, de modo a contemplar as necessidades reais dos alunos, pois, conforme Stella Maris Bortoni-Ricardo, “em se tratando de trabalho em sala de aula, há que se ter o bom senso de “atacar” os problemas priorizando inicialmente os que mais ocorrem: assim, recomenda-se que o trabalho com o desvio da variante *standart* de menor incidência deva ser postergado, em geral” (2005, p. 91).

No entanto, embora não tenha sido possível levarmos nossa pesquisa a termo, optamos por abordar, nesta seção, o fenômeno da variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, pois nossa experiência docente com a turma que seria contemplada por este trabalho (esta autora leciona há três anos para esses estudantes) nos mostra que esse é um tema que gera muitas recorrentes dúvidas nesses alunos. Este material pode, todavia, ser adaptado ao estudo de outros fenômenos, de acordo com outras realidades, visto que se trata de uma proposta de trabalho pedagógico destinada a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Na etapa que procede à identificação do fenômeno que será estudado, os estudantes serão convidados a pesquisar como as gramáticas normativas e os livros didáticos e outros materiais especializados no ensino da norma padrão abordam o referido tema, neste caso específico, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural. De acordo com Bagno, “isso já garante um espaço para a perspectiva tradicional na sala de aula, desde que ela seja vista como uma das explicações possíveis para o fenômeno, e não como a única maneira “certa” de entendê-lo.” (2017, p.198)

Com base nessa pesquisa, os alunos procederão à elaboração de um resumo das explicações fornecidas pela tradição normativa para o fenômeno estudado, no que concerne especificamente à concordância verbal, por exemplo, a regra básica nos diz que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa. A pesquisa com a gramática normativa, segundo Bagno, pode demonstrar ainda que

Embora compartilhando uma doutrina comum, os bons gramáticos também apresentam em seus trabalhos algumas divergências entre si, pois eles costumam reconhecer as falhas das conceituações tradicionais e oferecem alternativas para as explicações consagradas. (2017, p.198).

Com o objetivo de confrontar o “padrão ideal” prescrito pela gramática com o “uso real” adotado pelos falantes brasileiros, os estudantes deverão, então, elaborar um acervo com exemplos da língua falada e escrita. Poderão fazer parte desse corpus várias demonstrações da língua em uso, como entrevistas orais e escritas, mensagens transmitidas pelo aplicativo digital Whatsapp, comentários recolhidos em redes sociais, tweets, pronunciamentos de autoridades, artigos de jornal e revista, letras de músicas, capítulos de novela, telejornais etc. No que se refere, especificamente, às manifestações da língua escrita, Bagno sugere que

No momento de selecionar os textos de jornais e revistas, poderemos escolher notícias e matérias que também possam ser usadas como material de pesquisa para outras disciplinas, como temas de reflexão e discussão em sala de aula, como sugestão de leitura para nossos alunos etc. (2017, p. 69).

A finalidade dessa etapa, é proporcionar aos alunos a reflexão sobre as diversas possibilidades de expressão de um mesmo fenômeno em língua portuguesa, conforme a situação comunicativa em que o falante está inserido.

Além disso, ao examinarem o corpus, os estudantes poderão constatar que as formas utilizadas pelos falantes das variedades mais prestigiadas (indivíduos escolarizados, moradores de áreas urbanas não periféricas, brancos, sudestinos etc.) também variam, o que os levará à reflexão sobre o tratamento que a sociedade dá a essas variações de acordo com quem produz os enunciados, ou seja, eles estarão aptos a perceber que por trás do preconceito linguístico, há também o preconceito de classe, de cor etc. Segundo Britto,

Sabemos que não é o erro, mas sim o *status* social do falante que conduz efetivamente ao preconceito. Mesmo que o ensino da norma culta condene igualmente NÓS VAI e CHAMA-ME A ATENÇÃO OS DESDOBRAMENTOS, já que em ambos os casos não se fez a concordância do sujeito com o verbo, é evidente que a primeira forma é mais estigmatizada, e isto porque não se conforma aos padrões da variedade linguística dos falantes socialmente mais favorecidos. (1997, p. 131).

Os estudantes deverão identificar todas as incidências do fenômeno estudado, neste caso específico, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, no corpus selecionado. Com base nesses dados, eles poderão compreender em que circunstâncias esse fenômeno é mais recorrente: em textos escritos ou orais; mais ou menos monitorados; em situações comunicativas mais ou menos formais etc.

Essa etapa contribuirá para a conscientização dos estudantes acerca da maneira adequada de utilizar o fenômeno estudado de acordo com cada situação comunicativa, sem, no entanto, “demonizar” um ou outro uso, pois o objetivo do projeto é demonstrar que a língua varia e que não há uma maneira mais correta ou mais bonita de se expressar em português.

Além de permitir identificar o fenômeno da variação, a pesquisa também deve gerar oportunidades para que os alunos compreendam que as variantes detectadas não configuram “erros” nem a “decadência” da língua, como uma perspectiva meramente prescritivista poderia defender. Nesse sentido, é tarefa do professor buscar uma interpretação científica, baseada em alguma teoria linguística sólida, para explicar o fenômeno estudado para os alunos. De acordo com Bagno,

o professor de língua tem de ser um linguista, um pesquisador, um profissional do seu campo de interesse, um especialista na sua área de atuação (para não se tornar mais um dos papagaios da mídia, que só fazem repetir, sem questionar, o prescritivismo mais conservador). (2017, p.66).

No que diz respeito, especificamente, ao objeto de estudo deste trabalho, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, a docente poderá se apoiar nas pesquisas pioneiras empreendidas por Lemle e Naro (1977). Os linguistas constataram que quanto mais parecidas forem as formas de terceira pessoa do singular e do plural, menos probabilidade há de os falantes fazerem a flexão, como nos pares *come/comem*, *fala/falam*, por exemplo. Trata-se do chamado “princípio da saliência fônica”.

Outra constatação importante diz respeito à posição do sujeito em relação ao verbo. Segundo os pesquisadores, é mais provável que a flexão verbal ocorra quando o sujeito está anteposto ao verbo, como no exemplo “as encomendas chegaram”. Ao revés, tende-se a não flexionar o verbo quando o sujeito está posposto a ele, como no exemplo “chegou as encomendas”.

Além disso, de acordo com Vieira (2011), a animacidade do sujeito tem sido apontada como um fator determinante para a concordância verbal de terceira pessoa. Conforme a autora, os sujeitos inanimados desfavorecem a concordância quando comparados a sujeitos animados, como no exemplo “os verbo não concorda”.

Após a explicação do fenômeno e a demonstração de seu uso adequado de acordo com cada situação comunicativa, os alunos poderão, então, proceder à reescrita dos relatos pessoais produzidos na seção quatro.

## Objetivos

– Levar os alunos a refletirem sobre o fenômeno da variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural.

- Demonstrar, a partir do estudo do corpus elaborado pelos alunos, que a língua utilizada pelos falantes ditos “cultos” também varia e que o julgamento negativo sobre determinada variedade linguística reflete, na verdade, preconceitos relativos à classe, cor, origem etc.

- Levar os alunos a compreenderem, através de exemplos recolhidos no corpus, a forma mais adequada de usar a concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural de acordo com cada situação comunicativa.

## Duração

– 5 aulas.

## Encaminhamentos didático-pedagógicos

Para iniciar esta etapa, a professora pode apresentar o fenômeno que será trabalhado utilizando exemplos colhidos em textos orais ou escritos ou na produção dos próprios alunos, tomando o cuidado, no entanto, para não revelar a autoria, o que poderia gerar constrangimento aos estudantes.

É importante que a docente não se refira ao assunto que será estudado como um “erro” e sim como um fenômeno absolutamente natural do nosso idioma, pois nosso objetivo aqui não é “demonizar” um outro uso, mas demonstrar que a língua varia de acordo com uma série de circunstâncias atreladas à situação comunicativa em que o falante está inserido.

Após a apresentação do fenômeno, a professora deve disponibilizar material de pesquisa para os alunos (gramáticas normativas, livros didáticos etc.). Eles então deverão pesquisar de que forma o fenômeno estudado é abordado nesses materiais. Caso a escola tenha recursos suficientes, essa pesquisa poderá ser feita, também, em sites especializados no ensino da gramática normativa. Depois disso, os estudantes deverão sistematizar as informações recolhidas e elaborar um resumo com as principais regras gramaticais.

Tendo compreendido o que a tradição normativa diz a respeito do assunto estudado, os alunos deverão proceder à elaboração de um acervo com demonstrações de língua falada e

escrita. A professora pode auxiliar trazendo materiais de pesquisa ou levando os alunos à sala de informática, caso a escola disponha desse recurso.

Com o acervo pronto, a professora poderá dividir os alunos em duplas ou grupos para que eles possam, então, pesquisar as ocorrências do fenômeno estudado no material disponível. Findo esse trabalho, a docente deve questionar os alunos sobre essas incidências, levando-os a refletir sobre em quais situações comunicativas são mais comuns.

Nesta fase, os alunos poderão encontrar incidências desse fenômeno no discurso de pessoas consideradas cultas ou que deveriam utilizar a norma culta em virtude de seu cargo ou posição social. Essa é uma excelente oportunidade para que a professora inicie um debate sobre as razões que levam uma pessoa a ser discriminada pelo seu modo de se expressar em português. Através dessa discussão, eles poderão chegar à conclusão de que, por trás de todo preconceito linguístico, escondem-se muitos outros preconceitos (social, racial, de gênero etc.).

Ao final, a professora deverá explicar o fenômeno estudado com base em alguma teoria linguística sólida e demonstrar qual é a forma adequada de empregá-lo conforme a situação comunicativa em que o falante está inserido. Aqui, mais uma vez, é importante que a docente não fale em “certo” ou “errado” ou, simplesmente, repita o que a gramática normativa prescreve, é necessário fazer com o que aluno compreenda por que o fenômeno ocorre e em quais situações seu uso é adequado ou não. Dessa forma, o estudante poderá ampliar seu repertório verbal, aprimorando sua competência comunicativa.

Em suma, essa seção conta com as seguintes etapas:

- Apresentação do fenômeno que será estudado, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural.
- Pesquisa sobre como a gramática normativa e outros materiais didáticos tratam esse fenômeno.
- Elaboração de um acervo de língua falada e escrita.
- Identificação de ocorrências do fenômeno estudado no acervo.
- Reflexão sobre as ocorrências dos fenômenos de acordo com a situação comunicativa, grau de monitoramento linguístico etc.
- Explicação do fenômeno estudado e demonstração de seu uso adequado de acordo com cada situação comunicativa

## Atividades – Seção 5 – Reflexão sobre a Língua

### REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

#### Variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural

Releia, abaixo, algumas falas do pai de Lúcio, personagem do conto “Nóis mudemo”:

Não liga pra gozação da mininada! Logo **eles esquece**.

Na cidade **nóis não tem** veis. **Nóis fala** tudo errado.

Construções como essas são muito frequentes na linguagem coloquial. Nesta seção, vamos entender por que esse fenômeno ocorre e em quais circunstâncias sua incidência é mais comum. Além disso, vamos refletir sobre como usar a concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural de maneira adequada a cada situação comunicativa. Vamos nessa?

#### 1. Para começo de conversa

Nós vamos pesquisar como a gramática normativa trata a questão da concordância verbal. Divididos em grupos, consultem os materiais trazidos pela professora e anotem as explicações e exemplos que encontrarem. Ao final da pesquisa, vamos comparar as informações coletadas pelos diferentes grupos e sistematizá-las no quadro de giz.

#### 2. Aprofundando o assunto

Agora que já sabemos o que a gramática normativa diz sobre a concordância verbal, nós vamos aprofundar um pouquinho mais a nossa pesquisa. Nossos objetivos nesta etapa são:



- Montar um acervo de língua falada e escrita. Para isso, podemos nos valer de vários materiais: entrevistas orais e escritas, mensagens transmitidas pelo aplicativo digital Whatsapp, comentários de redes sociais, tweets, pronunciamentos de autoridades, artigos de jornal e revista, letras de músicas, capítulos de novela, telejornais etc.
- Identificar, no material coletado, ocorrências do fenômeno que estamos estudando, isto é, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural.

### **3. Organizando as ideias**

Chegou a hora de socializar os dados coletados na etapa anterior. Discuta com seus colegas:

- A incidência do fenômeno estudado é maior em situações comunicativas mais ou menos formais? Cite exemplos.
- A linguagem utilizada nessas situações é mais ou menos monitorada? Por quê?
- A ocorrência desse fenômeno é adequada a essas situações comunicativas? Explique.
- Houve alguma ocorrência do fenômeno que o surpreendeu? Em caso afirmativo, compartilhe com seus colegas e explique o porquê.

### **4. Compreendendo o fenômeno**

No decorrer da pesquisa, vimos que, de acordo com a gramática normativa, a regra básica de concordância verbal é o verbo concordar em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª ou 3ª) com o sujeito da oração. No entanto, você pôde constatar que existe variação na concordância de primeira e terceira pessoas do plural no português falado no Brasil.

**Por que esse fenômeno ocorre?**

De acordo com os linguistas Anthony Julius Naro e Miriam Lemle (1997), há três situações em que a probabilidade de os falantes flexionarem o verbo no plural é menor:

1. Quando a forma verbal do plural é muito parecida com a forma verbal do singular:

Figura 14 - Bolsa estudante: 60 mil alunos de SC deve receber R\$ 568 em 2022 (prévia)



Fonte: BOLSA..., 2022.


Perceba como as formas verbais de terceira pessoa singular e plural do verbo *dever* são parecidas: *deve/devem*.

2. Quando o sujeito está posicionado depois do verbo:

Figura 15 – Quiz Sobre Olimpíadas

Assunto: história dos Jogos Olímpicos

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Em que ano **surgiu** os Jogos Olímpicos?

775 d.C

776 a.C

720 d.C

PRÓXIMA

Veja as respostas do quiz

Fonte: JOGOS..., 2011.

Observe que o sujeito da oração, *Jogos Olímpicos*, está posicionado depois do verbo *surgiu*.

3. Quando o sujeito da oração é um objeto inanimado:

Figura 16 – Imagem de Tatuagem com frase



Fonte: SILVA, 2011.

Nesse exemplo, além de as formas verbais de terceira pessoa singular e plural do verbo *prender* serem muito parecidas (*prende/prendem*), o sujeito da oração, *as grades*, é um objeto inanimado.

### Qual variável devemos usar?

Isso depende da situação comunicativa em que estamos inseridos. Em uma conversa informal com nossos amigos e familiares, empregamos uma linguagem mais espontânea, menos monitorada. Nessas circunstâncias, usar construções como “nós pode”, por exemplo, é perfeitamente adequado.

Agora vamos imaginar outra situação comunicativa: suponha que você é o presidente da república e que, nessa condição, usa o twitter para se comunicar com a nação. Em sua opinião, nessas circunstâncias, seria adequado o uso da forma “nós pode”, mencionada acima? Provavelmente, você disse não. No entanto, pode acontecer...

Figura 17 - Postagem no Twitter de Jair M. Bolsonaro



Fonte: Registro da tela feito pela Autora.

**Mas, se até o presidente da república e os jornais usam a linguagem inadequada de vez em quando, por que só os “lúcios da vida” são discriminados e até perseguidos pelo seu modo de se expressar em português?**

Como você já deve ter percebido, em nossa sociedade, algumas pessoas estão mais vulneráveis ao preconceito linguístico do que outras: indivíduos pobres, periféricos, com baixa escolaridade, provenientes de determinadas regiões do Brasil... Isso nos leva a concluir que a origem desse preconceito é muito mais social, econômica e cultural do que propriamente linguística. É por esse motivo que, muitas vezes, o mesmo “erro” que passa despercebido na fala ou na escrita de um cidadão rico e poderoso é considerado um “atentado contra a língua portuguesa” quando usado por alguém que pertence a uma classe social mais baixa.

#### 4.6 Seção 6 – Reescrita de Texto

Nesta seção, os alunos terão a oportunidade de revisar novamente seus textos e de reescrevê-lo, levando em consideração, desta vez, as observações feitas pela professora durante a avaliação e, também, os conhecimentos adquiridos sobre a concordância verbal na seção anterior, a “Reflexão sobre a língua”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 78).

Após a reescrita do relato pessoal, os estudantes serão instruídos a trocarem de texto com um colega, a fim de que um possa revisar a produção do outro, fazendo comentários, dando

sugestões etc. Essa troca é muito importante, pois permite que os mais tímidos também possam dar sua preciosa contribuição e oportuniza um intercâmbio de informações entre alunos que apresentam graus de dificuldade diferentes na escrita.

Além disso, a circulação dos textos pode motivar ainda mais os aprendizes a escreverem, porque eles saberão que suas produções terão outros leitores que não apenas o professor. Esses outros leitores servem de referência para as escolhas que os alunos devem tomar sobre o que dizer, quanto dizer e como dizer, pois de acordo com Bakhtin,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Para finalizar, os textos serão passados a limpo em uma folha própria e com caligrafia legível, para que possam ser expostos em um mural no dia da mostra pedagógica da escola. Caso o colégio disponha de suficientes recursos tecnológicos, essa atividade pode ser feita na sala de informática, dessa forma os textos podem seguir uma formatação padrão, adequada à exposição. Infelizmente, esse não é o caso da instituição de ensino para a qual este trabalho foi pensado.

#### Objetivos:

- Oportunizar aos alunos mais um momento para que revisem suas produções.
- Desenvolver a competência escritora dos alunos por meio do exercício da reescrita.
- Desenvolver a competência leitora através troca de textos entre os alunos.
- Estimular a colaboração e estreitar os laços afetivos entre os alunos por meio da troca de textos.

#### Duração:

- 3 aulas.

#### Encaminhamentos didático-metodológicos:

Nesta fase do trabalho, a professora entregará aos alunos o relato pessoal produzido por eles na seção 4 da unidade didática, a “Produção de texto”, com os apontamentos feitos durante a sua avaliação. Nessas observações, é muito importante que a docente ressalte também os aspectos positivos dos textos, além daqueles que precisam ser aperfeiçoados, dessa forma, os estudantes se sentirão motivados a continuar escrevendo.

Antes que os alunos iniciem a reescrita, a professora pode discorrer sobre algum fenômeno gramatical relevante detectado na avaliação dos textos, de modo a sanar dúvidas dos estudantes em relação a esses usos. Em nossa unidade didática, temos uma seção inteiramente dedicada a esse trabalho, a “Reflexão sobre a língua”, cujo tema é a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, assunto que gera recorrentes dúvidas na turma para qual esta pesquisa, englobando uma proposta de trabalho pedagógico, foi idealizada.

Durante o processo de reescrita, a professora deve circular pela sala e mostrar-se disponível para auxiliar os alunos a interpretarem as observações feitas por ela nos textos e para sanar outras possíveis dúvidas. Nesta fase, os alunos também poderão utilizar um dicionário para checar a ortografia de determinado termo ou para procurar sinônimos de palavras, evitando, assim, a redundância.

Ao final da reescrita, a professora deve orientar os alunos a trocarem de textos com seus colegas, dessa forma, um poderá revisar a produção do outro, fazendo comentários, dando sugestões etc. A professora deve mediar este momento para que as críticas feitas sejam construtivas e para que haja um clima de colaboração e respeito entre os estudantes.

Terminado esse processo, os alunos deverão passar os textos a limpo, tomando cuidado para que a caligrafia seja legível, pois as produções farão parte de um mural que será exposto no dia da mostra pedagógica da escola. Caso o colégio possua uma sala de informática decente, os alunos poderão realizar essa atividade lá, e a professora poderá, então, orientá-los quanto à formatação do texto.

## Atividades – Seção 6 – Reescrita de Texto

### REESCRITA DE TEXTO

*Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar.*

*João Cabral de Mello Neto*

Nos versos acima, o poeta compara o ato de escrever ao de catar feijão, pois, ao contrário do que podemos imaginar, a escrita não depende apenas de inspiração, ela é um processo que envolve várias etapas, como planejar, escrever, revisar, reescrever... E é justamente isso que vamos fazer agora: reescrever! Vamos lá?!

Você vai receber a primeira versão de seu relato pessoal com os apontamentos feitos pela professora. A partir de agora, você deve:

- Reescrever seu texto levando em consideração essas observações.
- Ao terminar, trocar de texto com um colega, de modo que um possa revisar a produção do outro, dando opiniões, sugerindo mudanças etc.
- Passar a limpo a versão final, tomando cuidado para que sua caligrafia fique legível, pois esse texto será exposto em um mural na mostra pedagógica da nossa escola.



#### 4.7 Seção 7 - Ponto de Chegada

A última seção de nossa unidade didática é dedicada à montagem do mural no qual serão expostos os relatos pessoais dos alunos durante a mostra pedagógica da escola. Normalmente, participam desse evento, além de professores e demais funcionários do colégio, os familiares dos estudantes, portanto, essa é uma excelente ocasião para promover uma campanha contra o preconceito linguístico tão arraigado em nossa comunidade escolar.

Os alunos participarão ativamente dessa etapa e decidirão, em conjunto, todos os detalhes do mural, como o local em que será exposto, o seu título, o uso ou não de imagens, a disposição dos elementos no espaço etc.

Após a montagem do mural, os alunos poderão, ainda, elaborar estratégias para a divulgação do evento na comunidade, a fim de atrair um público maior e, dessa forma, dar visibilidade à nossa campanha de conscientização sobre a existência, as causas e consequências do preconceito linguístico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos como esse carregam exigências de grande valor pedagógico, pois

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas. (BRASIL, 1998, p. 88).

#### Objetivos

- Encabeçar uma campanha de combate ao preconceito linguístico em nossa comunidade escolar.

- Dar visibilidade aos textos produzidos pelos alunos, estimulando-os, assim, a continuar escrevendo.
- Fortalecer o espírito de equipe e estreitar os laços afetivos entre os alunos por meio do trabalho conjunto.
- Promover um ambiente democrático em sala de aula, já que todas as decisões acerca do mural serão tomadas em conjunto.

#### Encaminhamentos didático-metodológicos

Nesta fase de nosso trabalho, os alunos deverão se dedicar à montagem do mural no qual serão expostos os relatos pessoais que produziram. Nesta ocasião, é importante que a professora enfatize que o objetivo é promover uma campanha de combate ao preconceito linguístico na comunidade escolar, de forma a motivar os alunos a participarem efetivamente desta atividade.

É fundamental, também, a mediação da professora no sentido de promover um clima democrático em sala de aula, para que todos tenham voz durante o processo de escolha dos detalhes do mural, como o local de sua exibição, o seu título, o uso ou não de imagens, a disposição dos elementos no espaço etc.

Para que a atividade ocorra de maneira mais ordenada e para garantir que todos os alunos participem dela, a professora pode dividir a sala em equipes de trabalho, de acordo com a aptidão e disponibilidade dos estudantes (em nossa comunidade muitos adolescentes não podem participar de atividades extra-classe, por exemplo, pois têm que tomar conta dos irmãos menores enquanto os pais trabalham).

É interessante, também, discutir e elaborar com os alunos maneiras de divulgar a mostra pedagógica da escola e, mais especificamente, o trabalho sobre preconceito linguístico desenvolvido por eles. Se possível, essa divulgação pode ser feita através das redes sociais ou pela distribuição de panfletos e cartazes em locais estratégicos da comunidade, como casas comerciais, pontos de ônibus etc.

## Atividade – Seção 7 – Ponto de Chegada

### PONTO DE CHEGADA

*“Se você teve a oportunidade de adquirir o conhecimento, você tem a obrigação de compartilhar ele e fazer isso de uma forma afetuosa e não arrogante.”*

*Emicida (2022)*

Chegou a hora de compartilharmos com nossa comunidade escolar tudo aquilo que aprendemos no decorrer desta unidade didática. Para isso, vamos montar um mural no pátio da escola com os relatos pessoais produzidos por você e seus colegas. Esse mural será exposto durante a nossa mostra pedagógica e tem como objetivo conscientizar pais, alunos e funcionários sobre a existência do preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo.

Antes de iniciarmos a montagem do mural, nós temos que decidir alguns detalhes, como:

° O local em que será exposto:

Após consultar a equipe diretiva sobre as possibilidades disponíveis, a turma decidirá qual parede será utilizada. Nessa escolha, é importante levar em consideração a visibilidade e tamanho do local.

° O título:

A turma será dividida em grupos e cada um deverá apresentar um título que tenha relação com o tema e o objetivo de nossa exposição: conscientizar a comunidade sobre o preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo. Faremos uma votação para escolher o título que será utilizado.

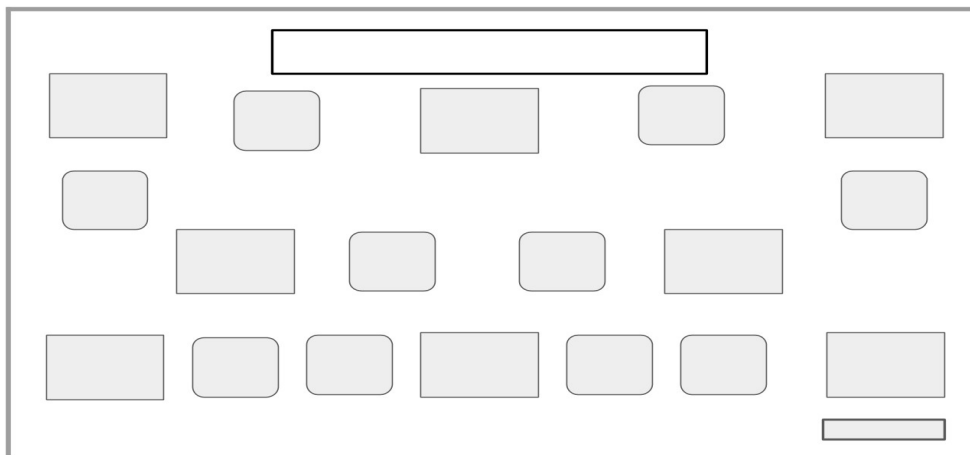
° O uso de imagens:

Primeiramente, através de uma votação, decidiremos se vamos ou não utilizar imagens em nosso mural. Se optarmos por utilizá-las, os grupos formados na etapa anterior deverão apresentar algumas imagens e juntos escolheremos quais delas serão aproveitadas.

° A disposição dos elementos no espaço:

Figura 18 – Imagem de Esboço para mural

## ESBOÇO DO MURAL



**Fonte:** RUIZ, [s. d.].

Depois de decidirmos em qual local será montado nosso mural e quais elementos farão parte dele, devemos pensar na disposição do título, textos, imagens e identificação da turma no espaço que temos disponível. Para isso, podemos fazer um esboço, como o do exemplo (Figura 18):

Agora é só botar a mão na massa e montar nosso mural conforme planejamos!

Quando o mural estiver pronto, podemos pensar, também, em maneiras de divulgar nossa mostra pedagógica, assim atrairemos mais pessoas para a exposição e aumentaremos a visibilidade de nosso trabalho. Para isso, nós podemos, por exemplo:

- ° convidar nossos familiares, amigos e vizinhos para virem à mostra;
  
- ° postar fotos do nosso mural em nossas redes sociais, acompanhadas de informações como: tema do nosso trabalho, data e local onde será exposto etc.;
  
- ° confeccionar cartazes e panfletos sobre a mostra e espalhá-los em locais de nossa comunidade onde há grande circulação de pessoas, como pontos de ônibus, igrejas, mercadinhos etc.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado foi concebida de modo a contemplar dois objetivos principais: 1) contribuir para a construção de conhecimentos válidos direcionados à elaboração de estratégias que auxiliem os professores a promoverem práticas pedagógicas que oportunizem uma apropriação efetiva e consciente do uso da língua em situações reais de interação entre sujeitos; 2) apresentar uma proposta de trabalho pedagógico que leve os estudantes a refletirem sobre os vários usos da língua portuguesa em diferentes situações comunicativas, através do estudo e da produção do gênero textual relato pessoal, com o intuito de ampliar sua competência linguística em direção ao domínio das variedades socialmente prestigiadas.

Tivemos como objetivos específicos 1) elaborar atividades pedagógicas relativas à variação linguística, de modo a propiciar aos alunos a reflexão sobre o funcionamento da língua através do estudo da variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural; 2) desenvolver atividades de forma a evidenciar que a língua varia, apresenta diversas maneiras de referenciar realidades semelhantes e que cada uma delas corresponde a um modo específico de interação verbal, falada ou escrita, mais ou menos formal; 3) desenvolver atividades com o intuito de promover o reconhecimento dessa diversidade linguística como uma riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade, como um bem que deve ser preservado e valorizado, combatendo, assim, toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão pela língua; 4) elaborar atividades de leitura, de escrita e de debates para levar os alunos a tomarem consciência do fenômeno gramatical estudado, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, a partir da reflexão, crítica e investigação sobre os usos da língua; 5) consolidar um conjunto de ações e movimentos pedagógicos em sala de aula com o objetivo de ampliar o repertório verbal e a competência comunicativa dos estudantes, garantindo que eles aprendam, apreendam e utilizem variantes linguísticas diferentes daquelas que já fazem parte de seus processos comunicativos cotidianos.

Para atingirmos os objetivos arrolados acima, nossa pesquisa foi fundamentada teoricamente na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin (alicerçada sobre os pilares da interação verbal, do enunciado concreto, do signo ideológico e do dialogismo); nos estudos sociolinguísticos de William Labov; nas contribuições a respeito da Sociolinguística Educacional, de Stella Maris Bortoni-Ricardo; e nas considerações de Carlos Alberto Faraco e Lucia Cyranka, acerca da Pedagogia da Variação Linguística.

Nesse sentido, elaboramos uma proposta de trabalho pedagógico alicerçada na pesquisa linguística, método de trabalho sugerido por Marcos Bagno (2017, p. 193), para

levar estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental a tomarem consciência de fatos gramaticais que constituem o sistema linguístico da língua portuguesa (mais especificamente, a variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural) e, por consequência, fazê-los refletir sobre o fenômeno da variação linguística.

Essa proposta foi organizada na forma de uma unidade didática, cujo tema norteador é o preconceito linguístico, e que sugere atividades pedagógicas que englobam exercícios de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos de diferentes gêneros, além da reflexão sobre os usos da língua em situações comunicativas diversas. As atividades foram divididas em sete seções, assim intituladas: ponto de partida; estudo do texto (que compreende as subseções leitura, interpretação e linguagem do texto); conversa entre textos; produção de texto; reflexão sobre a língua; reescrita do texto e ponto de chegada.

Conforme já mencionamos ao longo desta dissertação, nosso escopo inicial era implementar essa proposta de trabalho pedagógico em uma sala de aula de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de São José, mas, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino permaneceram fechadas durante praticamente todo o ano letivo de 2020 e parte de 2021, o que impediu a aplicação e análise dos dados desta pesquisa.

Nossa expectativa, no entanto, é que este trabalho possa contribuir positivamente com outros professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Fundamental, de modo a possibilitar que seus aprendizes se apropriem do conceito de variação linguística, entendam o fenômeno de variação na concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural, ampliem seu repertório verbal e aprimorem suas competências linguísticas através da compreensão e apreensão de variantes linguísticas diferentes daquelas que já utilizam e, principalmente, que eles tomem consciência da existência das causas e das consequências nefastas do preconceito linguístico, bem como da necessidade de combatê-lo dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018**. Brasil: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 17 mai. 2020.
- AMPLIFICA por Emicida – Preconceito linguístico no dia a dia. Produzido por Natura Musical.[s. l.]: Natura Musical, 2018. 1 vídeo (2m57seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AOS 83 ANOS, morre escritor, poeta e professor no Tocantins. **G1 Tocantins**, 14 abr. 2015. Documento em HTML. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2015/04/aos-83-anos-morre-escritor-poeta-e-professor-no-tocantins.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. Uma escola que produz analfabetos. **Onda 21**, 14 set. 2017. Documento em HTML. Disponível em: <http://onda21.com.br/uma-escola-que-produz-analfabetos/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 307-335.
- BOLSA estudante: 60 mil alunos de SC deve receber R\$ 568 em 2022. **Bom dia Santa Catarina**, 14 jan. 2021. Vídeo em HTML5 (3m14seg). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10215682/>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. O ensino de Português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Maria da Guia Taveiro; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha; LINS, Marli Vieira. Raízes sociolinguísticas do analfabetismo no Brasil. **Stella Bortoni**, [s. 1], 2008. Documento em HTML. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/850-aaizis-soiolioguiistias-io-aofabitisimo-oo-baasil>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Trabalhando regras variáveis morfossintáticas nas séries iniciais. **Stella Bortoni**. [s. 1.], 2006. Documento em HTML. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/1210-taalhaoio-aigaas-vaaviis-moafossiotatias-oas-siaais-ioiiaais-21487426>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PISA 2018: Relatório Nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, Associação de leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997.

CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

DIAS, Maria. Como surgiu a expressão "fazer gato-sapato" ou seria "gato e sapato"? **Sabiam que eu gosto de curiosidades**, 21 jul. 2020. Documento em HTML. Disponível em: <https://sabiamquegostodecuriosidades.blogspot.com/2020/07/como-surgiu-expressao-fazer-gato-sapato.html>. Acesso em: 14 jul 2020.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EU SOFRI preconceito linguístico. Página na rede social Facebook. [s. 1]: Facebook, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/eusofripreconceitolinguistico>. Acesso em: 14 jan. 2022.

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

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOVERNO DE SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

GUMPERZ, J. El significado de la diversidad lingüística y cultural em un contexto post-moderno. *In*: MUÑOZ, H. e LEWIN, P. F. (orgs). **Investigaciones lingüísticas 2**. Ciudad del Mexico: UAM/INAH. p. 33-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

JOGOS Olímpicos — singular ou plural?. **Erros da Mídia**, 30 set. 2011. Disponível em: <https://errosdamidia.wordpress.com/2012/09/30/jogos-olimpicos-singular-ou-plural/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LABOV, William. **Sociolinguistic pattern**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R; WILSON, V. Linguística e ensino. *In*: MARTELLOTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 1996.

RUIZ, Helena Cristina Da Cruz. Plano de aula: Elaborando mural de textos do gênero curiosidades. **Nova Escola**, [s. d.]. Documento em HTML. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/mural-de-curiosidades-producao-e-publicacao/4215>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Walleska Bernardino. Concordou ou não? Analisando a concordância nominal em textos diversos. Uberlândia: Portal do Professor, 2011. Documento em HTML. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=36069>. Acesso em: 10 jan. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

VAZATTA-DIAS, Juçá Fialho. **A concordância de Número nos Predicativos e nos Particípios Passivos na fala da região Sul**: um estudo variacionista. 1996. 123 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

VOLOSHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

## ANEXO A - Resolução nº003/2021 do Comitê Central do Profletras



1/2

**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

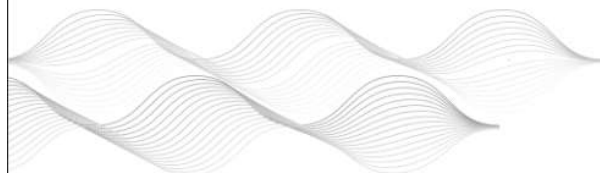
**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

**RESOLVE** aprovar as seguintes normas:





**Art. 1o.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

**Art. 2o.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do Profletras e da intervenção na modalidade remota.

**Art.3o.** Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

**Art. 4º:** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
**PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR**

