



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDOESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES PROFLETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SAMY EVELYN BARROS MOTA

**POR UM ENSINO SOCIOLINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marabá  
2022

SAMY EVELYN BARROS MOTA

**POR UM ENSINO SOCIOLINGUÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sul e Sudoeste do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Áustria Rodrigues Brito.

Marabá  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

M917p Mota, Samy Evelyn Barros  
Por um ensino sociolinguístico nas aulas de língua materna  
no ensino fundamental / Samy Evelyn Barros Mota. — 2022.

Orientador(a): Áustria Rodrigues Brito.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e  
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa  
de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá,  
2022.

1. Sociolinguística - Amarante do Maranhão (MA). 2. Língua  
Portuguesa - Estudo e ensino. 3. Livro didático. 4. Língua  
Portuguesa - Aspectos sociais. I. Brito, Samy Evelyn Barros,  
orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 469.798

---

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUISTICA, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ  
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000  
Fone: (94) 2101 7113

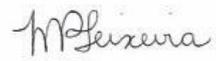


**Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).**

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número **49/2021**, PROFLETRAS PROFLETRAS, data: 29 de outubro de 2021, hora início: 10: 00h, com encerramento \_12:03, da Discente: Samy Evelyn Barros Mota, Título do Trabalho: **POR UM ENSINO SOCIOLINGUÍSTICO NAS AULAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO GÊNERO FANFICS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES.** Área de concentração Profletras: Linguagens e Letramentos. Ao vigésimo nono dia do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e um, realizou-se a Banca de Defesa de Mestrado por videoconferência, caracterizada acima, apresentada pela Mestranda **Samy Evelyn Barros Mota**, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovada em prova de proficiência em língua estrangeira e o exame de qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. Maysa Pádua Teixeira Paulinelli – Membro interno , Profa. Dra. Maria da Conceição Azevêdo, membro externo. Após abertura, a Presidente concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento. Encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se os Membros da Banca . Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento do trabalho apresentado pela candidata, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer **APROVADA.** \_Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pelo Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com a mestranda. Esta Defesa de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.



Prof. Dr. Áustria Rodrigues Brito -Orientador



Profa. Dra. Maysa Pádua Teixeira Paulinelli–Membro interno,



Profa. Dra. Maria da Conceição Azevêdo - Membro externo



Samy Evelyn Barros Mota – Mestranda

Dedico este trabalho aos meus pais, Ana Lúcia  
e Orlando.

À minha filha, Ana Evelyn.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus pela oportunidade de ingressar no Profletras 2019 e por me possibilitar a conclusão deste trabalho em meio a tantas adversidades encontradas neste percurso.

A minha mãe, Ana Lúcia, uma das melhores professoras que tive e a melhor mãe que eu poderia ter. Sou grata pelo incentivo constante e pelo apoio incondicional, sem os quais eu jamais chegaria até aqui.

À Geovania Morais, então secretária adjunta de educação, pela gentileza e colaboração prestadas a mim para que eu pudesse dar o primeiro passo em direção ao sonho de ser Mestre.

Ao meu amigo, Alexandre, que plantou em mim o desejo de fazer o mestrado e que tem acompanhado, ainda que de longe, as etapas mais importantes dessa caminhada.

As minhas queridas amigas da graduação, Maria Raimunda e Deiva, que me socorreram em alguns momentos de desespero, souberam ouvir minhas angústias e estenderam a mão para me ajudar.

Aos meus colegas de turma pelos momentos partilhados e aos professores que contribuíram para o meu desenvolvimento ao longo desse processo.

À Mariana, antiga colega de trabalho, que tornou-se minha parceira inseparável durante todo o curso. Redescobrir nossa amizade no mestrado deixou o processo leve, mais divertido e mostrou-me, mais uma vez, que Deus cuida de mim em todos os detalhes.

A minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Áustria Rodrigues Brito, por compreender minhas dificuldades, pela paciência comigo, por ser uma professora amiga que se preocupa verdadeiramente com seus alunos/orientandos e com a função social do Profletras. Tenho um orgulho imenso de tê-la como orientadora.

Agradeço ainda ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras – Profletras, por oportunizar meu crescimento profissional que será refletido na educação do meu município.

À Capes, que viabiliza essa oportunidade a todos aqueles que desejam alçar voos em programas de pós-graduação.

Por fim, agradeço às professoras de minha banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição Azevêdo e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Eliane Pereira Machado Soares, que fizeram excelentes observações sobre meu texto e contribuíram com a minha trajetória acadêmica.

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do 9º ano B, de uma escola da rede municipal de ensino, situada na cidade de Amarante do Maranhão/MA. Partimos da necessidade de abordar em sala de aula as variedades linguísticas desprestigiadas, uma vez que os alunos que fazem uso delas sentiam-se inferiorizados por acharem que não sabiam falar corretamente. Para tanto, elaboramos exercícios com gêneros textuais digitais e realizamos atividades propostas no livro didático (LD), a fim de que os alunos da turma pesquisada pudessem compreender situações de uso e adequação das variantes linguísticas de maior e menor prestígio social, com o objetivo de ampliar o vocabulário, a capacidade de argumentação e diminuir o preconceito linguístico. Seguindo a recomendação da secretaria de educação do município, utilizamos o LD em todas as aulas, por ser um material que todos alunos tinham acesso. Por se tratar de um projeto desenvolvido durante a pandemia, algumas atividades tornaram-se inviáveis, contudo, ajustamos as práticas de ensino às condições de acesso dos alunos. A partir de uma perspectiva sociolinguística, utilizamos o gênero textual *fanfiction* e organizamos um material didático com propostas de atividades direcionadas aos professores de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. Nas atividades realizadas durante as aulas, priorizamos a inserção de textos que apresentam o caráter heterogêneo da língua portuguesa, assim, as atividades desenvolvidas contribuíram para a compreensão de que a quebra do preconceito social e linguístico só ocorre pela educação e pelo respeito às práticas de linguagens do outro. Para subsidiar esta pesquisa, buscamos suporte nos estudos de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Marcuschi (2007); para os estudos relacionados aos letramentos, baseamo-nos nas teorias de Street (2014), Kleiman (2005) e Soares (2015), além das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

**Palavras-chave:** Ensino; Sociolinguística; Livro didático; Preconceito linguístico.

## ABSTRACT

In this work, we present the results of a research carried out with 9th grade B students from a school in the municipal education system, located in the city of Amarante do Maranhão/MA. We started from the need to address discredited linguistic varieties in the classroom, since students who use them felt inferior for thinking they could not speak correctly. For this purpose, we developed exercises with digital textual genres and carried out activities proposed in the textbook (LD), so that students in the researched class could understand situations of use and adequacy of linguistic variants of greater and lesser social prestige, with the aim of expanding the vocabulary, the ability to argue and reduce linguistic prejudice. On the recommendation of the municipality's education department, we used the textbook in all classes, as it was a material that all students had access to. As this is a project developed during the pandemic, some activities became unfeasible, however, we adjusted teaching practices to the conditions of student access. From a sociolinguistic perspective, we used the textual genre fanfiction and organized teaching material with proposals for activities aimed at Portuguese language teachers in the 9th grade of elementary school. To support this research, we seek support in the studies of Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005) and Marcuschi (2007); for studies related to literacy, we based ourselves on the theories of Street (2014), Kleiman (2005) and Soares (2015), in addition to the guidelines contained in the Common National Curriculum Base (BNCC, 2017). It is expected with the didactic material produced, to stimulate the insertion of texts that present the heterogeneous character of the Portuguese language in language classes; and that the activities developed and shared in this work contribute to the understanding that breaking social prejudice.

**Keywords:** Teaching; Sociolinguistics; Textbook; Linguistic prejudice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Eixos de Integração----- 44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Competências específicas de Língua Portuguesa-----	42
Quadro 02 - Objetivos relacionados aos gêneros digitais-----	45

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Gramática Tradicional
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>13</b>
<b>1 A SOCIOLINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA</b> -----	<b>17</b>
<b>1.1 Língua, linguagem e sociedade</b> -----	<b>17</b>
<b>1.2 A variação da Língua Portuguesa</b> -----	<b>21</b>
1.2.1 A norma padrão-----	21
1.2.2 Variedades estigmatizadas-----	26
<b>1.3 Contribuições da sociolinguística para o ensino de língua materna</b> -----	<b>28</b>
<b>1.4 A quebra do preconceito social e linguístico: somente pela educação e pelo respeito às práticas de linguagens do outro</b> -----	<b>31</b>
<b>2 PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTOS E ENSINO</b> -----	<b>36</b>
<b>2.1 Letramento escolar e letramentos sociais</b> -----	<b>36</b>
<b>2.2 Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino de língua materna</b> -----	<b>40</b>
<b>2.3 Ler e escrever na tela: a questão dos novos letramentos</b> -----	<b>43</b>
<b>2.4 O gênero textual <i>fanfiction</i></b> -----	<b>48</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> -----	<b>53</b>
<b>3.1 Abordagem e contextualização da pesquisa</b> -----	<b>53</b>
3.1.1 A pesquisa participante-----	53
3.1.2 O contexto escolar da pesquisa -----	54
<b>3.2 Proposta de intervenção</b> -----	<b>55</b>
<b>3.3 Aulas remotas: uma vivência e experiência da pesquisadora</b> -----	<b>57</b>
<b>4 AULAS DE LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO</b> -----	<b>62</b>
<b>4.1 Concepções de linguagem e o livro didático</b> -----	<b>62</b>
<b>4.2 A abordagem sociolinguística no livro</b> -----	<b>67</b>
<b>4.3 A sociolinguística e o livro didático: uma experiência da professora pesquisadora</b> --	<b>87</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Considero relevante iniciar este trabalho narrando um pouco sobre minha trajetória profissional, de modo a explicitar a forma como algumas experiências agiram sobre mim, influenciaram minhas escolhas enquanto professora pesquisadora e motivaram reflexões acerca da minha prática pedagógica.

Iniciei a carreira docente em 2013, antes mesmo de concluir a graduação, em 2015. Ao longo dos anos, tive oportunidade de exercer a docência em instituições públicas e particulares; trabalhei com ensino fundamental em duas escolas particulares, com ensino médio em escolas estaduais e também no Instituto Federal do Maranhão. Tive ainda a oportunidade de colaborar como professora na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Dentre todas as experiências que a docência me proporcionou, aquela que me fez compreender o poder da educação na vida do indivíduo foi a Educação do Campo, quando trabalhei na Escola Margarida Alves, cujo método de ensino é a Pedagogia da Alternância, baseada nos postulados de Paulo Freire, o qual defende a ideia de que “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes” (FREIRE, 2013, p. 49).

A metodologia freiriana, de valorização dos conhecimentos que o aluno possui, vai ao encontro do que deve ser o trabalho com essa modalidade de ensino, pois embora esses alunos tenham pouco conhecimento escolar/teórico, possuem outros saberes e experiências que devem ser valorizadas e compartilhadas no contexto escolar.

Na referida instituição, os discentes estudam por alternância em regime de semi-internato em que passam 15 dias na escola e 15 dias em casa; dessa forma, podem ajudar os pais com o trabalho na lida do campo sem precisar deixar de lado os estudos. Um dos aspectos mais interessantes da Educação do Campo é que o ensino deve ser voltado para a valorização dos conhecimentos da prática social dos camponeses.

Nessa perspectiva, a prioridade é fazer o educando sentir-se importante e útil para a comunidade em que vive, além de reconhecer o campo como lugar de trabalho, lazer, sociabilidade e identidade. Em suma, o objetivo dessa modalidade de ensino é valorizar a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

No que concerne à identidade de um povo, a língua é, sem dúvidas, uma das principais manifestações culturais que a fundamenta. Partindo desse pressuposto, durante as aulas de língua portuguesa, pude observar a insegurança de alguns alunos em relação ao uso da língua,

já que toda vez que estes precisavam participar de alguma discussão oral, diziam que não sabiam falar, pois acreditavam que usavam uma língua inferior ou incorreta.

Tal situação fez-me refletir sobre a necessidade de trabalharmos os aspectos sociolinguísticos na escola como forma de proporcionar ao aluno autoconfiança na utilização da língua falada e escrita na escola. A partir disso, decidi fazer minha monografia voltada para o ensino de Língua Portuguesa na Educação do campo, especificamente na Escola Margarida Alves.

Nesse período, comecei a entender que trabalhar com a sociolinguística implica ampliar o repertório linguístico do aprendiz, em expandir sua competência comunicativa, de modo que ele se apodere também das regras gramaticais que não pertencem à sua variedade. Compreendi, sobretudo, o que Bagno (2007, p. 145) caracteriza como ensinar bem, que “significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano”.

Tão importante quanto ensinar bem é ensinar para o bem, visto que “ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo” (BAGNO, 2007, p. 145). Tal abordagem possibilitou que meus alunos ampliassem o repertório linguístico e compreendessem que a variedade linguística usada por eles não era inferior à variedade utilizada pelos falantes da zona urbana.

Ao ingressar no mestrado em Letras, sabia que precisava seguir uma abordagem sensível às necessidades de aprendizagem dos educandos. Dessa maneira, este projeto de intervenção será executado na Escola Municipal Dilson Funaro, uma escola situada na zona urbana, a qual recebe muitos alunos oriundos da zona rural.

Escolhi desenvolver o projeto nesta escola porque, além de ser onde trabalho atualmente, desde o primeiro contato com os alunos de uma turma do 9º ano dessa instituição, percebi que muitos sentem-se inferiores por causa da sua origem e por acreditarem que não sabem falar “corretamente”.

É relevante pontuar que a insegurança dos alunos foi percebida durante as atividades de leitura compartilhada, discussões e diálogos que ocorreram durante as aulas. A partir dessas vivências, percebi que grande parte dos alunos tem dificuldades quando precisam se expressar oralmente ou até mesmo fazer uma leitura em voz alta. Conforme Bagno (2007, p. 25), tal postura justifica-se em razão das regras da norma padrão serem ensinadas na escola, sobretudo da língua escrita, sendo que não fazem parte cotidianamente do repertório da língua materna desses estudantes.

Sob essa ótica, pensei num primeiro momento na forma como os alunos concebem a língua portuguesa e o porquê de considerá-la tão difícil. Percebi que há um grande impacto

quando o aluno é apresentado à norma-padrão da língua portuguesa, muito diferente do que ele usa para se comunicar em seu dia a dia, assim, para a maioria dos estudantes, as regras que lhes são apresentadas parecem ser de uma língua diferente de sua língua materna, uma vez que são colocados termos e normas pouco familiares com sua linguagem habitual.

Além disso, muitos alunos não têm a prática da leitura, o que prejudica a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento de uma visão crítica e da capacidade de argumentação. Vale ressaltar que isso ocorre porque no ambiente escolar, geralmente, a leitura está vinculada a atividades cansativas como questionários, atividades gramaticais dentre outras que, na maioria das vezes, não são eficientes para o ensino, pois não contemplam os fenômenos vivos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita (BAGNO, 2007).

A partir dessa realidade, proponho neste trabalho a utilização de gêneros textuais digitais por meio de uma abordagem sociolinguística, com vistas a planejar o ensino a partir das dificuldades dos alunos, privilegiando as mídias e linguagens por eles conhecidas, e o principal, sem abandonar o texto, o qual é o objeto central das orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa.

É importante ressaltar que esses textos podem configurar uma forma de atrair os alunos para a leitura, já que atualmente, são textos digitais que chamam a atenção dos jovens e adolescentes, todavia, o foco dessa abordagem está nas discussões sobre a variação linguística. Isso é possível porque, por meio da leitura e escrita de *fanfictions*, podemos realizar um ensino de língua portuguesa que contemple tanto a variedade linguística de prestígio, que é a norma padrão, quanto as variedades desprestigiadas.

Desse modo, a leitura desses textos configura uma excelente oportunidade de mostrar ao aluno o caráter heterogêneo da língua e a importância da variabilidade nos mais variados contextos ou situações comunicativas. Ademais, a utilização das *fanfictions* em sala de aula pode ampliar os letramentos dos alunos, visto que esses textos apresentam novas configurações e modos de ler, produzir, replicar e interagir por meio da linguagem.

É de suma importância pontuar que, devido à pandemia da COVID-19, o projeto desenvolvido para o trabalho com *fanfictions* será apresentado em forma de material didático, uma vez que precisamos modificar a nossa proposta para adequar ao ensino pandêmico. Dadas as inúmeras circunstâncias que impediam a realização das oficinas por meio do ensino remoto, dentre elas a exclusão digital dos alunos, precisamos repensar a nossa abordagem e redirecionar a pesquisa.

Desse modo, além do material didático que será disponibilizado para os professores com o detalhamento das oficinas para a abordagem do gênero *fanfictions*, consideramos relevante compartilhar a experiência e vivência desses tempos de ensino remoto. Assim,

realizamos uma análise sociolinguística do livro didático, que foi uma ferramenta fundamental durante todo esse processo, e expomos atividades que foram trabalhadas durante as aulas ao longo desse período.

Quanto à organização, o presente trabalho divide-se em três seções, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos as concepções de língua propostas por Saussure (2006) e Labov (2008), que contribuíram para a compreensão da relação entre linguagem e sociedade; tratamos sobre a variação da língua portuguesa e discutimos sobre a norma-padrão e variedades estigmatizadas no ensino de língua portuguesa.

Abordamos, ainda, as contribuições da sociolinguística para o ensino de língua materna e refletimos sobre a relevância dessa teoria para o tratamento das variedades linguísticas em sala de aula e para a prática docente. No final do capítulo, discutimos também acerca do preconceito linguístico e a necessidade de trabalharmos essas questões na escola, além disso, tratamos sobre o papel do professor no combate a esse tipo de preconceito.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que tratam dos letramentos sociais e o letramento escolar, revelando a necessidade de trabalhar todos eles no universo escolar. Destacamos também a importância dos gêneros textuais como suporte para o ensino de língua materna, embasados em autores como Marcuschi (2003), Dolz (2004), dentre outros. À luz da BNCC, frisamos a relevância do trabalho com gêneros textuais relacionados à leitura e escrita, sobre os novos gêneros digitais e a importância da inserção dos textos pertencentes a esse gênero no ensino de língua materna.

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização da pesquisa e os processos metodológicos que nortearam a elaboração de nossas oficinas. Neste capítulo, será exposta a proposta de intervenção e o procedimento da sequência didática (SD), proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

No quarto capítulo, expomos a análise sociolinguística do livro didático utilizado durante as aulas, bem como apresentamos algumas atividades realizadas com os alunos neste período.

Espera-se, com este projeto, discutir e analisar a variação da língua materna a fim de amenizar o preconceito linguístico, desenvolver os novos letramentos e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem.

## 1 A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Nesta seção, apresentamos um breve histórico da Linguística e Sociolinguística, no qual expomos as concepções de língua propostas por Saussure (2006) e Labov (2008), os quais contribuíram para a compreensão da relação entre língua(gem) e sociedade. Abordamos, ainda, acerca da relevância da Sociolinguística para o ensino de Língua Materna e sua contribuição para o reconhecimento da variação linguística e para mitigar o preconceito linguístico no âmbito escolar e social.

### 1.1 Língua, linguagem e sociedade

Dentre todas as linguagens, a língua natural, ou seja, aquela que aprendemos ao nascer e falamos gradativamente, é a que nos dá identidade. Em vista disso, os modos como a utilizamos são objetos de estudo e avaliação. Como falantes, participamos de interações nas quais podemos ser, ao mesmo tempo, atores e espectadores. Além disso, julgamos e somos julgados a partir do uso que fazemos da língua, nesse caso, da língua portuguesa.

O linguista Marcos Bagno (2007, p. 09), ao citar um princípio da Linguística, expressa que “só existe língua se houver seres humanos que a falem”, em outras palavras, a máxima do autor defende que há uma estreita relação entre língua e sociedade, já que a língua é um instrumento de comunicação essencial para a interação humana e o homem é um ser linguístico e social.

A ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua é chamada de Linguística. Conforme Orlandi (2009, p. 19), essa disciplina “tal como a conhecemos hoje, começa com o *Curso da linguística geral*”, obra póstuma organizada por alunos de Ferdinand de Saussure, que apresenta as ideias revolucionárias desse autor e é “considerada uma das maiores contribuições já produzidas para os estudos da linguagem” (CARVALHO, 2016, p. 115).

O pensador genebrino estabeleceu a língua como objeto específico da linguística e a conceituou como “um sistema de signos”, a saber, “um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo” (SAUSSURE, 2006, p. 37).

Em seu estudo, Saussure (Ibid., p. 38) procura diferenciar a língua da linguagem, visto que, para o teórico, “a língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente”. O referido autor reconhece que a língua é, concomitantemente, o resultado social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções

necessárias, adotadas por uma comunidade, com a finalidade de permitir o exercício dessa faculdade entre os indivíduos.

Diante disso, a teoria saussuriana defende que, enquanto a linguagem é definida como uma competência, a língua é o que possibilita o desempenho desta. Com esse posicionamento, Saussure (2006, p. 22) justifica que “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional”.

Ao separar a língua da fala, o linguista diferencia o que é social do que é individual. No que concerne à parte social da linguagem, pertence à língua, a qual se constitui um sistema de signos verbais “de natureza homogênea”; o lado individual da linguagem pertence à fala, sendo ela heterogênea e também “um ato individual de vontade e inteligência” (Ibid., p.23).

A partir disso, podemos compreender que o lado social da língua é aquilo que é compartilhado entre seus falantes, que a recebem como herança, sendo assim, ela possibilita que o homem se organize socialmente e permite a interação entre as pessoas, visto que funciona como um código aceito convencionalmente por toda uma coletividade.

A língua, portanto, constitui um bem que pertence a todos os membros de uma comunidade e a nenhum deles isoladamente, já que “o indivíduo por si só, não pode criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de um contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Em se tratando da fala, por se constituir de atos individuais, tem como principal característica a heterogeneidade, isto é, pode ser múltipla, pois depende do falante e faz-se essencial para a efetivação da língua. Nesse sentido, o autor supracitado pontua que a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos, sendo esta última também essencial para que a língua se estabeleça.

Apesar de ter reconhecido a importância da fala, o mestre genebrino dedicou-se exclusivamente ao estudo da língua escrita. As proposições de Saussure foram provocando, pouco a pouco, reação entre os teóricos. A esse respeito, Cyranka pondera que

a radicalização da abordagem imanente da língua, aprofundada na segunda metade do século XX pelo gerativismo, não contou com a adesão de certos estudiosos que, cedo, viram justamente na fala, colocada de lado pela proposta de Saussure, um dos aspectos fundamentais da construção do fenômeno da linguagem (2014, p. 182).

Em vista disso, alguns estudiosos realizaram pesquisas e reflexões que geraram mudanças em relação à concepção de língua tida por Saussure, entre eles destaca-se o linguista estadunidense Willian Labov, o qual apresenta um novo enfoque para o estudo da língua.

A teoria laboviana defende um estudo que realmente contemple a língua em seu aspecto social, isto é, que se paute em amostras de diálogos no contexto natural dos falantes. Labov tinha como finalidade estudar “a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos” (LABOV, 2008, p. 13).

Com tal ampliação teórica, cuja prioridade foi o estudo da língua falada, passa-se a conceber a língua como uma forma de comportamento social dentro de uma comunidade e dá-se início a uma nova abordagem da língua, a sociolinguística. De acordo com as pesquisadoras Mollica e Braga

a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (2003, p. 9).

A partir disso, compreendemos que língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber a existência de uma sem a outra, sob esse prisma, para a abordagem sociolinguística, a língua precisa ser investigada em contextos sociais de fala e deve ser analisada e compreendida a partir de ocorrências concretas de uso dentro da comunidade.

Dentro dessa perspectiva, a língua ganha um caráter heterogêneo, diferente da visão de Saussure, que a conceituava como homogênea. No entanto, a língua continua sendo constituída por um sistema estruturado de regras, nesse caso, considera-se que “além de regras categóricas, existem regras variáveis, que são inerentes ao sistema” (GORSKI et al., 2010, p. 30).

Ainda de acordo com Gorski et al (2010, p. 23), o fato de a variação ser característica das línguas “está ligado diretamente à noção de heterogeneidade – as línguas são sistemas heterogêneos”. No entanto, essa variação não significa um caos linguístico, pelo contrário, uma evidência de que “a heterogeneidade é organizada ou sistematizada é o fato de os indivíduos de uma comunidade se entenderem, se comunicarem, apesar das variações ou diversidades linguísticas” (Ibid., p. 24).

Nesse sentido, Labov (2008, p. 13) defende que a ideia de deficiência linguística configura um mito sem nenhuma base na realidade social. Ao priorizar o estudo da língua falada, o estudioso buscou em suas pesquisas analisar e legitimar as variantes usadas numa comunidade de fala. A esse respeito, Mollica e Braga explicam que

variantes linguísticas são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável. [...] a concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística (ou fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância (2008, p. 11).

Dessa forma, o modelo teórico proposto pelo referido autor parte da necessidade de estudar a língua coletando seus dados em situações reais de comunicação. Por meio das pesquisas de Labov, pôde-se conhecer as várias realidades linguísticas que antes eram ignoradas. “Em seu famoso artigo “The Logic of Non-standard English” (“A lógica do inglês não-padrão”), de 1969, Labov mostrou que o inglês não-padrão dos Estados Unidos, falado sobretudo pelos negros em seus guetos, não era o inglês “corrompido” de uma “raça inferior”, o teórico atestou que aquele era apenas um inglês diferente, com uma lógica linguística própria (BAGNO, 2006, p. 209).

O linguista mostra, com a farta documentação de suas pesquisas, que a variação e a diversidade linguística são próprias da linguagem humana e não ocorrem de maneira aleatória, pelo contrário, seguem regularidades de cunho estrutural e social. Consoante a isso, Mollica e Braga (2003, p. 9) pontuam que “a sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”.

Em vista disso, por meio da Teoria da Variação de Labov, fica evidente que “não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal, pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado”. Assim, a variação linguística é comum dentro da comunidade de fala, pois não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação (GORSKI et al., 2010, p. 22).

Partindo desse pressuposto, consideramos que o ensino sociolinguístico é fundamental para a compreensão da variação linguística e para a valorização dos aspectos culturais e linguísticos de uma comunidade, por isso, é crucial que o estudo dessa vertente esteja inserido no currículo escolar.

Ainda neste capítulo, discutiremos acerca da norma linguística adotada como alvo no LD e sobre a importância de um ensino crítico, que age de mãos dadas com o questionamento constante da legitimidade daquilo que se deseja ensinar (VIANA, 2005, p. 60).

A seguir, apresentamos os níveis de variação do português brasileiro e discutimos sobre os conceitos de norma padrão e variedades desprestigiadas, bem como suas implicações para o ensino de língua materna.

## 1.2 A variação da Língua Portuguesa

O português do Brasil, desde as suas origens, apresenta-se dividido em diversas formas de falar. A língua falada aqui continua sendo a Língua Portuguesa oriunda dos colonizadores portugueses, porém a vinda de outros povos de culturas diferentes fez uma sincronia entre as línguas de fora com o idioma do colonizador e dos povos aqui encontrados, os índios. O resultado dessa mistura é o português brasileiro, uma língua heterogênea e diversificada.

É importante destacar que devido à dimensão territorial e cultural de nosso país, a Língua Portuguesa falada no Brasil percorreu e percorre diferentes evoluções de acordo com os fatores socioculturais de seus falantes. Contudo, ainda há pessoas que acreditam que a língua perfeitamente correta é somente aquela que segue os padrões de uma Gramática Normativa.

A esse respeito, Faraco (2008, p. 3) afirma que “nossa cultura tem desmerecido, quando não ignorado, a multiplicidade de línguas faladas na sociedade brasileira”. O autor acrescenta que somos um país multilíngue, pois aqui são faladas centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração, e há ainda remanescentes de línguas africanas. Apesar disso, Faraco afirma que muitos ainda idealizam um país monolíngue.

Em uma perspectiva de desfazer o mito da unidade linguística, Bagno (2007, p. 08), analogicamente, exemplifica que “uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua”. Por meio dessa afirmação, o autor não só defende a existência do fenômeno da variação linguística, como também critica a subordinação da língua em relação às regras gramaticais.

Perante esse contexto, compreendemos que, para existir uma língua homogênea, todos os falantes deveriam utilizar os mesmos vocábulos e combinações linguísticas, possibilidade de língua descartada em qualquer país e enfatizada no Brasil por fatores como a pluralidade de povos e culturas que formam a nação, bem como pela extensão territorial e divisões geográficas e, também, pelas constantes mudanças que cada região e/ou pequena comunidade vivem dentro de um estado. Seguindo essa ideia, Bagno (2007, p. 27) afirma que “não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea”.

Ademais, Marcuschi (2007, p. 43) assegura que a homogeneidade é praticamente inatingível quando se refere ao ser humano; o linguista afirma que toda vez que emprega a palavra língua não se reporta a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Para o estudioso, a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável

(dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas)”, essas variações se manifestam em situações de uso concretas, com texto e discurso (Ibidem).

A esse respeito, Faraco (2008, p. 33) pondera que “faz parte do funcionamento de toda língua viva a possibilidade de dizer a mesma coisa de formas diferentes, é o que se chama de variação linguística”. Tal variação é uma das características universais das línguas naturais, inclusive do português brasileiro. O linguista explica que a língua está profundamente enraizada na vida cotidiana, nas experiências históricas e culturais de cada uma das comunidades que a falam. Desse modo, “como a vida, a história e a cultura de cada uma dessas comunidades são muito diversificadas, assim também será seu modo de falar” (Ibid., p. 34).

Mollica (2008, p. 27) enfatiza que “aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais”. Logo, quando tratamos do fenômeno da variação linguística, encontramos diversos estudos que explicam e organizam os aspectos variáveis, os quais podem ser ligados a fatores internos ou externos à língua.

No que se refere à dimensão interna da língua, a variação pode ocorrer nos seguintes níveis linguísticos:

na fonologia (ex: advogado ~ advogado); na morfologia (ex: juntar ~ ajuntar; levantar ~ alevantar; entrar ~ adentrar); na sintaxe ou morfossintaxe (ex: é pra eu levar ~ é pra mim levar; me telefona ~ telefona-me); no léxico: ex: aipim, macaxeira, macaxera, mandioca, mandioca-doce, mandioca-mansa. E, evidentemente, há grande variabilidade no campo da semântica (ou do sentido das palavras) e do uso contextualizado da linguagem (ZILLES, 2008, p. 39).

Em se tratando da dimensão externa da variação linguística, Gorski (2010, p. 71) afirma que os aspectos que encontram-se fora da estrutura da língua estão organizados em níveis de “variação regional ou geográfica ou diatópica; variação social ou diastrática; variação estilística ou diafásica”.

Para o autor, esses fatores são também chamados de condicionadores extralinguísticos ou sociais, e ajudam os pesquisadores a delimitar quais exatamente são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes de acordo com o ambiente linguístico e/ou social (Ibid., p. 72).

As pesquisadoras Mollica e Braga (2003, p. 13) explicam que a variação diatópica ou geográfica são variações que ocorrem de região para região, dentro de um mesmo estado, ou de um país. Elas podem ocorrer “entre o português falado no Norte-Nordeste do Brasil e o falado no Centro-Sul, por exemplo. Conforme Bagno, dentro de um mesmo estado pode haver

variação; no “Centro-Sul, por exemplo, existem diferenças entre o falar digamos, do carioca e do paulistano” (2006, p. 20).

Já a variação diastrática ou social está relacionada às características sociais dos falantes, os principais fatores que condicionam esse tipo de variação “são o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero, a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes” (GORSKI et al., 2010, p. 78).

É relevante pontuar que os estudos de Labov contemplaram justamente a variação socioeconômica de seu grupo de pesquisa sobre o inglês de Nova Iorque; os resultados de suas análises evidenciaram que o grupo social menos privilegiado favorece o uso de variantes não-padrão da língua, enquanto os mais privilegiados optam pelo uso da variante padrão (Ibid., p. 78).

Quanto à variação estilística ou diafásica, trata-se de realizações linguísticas que acontecem de acordo com situação de comunicação, nesse caso, “um mesmo falante pode usar diferentes formas linguísticas, dependendo da circunstância em que se encontra”. A exemplo disso, podemos observar que a maneira como falamos em casa com nossa família não é a mesma como falamos em nosso emprego com o chefe (GORSKI et al., 2010, p. 78).

Ainda segundo Gorsky (2010, p. 78), isso ocorre porque “os papéis sociais que desempenhamos vão se alterando em conformidade com as situações comunicativas (entre professor e aluno, patrão e empregado, pais e filhos, irmãos etc.)”. Assim, compreendemos que a variação estilística está relacionada à questão de adequação ao contexto em que ocorre a comunicação, uma vez que, “em situações mais formais usamos uma linguagem mais monitorada, ou seja, prestamos mais atenção à forma como falamos”, já em situações mais informais usamos uma fala mais coloquial. Essas duas linguagens são chamadas, respectivamente, de registro formal e registro informal (Ibid., p. 82).

A língua também muda com o tempo, mas, para que essa variação seja entendida, é necessário discutir um dos pilares da teoria linguística saussuriana: a distinção entre sincronia e diacronia. O linguista genebrino as distingue dizendo que “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo quanto diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2006, p. 96).

Conforme Carvalho (2016, p. 112), Saussure e outros estruturalistas sofreram críticas por, supostamente, terem ignorado o caráter histórico da língua. Contudo, a prioridade dada à sincronia trata-se de uma escolha metodológica e, em nenhum momento, ela é apresentada em detrimento da diacronia, isto é, o teórico não ignorou os estados evolutivos da língua.

Ainda no que se refere à classificação, temos a variação histórica, que ocorre ao longo de um determinado período de tempo e pode ser identificada ao serem comparados dois estados

de uma língua. A exemplo disso, Faraco (2008, p. 40) cita “o pronome reto vós, que herdamos do latim, caiu em desuso e, em seu lugar, cunhamos um novo pronome, vocês, que empregamos Brasil afora, na fala e na escrita”.

Nesse sentido, o referido autor declara que “nenhuma língua é estática, todas elas mudam ao longo do tempo” (Ibid., p. 40). Por essa razão, a língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que era falada aqui mesmo no início da colonização, e também é diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos (BAGNO, 2006, p. 22).

Assim, é perfeitamente natural que a língua, por estar interligada à sociedade, acompanhe de perto a evolução dos costumes, das gerações, de processos políticos, dos avanços sociais e tecnológicos, assim, Bagno (2006, p. 97) pontua que “a língua muda com o tempo, segue seu curso, transforma-se”.

Diante dessa variação da língua, cada membro da comunidade pode optar por esta ou aquela forma de expressão, porém, não é possível criar uma língua particular e exigir que outros falantes a compreendam, pois “cada pessoa tem a sua língua própria e exclusiva, mas também não pode deixar que ela a separe da comunidade em que está inserida” (Ibid., p. 97).

Como já vimos, a variação é própria das línguas e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre falantes, uma vez que é organizada e sistematizada. Para Faraco (2008, p. 05), a língua é sempre plural, diversificada e heterogênea. “Por isso é que dizemos que ela é, de fato, um conjunto de variedades. Não existe a língua de um lado e as variedades de outro – a língua é o próprio conjunto das variedades.”

Apesar disso, entre as variedades da língua, existem as que gozam maior prestígio na sociedade, já que o uso de determinadas variantes denuncia a comunidade linguística ou classe social que o falante está inserido.

A seguir, abordamos os conceitos de norma padrão a partir de Bagno (2006), Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2008). À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutiremos sobre a relevância da norma-padrão para a constituição da competência comunicativa do indivíduo.

### 1.2.1 A norma padrão

Quando abordamos a questão da variação linguística, compreendemos que algumas variedades são mais prestigiadas socialmente. Nesse sentido, é relevante destacar que no Brasil a variedade de prestígio é a norma-padrão da Língua Portuguesa que, segundo Bagno (2006, p. 28), é a regra que predomina “na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do

governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definidas nos dicionários'. Para o autor, as razões dessa valorização estão ligadas a fatores de ordem política, econômica, social e cultural.

A esse respeito, Camacho (2011, p. 45) considera que “a norma linguística deriva da variedade empregada com certa constância e regularidade pela classe social de maior prestígio da comunidade”, assim sendo, por se tratar da variedade utilizada por um grupo prestigiado socialmente, a variedade empregada por eles “torna-se norma, ou padrão ideal, para todos os demais membros da comunidade”.

Em consonância, Bortoni-Ricardo (2004, p. 34) afirma que a variedade utilizada por falantes que são “detentores de maior poder político e econômico é considerada mais bonita e até mais correta”. Para a autora, o prestígio que essa variedade adquire é mero resultado de fatores políticos e econômicos, entretanto, essa norma nada tem de intrinsecamente superior às demais.

Além dos fatores mencionados, Bagno (2006, p. 230) acredita que a norma padrão tem mais prestígio porque possui mais palavras eruditas, têm mais termos técnicos, têm um vocabulário maior e mais diversificado. Ainda segundo o teórico, destaca-se o fato dessa norma ter “mais construções sintáticas consideradas de bom gosto, tem expressões de origem erudita que servem de modelos para serem imitados, metáforas clássicas que dão um ar “nobre” à linguagem” (Ibid., p. 231).

No contexto escolar, a norma padrão é ensinada, sobretudo, por meio da modalidade escrita da língua. Dessa maneira, Bagno (2006, p. 37) acrescenta que, na sala de aula, as regras dessa norma são impostas e “devem ser aprendidas, decoradas, memorizadas, exigindo um treinamento linguístico especial por parte do falante”

A respeito dessa prioridade dada à norma padrão no âmbito escolar, o referido autor (Ibid., p. 38) tece algumas críticas, inclusive ao que é classificado como “certo” e “errado”, já que para essa abordagem somente a língua padrão é valorizada, correta, elegante e capaz de promover socialmente seus usuários. Para o linguista, tal configuração origina o chamado fetichismo da língua e a veneração de um ideal de uso completamente distante do uso real e efetivo da língua.

É relevante frisar que os linguistas citados criticam a superioridade da norma padrão em relação às variedades estigmatizadas, e até mesmo a prioridade destas no ensino de língua, mas não condenam a abordagem da norma padrão da língua em sala de aula. Isso significa que essas variedades não devem ser consideradas dicotômicas, pois configuram possibilidades linguísticas que permitem ao aluno reconhecer a pluralidade discursiva existente na língua.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no campo denominado práticas de linguagem, preconiza a abordagem do objeto de conhecimento variação linguística com o objetivo de desenvolver a seguinte habilidade: “(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2018, p. 161).

Observamos por meio dessa orientação curricular, que a norma padrão deve ser ensinada para ser utilizada em determinados contextos e situações, por conseguinte, há no desenvolvimento dessa habilidade a noção de competência comunicativa, ou seja, apesar da nomenclatura “padrão”, essa norma não deve ser considerada uma regra de uso para todos os contextos de fala e escrita.

Nessa perspectiva, compreendemos que a BNCC (2017, p. 168) sugere um ensino que capacite o aluno para reconhecer “a pertinência do uso” de cada variedade e utilizá-las de forma adequada. Nesse cenário, não há justificativa para a superioridade da norma padrão, portanto, compete à escola propiciar o contato do aluno tanto com a norma padrão, quanto com as variedades desprestigiadas a fim de expandir a competência comunicativa do educando.

Sobre a relevância dessa abordagem, Faraco (2008, p. 40) pontua que quando o aluno faz uso dessas variedades em seu cotidiano, “seja para ouvir e falar, seja para ler e escrever, está em vantagem em relação àqueles que acreditam que, de cada língua, só existe uma única forma correta de dizer cada coisa”. Para o autor, essa crença é, de fato, uma visão extremamente empobrecida de uma língua e tem servido, historicamente, para produzir exclusão social.

Adiante, apresentamos as variedades de menor prestígio social, com a finalidade de compreender o valor destas, para um ensino de língua que contemple a diversidade linguística do país.

### 1.2.2 Variedades estigmatizadas

Como vimos anteriormente, a norma-padrão da língua portuguesa é considerada o modelo a ser seguido, logo, todas as variedades linguísticas diferentes dessa referência são definidas como popular ou coloquial e possuem menor prestígio na sociedade. Nesse contexto, Lucchesi (2008, p.33) pontua que “a norma-padrão é vista como uma língua estrangeira para um falante das outras variedades, criando sérios obstáculos para a alfabetização e para o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas da periferia das grandes cidades e da zona rural”.

Além disso, a superioridade linguística atribuída a uma variedade da língua é um poderoso mecanismo de dominação e exclusão política e social. A esse respeito, Bagno (2001, p. 80) expressa que a terminologia “norma popular” geralmente é considerada como inculta ou errada, justamente porque é a variedade usada por grupos sociais desfavorecidos.

De acordo com o referido autor, isso ocorre porque é comum opor prestígio a estigma. Nesse sentido, o teórico explica que

o estigma, em termos sociológicos, é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupos subalternos e oprimidos e, por extensão, sobre tudo o que caracteriza o seu modo de ser, sua cultura e, obviamente a sua língua” (BAGNO, 2001, p. 80),

Em vista disso, o linguista critica o uso do termo norma popular e defende que as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais menos favorecidos do Brasil sejam conhecidas pela expressão “*variedades estigmatizadas*” (Ibid., p. 80).

Com essa nova terminologia, o autor explica que o “o prestígio e o estigma atribuídos a uma variedade linguística são uma questão de mais e de menos”. Assim, quanto mais próxima da norma padrão, mais prestígio a variedade linguística possui; quanto menos uma variedade se aproxima da norma padrão, mais estigmatizada ela é.

Nessa perspectiva, Bagno (2001, p. 81) acrescenta que a norma padrão “fica lá no alto, na estratosfera da abstração, do virtual”, porque “exerce uma influência muito forte sobre o imaginário de todos os brasileiros, mas é uma influência que vai diminuindo progressivamente, quanto mais a gente se afasta das camadas sociais privilegiadas”.

Como resultado, as variedades desprestigiadas são justamente aquelas utilizadas por pessoas de classes sociais desprestigiadas, por isso, os mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas recaem sobre a variedade linguística que elas utilizam. Dessa maneira, compreendemos que não é a variante utilizada, mas quem a utiliza; ou seja, o prestígio dado à língua é um mero resultado de fatores sociais econômicos (BAGNO, 2006, p. 28).

A partir desses apontamentos, consideramos relevante destacar a diferença entre variável e variante. Tomemos como referência o conceito apresentado por Gorski (2010, p. 26), o qual explica que “variável corresponde a um aspecto ou categoria da língua se encontra em variação; variantes são as formas individuais que ‘concorrem’ em uma variável”. A exemplo disso, temos na variável expressão da primeira pessoa do plural, duas variantes: os pronomes *nós* e a *gente*. Essas variantes são alternativas que oferecem a mesma informação referencial.

Como citamos, algumas variantes são desprestigiadas em virtude de possuírem um valor social considerado inferior; por exemplo, quando um falante utiliza a expressão “*nós vai sair*”, a ausência de concordância não impossibilita a compreensão dessa variante, porém, por não estar de acordo com a norma de prestígio, é considerado um erro e o falante que a utiliza é considerado analfabeto ou incapaz de utilizar a língua.

No caso de um falante que utiliza a variante “nós vamos sair”, não há um julgamento depreciativo, pois se trata de uma variante padrão da língua portuguesa. Nessa perspectiva, Gorski (2010, p. 26) considera que “as variantes padrão são, grosso modo, as que condizem com as prescrições dos manuais de norma padrão”, já as variantes pertencentes às variedades estigmatizadas se afastam desse modelo.

Logo, compreendemos que o fenômeno da variação linguística compreende aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, por isso, há julgamento tanto quando usamos a norma padrão como quando usamos as variedades de menor prestígio, pois toda variedade ou falar é antes de tudo, “um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Assim sendo, todas as variedades linguísticas devem ser respeitadas igualmente, pois assim como a norma padrão, as variedades desprestigiadas têm uma lógica e uma gramática própria. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 51) pondera que é necessário “respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura”. O referido autor considera que a pluralidade da nossa língua é certamente uma das qualidades mais marcantes da nossa identidade como povo.

Postas essas questões, evidenciamos mais uma vez a relevância da abordagem sociolinguística no ensino de língua materna, uma vez que possibilita a reflexão e compreensão da diversidade linguística. A seguir, expomos algumas considerações sobre a relevância dessa abordagem no ensino-aprendizagem.

### **1.3 Contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua materna**

Como apresentamos anteriormente, a língua é viva, dinâmica e heterogênea, por isso, uma das principais contribuições da sociolinguística variacionista é exatamente a ideia de que “não há comportamento linguístico categórico, de uma gramática invariável, já que a variação é inerente à linguagem humana” (CARVALHO, 2010, p. 52).

É relevante pensar, nesse contexto, a importância de uma formação acadêmica voltada para a realidade social dos alunos, na qual os professores de língua materna têm preparo para lidar com a variação da língua de maneira prática e teórica. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 26) afirma que até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados erros de português. A expressão é colocada entre aspas, pois o que é considerado como “erros”, são simplesmente diferenças entre as variedades da língua e, portanto, essa forma de se referir a essas variações é inadequada e preconceituosa.

Além disso, grande parte de nossos alunos demonstram pouco interesse pelas aulas de língua portuguesa por julgarem a disciplina ensinada na escola muito distante de suas realidades. É perceptível na sala de aula que os estudantes se comunicam constantemente por mensagens de texto via internet, mas têm dificuldades quando pedimos uma produção textual na escola. O fato ocorre porque a escola exige o domínio de gêneros formais, que são necessários para a vida social do estudante; já os textos que se aproximam da conversação diária são mais fáceis de escrever, pois os letramentos sociais são diferentes do letramento escolar.

Sobre esses termos, Street (2014) caracteriza como letramentos sociais as diversas práticas de leitura e escrita, reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos sociais e culturais, tempos e espaços, épocas e sociedades. Em se tratando do letramento escolar, Soares (2015) define como uma das práticas de letramento existentes em nossa sociedade, porém, possivelmente, a mais importante, já que é realizada pela principal agência de letramento, onde a maioria da população brasileira tem acesso à educação formal: a instituição escolar.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) defende que “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a escola”, a relevância dessa proposta se estende ao professor, porque mostra “como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças”.

Sob essa ótica, vale o questionamento: Se a educação linguística é necessária na escola, seria ela uma tarefa apenas do professor da disciplina Língua Portuguesa? Ao ser questionada sobre isso, Bortoni-Ricardo afirma que

o professor de português é o mais habilitado a 'desenhar' um currículo que contemple a educação linguística, mas todos os professores têm de se engajar na árdua tarefa de ensinar nossos estudantes a falar e a escrever em português, para além dos registros/gêneros coloquiais. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 38)

É relevante pontuar que o ambiente escolar começou a sofrer uma gradativa mudança de público a partir da década de 1960 quando, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), houve uma grande migração da população do campo para a cidade. Nesse período, diferentes classes sociais e múltiplas culturas passaram a dividir o mesmo espaço: a escola.

Nessa instituição, as variantes oriundas das zonas rurais não foram bem recebidas, de forma que seus falantes foram estigmatizados como pessoas que falavam o português “errado”, uma vez que a escola impôs a ideia de que falar o português “correto” significava usar as variantes urbanas. O estigma de falar “certo” e falar “errado” foi além dos falantes da zona urbana e rural e instaurou-se também entre as classes mais favorecidas e as mais populares.

Consoante a isso, Soares (2017, p. 32), afirma que considerava-se que os falantes das classes privilegiadas utilizavam um nível de linguagem superior aos demais e, por consequência, possuíam maiores possibilidades de aprendizagem. Tal ideia perpetuou-se e desmotivou grande parte dos alunos que acreditavam nas ideias postuladas pela escola.

Surgiu a necessidade, assim, de uma abordagem linguística que levasse em conta a diversidade sociocultural, pois era necessário considerar que os alunos traziam em suas bagagens diferentes falares que expunham não só sua localização geográfica, como também sua formação cultural.

Dentro dessa perspectiva, Freire (1998, p. 15), há muito tempo, propõe metodologias que valorizem os aspectos culturais do aluno na escola, a língua é certamente um dos principais traços de cultura que os nossos alunos trazem para essa instituição. O pensamento freiriano concebe que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, assim, devemos respeitar os saberes linguísticos com os quais nossos alunos chegam à instituição escolar.

Nesse sentido, o referido autor chama-nos a atenção para a importância de contribuirmos para melhorar a autoestima dos educandos. Freire (1998, p. 20) revela que para a construção de um indivíduo crítico, as práticas educativas devem promover o autorreconhecimento deste indivíduo na sociedade, pois segundo ele, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa, é problema que não pode ser desprezado”.

Dessa forma, consideramos que a abordagem sociolinguística contribui para um ensino de língua materna voltado para o respeito e valorização da diversidade linguística, pois “ao se aprofundar nos estudos sociolinguísticos, constata-se que os “erros” não existem, o que há são diferentes variantes, a noção de “erro” foi associada às variedades distintas da variedade padrão” (CAMPELO e KARIM, 2017, p. 21).

De acordo com Gorski (2010, p. 153), reconhecer o que a abordagem sociolinguística rejeita e postula, é o mínimo que se espera do professor de língua portuguesa nos dias atuais. Nesse sentido, o autor destaca que a abordagem sociolinguística rejeita a primazia dos estudos da língua desvinculada de fatores externos e postula o estudo da estrutura e da evolução da linguagem, que deve ser feito dentro do contexto social da comunidade de fala.

Nessa perspectiva, desconsidera-se a “noção de comunidade de fala homogênea e a existência de um falante-ouvinte ideal” para estudar “comunidades de fala heterogêneas e de falantes-ouvintes reais que nunca se expressam da mesma maneira em diferentes situações comunicativas”. Logo, a “noção de língua como um sistema homogêneo” é recusada, pois acredita-se que “o sistema linguístico é heterogêneo e a variação é uma propriedade regular e inerente ao sistema” (Ibid., p. 153).

Vale destacar que “a atribuição de juízos avaliativos do tipo “certo” e “errado” acerca de qualquer fenômeno linguístico” deve ser ignorada, para dar lugar à compreensão de que “todas as variedades são igualmente bem estruturadas, sendo mais ou menos “adequadas” a determinadas situações comunicativas. É de suma importância entender, ainda, que “as avaliações das formas linguísticas – como sendo de prestígio ou estigmatizadas – são de natureza social e não linguística, sendo carregadas de preconceito linguístico” (Ibid., p. 153).

Nesse sentido, consideramos que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar o reconhecimento da língua como parte da cultura e identidade do falante, além de dar condições para que o aluno conheça a norma padrão e as variedades desprestigiadas, mostrando que as variantes utilizadas pelos estudantes são igualmente importantes. É nessa perspectiva que os aspectos da variação linguística devem ser objetos de estudo, reflexão e respeito.

#### **1.4 A quebra do preconceito social e linguístico: somente pela educação e pelo respeito às práticas de linguagens do outro**

Como vimos, o português brasileiro apresenta variações ocasionadas por inúmeros fatores: região, nível de escolaridade e idade dos falantes, contexto de uso, dentre outros. Diante disso, compreendemos que a língua é um fenômeno mais complexo do que parece ser, principalmente quando se trata de variação linguística, pois como bem coloca Bagno (2006, p. 38), “onde tem variação também tem avaliação”.

Tal avaliação pode ser negativa, o que pode caracterizar o preconceito linguístico. Sobre a existência desse tipo de discriminação, Lucchesi pontua que

nas últimas décadas, a consciência social tem avançado muito em relação ao respeito às diferenças, não se admitindo mais que uma pessoa seja discriminada pela cor da sua pele ou pela sua opção sexual, mas a língua ainda permanece um espaço de intolerância, sendo normal uma pessoa ser ridicularizada por sua forma de falar. Isso se deve à grande ignorância na sociedade em relação à pluralidade da língua, alimentada pela mídia conservadora com seus programas de “autoajuda gramatical”, que só reforçam o preconceito linguístico. (LUCCHESI, 2008, p. 34)

A partir disso, compreendemos que, do mesmo modo que existem comportamentos hostis relacionados à questões de raça, gênero, religião etc., existe também discriminação quanto ao modo de falar de algumas pessoas. Assim, o preconceito linguístico pode ser definido como uma opinião ou sentimento concebido sem exame crítico acerca do modo de falar de uma pessoa.

De acordo com Gorski (2010, p. 35), esse tipo de intolerância está fundamentado na ideia de que “há em uma língua, construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os

falantes que “erram” em suas escolhas ao falar e ao escrever, são, conseqüentemente, também imperfeitos, pessoas que ou desprezam ou que têm dificuldade em atingir o nível em que só se empregam as construções aceitáveis/ corretas”.

Entende-se que uma das razões para a existência dessa rejeição está ligada a fatos históricos. Para Bagno (2007, p. 21), a mistura negativa de raças, “sendo duas delas, a negra e a indígena, que são consideradas “inferiores” à do branco europeu”, seria uma razão para considerar esses falantes de raça “inferior”, “incapazes de fazer bom uso da língua”.

Ocorre também que muitas pessoas pertencentes às classes sociais dominantes insistem em “defender” a língua portuguesa e acabam discriminando o modo de falar daqueles com pouca ou nenhuma instrução formal e com pouca escolarização. A esse respeito, Bagno (2007, p. 126) explica que, “quanto à língua falada, fica óbvio que o rótulo de erro é aplicado a toda e qualquer manifestação linguística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa”.

Ademais, o uso de determinadas variantes por membros de grupos sociais ou de regiões distintas, como o morador da cidade e o da zona rural, por exemplo, pode indicar uma diferença entre eles que vai além dos aspectos linguísticos e, em virtude disso, ocorre a exclusão social. Bagno (2007, p. 45) esclarece que na visão preconceituosa o que está em jogo “não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive”.

A discriminação não é somente linguística, mas social, já que não é só a maneira de falar que sofre rejeição, mas a identidade social e individual do falante. A partir disso, compreendemos que a intolerância ao modo de falar de uma pessoa é um reflexo de outros julgamentos ligados aos mesmos indivíduos, uma vez que não existe aversão à fala de pessoas de classes mais favorecidas ou de regiões mais ricas do país; assim, o preconceito linguístico está diretamente ligado às desigualdades sociais. Todavia, não há razão lógica que justifique a rejeição de uma forma de falar em detrimento de outra.

Na escola, assim como em qualquer outro espaço social, podem-se encontrar diversas variedades de uso da língua. Porém, na maioria das vezes, atitudes preconceituosas por parte da escola ocorrem porque o nosso sistema educacional tende a valorizar “aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português padrão e expulsa as que não o trazem” (BAGNO, 2006, p. 30).

O autor acrescenta que essa discriminação “faz com que a criança que chega à escola falando o português não padrão seja considerada uma “deficiente linguística”, quando na verdade ela simplesmente fala uma modalidade diferente da norma padrão que é ensinada pela escola (BAGNO, 2006, p. 30).

Observamos, dessa maneira, que a abordagem preconceituosa na escola é grave, visto que a educação deve ser “democrática e igualitária”, e precisa priorizar valores éticos e morais, pois “além de desvalorizar a forma de falar do aluno”, o preconceito linguístico trata a comunidade desse aluno “como se fosse formada por incapazes” (BRASIL, 2001, p 31).

O preconceito linguístico só será diminuído se a escola tomar para si o compromisso de garantir que a diversidade linguística seja respeitada; nesse processo, a figura do professor é fundamental, visto que é por meio das práticas de ensino que a variação linguística pode ser contemplada no ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, o ensino tradicional tem como foco a exposição de regras da GT e a “realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros, raramente no seu dia a dia” (SILVA, 2010, p. 953). Nesse contexto, o professor assume o papel de “agente policiador da norma padrão e, em conformidade com a GT, dá tratamento isolado às áreas de fonética/fonologia, morfologia e sintaxe, normalmente ministrando aulas expositivas de caráter teórico” (Ibid., p. 953).

Por consequência, o aluno “não é visto como usuário da língua, mas sim, como um depositário das nomenclaturas e regras gramaticais”. Dessa maneira, cabe ao discente “ouvir as explicações do docente, e, a partir delas, responder uma série de exercícios de fixação” (SILVA, 2010, p. 953).

Por essa razão, Bagno (2001, p. 82) afirma que o ensino tradicional pode reforçar a exclusão de grande parte dos cidadãos brasileiros, uma vez que a norma padrão da língua “há muito tempo já deixou de ser um instrumento de regulação linguística: é, sim, um instrumento de opressão ideológica, de perseguição, de patrulha social, de discriminação e preconceito”. Sendo assim, a crítica feita ao ensino tradicional justifica-se por este não contemplar a variação da língua portuguesa.

Ainda segundo o autor referenciado, o professor precisa encontrar meios de combater o preconceito linguístico na escola, uma das alternativas sugeridas pelo linguista é “abandonar a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente” (BAGNO, 2007, p. 140). Para tanto, o autor considera que devemos

traçar novas estratégias de ensino, fugir da tradicional, que é autoritária e intolerante para com o que é diferente. Se todos compreendêssemos que o português não-padrão é uma língua como qualquer outra, com regras coerentes, com uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, talvez fosse possível abandonar os preconceitos que vigoram hoje no nosso ensino de língua (BAGNO, 2006, p. 31).

Entre outras finalidades, o docente precisa ter consciência que a questão não é de correção da forma, “mas de orientar o aluno sobre a importância da adequação às circunstâncias

de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (BRASIL, 2001, p. 32).

Nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deve trabalhar as variedades e variações da língua, porém jamais descartar a gramática tradicional, pois ambas são de suma importância e devem ser utilizadas juntas dentro de sala de aula. O educador deve procurar um ponto consensual, a fim de que não reproduza um ensino fundamentado em exclusões e preconceitos.

Isso significa dizer que a norma padrão e a variação linguística devem caminhar lado a lado, já que ambas são importantes para o domínio efetivo da língua. Nesse viés, Possenti (1996, p. 41) esclarece que não se trata de iniciar um preconceito contra a gramática normativa, mas “trata-se de aceitar que se utilizem também nos textos escritos formas linguísticas mais informais (o que não quer dizer aceitar todas)”.

É de suma importância que o estudante compreenda que, a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a modalidade linguística indicada para cada momento da fala, considerando o contexto de comunicação e a adequação às diferentes situações comunicativas. Por isso, o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar os princípios da adequabilidade e da aceitabilidade, orientando o aluno de forma que ele saiba que, “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade” (BAGNO, 2007, p. 130).

A escola precisa reconhecer importância de valorizar a língua usada pelo educando, isso significa não só um ensino livre de discriminação, como também representa o respeito pela história e cultura dos alunos, pois sabemos que a linguagem é uma das representações socioculturais do indivíduo. Entendemos, então, que se a escola menospreza a variante utilizada pelo discente, está reproduzindo velhos preconceitos sociais.

A esse respeito, Bagno (2007, p. 57) afirma “que é necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.” O autor convida-nos, professores de LP ou não, para combatermos as práticas preconceituosas ligadas à língua, elevando a autoestima de cada falante.

Na minha prática docente diária, o combate ao preconceito linguístico acontece desde quando me polio para não corrigir a fala do aluno, até o momento que planejo formas de abordar aquela variante e indicar em quais contextos ela é adequada. Ao abordar as variedades linguísticas no ensino fundamental, temos uma boa receptividade, pois procuramos utilizar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como memes, músicas, gifs etc. Essas aulas costumam ser bem produtivas, já que os alunos sentem-se atraídos pelos textos utilizados.

Durante as práticas, é possível perceber que os alunos consideram os desvios da norma padrão como erros, o que justifica o desenvolvimento dessas atividades, uma vez que a abordagem da variação linguística em sala de aula possibilita mostrar aos estudantes que esses desvios são apenas possibilidades de uso da língua e que há contextos para o uso de determinadas variantes. Algumas das intervenções serão compartilhadas no capítulo quatro, no qual detalhamos as aulas remotas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

No próximo capítulo, discutimos a questão dos letramentos e a possibilidade de inserir textos que apresentam o caráter heterogêneo da língua e possibilitam desenvolver novas habilidades de leitura e escrita nos alunos.

## 2 PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTO E ENSINO

Neste capítulo, abordamos as concepções de Letramento escolar e Letramentos sociais a partir dos estudos de Street (2014) e Soares (2015). À luz da BNCC (2017), discutimos a respeito da importância do gênero textual como instrumento para mediar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Há também considerações referentes aos gêneros digitais e aos novos e multiletramentos. Ao final do capítulo, apresentamos o gênero *fanfiction* e refletimos acerca da importância da abordagem desse texto para as práticas de linguagem contemporâneas.

### 2.1 Letramento escolar e letramentos sociais

Por muito tempo, o termo letramento foi utilizado no contexto escolar como sendo sinônimo de alfabetização. Inicialmente, destacamos que, apesar de existirem várias teorias sobre esses termos, pensar em alfabetização remete-nos a Paulo Freire, que é conhecido como um dos “pioneiros da alfabetização” no Brasil e defende que essa prática é muito mais que decifrar códigos linguísticos, isto é, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário fazer uso social desse conhecimento na vida cotidiana (CARVALHO, 2005).

Na perspectiva assumida por Soares (2015, p. 16), enquanto a alfabetização é concebida como “a aprendizagem inicial da leitura e escrita”, o letramento faz-se necessário para responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. De acordo com Silva (2019, p. 228), “os próprios processos de alfabetização se configuram em práticas escolares de letramento, no entanto, por vezes, é preferível concebê-los separadamente para evitar sobreposições equivocadas em contextos escolares”.

Nesse viés, alfabetização e letramento são processos distintos e complementares, já que além de “reconhecer o funcionamento das letras no sistema de escrita do português para vozear e escrever sílabas, palavras e frases”, o aluno precisa “exercer as práticas de leitura e de escrita para transitar por diferentes domínios sociais”(SILVA, 2019, p. 228). A partir disso, refletimos sobre a relevância do pensamento educacional freireano, que embora não tenha assumido a terminologia do letramento, considerava a importância do ensino de leitura e escrita voltado para a realidade e para as práticas sociais vivenciadas pelo educando.

À luz das suas afirmações, podemos analisar uma relação dialética entre a leitura de contexto e o processo de alfabetização, uma vez que, para Freire (1998, p. 12), “a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras como esfera puramente mecânica”. Para o educador brasileiro, precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e

começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Dado o exposto, percebemos que Freire (1998, p. 12) trouxe para a educação, sobretudo para a alfabetização, contribuições que não podem ser ignoradas, tendo em vista que segundo o teórico, o educando não é um copo vazio, ao contrário, é alguém cheio de conhecimentos que traz consigo suas próprias impressões sobre o mundo da leitura e escrita, no qual está inserido.

Por essa razão, Oliveira (2018, p. 300) destaca que o método freireano contribuiu de forma bastante significativa para a compreensão de que “o domínio da leitura e da escrita é uma das formas de conscientização da realidade e de possível meio de transformação”. Assim, na concepção de Freire, o letramento seria “a possibilidade de pensar e de agir de forma transformadora sobre o mundo e de formar uma consciência crítica” (OLIVEIRA, 2018, p. 300).

Na mesma linha de raciocínio, uma das orientações para o ensino da língua portuguesa, atualmente, é que as atividades de leitura e escrita estejam relacionadas às práticas sociais vivenciadas pelo aluno. Por isso, os documentos norteadores sugerem que essas atividades capacitem o indivíduo para uma interação efetiva por meio dos usos da língua; tais práticas são denominadas como “alfabetizar letrando” (SOARES, 2015, p. 35).

Compreendemos, a partir desses apontamentos, que enquanto a alfabetização está relacionada ao domínio do código, o letramento relaciona-se à capacidade de fazer uso consciente e crítico da leitura e da escrita em contextos diversos. Por esse motivo, alfabetização e letramento não podem ser vistos de forma dicotômica, pois devem ser trabalhados simultaneamente visando atender plenamente às demandas sociais que exigem dos indivíduos múltiplas habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, Oliveira explica que

a diferença principal “entre o conceito de alfabetismo – relacionado a ser “alfabetizado” - e letramento é a de que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (OLIVEIRA, 2018, p. 219).

Consoante a isso, Dell’Isola (2013, p. 52) teoriza que “letramento é produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia”. Desse modo, a autora pondera que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Consideramos que as atividades desenvolvidas durante a escolarização contribuem de forma relevante para o desenvolvimento de outros níveis de letramento, contudo, isso não é um fator essencial para que um indivíduo possa desenvolver habilidades letradas. A esse respeito, o teórico Street exemplifica que

os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego elevado, e o “analfabetismo” é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho. No entanto, diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou um tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, e os empregadores algumas vezes podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de habilidades letradas frequentemente não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas. (STREET, 2014, p. 34)

O teórico apresenta um conceito mais amplo de letramento, que leva em conta o caráter múltiplo das práticas letradas. Por essa razão, o autor utiliza o termo no plural por considerar que existem diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa, na igreja, no local de trabalho, em resumo, nos diversos grupos e contextos sociais que estamos inseridos.

Nesse sentido, Souza (2011, p. 35) pondera que ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio dos processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano.

No que tange aos letramentos do dia a dia, Street (2014, p. 36) afirma que o nosso cotidiano é marcado por algum grau de letramento; “as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral”. Nesse caso, algumas dessas habilidades podem ser desenvolvidas antes mesmo da criança frequentar a escola.

Ainda segundo o autor, o surgimento do termo letramentos ocorreu por causa da “pedagogização do letramento”, que considerava válido apenas o letramento ensinado na escola; todavia, a partir da concepção de que não só a escola exercia o poder de letrar, o termo foi pluralizado. Por isso, usamos “letramentos ou letramentos múltiplos” para nos referir às práticas de letramento que são “os modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (STREET, 2014, p. 121).

Sob o mesmo ponto de vista, Soares (2002, p. 155) defende que diante das inúmeras possibilidades de leitura e escrita existentes na sociedade, “não se pode falar em letramento singular, o mais adequado é considerar a forma plural letramentos”. Dessa maneira, compreendemos que o termo letramento deve ser abordado no ambiente escolar em sua amplitude; isso certamente exige mudanças nas práticas de ensino, já que o ato de ensinar o

aluno a ler e escrever textos que só existem dentro da escola configura apenas letramento escolar.

Em virtude disso, é crucial que as atividades realizadas em sala de aula estejam voltadas para situações reais de uso da leitura e da escrita, a fim de que o aluno compreenda a função social dos textos que lê e produz no dia a dia. Por tal razão, é relevante considerar os letramentos com diferentes enfoques, que oferecem um caráter múltiplo de discursividade e dinamismo nas práticas de leitura e escrita na sociedade. Ademais, Street pondera que

as escolas gastam um tempo considerável com aquilo Bloome, Puro e Theodorou (1989) chamam de “exibição procedimental”, na qual se ensinam às crianças os procedimentos e a autoridade associados ao letramento escolar, embora em casa possa haver outras variedades de práticas letradas que não associadas à escola, mas que costumam ser desvalorizadas ou consideradas (com alguma vergonha) como práticas indevidas (STREET, 2014, p. 118).

Em nossas práticas escolares diárias, utilizamos métodos expositivos que, em geral, desconsideram os letramentos adquiridos por nossos alunos em ambientes exteriores à escola. A grande quantidade de estudantes nas turmas em que trabalhamos nos impede de conhecer como gostaríamos cada aluno; ademais, não fomos devidamente preparados para reconhecer esses conhecimentos em nossos alunos.

A formação continuada, apesar disso, pode contribuir para que o professor conheça e adote novas abordagens que possibilitem considerar outros letramentos, para além daqueles considerados escolares. Outrossim, é de extrema relevância que os docentes tenham condições de trabalho que permitam reconhecer as necessidades dos discentes e favoreçam o desenvolvimento de práticas de acordo com essas urgências e vivências dos educandos.

Nessa perspectiva, Street (2014, p. 159) argumenta em favor de um modelo “ideológico” de letramento, “metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita”. O pesquisador provoca-nos uma reflexão ao pontuar que,

em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa, no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para as outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda, do debate sobre letramento? (STREET, 2014, p.121).

A partir de tal questionamento, cabe a nós educadores pensarmos em práticas de ensino que valorizem os letramentos sociais e, sobretudo, que evidenciem esses letramentos como tão importantes quanto o letramento escolar. Para tanto, é necessária uma formação abrangente que

possibilite educar sujeitos que atuem na formação de novos leitores críticos e os insiram na sociedade letrada, como indivíduos capazes de registrar suas experiências, vivências e histórias.

A relevância disso é evidenciada por Kleiman (1995, p. 11), ao afirmar que o conceito de letramentos está para além das habilidades de ler e escrever, pois podem ser entendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

A partir das considerações feitas pela autora, observamos que por letramentos temos não só as práticas de leitura e escrita adquiridas na escola, como também as práticas aprendidas nas distintas esferas do cotidiano, a saber, diferentes modos de falar, ler, escrever e interpretar estão relacionados às referências culturais, sociais e contextuais de diversos grupos, por conseguinte, efetiva-se a multiplicidade de letramentos.

A questão das diversas práticas letradas exige uma abordagem que contemple a multiplicidade de textos presentes no cotidiano, já que cada situação comunicativa é efetivada por meio de algum gênero textual. Isso demanda do aluno diferentes habilidades para lidar com os saberes no contexto escolar, essas exigências implicam mudanças sobre alguns conceitos de leitura e escrita.

Assim, ao abordarmos os conceitos e finalidades dos letramentos, remontamos à teoria dos gêneros textuais, uma vez que além de um megainstrumento de trabalho no processo de ensino, fazem parte da vida social dos nossos alunos. Desse modo, a abordagem dos gêneros textuais pode oportunizar “aprendizagens sintonizadas com as carências, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14).

A seguir, tratamos a respeito da utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

## **2.2 Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino de língua materna**

A partir do pressuposto de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa voltado para a aquisição e o domínio da linguagem, assim, o documento concebe os gêneros textuais como ferramentas necessárias para a vida social do aluno, permitindo a este fazer uso da língua em variados contextos comunicativas (BRASIL, 2017).

No que se refere à presença do texto em nosso cotidiano, Marcushi (2003, p. 22) afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é

impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Considerando a infinidade de situações comunicativas que vivenciamos, o autor defende que todos os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, são considerados gêneros textuais (Ibid., p. 23).

Com base nessa afirmação, observamos que a definição de gêneros textuais contempla não só os textos que usualmente são trabalhados no âmbito escolar, como também todos aqueles que usamos no dia a dia. Isso significa que utilizar diversos gêneros textuais em sala de aula é também uma forma de trabalhar a diversidade linguística, considerando que a sociolinguística propõe a junção dos saberes teóricos adquiridos na escola ao conhecimento de mundo trazido pelo aluno a partir de suas vivências pessoais.

Nessa perspectiva, encontramos nos gêneros textuais uma eficiente ferramenta para os letramentos, haja vista que somente o letramento escolar não contempla muitos gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos. A esse respeito, Rojo alerta que

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e também para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as novas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam. (ROJO, 2008, p. 586).

Perante tais apontamentos, compreendemos que a utilização dos gêneros textuais em sala de aula deve proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, considerando que do mesmo modo que cada situação de conversação exige uma adequação ao contexto, assim também são os textos, que são organizados dentro de gêneros específicos, de acordo com as intenções e possibilidades interlocução.

É preciso considerar, nesse sentido, os novos gêneros digitais, pois estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. A relevância disso é evidenciada por Cereja e Magalhães ao afirmarem que

no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da língua. (MAGALHÃES, 2015, p. 279).

Desse modo, ao possibilitar aos alunos o contato, a análise, a leitura e a produção de textos que pertencem a diferentes gêneros e diferentes campos, o professor estará oportunizando, de fato, o desenvolvimento de competências necessárias para o uso efetivo da linguagem. Dentre as 10 competências de Língua Portuguesa para o ensino fundamental descritas na BNCC, destacamos as competências 3, 5 e 7, as quais reforçam a importância da abordagem dos gêneros textuais e a necessidade de considerar os textos de diferentes campos e mídias, inclusive os digitais.

**Quadro 1** – Competências específicas de Língua Portuguesa

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

**Fonte:** Produzido a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p. 87)

Constata-se, por meio da leitura dessas competências, que os textos devem ser lidos, ouvidos e produzidos não somente por uma tendência metodológica, pensada de modo a considerar a categorização e estrutura do gênero, mas sim a partir da concepção de texto como uma atividade social. A esse respeito, Coscarelli (2007, p. 4) alerta para que o uso do texto em sala de aula não seja algo monótono e desagradável. É preciso ter cuidado para que o trabalho com gêneros não se torne “uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual”.

Dessa maneira, é necessário trabalhar na escola ou no processo de letramentos dos estudantes os diferentes gêneros textuais e suas funções na realidade comunicativa da sociedade, para isso, precisamos mostrar aos nossos alunos que a língua portuguesa é a principal prática social de suas vidas, por meio dela alcançamos outras práticas sociais.

Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 18) acrescenta que, sejam orais ou escritas, as práticas de interação precisam ser abordadas em sala de aula, uma vez que se consideram seus usos na vida cotidiana, isto é, “a questão entre ambas deve ser posta no eixo de um contexto sócio-histórico de práticas”.

Sob esse prisma, o texto deve estar inserido nas aulas de língua materna como uma ferramenta que possibilita trabalhar as diversas necessidades dos alunos, e não como modelos de escrita a serem seguidos. A BNCC orienta que essa prática deve oportunizar principalmente

experiências que “contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 66).

Assim, é indispensável que nossos alunos estejam familiarizados com as diferentes situações de interação mediadas pela fala e pela escrita, ou seja, aptos a participarem de situações de letramentos nas quais devem tornar-se letrados. O papel do professor que busca colaborar com a consolidação das práticas letradas por meio dos gêneros textuais, é possibilitar ao aluno conhecer e reconhecer a diversidade cultural, bem como os inúmeros valores sociais atrelados à fala e à escrita.

A seguir, abordamos a questão dos novos gêneros e dos novos letramentos, bem como suas implicações na prática docente.

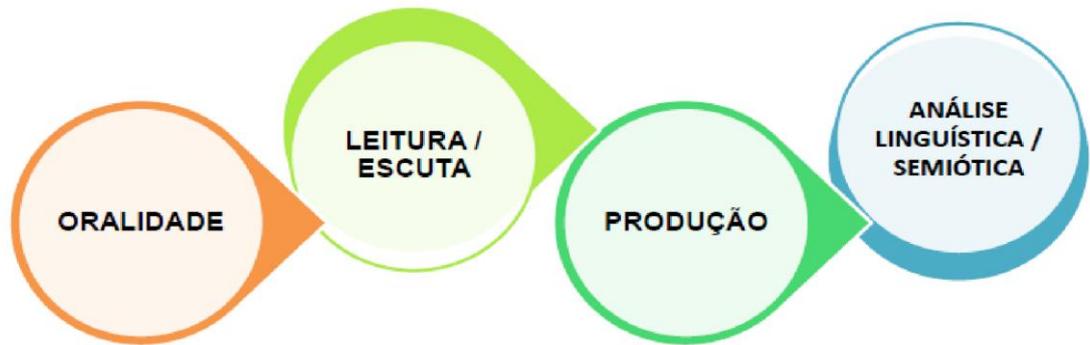
### **2.3 Ler e escrever na tela: a questão dos novos letramentos**

Como já ressaltamos, a plena participação nos eventos de interação e comunicação implica não só conhecer os gêneros textuais que circulam socialmente, como também saber produzi-los e interpretá-los. Nessa perspectiva, a BNCC orienta que as práticas de linguagem contemporâneas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2017, p. 68).

É importante ressaltar que, na BNCC, o componente Língua Portuguesa faz referência em seu texto a outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os PCN (1998), e destaca a importância de um ensino que contemple as transformações das práticas de linguagem resultantes do desenvolvimento de tecnologias digitais.

As práticas de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística sempre estiveram na base do ensino de língua portuguesa. Além de estabelecer as *competências* específicas do componente curricular, a BNCC apresenta um conjunto de *habilidades* a serem desenvolvidas por meio dos conteúdos, denominados de *objetos de conhecimento*, que são contextualizados em quatro eixos interconectados de práticas de linguagem, conforme ilustrado abaixo:

Figura 1: Eixos de integração BNCC



Fonte: Silva (2018, p. 222)

Observamos que esses eixos são desdobramentos propostos nos PCN (BRASIL, 1998), “onde encontrávamos os eixos do *uso*, composto por práticas de escuta, leitura e produção de textos, e da *reflexão*, caracterizado pela prática de análise linguística (SILVA, 2018, p. 222). A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica, essa área relaciona-se ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc.

Por considerar esses e outros novos gêneros, a BNCC propõe que o trabalho com os textos multissemióticos leve em conta não só as “formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas”, como também contemple o estudo das “imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 79).

A esse respeito, Rojo defende a abordagem dos textos multissemióticos e multimidiáticos ao afirmar que,

quando falamos em gêneros multissemióticos, estamos evidenciando a possibilidade de trabalho com gêneros compostos por várias linguagens (modos e semioses). Isso significa que, nas nossas salas de aula, temos de dar lugar a gêneros que combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital. Ao anunciarmos a questão dos gêneros multimidiáticos, estamos colocando em cena a diversidade de mídias, como a TV, o rádio e a internet. Essa ideia amplia nossa condição de exploração de gêneros discursivos, à medida que podemos dimensionar o ensino de uma variedade de textos contemporâneos, sem abandonar os tradicionalmente contemplados em nosso planejamento, de forma a assegurar um olhar para além do “impresso/escrito”(ROJO, 2016, S. P).

Em consonância, a base destaca importância dessa abordagem e dispõe em seu texto de mais orientações para o tratamento dos novos gêneros, por considerar que a questão dos novos letramentos e da cultura digital ainda precisam ser melhor articulados ao currículo

escolar, visto que estes ainda são pouco usuais se compararmos aos letramentos da letra já consolidados no cotidiano escolar (BNCC, 2017, p. 69).

Sobre essa proposta, a BNCC assegura que

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BNCC, 2017, p. 69).

Diante disso, consideramos que, para atender as exigências de um mundo digital cada vez mais mediado por textos, a escola precisa preparar o aluno para as novas demandas de leitura e escrita. Quando se trata de leitura, é relevante pontuar que uma escola que visa formar leitores “capazes de posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diversas situações comunicativas, não pode negligenciar a internet como espaço de produção e discursos e construção de sentidos” (ABREU; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 124).

Em relação à escrita, faz-se necessário considerar a importância dos textos digitais por serem “criativos, hibridizados e multimodais”. São esses textos que mesclam o visual e o escrito que refletem as características de um mundo social contemporâneo e possibilitam o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para a vida social dos alunos. Para tanto, faz-se necessário explorar as possibilidades de comunicação digital e o uso de tecnologias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem (BARTON e LEE, 2015, p. 205).

A importância dessa abordagem é descrita na BNCC nos eixos de leitura e da produção de textos. A seguir, apresentamos alguns objetivos que evidenciam a importância dos textos digitais nas práticas de ensino.

**Quadro 2** – Objetivos relacionados aos gêneros digitais

<b>Eixo Leitura</b>
<p>Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, <i>fanfic</i>, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>
<b>Eixo da Produção de Textos</b>
<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam,</p>

incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).

**Fonte:** Produzido a partir da BNCC (BRASIL, p. 73-77)

Ao propor a inserção desses gêneros em sala de aula, a base convida a escola que estava atrelada somente ao letramento escolar, a considerar as novas possibilidades de letramentos, principalmente as práticas do cotidiano que não são valorizadas, como os gêneros digitais, por exemplo.

A esse respeito, Rojo (2012, p. 23) pondera que apesar de existirem gêneros que gozam maior prestígio social e outros que são menos conhecidos ou valorizados, todos são importantes para ampliar o repertório cultural do aluno. Por isso, deve-se abandonar a ideia de “riqueza textual”, pois a riqueza dos textos está exatamente nas possibilidades de compreensão e abordagem.

Posto isto, a autora elenca algumas características que indicam a importância dos textos contemporâneos para o ensino:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

A leitura e escrita de textos contemporâneos exigem sujeitos ativos, aptos para desenvolver formas de interação e comunicação diversificadas. Por isso, os letramentos tornam-se multiletramentos, pois são necessárias novas ferramentas – além daquelas da escrita manual e impressa, as digitais: de áudio, vídeo, imagem, inseridas em diferentes contextos e meios de comunicação.

A ideia de multiletramentos está relacionada à existência de múltiplas culturas, assim, as produções culturais que observamos à nossa volta podem ser consideradas como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos. A esse respeito, Custódio (2012, p. 199) teoriza que “formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola”.

Para Rojo (2012, P. 23), os multiletramentos possibilitam aos alunos “ler imagens, compreender os textos multimodais/multissemióticos e contemplar a possibilidade de estudar texto/imagem/movimento”. Por isso, espera-se mais do professor de hoje, além de ensinar a ler

e escrever, espera-se que ele prepare o aluno para agir no mundo globalizado, em que será exigida também, a formação em multiletramentos.

Tal proposta nos convida a pensar como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos de ensinar e aprender, entretanto, precisamos refletir também sobre as dificuldades presentes em nosso cotidiano como a exclusão digital, por exemplo. Conforme Pereira (2017, p. 17) “no Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos”.

Dessa maneira, faz-se necessária a criação de políticas públicas educacionais que possibilitem à escola assegurar o acesso e domínio de ferramentas pedagógicas digitais, com a finalidade de preparar o aluno para as exigências de leitura e escrita no meio digital, tão importantes no trabalho e na vida social.

Nesse contexto, destacamos também a importância da formação continuada como fundamental para habilitar professores para essa tarefa de incluir seus alunos na viagem pelo mundo da leitura e escrita em ambientes virtuais, e para que isso aconteça, é preciso pensar em inclusão digital, em aprendizagem significativa e, sobretudo, em domínio das tecnologias, aliando o conteúdo ao interesse e à realidade dos alunos, visando sempre, a construção de conhecimento

Nessa perspectiva, Ribeiro reitera que a escola precisa estar no mundo.

Os muros que separam pátios, salas de ruas e lan houses não devem ter papel maior do que exteriorizar a ideia de fronteira, mas não a de limite. O lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forçadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma. E não é isso que queremos, certo? Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever. (RIBEIRO, 2009, P. 243)

O autor enfatiza que precisamos compreender a tecnologia como parte de um momento histórico, além de estar interligada à formação e a construção do sujeito. Isso é urgente e necessário, porque embora demande o domínio de um conjunto de habilidades mais complexas do que as exigidas pela escrita tradicional, os multiletramentos abrem espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social, acessos não possibilitados pelas práticas letradas anteriores (BRAGA, 2009, p. 187).

Não se trata de extinguir ou mesmo diminuir a importância dessas práticas letradas, mas de incluir novas práticas, novos letramentos. Mais uma vez, ressaltamos a importância da

qualificação do professor, assim como condições favoráveis de ensino e de aprendizagem para que haja melhoria e garantia de uma educação de qualidade. Não faz sentido encher a escola de novas tecnologias se não capacitar os profissionais para utilizá-las, uma vez que inclusão digital não é simplesmente dominar a tecnologia da informação, “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2017, p. 17).

A relevância da abordagem nos novos gêneros digitais e dos novos letramentos está em permitir que os textos sejam vistos como uma “trama de vozes, desde os gêneros mais simples até os mais complexos, existem muitas vozes que precisam ser identificadas, e por trás dessas vozes há valores, princípios, modos de ver o mundo etc.”, que se manifestam por meio da multisssemiose dos textos em circulação (CANNI; COSCARELLI, 2016, p. 24).

Considerando esse caminho que escolhemos trabalhar a variação linguística e os novos letramentos, numa concepção que contempla a realidade de muitos estudantes por meio de gêneros digitais. Se há mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos nesse processo.

#### **2.4 O gênero textual *fanfiction***

O mundo é cada vez mais mediado pelo texto, e a web é parte essencial dessa mediação textual.

(BARTON E LEE, 2015, p. 13)

A partir das teorias já abordadas, entendemos que as atividades desempenhadas por nós em diversas áreas da vida cotidiana são mediadas por textos, e as novas tecnologias são o veículo pelo qual essa mediação acontece. As tecnologias oferecem novas e distintas possibilidades de escrita e as pessoas exploram cada vez mais esses espaços (BARTON e LEE, 2015, p. 30).

Em meio aos avanços tecnológicos, novos gêneros textuais vão surgindo e, com o advento da internet, as produções escritas conseguem uma rápida forma de disseminação na sociedade. As *fanfictions* são um exemplo desses gêneros textuais que se popularizaram graças à cultura digital, pois são textos que circulam, em geral, nos cyberspaços como sites e blogs.

Mas afinal, o que são *fanfictions*? A expressão inglesa significa “ficção de fã”, *fanfictions* são, portanto, textos narrativos produzidos por fãs de determinadas obras que podem ser filmes, livros, séries etc. Esses textos são produzidos de fãs para fãs e são veiculados em sites específicos como Nyah! Fanfiction, Fanfiction.net, Spirit, entre outros.

Conforme Vargas

a fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, P. 12)

Há um universo de possibilidades de produção de *fanfictions*; ao escrever esses textos, os fãs têm a possibilidade de dar um novo rumo ao enredo que gostam, mudando o final, alterando e mesclando os personagens fictícios com pessoas reais, entre outras possibilidades. É importante destacar que esses textos “nascem de uma atividade extraescolar, com a especificidade de serem completamente voluntários, muitas vezes desconhecidos das comunidades escolar e familiar, mas altamente absorventes para quem com eles se envolve” (VARGAS, 2015, p. 12).

Nesse contexto, o ciberespaço tem se mostrado um ambiente favorável ao letramento por seu caráter democrático, possibilitando aos usuários a livre expressão sobre os mais variados conteúdos. É relevante considerar que “a fanfiction é, atualmente, uma prática de letramento on-line ainda largamente desconhecida para a comunidade educativa no Brasil, porém, nos Estados Unidos, sua origem antecede ao aparecimento da internet” (VARGAS, 2015, p. 20).

Sobre a frequência dos fanfiqueiros<sup>1</sup> na web, Vargas (2015, p. 14) expõe o seguinte questionamento: “o que poderia estar motivando jovens brasileiros a “desviar” suas horas de lazer para a leitura, a escrita e a publicação de textos ficcionais em meio eletrônico, tradicionalmente visto como incômodo para a prática da leitura extensiva?”.

Para o autor, a resposta pode parecer surpreendentemente simples à primeira vista, o que os atrai é a oportunidade de interagir com textos de seu interesse, a saber, na maior parte dos casos, “textos bem-sucedidos comercialmente, produtos da indústria do entretenimento ou

---

<sup>1</sup> No Brasil, o navegador-autor e leitor de *fanfictions* é chamado informalmente de fanfiqueiro, substantivo que passa a ser utilizado para identificar muitos dos elementos relacionados à prática (VARGAS, 2015, p. 74).

produtos por ela incorporados, cuja presença no dia a dia do jovem o motive a prolongar o contato com eles” (VARGAS, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, a BNCC defende que

o que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2017, p. 69).

Por ser um gênero digital, a *fanfiction* apresenta a possibilidade de explorar a multimodalidade e multisssemiose dos textos, o que pode ser extremamente benéfico e positivo para o aluno e para o ensino, pois apesar de fazer parte do cotidiano dos usuários da internet, a produção desse tipo de linguagem pode não ser tão simples quanto parece. O autor de *fanfiction* “é aquele leitor que vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito” (VARGAS, 2015, p. 22).

Diante disso, entendemos que ao utilizar o gênero *fanfiction* em sala de aula, propiciamos aos alunos a possibilidade de desenvolver uma visão crítica a respeito de determinados assuntos, de forma que múltiplos letramentos podem ser abordados, contribuindo significativamente com a formação cidadã dos estudantes.

Assim, uma das contribuições das *fanfictions* é que por meio desses textos muitos escritores são encorajados “para fazer algo que nunca imaginaram que poderiam fazer – em parte porque podem fazê-lo de forma privada, sem parecer que estão arrogantemente reivindicando o título culturalmente valioso e pomposo de escritor” (JAMINSON, 2017, p.519 – 523-528).

As *fanfictions* seduzem escritores em potencial ao ato de escrever, pois o universo a qual elas fazem parte não é limitado por tantas regras estruturais e gramaticais. Os elementos textuais presentes nas *fanfictions* não são avaliados com tanta rigorosidade quanto na escola e todos escrevem de forma espontânea mergulhados nas comunidades que reúnem fãs de uma determinada obra.

De acordo com Jaminson (2017, p. 526) “as comunidades de *fanfiction* oferecem uma rede de apoio para escritores iniciantes de uma forma que nenhum empreendimento comercial poderia.” Com efeito, qualquer pessoa com acesso à internet e vontade de escrever pode publicar suas obras nos sites de *fanfictions*, possibilitando assim que indivíduos que gostam de escrever exponham seus textos sem necessariamente se expor.

Esse é um dos fatores que atrai leitores e escritores, o anonimato.

*A fanfic* oferece aos profissionais as mesmas coisas que oferece aos amadores: crítica honesta, a brincadeira (que também pode ser disciplina!) de assumir outras vozes, outros estilos e tramas. A liberdade de experimentar sem arriscar sua reputação ou os investimentos de suas editoras. Escritores de não ficção – e professores! – conseguimos tirar nosso manto de autoridade e toda a bagagem positiva e negativa que os acompanha. (JAMINSON, 2017, p.4898-4902).

A partir disso, percebemos uma grande liberdade no ato da escrita das fanfictions, temas como homossexualidade são recorrentes neste tipo de gênero e talvez seja esse um dos motivos de seu sucesso. O anonimato permite que os escritores coloquem em suas histórias assuntos que normalmente são reprimidos na escola e na família, sendo assim uma válvula de escape para as questões que ficam sufocadas no íntimo dos adolescentes.

*A fanfiction* é desproporcionalmente escrita por mulheres, gays e outros que estão sub-representados ou excluídos das economias do capital financeiro e cultural. A fanfic pode servir para fortalecer estes grupos excluídos e marginalizados: eles encontram uma voz, usam a voz que possuem, alcançam os outros. Para muitos leitores e escritores, isso é suficiente, isso é mais do que suficiente, e não quero ver aquela oportunidade não financeira e premiada ameaçada pela intervenção da mesma cultura comercial que os deixou marginalizados para começar (JAMINSON, 2017, p.5314-5318).

A massiva presença feminina é um aspecto relevante na prática da fanfiction no Brasil. A esse respeito, Vargas (2015, p. 72) descreve que “são adolescentes, jovens e adultas, que desempenham os papéis de autoras, (revisoras de texto) e leitoras de fanfiction.” Nesses textos, elas expressam seus posicionamentos e até mesmo questionamentos, principalmente sobre questões de gênero e sexualidade.

Acreditamos, portanto, que o caráter democrático, acessível e atual das *fanfictions* faz desse gênero textual uma arma poderosa para o pleno desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental, pois permite trabalhar questões sociais que precisam ser discutidas em sala de aula e que podem ser tratadas por meio da leveza da leitura e análise desses textos, possibilitado assim, expandir o conhecimento letrado do aluno.

Dentro dessa perspectiva, a BNCC declara a importância de considerar a diversidade cultural, por meio de uma abordagem textual que contemple o “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 70).

É pensando nessa interação que pretendemos levar para a sala de aula as *fanfictions*, para despertarmos nos alunos o desejo de ler, uma vez que abordaremos temáticas do interesse dos estudantes. É relevante pontuar que por meio da leitura, escrita e análise linguística de

*fanfictions*, podemos realizar um ensino de língua portuguesa que contemple tanto a variedade linguística de prestígio, que é a norma-padrão, quanto às variedades estigmatizadas.

Desse modo, a leitura desses textos caracteriza uma oportunidade de mostrar ao aluno o caráter heterogêneo da língua e que todas as variedades são igualmente importantes em determinados contextos e situações comunicativas. Nesse sentido, Vargas (2015, p. 99) defende que “a vivência do letramento é aquela que possibilita o aprofundamento de leituras de mundo, processo que confere complexidade à linguagem, porém não se limita à palavra escrita”.

Assim, criar *fanfictions*, lê-las, opinar sobre suas qualidades e defeitos e fazer sugestões sobre a linguagem, trama ou personagens são formas de o aluno (fã-navegador-autor) expressar sua criatividade, de superar a barreira da interpretação autorizada e de assumir uma postura menos passiva, participando efetivamente do universo ficcional que mobiliza os novos e multiletramentos (VARGAS, 2015, p. 86).

Em virtude disso, consideramos a Sociolinguística como base para a aceitação da realidade comunicativa, bem como os conceitos e concepções dos novos letramentos para formar o estudante não só para atuar nesse espaço com uma adequação linguística, mas também em outros ambientes e com outros textos necessários em seu dia a dia.

Dessa maneira, acreditamos que uma experiência com novos letramentos pode ser enriquecedora e fazer com que elementos que seriam de domínio do fictício passem a integrar a vida do leitor, modificando sua realidade. Reconhecemos, portanto, que as *fanfictions* já funcionam como excelentes práticas de letramentos e podem ser inseridas no contexto escolar para aprimorar as práticas de leitura e escrita dos nossos alunos (VARGAS, 2015, p. 103).

Com isso, o educando tem a oportunidade de trabalhar com textos menos engessados como aqueles que normalmente são trabalhados na escola, os quais podem ser publicados em sites, blogs e outros meios que despertam o interesse do aluno. Esses estudantes podem usar suas experiências e suas habilidades como leitores para se transformar, construindo uma nova representação identitária para si, a de autor, ou, no mínimo, de leitor altamente participativo.

Desse modo, precisamos levar para a sala de aula práticas pedagógicas que utilizem os gêneros digitais como possibilidade de habilitar o nosso aluno a se posicionar por meio da linguagem de forma crítica, ética e responsável, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual.

Na próxima seção, expomos uma proposta de sequência didática que visa utilizar o gênero textual *fanfiction* como ferramenta para o tratamento da variação linguística e para a abordagem dos novos e multiletramentos.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, expomos a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa e o contexto em que ela será realizada. Para sua construção, baseamo-nos nas reflexões de Brandão e Borges (2007). Há também nesta seção, o detalhamento das atividades que devem ser desenvolvidas em cada etapa do projeto de intervenção, que foi planejado a partir do modelo teórico didático da Sequência Didática (SD), proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

#### 3.1 ABORDAGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

##### 3.1.1 A pesquisa participante

Ao analisar a prática docente, sobretudo, na condição de professora pesquisadora, surgem muitas reflexões acerca das metodologias usadas no ensino de Língua Portuguesa. A partir de tais observações e com o desejo de transformar a realidade na qual a pesquisa se insere, optamos por realizar uma pesquisa participante com aplicação de um projeto de intervenção<sup>2</sup>, uma vez que nesse tipo de pesquisa “sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53)

Essa metodologia permite muito mais que a observação da realidade, visto que proporciona que pesquisador e pesquisados interajam, buscando formas de melhorar o ambiente em que se realiza a pesquisa. Os alunos, participantes assim como o professor, são agentes ativos que trabalham juntos na construção da pesquisa com o propósito de transformar sua realidade.

No decorrer da pesquisa, buscamos subsídios teóricos em Brandão e Borges (2007), pois, segundo os autores, “deve-se partir sempre da busca de unidade entre teoria e prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Tendo em vista que o Mestrado Profissional em Letras visa contribuir com as metodologias do pesquisador na sala de aula, a pesquisa participativa revela-se, assim, uma excelente forma de se atingir tal objetivo. Desse modo, percebemos que a pesquisa participante

---

<sup>2</sup> A princípio, as oficinas seriam aplicadas e analisaríamos os resultados neste trabalho, mas a pandemia impossibilitou a execução do projeto, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e até o momento ainda não retornaram. Nesta metodologia seguem, portanto, as propostas aplicadas em modelo de SD, porém, sem as discussões de resultados. Destaco ainda que, utilizamos os verbos no futuro, pois o trabalho será aplicado assim que a pandemia cessar, ainda que seja realizada com uma outra turma.

vai ao encontro do que almejo enquanto professora pesquisadora, a saber, melhorar o aprendizado dos alunos, criando estratégias que valorizem os níveis de aprendizagem.

Em consonância com os princípios da pesquisa participativa, planejei oficinas que têm por objetivo realizar práticas de leitura e escrita, permeadas pelo viés da sociolinguística. Nesse sentido, escolhi o gênero *fanfiction* como principal objeto para a prática de leitura e escrita.

Acreditamos que, ao trabalhar o gênero *fanfiction* com atividades que envolvam textos orais e escritos, contribuiremos para o aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos dos alunos. O gênero em questão permite que os discentes participem de forma direta nos temas das produções textuais, produzindo, assim, textos sobre assuntos que eles têm interesse fora da sala de aula.

### 3.1.2 O contexto escolar da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Dilson Funaro, localizada na Rua Vereador Joel Ferreira, no bairro Industrial, de Amarante do Maranhão. O público alvo das oficinas é uma turma de 9º ano, do turno vespertino. A classe é composta por 26 alunos, sendo 15 meninas e 11 meninos.

A escola possui 12 salas de aula, 3 banheiros femininos, 2 masculinos, 1 especial e 1 para os servidores. Além disso, possui 1 cantina e 1 quadra de esportes. Trabalham na escola 40 professores divididos entre o turno matutino e o vespertino, contamos ainda com 1 diretor geral, 6 zeladoras, 2 merendeiras e 5 vigias, sendo 3 na escola e 2 na quadra de esportes que fica na parte de trás da escola.

Em relação aos recursos, esclarecemos que a escola dispõe de 2 aparelhos de TV, 1 caixa de som, 1 data show, 2 impressoras, 2 computadores e 1 notebook. A escola não dispõe de biblioteca nem de sala de informática e a quantidade de livros didáticos disponíveis é inferior ao número de alunos, por essa razão, na turma pesquisada, há disciplinas que só professores possuem o livro didático, língua portuguesa é uma delas.

É importante ressaltar que a instituição escolar em questão localiza-se em um bairro cuja população foi se construindo com pessoas oriundas do campo e de baixo poder aquisitivo. A falta de políticas públicas e sociais fez com que a região, aos poucos, se transformasse em um reduto de tráfico de drogas do município, e a escola Dilson Funaro tornou-se o principal ponto de venda e consumo.

Diante do exposto, percebemos que os alunos da referida escola são vulneráveis ao mundo das drogas e do crime. Desse modo, a escola pode ser um ambiente de transformação na vida dos estudantes, pois nessa instituição eles podem adquirir não só conhecimentos

científicos, mas podem aprender valores, podem vislumbrar novas possibilidades de vida, de trabalho e de formação.

A escola precisa ser um ambiente transformador para esses alunos, para tanto, é necessário tornar a aprendizagem prazerosa e eficaz. Em virtude disso, optamos por trabalhar com o gênero *fanfiction*, abordando nas oficinas temas com os quais os alunos têm familiaridade. Gradativamente, os estudantes farão mergulhos cada vez mais profundos no mar da leitura, partindo de textos curtos e simples para textos mais complexos.

O planejamento das oficinas foi desenvolvido durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, ou seja, época em que as aulas presenciais estão suspensas. Com isso, não foi possível aferir junto aos alunos as suas preferências em relação a filmes, livros, bandas, etc. Essas informações seriam de suma importância para montarmos oficinas de acordo com a boa aceitabilidade na turma.

Com o intuito de sondar os alunos acerca de suas preferências durante o período de distanciamento social, decidi entrar em contato com eles por meio do aplicativo de celular *whatsapp*, mesmo sabendo que nem todos possuem celular. Pedi então a uma aluna que me incluísse no grupo de *whatsapp* dos discentes do 9º ano “A”, classe na qual serão aplicadas as oficinas, acreditando que poderia colher informações da maioria da turma e, assim, traçar um perfil para as oficinas.

Ao ser incluída no grupo, porém, deparei-me com a primeira barreira de nossa pesquisa, a exclusão digital. O grupo de *whatsapp* tem apenas 14 participantes, sendo que a turma é composta por 26 alunos. Constatei que quase metade da turma não possui celular e não tem acesso à internet de qualidade.

Apesar disso, iniciei a investigação com a parte da turma que compunha o grupo, surgiu então a segunda barreira: a exclusão social. Iniciei a conversa com os alunos no grupo de *whatsapp* explicando a pesquisa do mestrado e pedindo a colaboração de todos e tive uma boa receptividade por parte deles. Esclareci que em função do distanciamento social, eu utilizaria o aplicativo para obter algumas informações sobre os alunos da turma e, aparentemente, todos estavam dispostos a ajudar.

### **3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Considerando os encaminhamentos da BNCC (BRASIL, 2017) para o componente curricular Língua Portuguesa, além dos apontamentos teóricos desta pesquisa, foram selecionados textos que serão utilizados na sequência didática, que tem como referência turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre a SD, os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) discutem a importância desse modelo teórico para trabalhar com os alunos o funcionamento, as funções, condições de produção e circulação de textos de variados gêneros e contextos. A sequência didática é por eles definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A escolha do gênero *fanfiction* justifica-se porque além desses textos apresentarem assuntos de interesse dos alunos, também possibilitam desenvolver habilidades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em se tratando da análise linguística, essa prática é parte importante da proposta, uma vez que pretendemos explorar a variação linguística presente nesses textos.

De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94), a elaboração de uma SD permite não só sistematizar a abordagem do gênero, como também possibilita “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados”. Para os autores, “é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 94)

Por meio das atividades planejadas para as oficinas, os alunos terão contato não apenas com *fanfictions*, mas também com outros gêneros textuais tanto orais quanto escritos, bem como produções lidas e assistidas para que, dessa forma, possamos contribuir de forma abrangente, permitindo um aprendizado eficaz aos discentes.

Os estudantes precisam ser estimulados a escrever e nós, professores, devemos oferecer condições para que se produzam quaisquer tipos de textos. Um aluno que está condicionado a escrever um único gênero textual tem suas capacidades linguísticas e gramaticais limitadas, para aprimorá-las faz-se necessário passear por tipos de textos diferentes, ainda que o objetivo final seja um específico.

Além disso, a escola não pode negligenciar a importância da linguagem oral, é por meio dela que, na maioria das vezes, ingressa-se no mercado de trabalho, resolve-se os problemas do dia a dia, defende-se diante de uma situação jurídica, entre outras situações. Assim sendo, precisamos trabalhar aspectos da linguagem oral na sala de aula com o objetivo de prepararmos nossos alunos para a vida em sociedade.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Acreditamos, portanto, que as atividades desenvolvidas ajudarão os alunos no

processo de adequação linguística, reconhecendo os níveis de linguagem próprios para cada situação.

### **3.3 Aulas remotas: uma vivência e experiência da pesquisadora**

É importante esclarecer que, em função da pandemia provocada pela COVID-19, não foi possível realizar as oficinas até o final da conclusão deste trabalho, mas quando for possível, aplicarei a sequência didática e a partir da análise dos resultados, produzirei um artigo. Acredito que as oficinas trarão bons resultados para os meus alunos e para os alunos dos colegas que desejarem aplicar também.

Com a pandemia provocada pela COVID-19, o ano letivo de 2020 sofreu grandes alterações, como a necessidade de realizarmos aulas de forma remota, fato que impossibilitou a realização de minhas oficinas. A instabilidade provocada pelo coronavírus em nosso país provocou a criação de diversos decretos direcionados à educação, exibirei aqui os que considero mais relevantes para este trabalho, um deles trata-se do 1º decreto estadual que suspende as aulas presenciais. O decreto coloca que:

Art. 1º Ficam suspensas, por 15 (quinze) dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.

Art. 2º A suspensão de trata o artigo anterior se aplica às instituições de ensino das redes municipais e às escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão.

Art. 3º O Conselho Estadual de Educação - CEE editará as normas necessárias ao cumprimento do disposto neste Decreto.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, devendo produzir efeitos a partir de 17 de março de 2020.

(MARANHÃO, 2020, p.1-2)

O decreto determinou a suspensão das aulas, tanto da rede pública quanto da rede privada em todo o estado por quinze dias. Após esse período, contudo, verificou-se a necessidade de estender esse prazo e um novo decreto foi emitido. Neste momento, as escolas da estaduais e particulares de Amarante do Maranhão começaram a trabalhar de forma remota, mas as escolas municipais continuaram sem aulas.

No dia 31 de março de 2020, a então prefeita de Amarante do Maranhão, Joyce Marinho, decidiu antecipar as férias escolares como forma de amenizar o prejuízo sofrido pelos

estudantes. Para tanto, a prefeita emitiu um decreto, veja o artigo primeiro do documento: “Art. 1º - As Férias Escolares referentes ao mês de julho e dezembro de 2020 ficam antecipadas para o período de 01 a 30 de abril de 2020, em todas as Escolas da Rede Pública Municipal de Amarante do Maranhão – MA”.

Assim, os estudantes da rede municipal de ensino seguiram sem aulas até o final do primeiro semestre do ano, quando a prefeita emitiu um novo decreto autorizando o retorno às aulas de forma remota. O decreto “autoriza implementação de atividades não presenciais nas escolas da rede pública municipal de amarante do Maranhão, durante o período de suspensão das aulas, e dá outras providências” (AMARANTE DO MARANHÃO, 2020, p.01).

Norteados pelo decreto municipal, retomamos as aulas no mês de julho. Vale ressaltar que o ano letivo de 2020 teve início no dia 13 de fevereiro, após duas semanas tivemos o feriado de carnaval e depois disso foram somente mais duas semanas de aula até o início da quarentena. Ou seja, no primeiro semestre do ano, tivemos apenas aproximadamente um mês de aula.

É importante lembrar também que 2020 foi um ano de eleições municipais, logo o cenário educacional seria alterado com a mudança de prefeito e secretário de educação. Com isso, o ano letivo precisava ser concluído até o fim do ano corrente, o desafio foi enorme, pois o conteúdo programático de um ano letivo precisou ser adaptado para um semestre.

Além de correr contra o tempo para concluir o ano letivo dentro do prazo, foi necessário superarmos as barreiras sociais. Nesse sentido, Ribeiro (2020, p. 452) pontua que

na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação.

Considerando a realidade da comunidade escolar em que trabalho, a gestão escolar criou grupos de WhatsApp para todas as turmas da escola, incluindo os alunos, e na maioria das vezes, os pais dos alunos, para que tivessem acesso aos conteúdos semanais de cada disciplina.

Optamos por realizar as aulas remotas pelo WhatsApp, por ser uma plataforma acessível e com baixo uso de internet. Como em muitas casas existe apenas um aparelho de celular para toda a família, a gestão escolar decidiu que seria criado apenas um grupo por turma e neste grupo os professores de todas as áreas de conhecimento deveriam interagir com seus alunos, seguindo um horário de aula feito especialmente para o período das aulas remotas. Essa

medida foi tomada para que aparelhos não ficassem congestionados com um grande número de grupos, pois era sabido que muitos estudantes dividiam o celular com pais e irmãos.

Em sua hora/aula semanal, cada professor deveria enviar vídeos, documentos em PDF, Word ou áudios e ainda uma atividade sobre o assunto; a frequência e as notas dos estudantes passaram a ser contabilizadas pelo envio de atividades, feito por meio de fotos e enviadas ao professor pelo aplicativo.

Aos alunos que não possuíam aparelho de celular e/ou não tinham internet, o conteúdo da semana deveria ser impresso e disponibilizado quinzenalmente na escola. Como os recursos são escassos, o professor só podia utilizar duas laudas para colocar todo o assunto e as atividades de duas semanas. Nós, professores, tivemos que fazer milagre. Ou, o que é pior, fingimos que estávamos fazendo um milagre, mas sabíamos que seria praticamente impossível que um aluno absorvesse algum conhecimento utilizando a metodologia apresentada.

Sobre esses desafios, que não foram vivenciados apenas por docentes e estudantes da referida cidade, Ribeiro (2021, p. 3) faz um alerta quanto ao que temos feito, em termos de “ensino remoto” ou atividades não-presenciais. Para a autora, essa experiência pode ser comparada à gambiarra, “na medida em que fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos, a fim de atender a uma urgência que durará meses, talvez anos, e que provavelmente deixará suas cicatrizes e heranças, pós-pandemia”.

Mais uma vez, a barreira social me provoca uma profunda reflexão sobre o sistema educacional brasileiro. Quando iniciei o planejamento de minhas oficinas, já estávamos vivendo o período de distanciamento social, por isso, muito antes das escolas municipais utilizarem o *whatsapp* como ferramenta de trabalho eu já havia diagnosticado a exclusão digital sofrida pelos alunos da escola em que trabalho e que é semelhante à realidade de todas as outras escolas do município.

Em se tratando das desigualdades e desafios do ensino remoto emergencial, Ribeiro (2021, p. 3) considera que

administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível, embora nossa vontade de agir e de educar nos torne ágeis e quase mágicos/as. Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea. Assimetrias sociais, econômicas e culturais se adensaram, puseram a nu as ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e nas atividades digitais, causando preocupação em quem precisa lidar com o chão da sala de aula da educação básica, além de rubor naqueles que estiveram cegos/as às nossas condições concretas (RIBEIRO, 2021, p. 3).

Partindo dessas considerações, compreendemos que os efeitos negativos da pandemia na educação poderiam ser minimizados se os alunos tivessem os recursos mínimos necessários para realizarmos aulas de forma síncrona durante a pandemia, assim como acontece nas escolas particulares do município. Mas, infelizmente, a maioria dos estudantes não possuiu um celular ou um computador e nem dispõe de internet wi-fi em casa; essa realidade impediu-me de usar várias plataformas existentes voltadas para o ensino.

Durante a pandemia modernizei o meu fazer docente, descobri diversas ferramentas e plataformas gratuitas, simples de usar, que otimizam meu tempo e tornam minhas aulas mais agradáveis. Eu tive condições de me adaptar ao ensino remoto, mas a maioria dos meus alunos não têm essa condição. Assim sendo, como posso colocar em prática, nas escolas da rede municipal, as técnicas que aprendi?

Acho importante esclarecer que não trabalho apenas na rede municipal de ensino, por isso, em meu dia a dia utilizo plataformas como *google classrom*, *google forms* e *google meet*. Se essas plataformas pudessem ser usadas nas escolas municipais, eu poderia adaptar minhas oficinas e executar minha proposta de intervenção, mas da forma como as aulas são executadas na Escola Dilson Funaro, e nas demais escolas municipais, é quase impossível desenvolver qualquer trabalho relevante.

É relevante destacar, ainda, que antes mesmo da pandemia, faltava-nos condições de trabalho que possibilitasse atividades relacionadas ao letramento digital. Não apenas os alunos eram/são excluídos digitalmente, muitas escolas ainda não possuem infraestrutura para que o professor possa desenvolver atividades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A esse respeito, vale refletir acerca do que Ribeiro (2021, p. 4) pondera a seguir:

Qual era o máximo de investimento que muitas escolas fizeram, antes da Covid-19? Fixar projetores em salas de aula, guardar alguns deles em armários de setores especializados, emprestar notebooks (cabos e periféricos) para as aulas, disponibilizar ligações e instalações nas paredes, para que tudo pudesse funcionar. Tudo isso nas salas de aula tais como as conhecemos: áridas, fechadas, com basculantes altos e emperrados, lotadas de pessoas em espaços mínimos. Pela pouca quantidade de equipamentos disponíveis, em relação ao porte de tal ou qual escola, é fácil inferir que o uso desses recursos não era generalizado (RIBEIRO, 2021, p. 4).

Diante de precariedades que sempre nos acompanharam, reconheço que, para colocar em prática propostas como as que apresento neste trabalho, muitas vezes o professor precisa dispor de recursos próprios para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer gêneros digitais que fazem parte do cotidiano de outros estudantes que vivem em situação socioeconômica mais favorável.

Reconheço, ainda, a necessidade de mantermos o distanciamento social até que estejamos todos vacinados contra a COVID-19, e sou absolutamente a favor de que estejamos em aulas remotas, sei que não há outra alternativa. Minhas reflexões aqui expostas não têm o propósito de criticar tais medidas, mas busco refletir sobre a exclusão digital, que persiste em meio ao avanço tecnológico por qual passa nossa sociedade.

Mais que um período de reinvenção no ensino, a COVID 19 me fez refletir sobre a vida, acerca da ignorância em que vive parte da sociedade, a respeito da importância da ciência e da educação. Em tempos tão sombrios, é angustiante testemunhar pessoas defendendo a economia em detrimento da vida, desdenhando das dores dos outros e duvidando de uma doença que tira vidas todos os dias.

É impossível a essa altura não refletir sobre o meu papel para além dos muros da escola. Como bem coloca Paulo Freire (2015, p. 19), nós professores precisamos nos esforçar para “criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história”. Como testemunha deste momento, tenho o dever de levar o que vivenciei para todos os alunos que passarem por mim até o fim de minha missão como educadora.

## 4 AULAS DE LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO

### 4.1 Concepções de linguagem e o livro didático

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as várias perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Pensar o ensino de língua materna, nesse caso, da língua portuguesa, demanda, inicialmente, que saibamos qual é a noção de linguagem priorizada nos referenciais curriculares e no livro didático que utilizamos em sala de aula para, assim, compreender como elas influenciam o ensino de LP na atualidade (ALVES e XAVIER, 2018).

Primeiramente, devemos atentar para a pluralidade no termo “concepções”, que está relacionada à natureza do fenômeno da linguagem, uma vez que “cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua” (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 479).

É importante ressaltar que ao abordarmos as concepções de linguagem, não faremos uma análise historiográfica. Contudo, é fundamental retomarmos Saussure (2012), o qual considera que a linguagem se divide em duas partes indissociáveis entre si: “a língua (*langue*), que existe no âmbito social, e a fala (*parole*), de realização individual, sendo a primeira compreendida como homogênea e organizada estruturalmente, enquanto a segunda demonstra maior diversidade” (ALVES e XAVIER, 2018, p. 438).

Quanto à importância desses estudos linguísticos, Alves e Xavier (2018, p. 438) afirmam que as pesquisas saussurianas refletiram nos estudos da língua(gem), provocando “várias percepções sobre o mesmo objeto de análise, com as abordagens gerativista, funcionalista, sócio interacionista, dentre outras correntes teóricas que, por sua vez, contribuíram para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa”.

Dessa maneira, discutiremos a seguir as três possibilidades de conceber a linguagem e seus reflexos no ensino de língua materna, a saber: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e por último a linguagem como processo de interação (GERALDI, 1984).

Ao traçar um breve histórico das perspectivas para ensino de língua portuguesa no Brasil, Soares (1998) descreve que a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, na década de 1960. Nesse período, o ensino da língua materna tinha como função, primordialmente, possibilitar aos alunos o reconhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. “Esse reconhecimento se dava, quase

sempre, pelo ensino de gramática e pelo contato com textos literários nos quais se buscava, predominantemente, reconhecer estruturas linguísticas” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VII).

Em concordância, Alves e Xavier (2018, p. 437) acrescentam que nessa concepção de linguagem, o ensino estava voltado para as atividades de classificar, conceituar e, sobretudo, conhecer as regras gramaticais a serem seguidas “para a organização lógica do pensamento, e, conseqüentemente, da linguagem”, e são elas que constituem o falar e escrever, considerados “certos” ou “errados”. Para esses teóricos, resultam desse posicionamento considerações de que quem fala e escreve “bem” domina a gramática da língua, porque organiza logicamente o seu pensamento (Ibid., 2018, p. 438).

Nesse sentido, Soares (1998) explica que o ensino pautado nessa concepção não era considerado “nem incoerente nem inadequado” a uma escola que estava voltada, especialmente, para alunos das camadas privilegiadas da população, isto é, “àqueles que de certo modo já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variante socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VII).

A esse respeito, Alves e Xavier (2018) reiteram que essa concepção de linguagem ainda é adotada em muitas escolas brasileiras, por meio de uma prática que prioriza o ensino de conceitos normativos, isto é, voltados para o domínio da metalinguagem. Diante disso, a “escola torna-se um local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita”, assim, resta ao aluno leitor/produzidor de textos “atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita” (Ibid., p. 438)

Perante esse olhar, os referidos autores concluem que, nessa concepção, a língua(gem) é compreendida como uma atividade monológica e individualista, sem interferência do social, e que considera uma única forma válida de língua, a norma padrão. Em resumo, tal concepção defende uma linguagem encaixada nos moldes da gramática normativa, a qual “reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante” (MATTOS e SILVA, 1989, p. 13).

Outra maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares, desenvolveu-se entre os anos 1960 e 1970 e perdurou até a década de 1980. Sobre esta segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 486) consideram que, além de aliar-se ao Estruturalismo, esta perspectiva “liga-se também à Teoria da Comunicação, a qual concebe a língua como um código”, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor.

Conforme Travaglia (1996) a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. No que diz respeito à predominância dessa concepção no ensino brasileiro, Soares (1998) explica que, após a década de 1960, a classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo para o ambiente escolar padrões culturais e variantes linguísticas diversas. Nesse período, o regime militar foi implantado no país, visando o desenvolvimento do capitalismo. Como resultado, a concepção de ensino da língua materna passou a ser fundamentada na Lei nº 5692/71, que no art. 4º, parágrafo segundo, determina que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Ainda segundo a autora (1998, p. 57), por meio dessa lei, defendia-se a ideia de um ensino voltado para um padrão de linguagem, o qual poderia ser alcançado mediante atividades de prática e repetição. Consoante a isso, Zanini (1999, p. 81) pontua que tal lei “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo estabelecido”.

Nesse contexto, a escola tinha como principal objetivo de ensino da língua materna “favorecer o desenvolvimento, por parte dos alunos, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens” (SOARES, 1998, p. 57). A autora acrescenta que, nesse período, surgiu a polêmica sobre o ensino da gramática na escola e, de certo modo, a abordagem gramatical foi substituída pela “Teoria da Comunicação”.

É importante destacar que foi a partir da corrente funcionalista, com Jakobson (1973), que houve uma ruptura no ensino marcadamente gramatical em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, foi destacado o ato de comunicação verbal, concebendo a língua como código, que servirá como transmissão de informações entre sujeitos (ALVES e XAVIER, 2018, p. 438).

Assim, o ensino baseado nessa concepção está voltado para o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, ao uso da língua. A esse respeito, (Soares, 1998, p. 57) destaca que o objetivo do ensino de LP é pragmático e utilitário, ou seja, “trata de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos linguísticos do alunado como emissor e receptor de mensagens usando códigos diversos – verbais e não verbais”.

Embora alguns teóricos reconheçam que houve um avanço no ensino de LP a partir dessa perspectiva, sobretudo, pela inserção do estudo de produção de textos em livros didáticos, a referida autora pontua que essa concepção tende à exclusividade do ensino da norma-padrão, desconsiderando, assim como na primeira concepção aqui apresentada, o contexto extralinguístico do enunciado (SOARES, 1998).

Conforme Ormundo e Siniscalchi (2018), tal concepção de linguagem deixou de encontrar apoio na segunda metade da década de 1980, tanto no contexto político e ideológico, quanto pelas novas teorias linguísticas. Deste modo, além da primeira concepção de linguagem, em que o indivíduo traduz ou exterioriza seus pensamentos por meio da língua, e da segunda, em que o falante transmite informações de um remetente a um destinatário, resta a última, a da linguagem como processo de interação, a qual capacita o sujeito a realizar ações, isto é, atuar sobre o seu ouvinte/leitor (ALVES e XAVIER, 2018, p. 439).

Nessa perspectiva, os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem: “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso e, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização” (Soares, 1988, p. 59).

A mudança significativa de abordagem passou a se refletir nas principais leis e documentos oficiais. A esse respeito, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. VII) explicam que

os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) demarcaram tais mudanças ao propor o texto, materializado em diferentes gêneros textuais, como objeto de ensino. Nesse novo paradigma, o texto tornou -se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de permitir aos alunos realizar análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua.

Muitas concepções teóricas que fundamentam a proposta dos PCN são assumidas pela Base Nacional Comum Curricular, como, por exemplo, as noções basilares de texto e gênero discursivo, que são baseadas nos estudos de Bakhtin. O pensador russo evidencia a relação entre o uso da linguagem e a atuação nos diversos campos da atividade humana. Para ele, o emprego da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Logo, é também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC (2017) se fundamenta.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 65).

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos princípios da Base é a centralidade do texto e dos gêneros textuais. Além de orientar que os estudantes participem de diferentes práticas de linguagem, a BNCC (2017) estabelece que a variedade linguística seja objeto de estudo e reflexão. A partir disso, compreendemos que a abordagem de diferentes

gêneros textuais pode contribuir para ajudar os alunos na compreensão da variação linguística nos diferentes contextos.

A Base descreve Competências Específicas de Língua Portuguesa (CELP) para o ensino fundamental que contemplam o estudo da diversidade linguística existente em nosso país. A CELP 1 indica a importância do estudante “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p. 87).

Como desdobramentos, a CELP 4 e a CELP 5 tratam da compreensão do fenômeno da variação linguística e do emprego, nas interações sociais, da variedade e do estilo de linguagem adequados. A quarta competência, por exemplo, destaca a relevância do aluno entender o fenômeno da variação linguística, “demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87).

Certamente, um referencial curricular não dá conta de desenvolver sozinho tais questões, por isso, é necessário que o livro didático (LD) esteja em consonância com estas orientações com relação aos aspectos sociolinguísticos. Dentro dessa perspectiva, o LD pode ser “um instrumento fundamental para uma proposta de ensino democrático da língua, desde que se apresente com abordagens sociolinguísticas visando à construção de uma cultura linguística liberta de preconceito social” (RAZKY e FEITITEIRO, 2015, p. 332).

Sobre a relevância do LD como recurso utilizado no ensino de língua portuguesa, Viana (2005, p. 15) explica que “é o livro didático que o aluno leva para casa e é a ele que o aluno recorre quando não pode recorrer ao seu professor”. A autora considera, ainda, que “são o livro didático e o professor que direta e explicitamente expõem o aluno à língua que se pretende ensinar” (Ibid., p. 16).

Desse modo, espera-se que esse recurso exponha diferentes formas de linguagem, que libertem os alunos de “uma necessidade histórica de saber normativo e que os possibilitem desenvolver sua competência sociolinguística”. Além disso, espera-se que os livros didáticos evidenciem as diferenças de fala e escrita, “que devem ser estudadas em suas diversidades e não contrapostas” (VIANA, 2005, p. 56).

Tão importante quanto as diretrizes presentes nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, é a postura assumida pelo professor nas aulas de linguagem. Nesse sentido, Viana (2005, p. 18) considera que “se desejamos de fato alcançar um patamar avançado de ensino de língua portuguesa no Brasil é preciso, antes de tudo, que reconheçamos os mecanismos sociolinguísticos que diferenciam falantes”.

Diante disso, consideramos relevante analisar o tratamento da variação linguística no LD que utilizamos nas aulas remotas. Vale ressaltar que durante esse período, o livro didático foi fundamental devido às dificuldades de acesso à internet e exclusão digital dos alunos, sendo, portanto, uma das únicas fontes de consulta para grande parte dos alunos.

Sendo assim, analisamos o livro didático do 9º ano na versão do professor, pelo papel importante que representa para o ensino e por suas informações e orientações metodológicas, que nos sugerem o que deve ser feito em sala de aula.

#### 4.2 Abordagem sociolinguística no livro didático

A coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” propõe, a começar pelo título, uma abordagem que busca equilibrar o estudo do texto com reflexões sobre a linguagem por meio do trabalho com os gêneros textuais, dialogando com o cotidiano e a multiplicidade de interesses dos alunos (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VI).



Os autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, ao apresentarem o material produzido, destacam que a obra está alinhada integralmente às propostas apresentadas na BNCC. Tendo em vista que a Base assume a concepção de linguagem como interação, oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva, os responsáveis pela coleção compreendem a interação “como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VI).

Nesse sentido, são consideradas diversas práticas sociais de linguagem, nas quais os sujeitos se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Dessa maneira, o gênero é caracterizado como elemento organizador de cada capítulo da obra, “sempre orientado às práticas de linguagem, o que permite o planejamento de ações e a seleção de determinados textos como objetos de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VI).

Os autores acrescentam que, na coleção, o gênero não é tido como um mero conteúdo a ser ensinado; ele é elemento organizativo do trabalho docente, segundo uma noção de espiral, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual.

Para que esta abordagem seja possível, Ormundo e Siniscalchi (2018) afirmam que as atividades sugeridas dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. Assim, são propostas ao estudante exercícios de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, “a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado” (Ibid., 2018, p. VI).

É relevante destacar que, na apresentação dos princípios teórico-metodológicos gerais do manual do professor (p. VIII), é mencionado o fato de que a coleção visa “atender às realidades diversas do país, onde tanto as formações iniciais quanto as continuadas nos cursos de Letras não demonstram uniformidade nem nas posições teóricas nem nos currículos”. Nesse sentido, os autores explicam que a obra opta por uma organização de “caráter lógico-sequencial dos conteúdos a serem tratados, apresentando assuntos e conceitos considerados básicos e de alicerce na formação do aprendiz” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VIII).

Os autores salientam que a coleção foi produzida por meio de estudos teóricos consistentes e de prática de mais de vinte e cinco anos de sala de aula. Logo, descrevem a produção como uma “coleção jovem, atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras” (Ibid., 2018, p. VIII).

Dado o exposto, analisaremos alguns aspectos da obra, com base no estudo realizado por Viana (2005, p. 19), examinamos a concepção de língua e linguagem que está presente no livro didático e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolinguísticos para o aluno, como a noção de “certo” e “errado”, variação linguística, adequação linguística e preconceito linguístico, além do papel da norma padrão na cultura escrita.

Primeiramente, destacamos que o manual do professor menciona a importância das variedades linguísticas bem como a necessidade de se desconstruir o preconceito linguístico, mas a prioridade é dada ao estudo da norma padrão da língua portuguesa. Tal descrição é feita pelos autores ao afirmarem que

nos textos cuidadosamente selecionados para as atividades de leitura e análise linguística/semiótica, privilegiamos as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas situações sociais mais prestigiosas.

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. XVII)

Ao examinarmos a proposta de trabalho, constatamos que em cada capítulo há uma seção intitulada “Mais da língua” que, de acordo com os autores, apresenta recortes teóricos, em geral breves, e momentos de resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre os fenômenos linguísticos em estudo (2010, p. VII). Nos dois primeiros capítulos, a seção reservada ao estudo da linguagem contempla o estudo da variação linguística.

O recorte a seguir mostra os assuntos trabalhados na parte de linguagem do primeiro capítulo, dentre eles, as variedades linguísticas. Na seção referida, os autores chamam a atenção do aluno para a diversidade de situações em que utilizamos a língua e a conceituam como “o meio mais comum de interação entre os indivíduos nas práticas diárias” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 30).

#### Fragmento 1 –Variedades linguísticas no LD

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- o português brasileiro;
- variedades linguísticas;
- colocação pronominal.

Mais da língua

## Variedades linguísticas

Nos poemas-protesto estudados neste capítulo, o eu lírico procura convencer seu interlocutor a agir de uma determinada maneira ou a considerar determinados pontos de vista. A língua é o meio mais comum de interação entre os indivíduos nas relações diárias – comunicação com familiares, contato com amigos, atuação no trabalho –, além de ser fundamental no desenvolvimento de atividades políticas, culturais e científicas. Nesta seção, você dará continuidade a seus estudos sobre o uso social da língua.

• Pra começar

**Mais da língua e Isso eu ainda não vi**

CG: 1, 2, 5, 6, 7

CEL: 1, 2, 6

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10

Habilidades: EF09LP10, EF09LP12, EF69LP55, EF89LP24

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 30)

O tópicos “Pra começar” dá início a apresentação dos conteúdos. Por se tratar de uma seção que aborda as variedades linguísticas, acreditamos que os autores optaram por utilizar a forma mais informal da preposição *para*, com o objetivo de tornar a abordagem mais descontraída e aproximar a linguagem do livro à linguagem dos estudantes.

O estudo do uso das variedades linguísticas inicia pelas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e a que é utilizada em Portugal. Para isso, os autores apresentam um texto que evidencia tais diferenças e convidam o estudante a observar as falas e perceber que, mesmo se tratando da língua portuguesa, há distinção entre o vocabulário e as construções sintáticas na tirinha traduzida para os portugueses e para os brasileiros.

### Fragmento 2 – A língua portuguesa do Brasil e de Portugal

#### • Pra começar

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.

Calvin



Calvin



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 30)

A partir dessa leitura, compreendemos o que Bagno (2007, p. 24) afirma ao explicar que “quando dizemos que no Brasil se fala *português*, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal”.

O autor acrescenta que, por isso, os linguistas preferem usar o termo português brasileiro, por ser mais claro e marcar bem essa diferença.

Em concordância com as afirmações de Bagno, os responsáveis pela obra apresentam textos que mostram a influência da colonização em nosso idioma e defendem que o português brasileiro é uma língua variável, assim como todas as outras. Apresentamos a seguir, um trecho dessa discussão.

### Fragmento 3 – O português brasileiro

Como você percebeu, a língua portuguesa usada no Brasil difere daquela empregada em Portugal. Embora seja possível compreender o que está sendo dito na tirinha traduzida para os portugueses, notamos particularidades quanto ao vocabulário e às construções sintáticas. Caso estivéssemos ouvindo os personagens, também notaríamos diferenças na forma como as palavras são pronunciadas.

Tais particularidades estão relacionadas ao percurso da língua portuguesa nos dois países. Apesar de os colonizadores portugueses terem trazido sua língua para o Brasil, o português falado aqui e aquele falado em Portugal foram influenciados por fatores diferentes.

Como ocorre com todas as línguas, a língua portuguesa varia. Ela não é a mesma em Portugal, no Brasil e nos demais países em que é falada.

## O português brasileiro

O trecho a seguir foi copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, contando sobre os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território brasileiro “recém-descoberto”.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, **fartéis**, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma **albarrada**. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que **lhas** dessem, **folgou** muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.



O português brasileiro – Provavelmente este é o primeiro momento em que os alunos vão examinar, de maneira mais atenta, a formação da língua portuguesa. Sugerimos que você leia o comentário teórico fazendo paráfrases das explicações e oferecendo exemplos.

A partir desse recorte, é possível observar que, embora o livro apresente apenas um trecho da carta de Caminha, o professor pode recorrer a outros textos em que esses aspectos podem ser estudados, isto é, explorar possibilidades de examinar a língua que não estão no livro didático. No que tange à importância dessa abordagem, Soares (2015) considera que, para lidar com as variações e mudanças linguísticas no ensino de língua materna, o caminho é justamente pelo letramento, isto é, colocar o aluno em contato com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade a fim de familiarizá-lo com as práticas sociais de linguagem.

É nesse prisma que os autores do LD propõem a leitura de gêneros textuais distintos, para identificar nos textos os fatores que contribuem para a heterogeneidade da língua portuguesa. Bagno (2015) considera que essas leituras possibilitam que o aluno perceba as transformações que acontecem na língua e não só as compreenda, como também saiba lidar com elas.

Outra questão relevante a ser considerada no estudo da língua, diz respeito à influência das línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro. Acerca disso, Bagno declara que “para o estudo da formação do português brasileiro, o conhecimento da história da escravidão é fundamental e incontornável” (BAGNO, 2015, p. 5). O autor acresce que o elemento africano é, sem dúvida, responsável por muitas das características gramaticais específicas do português brasileiro, porém, o profundo racismo entranhado na pequena parcela dominante de nossa sociedade tem levado ao descaso, ao menosprezo ou ao total obscurecimento o profundo impacto que os africanos e seus descendentes tiveram sobre o português brasileiro.

São esses conhecimentos que podem tornar o estudo das variedades linguísticas mais significativo, uma vez que ao conhecer a história e discutir a influência dos povos indígenas e africanos na formação do português brasileiro, o aluno compreenderá a importância de conhecer e respeitar a diversidade linguística e cultural do nosso país. No trecho a seguir, chamamos atenção para a atividade sugerida na seção "Abuse da língua".

## Fragmento 4 – Influências linguísticas no português brasileiro

**Variedades linguísticas NA PRÁTICA**

**1** Leia este trecho de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras.

*As línguas do Brasil*

[...]

As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas descrevem a natureza exuberante, para a qual os europeus **literalmente** não tinham palavras, e as africanas **impregnam** nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalismos à parte, esse pessoal vai ter que suar muito se quiser mesmo livrar o português do Brasil de todos os estrangeirismos.

LEANDRO NARLOCH, *Superinteressante*, ed. 174, mar. 2002.

Abuse da língua

Em trios, preparem um pequeno texto – pode ser um diálogo, uma propaganda, uma música, uma entrevista etc. – usando muitas marcas de uma variedade linguística específica. Recorram a seus conhecimentos e a sua criatividade.

Abuse da língua – Oriente os grupos a escolher uma das seguintes variedades: histórica, de região, de profissão, de tribo, de idade etc. Ofereça a possibilidade de pesquisa antes da produção do texto. Os grupos devem ler suas produções para que os demais alunos identifiquem a variedade em foco. Aproveite para apontar casos em que foram usados estereótipos, observáveis em associações indevidas entre marcas linguísticas e determinados comportamentos. (Exemplos: associar a variedade ligada aos cariocas à figura do malandro; a ligada aos baianos à preguiça ou indolência etc.).

Literalmente: exatamente; ao pé da letra.  
Impregnaram: influenciaram profundamente.

36 19 de Fevereiro de 1998.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 35)

A partir da atividade sugerida, observamos que são apresentadas aos alunos possibilidades de uso das variedades linguísticas. Embora a atividade solicitada seja escrita, vale destacar a ausência da exigência de um texto redigido na norma padrão, o que acontece com muita frequência nas atividades de produção de texto. A esse respeito, Bagno (2015) assegura que as atividades de produção textual ainda se limitam ao uso de regras, priorizando a escrita em detrimento da oralidade e diversidade linguística.

A orientação dada ao professor é que observe a utilização de estereótipos e associações indevidas, ou seja, ao mesmo tempo que o aluno tem a opção de escolher uma variedade da língua para redigir um texto, a tarefa primordial do professor não deve ser fiscalizar a escrita e corrigir aspectos gramaticais, mas orientar o aluno para que esta liberdade de escolha seja uma oportunidade de aprender a transitar entre as variedades da língua de forma eficiente e respeitosa.

Na mesma linha de pensamento, Gorski (2010, p. 154) considera fundamental que o professor de língua materna tenha um “embasamento teórico consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social para poder atuar, de forma competente, na orientação da aprendizagem e na formação contínua do aluno-cidadão”. Para tanto, o educador deve propiciar condições a fim de que o aluno saiba refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Outra questão importante na atividade sugerida, diz respeito à sugestão de que os alunos escolham variedades de tribo e de idade, dentre elas, as gírias. Sobre essa abordagem, Araújo e Sousa (2016, p. 88) defendem que ao propor o uso das gírias e demais variantes no

ensino da língua, não significa que estamos desvalorizando o ensino da norma padrão, mas que existem outras possibilidades, “que devem ser adequadas conforme a situação que ela se apresenta, não apenas isto, mas também deve-se reconhecer a importância dos conhecimentos culturais e linguísticos, que são marcas da identidade dos alunos”.

Um ensino sociolinguístico deve contemplar justamente as variedades desprestigiadas e desmistificar o estereótipo depreciador que foi atribuído por muito tempo a essa variedade do português brasileiro. Além disso, por ser um recurso linguístico bastante comum nas interações entre adolescentes e jovens, o estudo dessa variedade pode facilitar a compreensão do funcionamento da língua, “bem como o aprendizado do aluno no ensino da norma padrão, disponibilizando a este o domínio no uso das variações nas situações de comunicações requeridas” (ARAÚJO e SOUSA, 2016, p. 88).

Quanto a seleção de textos para exploração do fenômeno da variação linguística, a obra explora diferentes gêneros textuais, como recorte abaixo, por exemplo, no qual a Charge apresenta a variedade usada em Minas Gerais, cuja finalidade é explicar ao aluno a influência do fator geográfico nas variedades linguísticas.

#### Fragmento 5 – Fatores que influenciam na variação linguística

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e 1

### Por que a língua sofre variações

As particularidades percebidas no português falado em cada país da Comunidade Lusófona exemplificam o fenômeno da **variação linguística**.

As línguas variam em função de inúmeros fatores. O **fator geográfico** é um deles e não distingue apenas os falares de países diferentes. No Brasil, por exemplo, percebemos diferenças na maneira como falam gaúchos, baianos, cariocas, paulistas, mineiros, paraenses etc.

Veja como o chargista Jarbas Soares, conhecido como Jabá, aproveitou a variedade usada em Minas Gerais para produzir humor.

Para brincar com a crença popular de que um disco voador teria pousado em Varginha (MG), o chargista colocou um ET em busca de um produto típico, o pão de queijo, e usou o termo “cafezin” para caracterizar o sotaque local.

Em um mesmo estado, podemos observar diferentes variedades ao compararmos a fala usada nas áreas urbanas e nas rurais.

Jarbas Soares  
© JABÁ

**Por que a língua sofre variações** – Esta seção pode contar com leitura silenciosa. No final, alguns alunos devem ser chamados para expor cada um dos três fatores e o exemplo. Os demais devem completar a exposição. Por fim, leia o último box, que traz o conceito de variação linguística, e verifique se todos o entenderam. Lembramos que esse conceito já foi apresentado no volume do 6º ano e continuou sendo explorado nos anos seguintes nos estudos da língua.

33 ● - - -

É relevante frisar que a variação geográfica já havia sido discutida em textos anteriores, porém o foco estava apenas nas diferenças existentes entre a língua portuguesa usada no Brasil e a que é utilizada em Portugal. Nesta seção, os autores apontam para as variedades existentes na língua falada em nosso país.

Essa abordagem é essencial, pois possibilita ao aluno compreender diferenças, por exemplo, entre o falar do nordestino e do sulista, entre o falar de pessoas que moram na zona urbana e zona rural. É relevante, sobretudo, porque é uma oportunidade que o professor tem de desmistificar a ideia de superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais. Como bem coloca Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais”.

A obra tenta seguir o que Bagno (2008) sugere, a saber, que haja na educação um trabalho com a variação, com as diferenças regionais, por exemplo, para mostrar aos alunos que a língua varia de acordo com o lugar, a classe social, que ela muda com o tempo.

#### Fragmento 6 –Variedades linguísticas no LD

O **fator social** também é responsável por distinguir variedades linguísticas. A língua varia conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc. Leia este meme e imagine a que grupo urbano se relaciona a fala atribuída ao cachorrinho.



Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especificamente para fins didáticos.

Ao deparar com a palavra “vêi” e a expressão “mando *flip*”, o leitor pode identificar essa fala com a de alguns grupos jovens.

Existe, ainda, um terceiro aspecto responsável pela variação da língua, o **fator histórico**. Ao longo do tempo, a língua se transforma, palavras e construções são abandonadas e outras são introduzidas no vocabulário ou modificadas. Os falantes brasileiros, por exemplo, praticamente já abandonaram o uso da segunda pessoa do plural (*vós*). Algumas gírias entraram e saíram de moda, como o adjetivo *supimpa*, que indica algo muito bom.

No recorte acima, os autores apresentam o fator social da variação por meio da variedade usada por jovens, inclusive, utilizando um gênero textual muito conhecido por pessoas dessa faixa etária, o meme. No que concerne à relevância dessas escolhas, Bagno (2012, p. 11) declara que os textos da internet nos oferecem ótimos exemplos da hibridização da fala e da escrita, “apontando para o que está na língua no futuro dominado pelas tecnologias de comunicação que vêm apagando e/ou misturando as fronteiras que até pouco tempo delimitavam com rigidez as práticas orais e as práticas escritas” (Ibid., 2012, p. 12).

O autor afirma que “em vez de proibir o uso, na escola, da linguagem dos jovens, há muito mais vantagens em dar espaço para ela em sala de aula, promover algum tipo de trabalho que tenha como objeto essa linguagem. Para o autor, isso significa reconhecer que todas as formas de expressão são válidas e constituem a identidade individual e coletiva dos membros das múltiplas comunidades que compõem a nossa sociedade.

No que diz respeito à abordagem das variantes que fazem parte do cotidiano dos estudantes, Cagliari (2007, p. 83) esclarece que “para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros”. Do contrário, “o trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças provoca a insegurança” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Em vista disso, é fundamental que a abordagem trazida no LD seja apenas o ponto de partida para que o professor possa proceder de maneira sensível aos saberes dos educandos, aproveitando para instruí-los “quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita”(Ibid., 2004, p. 42). Em resumo, o aluno precisa compreender que o uso de determinadas variantes cabem em certas situações, mas em outras não.

Perante o que foi explicitado, consideramos que os autores apresentam de maneira satisfatória os conteúdos relacionados às variedades linguísticas e português brasileiro, uma vez que as questões propostas e os textos do LD trazem procedimentos claros de trabalhar a língua como algo dinâmico (no sentido de que pode variar e mudar), explorando explicitamente a variação e a heterogeneidade linguística.

Em relação ao conteúdo “colocação pronominal”, os autores introduziram o assunto chamando a atenção do leitor para situações de interação oral. A questão a seguir foi extraída da atividade referente à leitura da tirinha de Calvin, nela os autores chamam a atenção dos alunos para o uso dos pronomes.

- c) Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?

A partir dessa questão, observamos que, possivelmente, os autores quiseram inserir o conteúdo a partir de uma questão linguística, isto é, em vez de despejar informações sobre o uso dos pronomes, a obra traz uma questão que tem como objetivo discutir o aspecto variável da língua falada no Brasil e em Portugal. Sobre essa abordagem, Bagno (2008) defende uma prática que mostre como esse aspecto da língua ocorre, de fato, no português falado e escrito no Brasil.

Nesse sentido, o conteúdo “colocação pronominal” foi inserido, inicialmente, com foco na oralidade. Somente no capítulo seguinte os autores discutem a utilização dos pronomes na escrita e em situações de maior formalidade e monitoramento.

Assim, no segundo capítulo, a seção “Mais da língua” trata além das variedades linguísticas, os temas relacionados à adequação e preconceito linguístico e aprofundam a abordagem do conteúdo referido.

#### Fragmento 7 – Adequação linguística no LD

**Mais da língua**

**Pra começar**

As cartas abertas reproduzidas neste capítulo contam com uma linguagem monitorada. O gênero prevê uma comunicação formal, com vocabulário preciso, construções sintáticas mais complexas e maior consideração das formas previstas na norma-padrão. Essa adequação da linguagem ao contexto de produção e de circulação do texto é o assunto da seção.

### Adequação e preconceito linguístico

Leia esta tira do Niquel Náusea, personagem criado pelo quadrinista paulista Fernando Gonsales, e responda às perguntas.

**Niquel Náusea** Fernando Gonsales

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- variedades linguísticas;
- adequação e preconceito linguístico;
- colocação pronominal.

**Seção Mais da língua e Isso eu ainda não vi**  
CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9  
CEL: 1, 2, 4, 5  
CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
Habilidades: EF09LP07, EF09LP10, EF69LP55, EF69LP56, EF89LP16, EF89LP24, EF89LP28, EF89LP33

A reflexão sobre os níveis de linguagem e o combate ao preconceito linguístico iniciaram-se no livro do 6º ano, quando os conceitos foram apresentados e discutidos nas atividades, e tiveram continuidade nos anos seguintes. Toda a abordagem da língua e dos gêneros textuais consideraram essa dimensão. Neste capítulo, o objetivo é ampliar a proficiência do aluno na enunciação dos fenômenos que observa.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 69)

No capítulo anterior, foram apresentados textos e atividades que evidenciaram o caráter heterogêneo da língua, tal abordagem pode possibilitar que o aluno compreenda que

algumas situações exigem uma linguagem mais monitorada. Esta seção inicia chamando atenção para a formalidade exigida no gênero textual carta aberta, a qual deve ser escrita utilizando a norma-padrão da língua portuguesa. Assim, a proposta dos autores é que a partir das atividades de produção do texto escrito, os alunos conheçam os gêneros mais formais e que exigem a adequação de formas previstas na norma-padrão.

O quadrinho selecionado nesta seção busca evidenciar a importância da adequação linguística ao apresentar o uso da norma padrão em um contexto em que não é oportuno utilizá-la. Inicialmente, destacamos que a escolha do texto evidencia a proposta dos autores: priorizar as variedades urbanas de prestígio, uma vez que elas predominam nos gêneros apresentados.

Nesse cenário, consideramos que a abordagem poderia ser ainda mais interessante se fossem apresentadas variedades desprestigiadas, usadas no dia a dia por falantes reais, que de fato sofrem preconceito. Com tal afirmação, não estamos desconsiderando a intenção dos autores em mostrar que a norma-padrão também pode ser inadequada em alguns contextos, porém, acreditamos que poderiam ser oferecidos exemplos de inadequação tanto do uso da variedade de prestígio quanto das variedades desprestigiadas.

Contudo, ressaltamos que a expressão “sofrer muito na vida”, utilizada no texto, pode ser explorada pelo professor para mostrar a importância da adequação linguística, isto é, mostrar ao aluno que saber agir de forma competente nas diversas práticas discursivas pode melhorar a nossa interação com as pessoas em diferentes contextos. Bagno (2008, p. 31) orienta que a questão da adequação linguística deve ser trabalhada de modo que o aluno compreenda que “tudo vai depender de quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito”.

#### Fragmento 8 –Variedades linguísticas no LD

- 1** Por que o rato acredita que o escorpião vai “sofrer muito na vida”?
- 2** Que expressão o escorpião usa para abordar seu interlocutor? Que tipo de comportamento é sugerido por essa expressão?
- 3** A maneira como ele usa as palavras confirma esse tipo de comportamento? Explique sua resposta.

O humor da tirinha resulta de uma inadequação: a fala do escorpião, além de não ser conveniente para seu objetivo, revela um excesso de formalidade, que não se justifica na situação de comunicação apresentada na tira.

No capítulo anterior, você estudou fatores sociais que determinam variedades da língua. Além das questões relativas às particularidades dos falantes, é importante considerar a situação de comunicação em que eles estão inseridos.

1. Porque o escorpião não sabe como se comportar: em lugar de pegar de surpresa sua vítima, ele se aproxima e pede licença para picá-la.

2. Ele usa a expressão *por gentileza*, que marca um comportamento muito educado, formal.

3. Sim. O escorpião usa palavras e construções sofisticadas e formais, como *incômodo* e *picá-lo*.

O assunto, o objetivo, o tipo de interlocutor e o lugar em que ocorre a comunicação são alguns dos fatores que podem determinar diferenças no uso da língua.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 69)

O recorte acima mostra questões que foram elaboradas visando explorar os fatores que podem determinar diferenças no uso da língua e provocar uma reflexão acerca do papel da norma-padrão. No que tange ao desenvolvimento da competência linguística do aluno, observamos que há na obra algumas atividades de produção oral e escrita que podem motivar discussões acerca da importância das variedades linguísticas em diferentes contextos sociais.

No entanto, chamamos atenção para o trecho abaixo, em que os autores apontam situações de uso da linguagem formal e informal, comentam sobre as variedades urbanas de prestígio e apresentam um breve conceito de norma-padrão, mas não citam as variedades desprestigiadas socialmente.

#### Fragmento 9 – Linguagem formal e informal

A **linguagem formal** é usada em situações mais cerimoniais, como uma aula universitária ou um noticiário de TV. Já a **linguagem informal** é utilizada em situações mais descontraídas, como programas de auditório ou debates esportivos. O emprego desses **níveis de linguagem** é flexível, dependendo do contexto e do objetivo do falante. Um político pode, por exemplo, preferir o uso da linguagem informal em um discurso para se aproximar do eleitor. Além disso, há graus de formalidade, que vão de nada formal a muito formal.

Um falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, precisa se apropriar das formas socialmente mais valorizadas, as chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos moradores dos grandes centros urbanos que têm acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam em esferas profissionais prestigiadas.

O modo de falar desse grupo urbano varia conforme as situações de comunicação, como vimos nas ilustrações das páginas 70 e 71. Apesar disso, observa-se que, em geral, as variedades urbanas de prestígio estão mais próximas da chamada **norma-padrão**, o modelo de uso da língua descrito nas gramáticas e nos dicionários. Nenhum falante – mesmo aquele que é muito culto – obedece à norma-padrão todo o tempo, mas essa norma é uma referência.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 72)

Nesse fragmento, os autores do LD evidenciam que há níveis de linguagem e exemplificam, de forma breve, as situações em que os níveis formal e informal podem ser utilizados. Além disso, definem o falante competente como aquele que consegue “transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado para cada situação de comunicação” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 72).

Pode-se também perceber que os autores têm a preocupação de diferenciar as variedades urbanas de prestígio da norma-padrão. A esse respeito, Bagno (2012, p. 8) afirma que há uma grande distância entre o que é considerado a “língua certa” e o que os brasileiros mais letrados falam e escrevem. O autor acrescenta que

temos de um lado a norma-padrão extremamente conservadora e anacrônica, que não se inspira em nenhum uso real contemporâneo. Do outro, temos um conjunto de variedades urbanas prestigiadas que são, de fato, a norma empregada pelos brasileiros que tiveram acesso a uma boa educação e ocupam os postos privilegiados da sociedade.

A partir do pressuposto de que o aluno já conhece as variedades utilizadas em contextos informais, os autores destacam a importância da apropriação das variedades urbanas de prestígio para que o estudante se torne um falante competente. Mais uma vez ressaltamos a inexistência das variedades desprestigiadas, uma vez que além de não serem citadas como variedades da nossa língua, também não são oferecidos exemplos de contextos nos quais as mesmas podem ser adequadas ou inadequadas.

Nessa ótica, Viana (2005, p. 61) defende que “a ida à escola justifica-se na própria condição social da linguagem”. Ademais, a autora esclarece que “uma vez que a língua é um sistema heterogêneo e socialmente condicionado, nada mais legítimo do que tomar conhecimento e se apropriar das inúmeras possibilidades linguísticas que as relações sociais exigem” (Ibid., p. 61).

Ao apresentarem a norma-padrão como uma referência, os autores do LD em questão salientam que nenhum falante, mesmo aquele que é muito culto, obedece essa norma o tempo todo. A obra, por conseguinte, prioriza o estudo das variedades urbanas de prestígio, em concordância com Bagno (2012, p. 8), o qual defende que, se é para ensinar alguma norma de prestígio, que seja pelo menos essa norma real, viva, que circula em nossa sociedade”. O autor acrescenta que embora a proposta pareça um projeto elitista, a escola precisa mostrar ao educando a existência de “outros modos de falar e escrever, diferente daqueles que eles já trazem de sua vivência familiar e comunitária” (BAGNO, 2012, p. 8).

Em se tratando da linguagem informal, observamos que os autores não citaram a existência das variedades desprestigiadas, todavia, o assunto é discutido no trecho seguinte, em que é abordado o preconceito linguístico.

#### Fragmento 10 - Preconceito linguístico no LD

Sugerimos a leitura de *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno. 52. ed. São Paulo: Parábola, 2015.



#### ■ Preconceito linguístico

A compreensão de que a língua varia leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua "correta" ou "bonita". Todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.

Apesar disso, não é correto concluir que esses falares são bem-vindos em todas as situações de comunicação. Uma das mais importantes funções da escola é justamente a de aproximar os estudantes das variedades urbanas de prestígio para que eles possam adquirir progressivamente novos hábitos linguísticos, que lhes permitirão participar de todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis, inclusive aquelas que exigem a produção ou a compreensão de gêneros mais monitorados.

72

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 72)

No recorte acima, os autores apresentam a língua como variável e negam a existência de uma língua "correta" ou "bonita". Tal afirmação está baseada nos pressupostos adotados pela Sociolinguística, por compreender que "todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos" (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 72).

Destaca-se neste tópico, que o preconceito linguístico está relacionado às variedades utilizadas por pessoas com pouca escolaridade. Este é um dos mitos apontados por Bagno, "as

“pessoas sem instrução falam tudo errado” (2007, p. 40). O autor acrescenta que o preconceito acontece porque

não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim.

Diante do exposto, compreendemos que ao tratar desse assunto, é necessário que sejam considerados aspectos sociais que estão estreitamente ligados ao estigma associado a estas variedades, pois “o preconceito linguístico não pode ser dissociado dos outros preconceitos. É necessário que o professor da Educação Básica assuma uma postura crítica ao tratar dessas questões” (BAGNO, 2008, p. 11).

Ainda referindo-se às variedades desprestigiadas, os autores do LD explicam que precisamos tanto compreender que é um equívoco julgá-las como erradas, quanto pensar que elas podem ser usadas em todas as situações. Retoma-se aqui a importância de refletir sobre o papel da competência sociolinguística do aluno e a necessidade de um ensino democrático, o qual promova o estudo sobre todas as variedades linguísticas, inclusive as variedades estigmatizadas, possibilitando ao estudante utilizá-las adequadamente em diversos contextos (VIANA, 2005, p. 61).

Nas notas dedicadas ao professor, os autores sugerem a leitura da obra “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”, de Marcos Bagno. Também há orientações de como o docente pode proceder na correção das atividades que contribuem para sedimentar a reflexão teórica, além de sugestões de exibição de vídeos que retratam as “especificidades regionais na língua”, para que estas sejam compreendidas como motivo de orgulho por seus falantes (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 73).

Não podemos deixar de evidenciar algumas recomendações dirigidas ao professor referentes às atividades que devem ser realizadas oralmente, por exemplo: oriente o aluno “indicando a necessidade de falar mais alto ou mais devagar, fazer contato visual enquanto expõe e empregar recursos que contribuam para a força de seus argumentos, como gestos, expressões faciais ou tom de voz que marcam ênfase etc”. Além disso, indica-se que nestas atividades sejam feitos comentários sobre a qualidade do vocabulário, uso de estruturas sintáticas mais complexas e questões relacionadas à concordância e à regência.

Nesse sentido, Viana (2005, p. 56) disserta que

o falante-aluno, quando inserido no ambiente escolar, irá (ou pelo menos deverá ter a possibilidade de) aprimorar naturalmente a habilidade oral da qual já é detentor e ao

mesmo tempo ser motivado para desenvolver o gosto pela técnica da escrita e da leitura, até que se torne de fato um cidadão letrado. Não se trata mais de ir à escola para aprender a falar corretamente, mas de ir à escola para se tornar cidadão emancipado também através da linguagem.

Perante tais considerações, ainda nesta seção, o estudo da colocação pronominal é discutido, como veremos a seguir. Inicialmente, vale atentar para as considerações dirigidas ao professor, que tem como objetivo oferecer um aporte teórico para que o docente compreenda a proposta.

### Fragmento 11 – Colocação pronominal no LD

#### Isso eu ainda não vi Colocação pronominal

Leia esta tirinha do cartunista paulista Jean Galvão.



- 1 O rapaz está fazendo uma declaração de amor.
  - a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?
  - b) Por que o rapaz disse "Abraça-me" em lugar de "Me abraça"?
- 2 A jovem aceita a declaração do rapaz, mas não a formulação dela.
  - a) Como ela esperava que fosse formulada a última oração?
  - b) Como a última fala provoca humor?

O humor da tirinha está relacionado a uma questão gramatical: a posição do pronome átono em relação ao verbo. Antigamente, seguíamos, no Brasil, as mesmas regras de Portugal, mas havia certo estranhamento porque lá o pronome é, habitualmente, colocado após o verbo, já que sua pronúncia é feita de modo bem fraco. Aqui, a pronúncia do pronome é mais nítida e ele costuma ficar antes do verbo.

- 1a. A posição de joelhos e com os braços abertos sugere uma encenação, como se o rapaz estivesse repetindo cenas de filmes de amor.
- 1b. A formulação "Abraça-me" parece mais solene.
- 2a. Nunca me deixe.
- 2b. Ocorre uma quebra de expectativa, já que o momento amoroso foi interrompido por uma questão gramatical.

Concordamos com o especialista Evanildo Bechara quando, abordando a colocação dos pronomes átonos, defende que, a não ser por normas claramente observáveis na linguagem escrita e formal, "[...] o problema é questão de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia e dos recursos estilísticos para proveito da expressividade" (Bechara, *Gramática escolar*, p. 473). Neste capítulo, trataremos apenas das tendências mais efetivas, entendendo que não há benefício em prescrições nesse campo. Se desejar ler mais sobre o assunto, consulte a seção "Colocação dos pronomes átonos", da *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, de J. C. de Azeredo (p. 258 a 264), ou "Outro fantasma: a colocação pronominal", na obra *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de M. Bagno (p. 760 a 764).

Se achar conveniente ou se houver alguma pergunta, comente que a colocação do pronome átono quando o sujeito do

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 79)

Na abordagem do conteúdo "colocação pronominal", os autores utilizam um texto em que o pronome aparece após o verbo, causando estranhamento ao leitor, uma vez que, no Brasil, a pronúncia do pronome costuma aparecer antes do verbo. Logo, os autores deixam claro que

os casos de mesóclise são caracterizados como pertencentes às regras de Portugal e descontextualizados da gramática contemporânea brasileira.

As questões propostas na atividade promovem a interpretação de recursos não verbais, inclusive, ao questionar o aluno sobre os movimentos do personagem, os autores sugerem que a posição de joelhos lembra cenas de um filme, como se o personagem estivesse repetindo algo que achou interessante. Nesse contexto, o aluno é levado a refletir sobre usos linguísticos que, dependendo do contexto, podem causar estranhamento, como foi o caso da questão gramatical no texto, uma vez que o personagem não atingiu o seu objetivo porque optou por formulações mais formais e pouco usuais em nosso cotidiano.

Ao indicar a leitura de “Outro fantasma: a colocação pronominal”, os responsáveis pela obra convidam o professor a refletir sobre o que Bagno (2012) denuncia, que é um ensino gramatical mais preocupado em refletir sobre mecanismos linguísticos, do que mostrar regras de funcionamento regentes de uma língua, que só aprisionam o falar e o escrever das pessoas.

O referido autor adverte que até mesmo os defensores do purismo linguístico, que consideram o uso da próclise um erro, acabam usando os pronomes átonos antes dos verbos para construir seus textos. Além disso, a recorrência da próclise é comum no português brasileiro, o que significa que “inserir o pronome oblíquo antes do verbo tem se tornado há bastante tempo a regra única, e isso não acontece somente na fala, como também na escrita” (SILVA, 2017, p. 103).

Quanto à forma como este conteúdo é apresentado ao aluno, é importante considerarmos o que Bagno (2007) defende, que não seguir as mesmas regras gramaticais de Portugal são simplesmente diferenças de uso, e diferença não é deficiência nem inferioridade. O autor considera que “por causa desse preconceito é que somos obrigados a ensinar e aprender que o “certo” é dizer e escrever Dê-me um beijo e não Me dá um beijo, porque lá em Portugal não é assim que se faz” (Ibid., 2007, p. 29).

Ao apresentar as principais tendências de uso dos pronomes átonos no Brasil, a obra descreve a próclise, mesóclise e ênclise como possibilidades de uso em diferentes contextos; a ênclise, por exemplo, é indicada para situações de grande monitoramento. Os autores explicam que, na escrita formal, evita-se o uso de pronome átono no início dos períodos, entretanto reiteram que essa construção aparece frequentemente na fala dos brasileiros.

Ao abordarem as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, os autores explicam que são duas possibilidades de uso e não modos opostos de se expressar, assim, cada prática de linguagem pode ser mais ou menos monitorada, já que de acordo com o contexto de interação o registro da língua será diferente.

Na abordagem desse e de outros conteúdos, observamos que há uma reflexão metalinguística, isto é, apoiada em conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos, o que configura o principal tipo de reflexão promovido nos dicionários e na GT, conseqüentemente, o que orienta o ensino tradicional de língua (SILVA, 2010, p. 956).

Os autores justificam que a coleção tem como princípio a compreensão de que a metalinguagem e a aquisição da nomenclatura são recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os fenômenos em estudo, sendo parte integrante, portanto, do processo que torna mais consciente para o falante os conhecimentos que já têm internalizados e aqueles que está construindo, o que não implica a tomada do conteúdo como o centro da aprendizagem (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. XVIII).

No que diz respeito à metalinguagem, Bunzen e Nascimento (s.d., p. 255) defendem que “ao contrário do que se possa pensar, não há problema em usar uma metalinguagem. Ela é necessária à atividade de ensino. O que não é produtivo é tomar a metalinguagem como um fim em si mesma”. Assim, os autores esclarecem que “apenas conhecer os nomes das classes de palavras para memorizá-los não ajuda a aprender sobre suas especificidades e funções”. No entanto, esses teóricos defendem que não é possível ensinar essas especificidades e funções sem nomear os fenômenos a serem estudados. Portanto, eles concordam que é por meio da metalinguagem que é possível fazer referência aos objetos de ensino, porque um termo funciona como uma entrada cognitiva para o acionamento de conceitos. Por outras palavras, é preciso que haja um termo para referir os fenômenos a serem estudados.

Nesse sentido, é importante destacar que muitas atividades dispostas na obra, partem dos conhecimentos linguísticos que o alunos possui e dos usos cotidianos para, em seguida, discutir as possibilidades de adequação à norma padrão e estudos gramaticais. A questão abaixo foi retirada de uma dessas atividades, cuja finalidade é fazer o aluno compreender a colocação pronominal.

g) Você quer pedir a um colega que o inclua no grupo da turma. Como redigiria o pedido: *Adicione-me, por favor!* ou *Me adicione, por favor!*?

Para ajudar o aluno a solucionar essa questão, no bloco de notas dedicadas ao professor, os autores fazem as seguintes orientações: “Chame a atenção para o fato de, no Brasil, tendermos a posicionar o pronome “me” antes dos verbos que iniciam período. Ex.: “Me perdi enquanto procurava o endereço”. O uso enclítico de “me” é resultado de maior monitoramento”.

A partir do exemplo, destacamos a ênfase dada, ao longo das atividades, às características do português brasileiro. Na abordagem, o aluno é levado a refletir sobre o uso da língua que fazemos no Brasil, desmistificando a ideia de inferioridade em relação ao português de Portugal. A esse respeito, Bagno (p. 32) declara que “o brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles”.

Outro fator relevante é a orientação sobre o uso dos pronomes em situações de maior ou menor monitoramento, isto é, a questão não foi elaborada simplesmente para ensinar ao aluno que o “certo” é falar “Adicione-me por favor”, mas para mostrar que a sentença “Me adicione, por favor” também é válida, uma vez que é utilizada em situações menos formais.

Em virtude disso, compreendemos a pertinência das colocações de Bunzen e Nascimento (p. 252) ao afirmarem que “a sala de aula de português não é apenas o lugar as certezas e da checagem de respostas corretas, mas deve ser, também, um espaço de “problematização, de dúvidas, incertezas e da sistematização progressiva de certos conhecimentos”. Os autores concluem que “nada mais triste para o ensino de língua(gem) do que a pretensão do conhecimento único, acabado e fixo (Ibid., p. 253).

Tendo como alicerce os fragmentos apresentados, foi possível observar como as investigações linguísticas vêm contribuindo para uma nova abordagem de ensino de Língua Portuguesa. As pesquisas de Viana (2005) e Bagno (2008) já mostravam que algumas mudanças positivas na elaboração dos livros didáticos estavam acontecendo.

Na análise do LD em questão, observamos que há uma preocupação em abordar as diferenças sociolinguísticas. Tal fato se deve à formulação dos PCNs (1998) e a homologação da BNCC (2017), os quais são documentos norteadores e orientam que “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017).

Vale destacar a relevância dos estudos das mais diversas correntes de investigações linguísticas para o surgimento de uma nova concepção de ensino sócio interacionista da língua, o que “possibilita uma prática pedagógica de língua portuguesa que contribua para o desenvolvimento linguístico efetivo de seus falantes”. (MELO; COELHO; SUASSUNA, 2006, p. 243)

Acerca da contribuição do LD para essa prática, Viana (2005, p. 57) disserta que

o livro didático pode se tornar, se cuidadosamente elaborado, um grande aliado do aluno nessa busca por uma aprendizagem linguística emancipatória, tanto para as camadas populares como para as camadas privilegiadas da sociedade brasileira. Ele

pode vir a ser ainda, num país como o nosso, com as dificuldades históricas para formar professores qualificados e atualizados no ensino da língua, um instrumento palpável daquilo que deve ser um ensino linguístico de qualidade.

Ao analisarmos a abordagem da variação linguística na obra em questão, observamos que a concepção predominante é de linguagem como interação. A partir da leitura de tirinhas, charges, cartas, memes e outros gêneros textuais, os autores procuram aproximar os estudantes das situações de interação apresentadas nos textos, com o objetivo de mostrar que a língua varia de acordo com diversos fatores, portanto, o aluno precisa conhecer as variedades linguísticas para agir adequadamente nas diversas situações comunicativas.

Finalmente, os autores acreditam que “um livro didático não se coloca “fechado” nas mãos do professor; ele terá seu “acabamento” nas ressignificações que o professor (“leitor”) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. VIII).

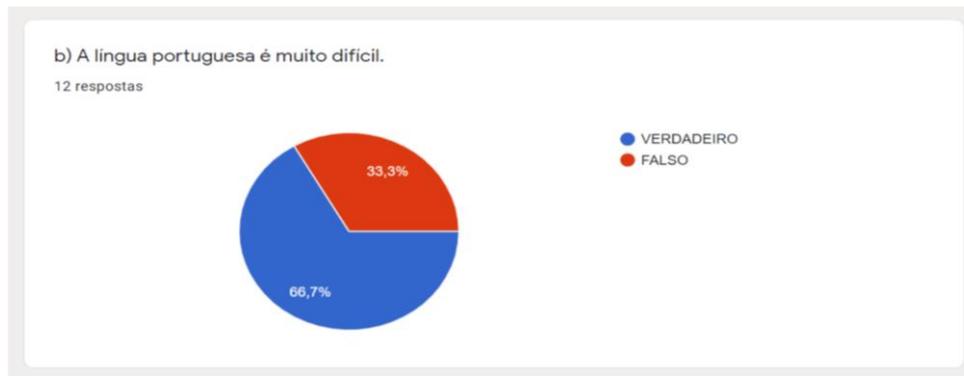
A partir disso, compartilhamos algumas atividades realizadas em sala de aula e as ressignificações que provocamos para uma melhor aprendizagem dos alunos.

#### **4. 3 A sociolinguística e o livro didático: uma experiência da professora pesquisadora**

Como citei na introdução deste trabalho, durante as aulas presenciais de língua portuguesa, pude perceber a insegurança de muitos alunos em relação ao uso da língua, visto que muitos demonstravam insegurança quando precisavam participar de alguma discussão oral, diziam que não sabiam falar, pois acreditavam que usavam uma língua inferior ou incorreta.

Para compreender o que motiva essa insegurança, apliquei um questionário estruturado, com assertivas sobre alguns mitos culturais e sociais que povoam o senso-comum sobre a linguagem oral, a linguagem escrita, variação linguística, adequação linguística e preconceito linguístico. As questões foram enviadas por meio de um formulário eletrônico, no qual os alunos puderam responder verdadeiro ou falso para as afirmativas apresentadas ou comentar, caso desejassem.

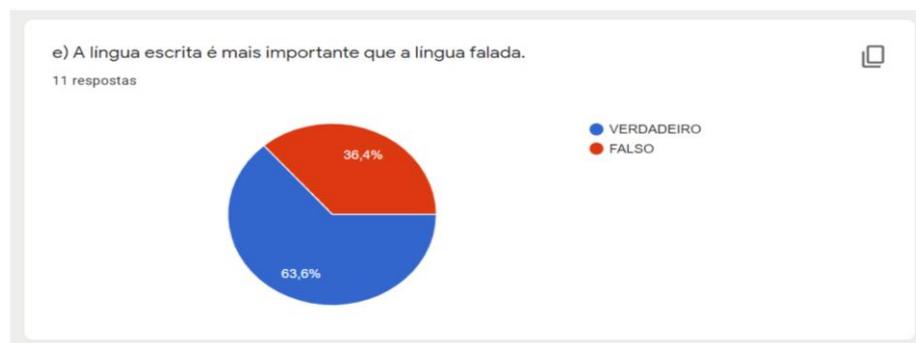
É importante destacar que o formulário foi enviado durante o ensino remoto, por isso, apenas uma parte dos alunos puderam responder, já que nem todos tinham acesso à internet para participar das atividades propostas. A seguir, compartilho dados obtidos nesta etapa.



Fonte: Autoria própria

As respostas dessa assertiva evidenciam que, para a maioria dos alunos, a língua portuguesa é difícil. A esse respeito, Bagno (2007, p. 36) alerta que “se tanta gente continua a repetir que “português é difícil” é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”. A ausência de um ensino que contemple as variedades da língua falada acentua o preconceito linguístico e a superioridade da escrita em relação à fala. Tal realidade fica explícita na opinião dada pelos alunos, os quais, em sua maioria, responderam que a língua escrita é mais importante que a língua falada.

Figura 4



Fonte: Autoria própria

A partir dessa resposta, expliquei aos alunos que não podemos pensar que a fala, mesmo na conversa cotidiana, é desorganizada. Aproveitei o momento para exemplificar situações em que podemos falar de maneira informal e contextos que exigem maior formalidade. Exemplifiquei que há um planejamento para o jornal falado televisivo, assim como é importante que haja uma organização do que será falado em uma apresentação de trabalho escolar, por exemplo. Discuti com os alunos acerca das diferenças entre os textos das mensagens enviadas pelos aplicativos de mensagens e a redação escolar, isto é, são gêneros

textuais e contextos diferentes. Desse modo, pude mostrar que tanto a fala quanto a escrita podem assumir diversas formas de organização, que devem estar de acordo com o contexto de interação.

Como citei na seção de análise do livro didático, as variedades de menor prestígio precisam ser parte desse estudo, para que os alunos compreendam em quais contextos elas podem ser utilizadas. O texto abaixo foi utilizado para mostrar aos alunos a importância da adequação linguística.

Figura 5 – Adequação linguística



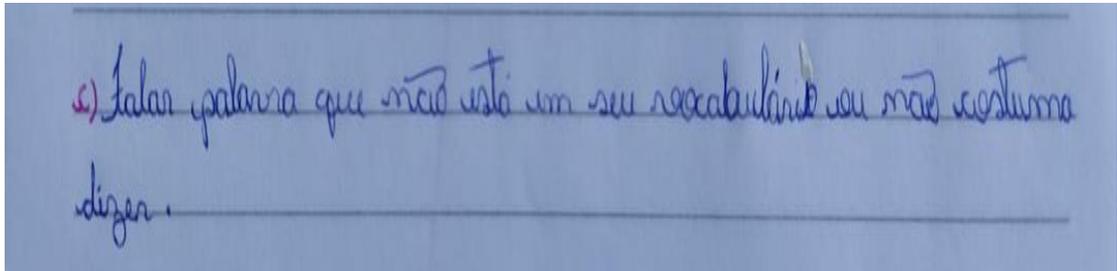
Fonte: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/>

Bode Gaiato é uma fanpage criada em 2013 por um pernambucano de Caruaru, o estudante de engenharia elétrica Bruno Melo, cujo conteúdo apresenta situações cotidianas apresentadas de forma bem-humorada por um bode nordestino. Os memes postados na página apresentam referências à cultura e costumes do povo nordestino, sobretudo o pernambucano, de quem toma emprestadas expressões e formas de linguagem.

A partir da leitura desse meme, primeiramente discutimos sobre a tentativa do personagem Junin de impressionar a mãe ao utilizar uma palavra desconhecida por ela em sua

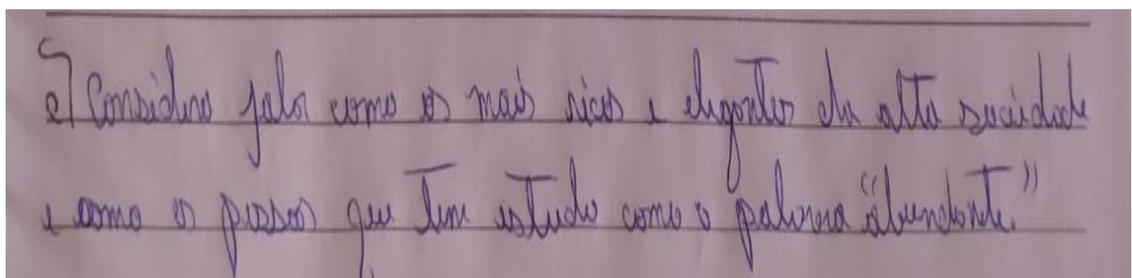
declaração. Logo depois, dialogamos sobre o que Junin considera “falar bonito” e respeito da importância de considerarmos os conhecimentos linguísticos do nosso interlocutor.

Quando perguntados sobre o que provocou a reação da mãe do personagem, alguns alunos responderam que foi o termo escolhido por Junin.



Nesse cenário, expliquei aos alunos que ao tentar usar palavras “bonitas”, que não fazem parte do vocabulário da mãe, o personagem não atingiu o seu objetivo. Como exercício de adequação, pedi que os alunos sugerissem palavras que pudessem substituir o termo utilizado e tornariam o texto compreensível para a mãe do personagem. Solicitei também que os estudantes exemplificassem situações em que o uso da palavra abundante seria adequado e facilmente compreendido.

Ainda acerca da palavra “bonita”, utilizada pelo personagem no meme, alguns alunos afirmaram que termos como esses pertencem ao vocabulário de pessoas mais “ricas e elegantes”, por acreditarem que somente pessoas da alta sociedade falam a palavra abundante (Júlia Vitória).



Ainda na mesma atividade, observei que essa ideia se estende às pessoas que moram no interior, moradores da zona rural. Nesse sentido, Bagno (2007) afirma que a principal fonte de preconceito linguístico, no Brasil, está na comparação que as pessoas da classe média urbana das regiões mais desenvolvidas fazem entre seu modo de falar e o modo de falar dos indivíduos de outras classes sociais e das outras regiões.

Bom só gostaria de citar, que algumas pessoas das áreas rurais quase a maioria ,não falam muito bem o português;  
 Porque infelizmente não tem a mesma oportunidade de aprendizado que as pessoas dos centros urbanos e por conta disso as pessoas das áreas rurais resolvem trabalhar em lavouras e etc...,pq não receberam a educação necessaria para trabalharem em empresas grandes e etc ..  
 Já as pessoas dos centros urbanos recebem uma boa educação por conta de estudarem em escolas particulares e onde aprendem diversas coisas principalmente o português e assim ter um trabalho que os beneficiam etc....

Quanto a essa opinião compartilhada por um aluno, vale refletir a respeito do que Bagno (s.d) afirma sobre o preconceito linguístico.

Quando analisado de perto, o preconceito linguístico deixa claro que o que está em jogo não é a língua, pois o modo de falar é apenas um pretexto para discriminar um indivíduo ou um grupo social por suas características socioculturais e socioeconômicas: gênero, raça, classe social, grau de instrução, nível de renda etc.

Como educadora, costumo apresentar a variação em todos os meios, e não apenas como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados. Tal postura é necessária porque os alunos precisam compreender que há variação (e mudança) linguística também entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados (BAGNO, 2007).

Considerando as respostas dos alunos, expliquei à turma que o domínio das variedades de maior prestígio social deve ser direito de todos, embora as desigualdades sociais contribuam para que nem todas as pessoas tenham acesso às variedades prestigiadas, e ressaltei a importância do estudo e conhecimento de todas as variedades, a fim de que o indivíduo possa transitar de forma competente por diversos contextos comunicativos.

Na leitura do meme do Bode Gaiato exploramos também as variantes que fazem parte do nosso dia a dia como, por exemplo, “armaria”, “nam”, “sinhora” etc. Para enriquecer a discussão, realizamos a leitura de um depoimento sobre o pernambuquês da professora Nelly Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco, que está no livro didático.

## Adequação e preconceito linguístico NA PRÁTICA

- 1** Leia a transcrição de um depoimento sobre o *pernambucês* da professora Nelly Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida, responda às perguntas.

O fato da gente usar *oxente!* é porque lá é ô *gente!*, mas o *g* tem o som de *ch*. Pra gente foi se modificando e até hoje a gente não diz mais nem *oxente!*, a gente diz *oxe!*, *oxe!*, e a ... a prova disso é que *Virgem Maria!*, no momento, quando a gente diz como exclamação, a gente diz *ximaria!*.

Aliás, as ... as nossas influências a gente pode ver muito nas músicas de Luiz Gonzaga. O sertão era uma região diferenciada. Então, daí nós tivemos... teve palavras como *pitoco*, *cotoco*, *sufoco*, que eu acredito que sejam de origem africana pelo... pela diferença que têm do português. E também coisas criadas mais recentes, por exemplo, tem *bigu*, que todo mundo chama *carona* e a gente chama *bigu*, porque na época da Guerra os... as... não tinha quase automóvel aqui e os americanos quando passavam diziam assim *be good, be good*, quer dizer, seja bonzinho, me leve. Daí veio a palavra *bigu*.

E uma coisa muito engraçada é uma palavra que não tem nada de **dialetal**, mas que eu só percebi no dia que chegou uma pessoa e disse pra mim “Por que vocês dizem tanto *pronto?*”. Aí assim: “Vá até a esquina, aí pronto; dobre do lado, aí pronto, chega lá”. Tudo pra gente é *pronto*. Então é uma maneira, são essas maneiras que a gente vai criando e vai **estratificando** na nossa linguagem. E a gente tem muito orgulho, pelo menos eu tenho muito orgulho da minha linguagem.

Disponível em: <<https://vimeo.com/46450960>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 79)

A partir da leitura, os alunos compreenderam que existem especificidades regionais na língua e elas devem ser motivo de orgulho. A discussão é relevante, porque além da insegurança relacionada à fala, muitos alunos acreditam que precisam melhorar o jeito de falar para escrever melhor. A resposta abaixo explicita tal abordagem, em que grande parte dos alunos demonstram insatisfação na maneira que usam a língua na modalidade oral e escrita.

### Lembra?

As **transcrições** procuram indicar a maneira como um texto foi dito, por isso mantêm pausas, hesitações, marcadores de conversa etc.

**Dialetal:** aquilo que é próprio da variedade regional de uma língua.

**Estratificando:** fixando.

Figura 5

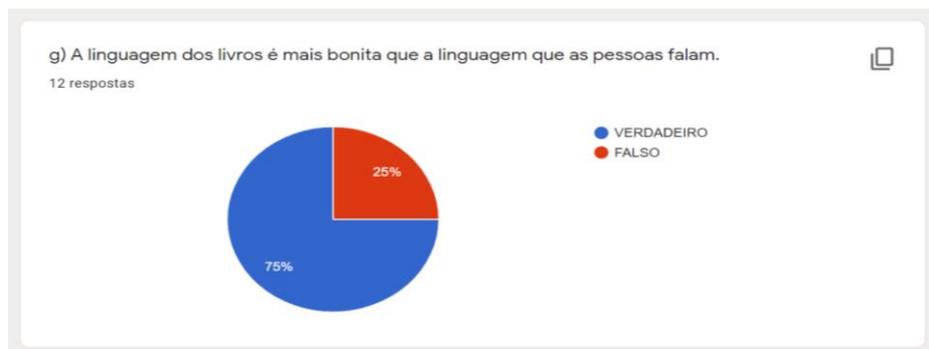


Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à insegurança linguística, Bagno (2008, p. 05) afirma que é resultado de um processo de ensino traumatizante e frustrante. Para desmistificar a ideia de que há uma variedade superior a outra, é necessário que haja liberdade de expressão no processo de escolarização. Em minha prática diária de sala de aula, costumo propor debates e diálogos com o intuito de dar voz aos meus alunos, ouvir o que eles têm a dizer sobre determinado assunto e como eles se manifestam.

Nesse sentido, o referido autor defende que o professor de português deve conhecer tanto as teorias linguísticas modernas como a doutrina da gramática tradicional. Assim, o docente saberá intervir quando necessário e fazer um contraponto, mostrando aos alunos que essa doutrina gramatical não corresponde aos usos da língua. Tal postura é fundamental, porque muitos alunos ainda não compreendem a diferença entre a língua escrita e falada, por isso acreditam que a linguagem dos dicionários e dos livros é mais importante e bonita do que a língua que falamos no dia a dia.

Figura 6



Fonte: Autoria própria

Para que os alunos pudessem compreender as diferenças entre a variedade linguística predominante no livro didático e as variedades que utilizamos no dia a dia, propomos um exercício com a norma-padrão da língua. Para introduzirmos o conceito de norma-padrão, fizemos alguns questionamentos aos alunos: O que é a norma-padrão?; Para que serve?; A quem se destina?; Qual é a sua opinião sobre ela?; É fácil obedecê-la?

Ao responderem essas perguntas, os alunos mostraram que tinham muitas dúvidas em relação ao uso da norma-padrão e associavam o seu uso à redação escolar. Mostramos para os alunos um texto publicado por Pereira; Martins (2017) no site *Português é legal*, que apresenta o conceito de norma-padrão.

Figura 8 – Conceito de norma-padrão

## O que é a norma-padrão?

A norma-padrão é o nome que se dá à variedade da língua usada oficialmente e ensinada nas escolas. Trata-se de uma convenção que tem por objetivo estabelecer um “modelo” de língua que possa ser compreendido por todo o país. O problema é que essa norma acaba sendo considerada uma variante de maior prestígio – não porque inclua em si algo de especial, mas por ser a norma que, em geral, grupos de maior poder aquisitivo dominam. A norma serve de referência para que não ocorram desvios muito grandes que pudessem descaracterizar a língua, mas isso não significa que deva ser seguida à risca. Ela pode ser comparada à caligrafia: ainda que se defina um padrão, cada pessoa vai escrever com uma letra diferente, já que é impossível reproduzir um modelo com perfeição. Vale a mesma ideia para a fala.

Fonte: <http://www.portugueselegal.com.br>

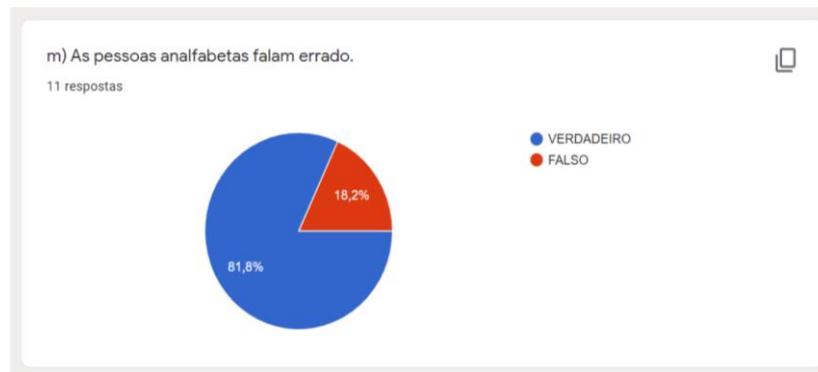
A partir da leitura, exemplificamos para os alunos os contextos de uso da norma-padrão, quando ela se faz necessária e por que devemos conhecê-la e utilizá-la em determinadas situações. Em seguida, aplicamos a segunda parte da atividade aos discentes solicitando que eles reconstruíssem o diálogo do meme Bode Gaiato, substituindo as expressões desconhecidas pela mãe do personagem, mas seguindo a norma-padrão da língua. Durante a atividade, auxiliamos os alunos e esclarecemos as dúvidas que surgiram no processo de reescrita do texto.

Quando finalizaram a atividade, pedimos que, em dupla, os alunos representassem os personagens e fizessem a leitura do texto. Muitos alunos comentaram que o texto havia perdido a graça e não combinava mais com os personagens do “bode gaiato”. Explicamos aos estudantes que a intenção do autor do meme é representar a fala do nordestino, por isso, se o autor usasse somente a norma-padrão, o texto não se assemelharia à oralidade do cotidiano, pois a fala é uma modalidade diferente da escrita. Destacamos que a “graça” da variação linguística deve ser uma questão de identidade, achamos engraçado visto que se assemelha com a forma que falamos. Do contrário, rir ou menosprezar uma variante da Língua Portuguesa configura preconceito linguístico.

Destacamos também, que é fundamental que os usuários da língua reconheçam que em muitos contextos, inclusive na escola, é necessário empregar a norma padrão, daí a importância de saber utilizá-la nas práticas sociais em que seu uso é esperado.

As reflexões serviram, ainda, para discutirmos o preconceito que alguns alunos tinham em relação às pessoas analfabetas e com pouca escolaridade. As questões a seguir motivaram um debate acerca das atitudes preconceituosas e do respeito às pessoas e ao seu modo de falar.

Figura 9



Fonte: Autoria própria

Figura 10



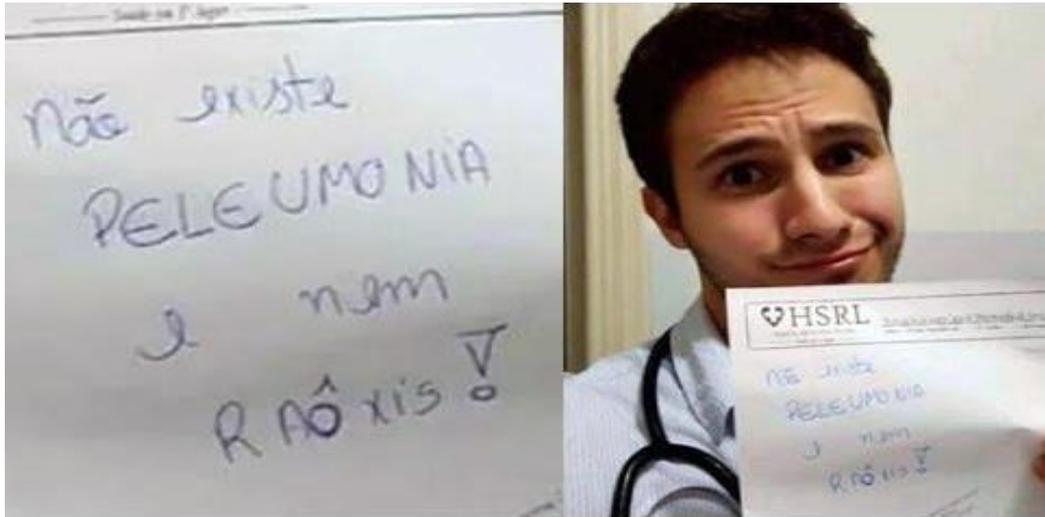
Fonte: Autoria própria

Ao analisar as respostas dos alunos, elaborei uma atividade a partir de uma notícia, a fim de discutir questões relacionadas à escolaridade, variação linguística e preconceito linguístico. Além disso, a atividade tinha como objetivo refletir não somente sobre como as pessoas que têm oportunidade de estudar devem falar, mas como elas precisam se comportar perante as variedades utilizadas por pessoas com menos escolaridade.

Figura 11 - Notícia

## Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe pleumonia'

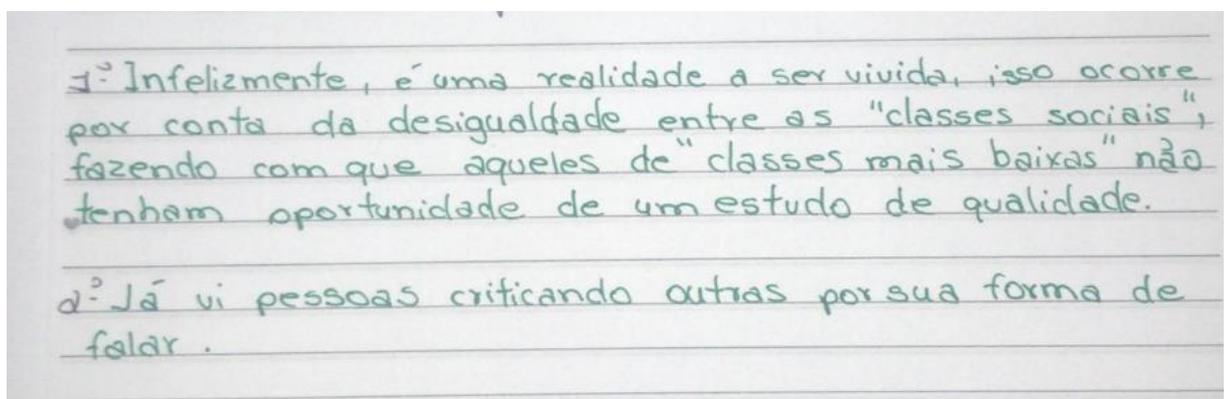
Médico e duas funcionárias foram afastados após postagem em rede social. Guilherme Capel disse que não teve intenção de ofender e pediu desculpas.



Fonte: Globo.com

Por se tratar de aulas realizadas por meio do aplicativo whatsapp, primeiramente compartilhei a notícia no grupo da turma, no horário de aula, para observar o que os alunos comentariam a respeito do texto. Alguns alunos que apenas visualizaram a imagem, mas não fizeram a leitura do texto, riram da situação e manifestaram opiniões preconceituosas. Os estudantes que tiveram o cuidado de fazer a leitura de todo o texto observaram que a notícia informa que o médico e as funcionárias que realizaram o ato foram afastados, logo, refutaram os comentários preconceituosos dos colegas afirmando que foi justo o afastamento dos “profissionais”, uma vez que os mesmos desrespeitaram os seus pacientes.

Após uma breve discussão no grupo, enviei uma atividade escrita no grupo e pedi que os alunos comentassem o fato relatado no texto e relatassem se já foram vítimas de preconceito linguístico ou presenciaram alguma situação parecida.



Para a maioria dos alunos, os fatores socioeconômicos influenciam nas condições de acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, ao domínio das variedades linguísticas

prestigiadas. Nesse contexto, é relevante mostrar ao estudante que ele precisa dominar estas variedades de maior prestígio, mas isso não pode ser razão para inferiorizar pessoas da família, amigos ou qualquer cidadão que tenha em seu vocabulário variantes desprestigiadas.

A partir dessa e de outras experiências, compreendo que embora o livro didático faça uma abordagem satisfatória do conteúdo variação linguística, ainda predomina o estudo da norma-padrão. Logo, cabe ao professor fazer um contraponto dessa norma priorizada no LD com as variedades presentes no dia a dia do estudante, fazendo-o refletir sobre a importância de todas elas. O ideal não é substituir uma variedade por outra e sim demonstrar aos educandos a riqueza e diversidade linguística que há no português brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a ser considerado, sobretudo por este trabalho ter sido realizado durante o período da pandemia da Covid-19, que provocou mudanças significativas no mundo e afetou diversos setores da sociedade, entre eles o da educação. Para além das alterações na rotina escolar, “o novo normal” trouxe dúvidas, replanejamentos e reflexões acerca da nossa prática.

Concordo com Paulo Freire (1991, p. 58) ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Dentro dessa perspectiva, considero que o ano 2020 foi um marco para todos os educadores que estão nesse processo contínuo de formação e reflexão sobre a atividade docente, uma vez que a pandemia revelou um cenário ainda mais desafiador e nos mostrou que há sempre algo a ser aprendido, aprimorado e superado.

Em suma, esse período evidenciou não só a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão digital e formação docente, como também reafirmou que a nossa prática sempre será marcada por desafios, principalmente se o professor tomar para si a tarefa de experimentar, modificar, adaptar, “contar, mostrar, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar, e tantos outros verbos que se integram na palavra ensinar” (RIBEIRO, 2018, p. 78).

Perante as explicações feitas, esta pesquisa foi elaborada com o propósito de experimentar novos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. A partir de uma perspectiva de ensino que promova o aperfeiçoamento do processo de leitura e escrita dos alunos de forma prazerosa, o gênero textual *fanfiction* revela-se como um excelente instrumento devido ao seu estilo e meio de circulação. O uso das *fanfictions* no ensino de LP permite que os indivíduos adquiram o hábito da leitura e da escrita espontânea, de forma a melhorar o desempenho em situações cotidianas dentro e fora da sala de aula.

Na sequência didática apresentada neste projeto, é proposta a utilização do gênero textual *fanfiction* como ferramenta de ensino que possibilita a abordagem da norma-padrão e das variedades estigmatizadas, por meio de atividades de leitura e escrita desses textos. A abordagem desse gênero atende à orientação da BNCC (2017), ao apontar que as habilidades de leitura são desenvolvidas considerando “a diversidade de gêneros textuais” e “a cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 75).

As atividades planejadas abordam três tipos de variações linguísticas: variação diatópica, variação diastrática e variação diacrônica. A ideia de unir as variações linguísticas aos letramentos por meio de *fanfiction* surgiu a partir de reflexões feitas sobre o ensino de língua

portuguesa na prática da sala de aula, as quais me fizeram perceber que muitos alunos sentem-se inseguros ao realizar produções textuais por acreditarem que a variedade linguística que usam no dia a dia não é apropriada para redigir textos na escola.

A partir de tal reflexão, percebi a necessidade de trabalharmos em nossas oficinas as variedades linguísticas a fim de que os alunos compreendam o processo de adequação linguística, entendendo que todas são importantes, mas é preciso saber adequá-las às situações de uso tanto na linguagem oral quanto na língua escrita.

Durante o planejamento das oficinas, busquei selecionar textos atrativos a partir de temas que fossem contribuir para discussões significativas em sala de aula e promovessem a interação dos estudantes. No entanto, é relevante lembrar que a “profissão docente exige reflexões constantes a partir de um planejamento flexível o qual esteja apto a adaptações de acordo com a realidade” (ALMEIDA e FRANÇA, 2018, p. 68).

Nesse prisma, algumas alterações foram necessárias em função do distanciamento social fundamental para que os impactos da pandemia fossem minimizados, as aulas presenciais na rede municipal de ensino de Amarante do Maranhão foram suspensas. Tal fato impediu-me de aplicar o projeto de intervenção e verificar seus reais impactos na vida dos alunos.

Acredito, contudo, que o planejamento detalhado das oficinas permite a aplicação do projeto por outros professores de língua portuguesa do 9º ano, série para a qual foram direcionadas as atividades. O manual de atividades com o planejamento das cinco oficinas que seriam aplicadas neste ano letivo ficará disponível na escola e poderá ser utilizado por todos aqueles que desejarem, inclusive por professores de outras séries, fazendo, se desejarem, algumas alterações na metodologia.

Espera-se, com este projeto, não só refletir sobre a prática e melhorar o ensino, como também contribuir para a discussão acerca da abordagem dos gêneros textuais e da sociolinguística em sala de aula, bem como explorar as possibilidades de comunicação digital e o uso de ferramentas digitais para qualificar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para além das melhorias na aprendizagem, espera-se que as atividades de leitura e escrita sejam empoderadoras. Nesse contexto, Ribeiro (2018, p. 85) defende que “empoderar, portanto, é oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos”. A autora conclui que “as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas, e conseqüentemente, os gêneros textuais que surgem com essas mudanças” (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Embora não tenha tido a oportunidade de aplicar as oficinas como planejei, os desafios e as dúvidas que surgiram durante a elaboração deste projeto contribuem para a minha formação

enquanto me constituo como ser docente. Este trabalho possibilitou, sobretudo, acreditar que vale a pena continuar investindo nas mudanças e refletindo sobre as minhas dificuldades, buscando sempre superá-las.

Finalmente, remeto-me a Paulo Freire (1991, p. 58) ao afirmar que “a gente se faz educador”. Sem dúvidas, apesar de a pandemia ter revelado um cenário desafiador, mais uma vez nós educadores encaramos a falta de recursos e investimentos na educação e estamos fazendo um trabalho que, embora não seja reconhecido, nos torna professores mais experientes e faz parte desse importante processo que nos forma, nos modifica e exige de nós ser/fazer a educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A.C. **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo, Contexto, 2016.

AMARANTE DO MARANHÃO. **Decreto nº 075/2020-GAP**. Autoriza a implementação de atividades não presenciais nas escolas da rede pública municipal de Amarante do Maranhão, durante a suspensão das aulas, e dá outras providências. Disponível em: <http://amarante.ma.gov.br/decretos?page=3>. Acesso em: 21/02/2021.

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BABYSTAYZONE; HEOFLEUR. **História Loira do Banheiro**. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/loira-do-banheiro-18289054> Acesso em: 25/06/2020.

BAGNO, M. **A Língua de Eulália: novela Sociolinguística**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. 48ª e 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BONEQUINHA\_LUXO e SHINERSTAR. **História de Diana e Jerry**. Capítulo 02 – Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/diana-e-jerry--love-dream-18653732/capitulo2>. Acesso em: 28/07/2020

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAGA, D. B. **Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica**. In: JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. p. 181-196.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma culta e variedades linguísticas**. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto: Unesp. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf) Acesso em: 20/03/2020.

CAMPELO, F. S; KARIM, J. M. **A importância da formação sociolinguística nas aulas de língua portuguesa do ensino básico.** Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, Vol. 10 Nº 01 – jul. 2017.

CANI, J. B; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objetos de ensino:** reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F; COSCARELLI, C.V; CANI, J. B. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-46.

CARVALHO. A. M. **Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai.** Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63). p. 45-65, set./dez. 2010.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** 7 – 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAVES, M, H, R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino:** instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de letras e Comunicação, Belém, 2008.

COSCARELLI, C.V. **Alfabetização e letramento digital.** In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO. A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2017. p. 25-40.

CUSTÓDIO, M. A. **Documentário e pichação:** a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 199-210.

CYRANKA, L. F. M. **Evolução dos estudos linguísticos.** Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português:** parâmetros e perspectivas. Belo horizonte: Fale/UFMG, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escrito na escola. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO. C. A. **Português: um nome, muitas línguas.** Revista Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008. p. 3-8

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

\_\_\_\_\_, P. **A importância do ato de ler em três atos.** São Paulo: Cortez, 1998.

GORSKI, E. M, et al. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010.

HIPNESS. **Descubra o mistério da loira do banheiro.** Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/descubra-a-origem-do-misterio-da-loira-do-banheiro/> Acesso em: 02/07/2020.

ILARI, R. **O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola.** In: Kleiman, A. B. (Org.). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, D. **A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil.** In: Português: um nome, muitas línguas. Revista Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008. p. 29-37

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

M\_\_\_\_\_, L. A. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5e712db26f9ca.pdf>. Acesso em: 21/02/2021.

MOLLICA, M. C, BRAGA, M. L. (orgs). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTA, A. L. L. B. **Eu falo amarantês.** Imperatriz: Ethos, 2020.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OLIVEIRA, T. A. **Tecendo linguagens: língua portuguesa:** 7º ano. 5.ed. – Barueri: IBEP, 2018.

PEREIRA, J.T. **Educação e sociedade da informação.** In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO. A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2017. p. 13-24.

PERINI, M. **A gramática normativa do português.** São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_, M. **Sofrendo a Gramática:** ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar a gramática na escola.** Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

PRETI, D. **A linguagem da TV: O impasse entre o falado e o escrito**, In: NOVAES, A. (org.), Rede Imaginária: Televisão e Democracia. São Paulo: Cia. Das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 232-239.

RIBEIRO, A. E. **Kd o prof? Tb foi navegar?** In: JÚNIOR, A. S. R. et al. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

\_\_\_\_\_, A. E. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em Educação, Maceió. Vol. 12. Número Especial 2, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460.

\_\_\_\_\_, A. E. **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, 2021. p. 01-16.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, R. H. R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_, R. H. R. **Diferenças e aplicações entre multissemiótico e multimidiáticos**. Escrevendo o futuro, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/pergunta-a-olimpia/178/diferencas-e-aplicacoes-entre-multissemiotico-e-multimidiatico>. Acesso em: 15/08/2020

SAUSSURE, F. de. [1916] **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA. N. Í. **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010

SILVA. W. R. **Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.1): 219-240, jan./abr. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

ZILLES. A. M. S. **Variação no português falado e escrito no Brasil**. In: Português: um nome, muitas línguas. Revista Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008. p. 38-54

# **CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO- METODOLÓGICAS**



**O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE  
*FANFICTIONS***

**POR UM ENSINO SOCIOLINGUÍSTICO NAS AULAS DE LINGUAGEM NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**LÍNGUA PORTUGUESA – PROFESSOR (A)  
9º ANO**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> -----	<b>3</b>
<b>2 FICHA IDENTIFICATÓRIA METODOLÓGICA</b> -----	<b>4</b>
<b>3 INTRODUÇÃO</b> -----	<b>5</b>
<b>4 CADERNO DE ATIVIDADES</b> -----	<b>6</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>45</b>

## APRESENTAÇÃO

Prezado professor, prezada professora,

Neste caderno, apresentamos algumas sugestões que podem favorecer a leitura, interpretação e a produção textual utilizando assuntos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, por meio de abordagens assertivas que promovam o protagonismo do estudante nas ações propostas no espaço escolar e, também, para além da sala de aula. Para tanto, elaboramos estratégias de intervenções pedagógicas que estimulem o interesse e a criatividade a ponto de elevar os níveis de participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, organizamos uma série de oficinas para direcionar o engajamento de professores e alunos nas práticas escolares de forma significativa. Assim, convidamos você a apreciar este projeto que sugere maneiras de abordar o caráter heterogêneo da língua por meio do gênero *fanfiction*, com práticas que podem contribuir para a compreensão de que a quebra do preconceito social e linguístico só ocorre pela educação e pelo respeito às práticas de linguagens do outro.

As autoras

## **2 FICHA IDENTIFICATÓRIA METODOLÓGICA**

Este caderno foi concebido com o objetivo de colaborar com professores de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental com atividades de aprimoramento das capacidades de leitura e escrita. Para isso, reúne gêneros textuais que articulam diferentes linguagens e suas práticas a partir de atividades que promovem uma visão crítica de mundo.

As oficinas oferecem subsídios para uma formação abrangente para que os alunos da turma participante possam compreender situações de uso e adequação das variantes linguísticas de maior e menor prestígio social, com o objetivo de ampliar o vocabulário, a capacidade de argumentação e diminuir o preconceito linguístico.

A metodologia utilizada nas atividades tem como objetivo utilizar textos e recursos que estejam em compasso com os gostos e interesses dos alunos. A proposta inclui a utilização de gêneros textuais digitais por meio de uma abordagem sociolinguística, com vistas a planejar o ensino a partir das dificuldades dos alunos, privilegiando as mídias e linguagens por eles conhecidas.

Assim sendo, não pretendemos ditar regras exatas e eficazes, mas apresentar pontos de partida para infinitas possibilidades de práticas que mobilizem os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### 3 INTRODUÇÃO

A partir das informações adquiridas pela observação do dia a dia escolar, foi possível construir este caderno de atividades, que se constitui em material pedagógico para apoio a práticas educativas. Assim, propomos atividades com base nas dificuldades detectadas durante as aulas, em diferentes momentos e situações. Apresentamos 05 oficinas que têm o propósito de promover o letramento dos alunos por meio de atividades reflexivas.

Para elaborarmos este material, buscamos subsídios teóricos em Brandão e Borges (2007) pois, segundo os autores, “deve-se partir sempre da busca de unidade entre teoria e prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Quanto à sequência didática, os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) discutem a importância desse modelo teórico para trabalhar com os alunos o funcionamento, as funções, condições de produção e circulação de textos de variados gêneros e contextos. Desse modo, a sequência didática é por eles definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Escolhemos como gênero principal as *fanfictions*, por serem textos que podem atrair a atenção dos alunos para a leitura. O foco dessa abordagem está nas discussões sobre a variação linguística. Isso é possível porque, por meio da leitura e escrita de *fanfictions*, podemos realizar um ensino de língua portuguesa que contemple tanto a variedade linguística de prestígio, que é a norma padrão, assim como as variedades desprestigiadas.

Desse modo, a leitura desses textos configura uma excelente oportunidade de mostrar ao aluno o caráter heterogêneo da língua e que todas as variedades são igualmente importantes em determinados contextos e situações comunicativas. Além disso, a utilização das *fanfictions* em sala de aula pode ampliar os letramentos dos alunos, visto que os textos apresentam novas configurações e modos de ler, produzir, replicar e interagir por meio da linguagem.

## 4 CADERNO DE ATIVIDADES

### OFICINA 01

**Título da oficina 01:** Conhecendo o gênero *fanfiction*

**Propósito da aula:** Conhecer o gênero *fanfiction* bem como seu ambiente de divulgação

**Ano:** 9º do ensino fundamental

**Gêneros:** Conto e *fanfiction*.

**Objeto de conhecimento:** Relação entre textos.

**Prática de linguagem:** Leitura/Escuta

**Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF89LP33; EF69LP35; EF69LP53.

**Recursos:** Notebook, Datashow, cópias de texto e atividades impressas.

**Tempo:** 06h/aulas

### ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Na primeira oficina, o objetivo principal é fazer com que os alunos compreendam o que é uma *fanfiction*, para isso, inicialmente será apresentado o conto João e Maria, dos irmãos Grimm e, em seguida, a exibição do trailer do filme “João e Maria: Caçadores de bruxas”, para que se trabalhe a intertextualidade, que é fundamental na produção de *fanfictions*. Somente na terceira etapa da oficina será apresentada a *fanfiction* João e Maria, de Luana Malvina Potter, que é baseada na obra cinematográfica. Veja as etapas das oficinas a seguir:

#### 1ª Etapa

Inicie a aula distribuindo para toda a turma uma cópia impressa do conto “João e Maria”, dos irmãos Grimm, para que se realize uma leitura compartilhada. A leitura coletiva é importante para que se promova a leitura/escuta dos alunos.

## JOÃO E MARIA

“Numa casa perto da floresta vivia um lenhador muito pobre. Ele tinha dois filhos: João e Maria. A mãe das crianças havia morrido e o lenhador casara de novo com uma mulher malvada.

Uma noite a mulher queixou-se ao lenhador: - A comida acabou e estamos sem dinheiro para comprar mais. Só há um pouco de pão para dar às crianças amanhã cedo. Precisamos abandonar os dois na floresta, pois não temos com que sustentá-los.

- "Abandonar?", perguntou o lenhador, assustado. "Não pretendo fazer isto com meus filhos!" Mas a mulher, que era feiticeira, ameaçou transformar as crianças em sapos se o lenhador não concordasse. João e Maria ouviram a conversa.

Maria começou a chorar, com medo de ficar perdida na floresta. João, que era muito esperto, teve uma ideia: - Vou ao quintal apanhar umas pedrinhas para marcar o caminho. Assim saberemos voltar.

Ouvindo isso, Maria ficou tranquila. João saiu quietinho e encheu os bolsos de pedrinhas brancas. Na manhã do dia seguinte João e Maria fingiram que não sabiam de nada.

Quando sentaram à mesa para tomar café, a madrasta lhes disse: - Aqui está um pedaço de pão para cada um. Guardem para o almoço, pois seu pai vai cortar lenha muito longe e nós vamos com ele. Puseram-se todos a caminho. O pai e a madrasta iam na frente. As duas crianças ficaram mais para trás, e João ia deixando cair as pedrinhas enquanto andava. Quando chegaram ao meio da floresta, a madrasta ordenou às crianças: - Sentem-se aqui e comam o pão, enquanto vou com seu pai cortar lenha. Não saiam daqui até voltarmos.

Assim, o lenhador e a mulher se afastaram, deixando João e Maria sozinhos no mato. No dia seguinte as crianças foram levadas de novo para a floresta.

Desta vez João não pôde ir ao quintal juntar pedrinhas brancas: a porta estava fechada com ferrolho e ele não conseguiu sair de casa. Mas deixou cair pedacinhos de pão para marcar o caminho.

A madrasta abandonou as crianças num lugar ainda mais longe. João não se preocupava, porque tinha marcado o caminho para voltar. Mas, quando ele e Maria procuraram os pedacinhos de pão, nada encontraram: os passarinhos da floresta tinham comido tudo! - "Que vai ser de nós agora?", perguntou Maria, choramingando de medo. - "Vamos tratar de dormir", disse João. "Amanhã daremos um jeito de voltar para casa." Durante três dias e três noites as crianças vagaram pela floresta, sem achar o caminho de casa. Onde havia uma casinha.

A casinha era feita de pão de ló, com telhado de chocolate e janelas de pão-de-mel. João e Maria puseram-se a comer a casa, até que uma voz gritou lá de dentro:

- Quem rói minha casinha? Mas, no dia seguinte, tudo mudou. A velha chamou os dois para irem ver o estábulo, e fechou João lá dentro! - "Fique ai até virar um leitãozinho bem gordo para eu comer", disse a velha, que era uma feiticeira. - "E você", continuou a velha, falando com Maria, "terá que cozinhar e fazer todo o serviço da casa!" Maria ficou muito assustada e tratou de obedecer.

Todos os dias a velha obrigava Maria a levar comida para o irmãozinho.

Depois perguntava se João já tinha engordado. Como a velha não enxergava bem, Maria dizia que ele ainda estava muito magrinho.

A velha cansou de esperar que João engordasse. Um dia resolveu esquentar bem o forno e disse para Maria: - "Vou assar pão. Ponha sua cabeça lá dentro para ver se o forno já está bem quente." - "Minha cabeça não cabe aí dentro!", respondeu Maria. "Ora, cabe até a minha que é maior!", disse a velha.

Maria fingiu que não acreditava.

Quando a velha meteu a cabeça no forno para mostrar como cabia, a menina deu-lhe um empurrão e fechou a velha lá dentro! Depois, mais que depressa, pegou a chave do estábulo e correu a soltar o irmãozinho. Maria contou a João que a velha escondia um tesouro embaixo da cama. Os dois puseram tudo num cofre e em seguida fugiram levando as riquezas da bruxa.

Depois de andar muito pela floresta, João e Maria chegaram em casa. Encontraram o pai no quintal, chorando de saudade deles. Os três se abraçaram, contentes por estar juntos novamente. João e Maria mostraram ao pai o tesouro que haviam trazido, com o qual não faltaria mais comida.

O pai contou então que a madrasta tinha caído no rio e morrera afogada.

Assim os três nunca mais se separaram e viveram sempre felizes."

FIM

(GRIMM, Irmãos. **João e Maria**. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001614.pdf> Acesso em 20/05/2021)

Após realizar a leitura com os alunos, converse com eles sobre o texto apresentado. A seguir, estão algumas sugestões de perguntas que podem ser feitas para direcionar a discussão. Durante a conversa, fale sobre os elementos que compõem o conto e os demais gêneros textuais narrativos para que consigam reconhecê-los como características do gênero apresentado.

1. A qual gênero textual o texto apresentado pertence?

2. Quais características do texto lhe permitem identificar o gênero?
3. Quais são as informações explícitas e implícitas dessa obra?

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1 - Espera-se que o aluno consiga identificar o gênero, que é conto.

2 - O aluno pode citar um ou vários elementos da narrativa presentes na obra citada, são eles: personagem, espaço, narrador e enredo. Caso os alunos não consigam nominar esses elementos, o professor deve ajudá-lo.

3 - Ajude ao aluno a entender o conceito de implícito e explícito. A obra coloca de maneira explícita o abandono de João e Maria por parte de seu pai e sua madrasta em função da falta de comida; Mas o que provoca essa situação não é mencionado, fica implícito que o pai não tem um trabalho digno que garanta o sustento de sua família. Dessa forma, para que ele pudesse sustentar seus filhos, precisaria ter uma remuneração melhor ou deveria contar com algum auxílio do governo, para que não precisasse chegar à situação extrema de abandonar os filhos.

Após os questionamentos iniciais ligados ao gênero, é importante conduzir a conversa para as questões sociais implícitas na obra. A seguir, há alguns questionamentos que podem ser usados neste momento.

1. De que forma você enxerga o abandono de João Maria pelo pai e a madrasta? Concorda com a atitude deles, pois não tinham como sustentar a família ou condena tal ato, por acreditar que os pais são responsáveis com ou sem condições?
2. Você conhece algum programa social que auxilie pessoas em situações de vulnerabilidade social? Se sim, qual? Você é a favor ou contra esse tipo de programa? Por quê?
3. Você já ouviu falar no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA? Vamos pesquisar um pouco sobre isso? Anote em seu caderno as informações obtidas acerca deste assunto.

#### **Para saber mais!**

Visite o *site* “BBC Brasil” e leia uma reportagem de Daniela Fernandes intitulada de “Como funcionam programas nos moldes do 'Bolsa Família' nas 10 maiores economias do mundo” Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45897725>

No site “Educa mais Brasil”, você encontra uma boa explicação sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, caso queira mais informações sobre o assunto, acesse o link. <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca> Além disso, você pode baixar o estatuto, acessando o link <https://cedecarj.files.wordpress.com/2020/08/eca-2020-30-anos-versao-internet.pdf>

## FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. As respostas são pessoais, mas você, professor ou professora, deve ajudar a compreenderem que existem programas de auxílio para famílias de baixa renda no Brasil e diversos países mundo afora. Esses programas de assistência à famílias carentes existem para evitar situações como essa vivida pela família de João e Maria.
2. Caso os alunos, não conheçam, informe a eles que existe o “bolsa família”, “o auxílio emergencial” (criado na pandemia), “vale gás”, “salário maternidade”, entre outros. As opiniões devem ser respeitadas e cada aluno precisa esperar sua vez de fala para expor sua opinião sem interromper a fala do colega.
3. No box “Saiba mais!” há links de vídeos e sites que você, professor, pode pesquisar junto com os alunos.

### 2ª Etapa

Esta etapa inicia-se com a exibição do trailer do filme “João e Maria: Caçadores de bruxas”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQ0vUKZGIbo>. Assim, é possível trabalhar a ideia de intertextualidade entre o filme e conto lido na etapa anterior, que será a porta de entrada para a apresentação do gênero *fanfiction*.

Para exemplificar, exiba a *fanfiction* “João e Maria”, de Luna Malvina Potter; faça uma navegação no site no qual a *fanfiction* está inserida por meio do link [https://fanfiction.com.br/historia/373421/Joao\\_E\\_Maria/capitulo/1/](https://fanfiction.com.br/historia/373421/Joao_E_Maria/capitulo/1/) e compartilhe com alunos com auxílio de um *Datashow*, assim os alunos conhecerão o meio de circulação da obra. A leitura pode ser feita diretamente do *site* ou você pode imprimir cópias e distribuir entre os alunos.

### JOÃO E MARIA

“Logan e Helena eram irmãos, ambos tinham cabelos loiros e rostos angelicais, ela uma linda e delicada moça de olhos como o céu em um dia de verão ele um rapaz forte e musculoso de olhos castanho claro como o mais puro mel.

Os dois viviam sozinhos desde que tinham doze anos, época em que seus pais foram brutalmente assassinados por três horrendas bruxas para a realização de um sabá.

Desde então os irmãos partiram da pequena casa na montanha onde moravam para vingar a morte de seus entes queridos com apenas uma troca de roupa cada um, uma adaga com lamina prata adornada com desenho de dragão em relevo no punho e uma espingarda antiga, mas muito bem polida e conservada.

Logo ficaram conhecidos como caçadores de demônios, por onde passavam a população aplaudia seus feitos admiráveis, e foi assim que ganharam fama, dinheiro e equipamentos mais sofisticados para o extermínio de monstros como arco e flechas, espadas, machados e balas de prata.

Quatro anos haviam se passado, os gêmeos tinham acabado de completar dezesseis anos. Já haviam perdido a conta de quantos demônios tiravam a vida, entretanto, ainda buscavam vingança.

Faltavam apenas duas semanas para a chegada do eclipse maldito, dia em que todas as criaturas sombrias ganhavam forças realizando rituais satânicos. Eles receberam a notícia de que três mulheres praticantes de magia negra cujas descrições eram compatíveis com as conjuradoras que procuravam, estavam sequestrado crianças na cidade ao pé da montanha onde moravam.

Os dois estavam com o sentido a flor da pele a qualquer som, movimento ou cheiro de podridão. De repente escutaram um baque ensurdecedor, olharam ao redor e perceberam que todas as gárgulas que enfeitavam a igreja haviam criado vida e vinham na direção deles.

Encurralados, cada um pegou o seu machado que sempre levavam em combates junto com diversas outras armas, assim começaram a desferir golpes certos que as transformaram em pedaços de cimento. Depois de muito esforço eliminaram os monstros.

E para a surpresa deles, as gárgulas começaram a tremer e a se juntarem como se uma irmã as estivessem atraindo através de magia o amontoado de destroços se transformou em uma enorme quimera, uma fera de asas de morcego gigantesca, corpo de leão, cauda de serpente, e três cabeças uma de dragão capaz de cuspir labaredas atingindo mais de 5 metros de chamas, outra de leão com enormes dentes de sabre e por último de bode com chifres afiadíssimos.

Estupefatos os dois ficaram paralisados, colados ao chão, atrás deles as bruxas irromperam dando gargalhadas.

\_ Sejam bem-vindos sobrinhos, vejo que conhecerem nosso bichinho de estimação. Falou uma das três horripilantes mulheres.

Ambos empalideceram com o som daquelas palavras o que aquela bruxa estava dizendo? Interpretando a expressão de espanto dos adolescentes outra bruxa respondeu:

\_ A mãe de vocês, mãe de vocês também era bruxa sabiam? Mas infelizmente tivemos que matá-la, pois ela se apaixonou por um humano imundo e desprezível, pobre Sabrina era tão tolinha.

A informação os atingiu como um tapa no meio da testa de cada um deles abalando-os.

-É difícil acreditar que vocês são exatamente iguais criaturas que mais odeiam não é mesmo? Completou a terceira.

\_ É diferente! Gritou Helena inconformada. -Nós nunca matamos inocente, pois afinal hoje em dia quem é puro, nós nascemos pecadores.

- Matamos por que julgamos necessário, era preciso fazer isso para alcançarmos nossos objetivos exatamente como vocês.

- Mentira!

\_ Mentira. Ironizou uma das bruxas. Vocês mataram inúmeros monstros, sem ao menos saberem que crimes eles cometeram, apenas fizeram essas atrocidades para ficarem mais fortes e experientes para se vingarem de nós não é mesmo?

\_ Fizemos um favor para a população exterminando-os. Contra argumentou Logam desacreditando na própria afirmação.

\_Quem garante que as criaturas que vocês exterminam não eram boas como a própria mãe de vocês.

Admitam se transformaram em monstros e nem ao menos perceberam, mas isso não importa, pois quanto o eclipse começar e o relógio da igreja der doze badaladas, os caçadores de demônios irão morrer e o último ingrediente, o sangue inimigo, será coletado.

Com movimento brusco Helena retirou sua adaga do sinto e desferiu um corte profundo no rosto de uma das três. A prata fazia a ferida queimar fazendo-a recuar acompanhada de suas irmãs, a bruxa gritava de agonia enquanto as outras praguejavam.

Nesse exato momento a criatura monstruosa a atacou, arranhando profundamente a perna da garota. Instantaneamente ela abafou um grito que ecoou por suas entranhas, a dor era tanta que a fez ficar tonta com a visão desfocada.

Enquanto seu irmão desferia golpes e desviava dos jatos de chamas, incansavelmente para proteger sua irmã, as bruxas através da magia (feitiço de levitação) recuperaram o sangue espalhado pelo chão e jogaram no caldeirão de pedra.

Durante a distração de suas tias Helena rastejou até seu arco e flecha e com apenas uma tentativa mirou e acertou a corda, que sustentava um lustre de estrutura de prata e pedras afiadas

de diamantes que se encontrava em cima do horrendo monstro, rompendo-a. O valioso objeto acertou a quimera com um baque ensurdecidor, forçando os meninos a cobrirem os ouvidos com as mãos. O diamante despedaçou o monstro de pedra e a prata anulou a magia, impedindo-o de se regenerar.

Estupefatas as bruxas começaram a proferir feitiços na direção dos caçadores e demônios. Elas pareciam espantadas quando descobriram que a magia delas não fazia efeito nos adolescentes (cortesia da mãe dos irmãos que os havia protegido com contra feitiços muito poderosos antes de morrer).

Agilmente Logan retirou sua espingarda e começou a atirar suas balas de prata. Com apenas um agito da varinha, as feiticeiras repeliram os projéteis.

A dor na perna de Helena era insuportável, ela havia perdido muito sangue e estava quase desmaiando e como se isso não bastasse a garota não se conformava com sua realidade.

Felizmente enquanto as bruxas desviavam as balas de prata de Logan, Helena conseguiu se aproximar e empurrar as três dentro do caldeirão e fecha-las lá dentro.

Enquanto elas cozinhavam, os irmãos perceberam que estava na hora de parar com essas obsessão pelo sangue de inimigos. E assim Helena se recuperou e eles voltaram a morar na antiga casa deles.”

POTTER, Luna Malvina. **João e Maria**. Disponível em:

[https://fanfiction.com.br/historia/373421/Joao\\_E\\_Maria/](https://fanfiction.com.br/historia/373421/Joao_E_Maria/) Acesso em 26/05/2020.

Após fazer a leitura da *fanfiction*, mostre aos alunos alguns dos principais sites de circulação de *fanfictions* e explique como eles funcionam. Caso algum aluno conheça o gênero e os sites, peça que ele o auxilie no processo, isso poderá despertar o interesse dos demais.

A seguir estão algumas sugestões de sites que hospedam *fanfictions*.

- Fanfic Net – <https://www.fanfiction.net/>
- Nyah! Fanfiction - <https://fanfiction.com.br/>
- Wattpad – <https://www.wattpad.com/>
- Fanfics Brasil – <https://fanfics.com.br/>
- Spirit Fanfics – <https://www.spiritfanfiction.com/>

**Para saber mais!**

Caso você ainda não esteja familiarizado com o universo das *fanfictions*, visite o site “Clube dos autores” e leia uma boa explicação sobre o gênero. <https://blog.clubedeautores.com.br/2020/08/entenda-o-que-e-fanfic-e-saiba-como-escrever.html>

## OFICINA 02

**Título da oficina 02:** Minha língua tem muitas faces

**Propósito da aula:** Reconhecer as variedades linguísticas como um processo natural da língua.

**Ano:** 9º do ensino fundamental

**Gêneros:** poema e *fanfiction*.

**Objeto de conhecimento:** Análise linguística/semiótica

**Prática de linguagem:** Variedades linguísticas oralidade

**Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF08LP07; EF12LP05; EF05LP25. EF69LP48; EF69LP54; EF69LP33.

**Recursos:** Datashow, atividades impressas, cartolina e pincel.

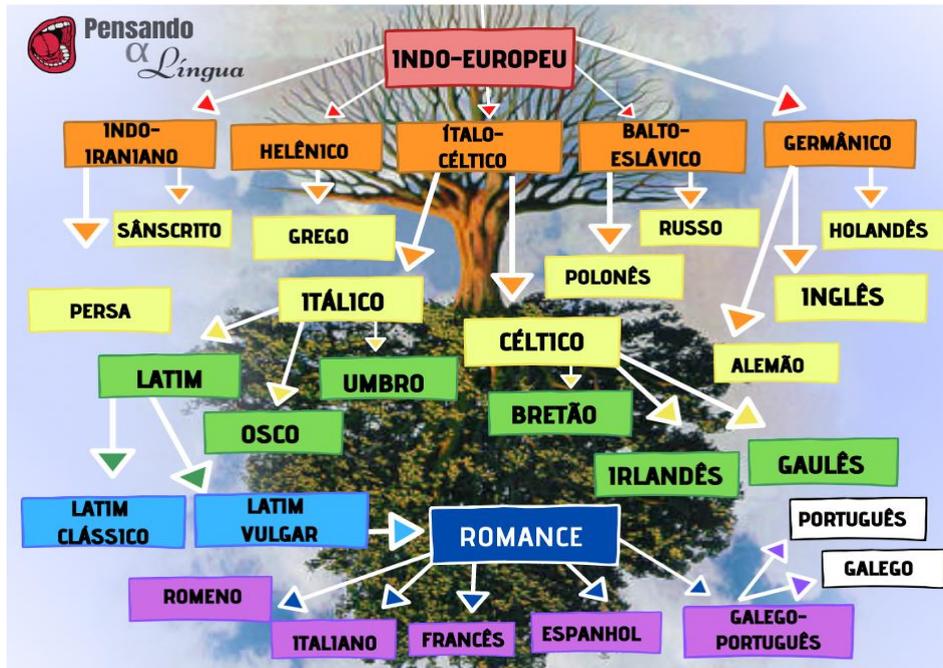
### ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A segunda oficina tem como objetivo principal levar os alunos a compreenderem que a língua portuguesa é composta por diversas variantes e que não existe uma variante que seja superior ou inferior a outra. Esta oficina é importante para que os alunos sintam-se seguros para se expressarem de forma oral ou escrita, independentemente da variedade linguística usada por eles. Além disso, nesta oficina, os alunos farão a primeira produção textual, é portanto, a partir dela, que você analisará quais aspectos linguísticos precisam ser mais enfatizados nas etapas seguintes.

#### 1ª Etapa:

Com auxílio de um *data show*, exiba a imagem abaixo para explicar o processo de formação da língua portuguesa falada no Brasil. Explique que a nossa língua materna teve origem a partir do latim vulgar, a variante falada pelas pessoas de baixa instrução e que por isso era desprestigiada socialmente. A partir dessas informações, os alunos começarão a entender que não existe uma variante melhor que a outra.

Convide o professor ou professora de história para participar desta etapa, para ajudar os alunos a compreenderem a língua como um fenômeno histórico, social e cultural.



Disponível em <https://www.facebook.com/pensandoalingua/photos/a.780307095477044/1507214552786291/>

Acesso em 16/11/2020.

A imagem mostra a formação da língua portuguesa de um modo geral, por isso, é crucial que você, professor ou professora, explique que a língua portuguesa continuou a sofrer mudanças, mesmo após a separação entre galego e português. Explique também que, embora o nome seja o mesmo para todos os países que têm a língua portuguesa como oficial, há diferenças entre o português falado no Brasil e em outros países.

#### Para saber mais!

Para compreender melhor o assunto, assista ao vídeo “a origem da língua portuguesa” disponível no *youtoobe* por meio do link: [https://www.youtube.com/watch?v=EtBief6RK\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=EtBief6RK_I)

Você pode ainda visitar o site “museu da língua portuguesa” para ler o artigo “Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?” <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-onde-e-quando-nasce-a-lingua-portuguesa.pdf>

É necessário instigar os alunos sobre a origem e mudanças da língua, por isso, a seguir há algumas sugestões de perguntas que podem ser usadas para auxiliar na assimilação de ideias. Não há necessidade de realizar esta atividade de forma escrita, basta fazê-la oralmente e fique à vontade para fazer alguma alteração nas perguntas ou para utilizar outras que ache mais conveniente.

1. A “árvore genealógica” exibida anteriormente está dividida em cores, o que significa essa divisão?
2. Você acredita que é possível a existência de uma língua estática, ou seja, que não sofre modificações?
3. Você sabia que a Língua Portuguesa nasceu a partir do Latim Vulgar? Você acha que tal fato faz da nossa língua um idioma de menos prestígio? Por quê?

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Espera-se que o aluno compreenda que essas cores representam as fases pelas quais a língua passou até chegasse ao idioma que falamos hoje, a língua portuguesa.
2. Espera-se que o aluno diga que não há possibilidade de uma língua estática, pois ela é um fenômeno social e, como tudo na sociedade, está em constante mudança.
3. Nesta questão, é importante esclarecer o que é latim culto e latim vulgar, fazendo uma analogia à norma culta e à linguagem coloquial utilizadas atualmente.

#### **2ª Etapa:**

A segunda etapa da oficina consiste na leitura e análise do poema abaixo, nele o autor provoca uma reflexão acerca do surgimento da Língua Portuguesa, bem como de sua versatilidade. Em uma cartolina, ou papel que sirva para fazer um cartaz, escreva o poema e coloque-o no quadro para que todos possam vê-lo.

Convide um aluno para fazer a leitura integral do poema, explique que, assim como a música, esse gênero possui um ritmo; por isso, a leitura precisa ser feita com uma boa entonação, do contrário, é difícil compreender a mensagem transmitida.

#### **LÍNGUA PORTUGUESA**

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
 És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
 Ouro nativo, que na ganga impura  
 A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,  
 Tuba de alto clangor, lira singela,  
 Que tens o trom e o silvo da procela  
 E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
 De virgens selvas e de oceano largo!  
 Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"  
 E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
 O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

BILAC, OLAVO. **A última flor do Lácio**. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/02/arquivos/20%20Poesia.pdf> Acesso em 18/11/2020

Caso ache necessário, a leitura pode ser feita mais de uma vez, permitindo assim que um outro aluno tenha oportunidade de ler. Em seguida, promova uma conversa com os alunos sobre o que entenderam a partir da leitura.

Comece informando que este poema é classificado como um soneto, pois sua estrutura é composta por dois quartetos e dois tercetos, explique também que as rimas entre os versos garantem o ritmo da obra.

1. Sabendo que o poema tem como título e temática a língua portuguesa, explique por que o eu lírico se refere a ela como “última flor do lácio, inculta e bela”.
2. A partir dos conceitos discutidos na aula de hoje, realize uma interpretação do poema, produzindo um pequeno texto para expor o seu entendimento sobre a obra.

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Ajude os alunos a perceberem que expressão “última flor do lácio” refere-se ao fato da língua portuguesa ter sido a última língua formada a partir do latim vulgar. Já “inculta” refere-se ao fato da língua portuguesa ter se originado a partir do latim vulgar, aquele falado pelas pessoas com menos prestígios sociais e “bela” reforça a ideia de que uma língua desprestigiada socialmente é tão bela quanto aquelas que têm prestígio.

2. Este texto será a primeira produção escrita dos alunos, ele servirá como um parâmetro para as produções futuras. Ao final das oficinas ele será retomado para que se verifique a evolução do estudante.

### 3ª Etapa:

Na última etapa da oficina, você deve pedir aos alunos que façam a leitura do capítulo 01 de uma *fanfiction*, cuja narrativa se passa em uma escola. Você pode tirar cópias do texto que está transcrito a seguir ou pode fazer a leitura diretamente do *site*, projetando a tela com auxílio de um Datashow.

#### “Por que não gosta de mim

Capítulo 01 – Sendo apresentadas

Eu e as meninas estávamos no estúdio de dança até que uma da staff trás os meninos do boy story ... para quem não sabe eu sou uma Boss e eu tava muito animada ..mais continuando eles se apresentaram e a staff sai

Hanyu – prazer meninas eu sou hanyu – da um sorriso tão lindo

- prazer eu sou a s/n

Shuang – que dizer que a s/n e a brasileira e eu achava que você era americana – fala sentado no chão do estúdio

- sim – falo meio tímida

Lin – sério que você achava que ela era americana – fala num Ton superior “ a Lin e a mais nova do grupo porém ela não gosta que chame ela de fofa ... mesmo sendo a mais nova e a mais madura do grupo”

Mingrui – sim porque – fala sem expressão

Areum – calma gente não precisa brigar – a Areum e a mais velha e cuida da gente ..a gente as vezes chama ela de oma ..

Uma das Staff entra e fala que o nosso carro já estava lá fora para nós irmos para o casa...na verdade não e uma casa um apartamento bem grande com seis quartos

- a gente já veio muito obrigado – me levanto

Zeyu – de nada foi um prazer conhecer vocês – tão fofo

Alice – tchau até a próxima – saímos do estúdio

Zeyu on

- eu gostei delas ...- falou pegando a minha bolsa

Xin long – mais tem gente que não gostou da ideia – olha para minguri

Minguri – por que tá olhando para mim

Hanyu – você .. não foi educado com elas

Minguri- sim ..mais a s/n eu não fui com a cara dela – sai pela porta

Shuang – eu achei ela legal – da um sorriso

Zinhao – parece que tem gente apaixonado

Shuang – nada a ver – fica nervoso

Xin long – tá bom ..vamos acreditar

Quebra de tempo na escola

- não acredito que a gente vai estudar na mesma escola que os meninos do boy story –  
falo animada

Bateu o sinal e cada uma foi para sua sala ..na escola tinha ocorrido tudo bem já  
estávamos em casa ia dar umas 2:00 horas da tarde

Nabi – í meu deus correr ... olha o bote ali que bicho ruim – fala jogando no celular na  
sala

Areum – s/n faz um favor pra mim – vem até mim

- claro o que e – levanto do sofá

Areum – compra essas maquiagens pra mim – entrega o papel

Fernanda – vai logo s/n ...por favor – faz uma carinha fofa “ a Fernanda e a japonesa a  
mais fofa do grupo ...também um pouco sem paciência “

- tá bom ..eu vou lá -pego minha mochila e saio

Saio andando e chego numa loja perto do prédio entro e começo a pega as coisas que elas  
pediu chego numa patleira onde só tinha um protetor solar como era alto não conseguia pegar  
quando peguei no frasco vejo outra mão pegando o protetor então nossos olhares se encontra.”

ALESSANDRA, Roberta. **Por que não gosta de mim**. Disponível em  
:<https://www.spiritfanfiction.com/historia/por-que-nao-gosta-de-mim-gou-ming-rui-21640359/capitulo1> Acesso  
em: 12/12/2020.

Peça para os alunos compararem a linguagem dessa *fanfiction* à linguagem do poema de Bilac. É provável que alguns notem que a *fanfiction* possui desvios linguísticos relacionados à ortografia, concordância, acentuação e pontuação. Caso os apontamentos não aconteçam de forma espontânea, você deve provocar os alunos a fim de que eles digam qual a diferença linguística entre os textos apresentados.

É importante fazer com que os alunos reflitam sobre a importância da norma em determinadas situações, para isso, você direcione à turma perguntas como:

1. Qual dos textos é mais fácil de ser compreendido o poema ou a *fanfic*?
2. Você notou que na *fanfiction* há alguns desvios linguísticos? Isso atrapalhou o processo de compreensão do texto?
3. Normalmente, os textos que você produz utilizam uma linguagem mais próxima do poema ou da *fanfiction*?
4. Você utiliza linguagens diferentes para produzir gêneros textuais distintos?
5. Você acha que as regras gramaticais da língua portuguesa são realmente necessárias ou não interferem na comunicação diária dos indivíduos?

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Provavelmente os alunos dirão que a *fanfiction* é mais fácil de ser compreendida, pois o poema é um gênero mais complexo e exige uma análise minuciosa, além disso o poema utiliza a norma padrão, enquanto a *fanfiction* apresenta linguagem coloquial.

2. Se algum aluno notar desvios na *fanfiction*, peça que o aponte para o restante da turma. Caso ninguém perceba, você deve fazer isso, para que eles percebam que a *fanfiction* é um gênero popular e por isso qualquer pessoa de qualquer idade e grau de instrução pode escrever.

3. Procure deixar os alunos à vontade para que sejam muito sinceros em suas respostas. Esclareça que bilhetes e conversas em whats app também são textos e fazem parte da vida deles. Sendo assim, todos nós produzimos texto no cotidiano.

4. Mostre aos alunos que nós adequamos nossa forma de falar ou escrever ao contexto em que estamos. Ao conversar com um amigo, por exemplo, você usa expressões diferentes daquelas que usa ao falar com o diretor da escola, por exemplo.

5. É importante sempre respeitar a opinião dos alunos, mas é necessário que é necessário que tenhamos regras gramaticais na língua, pois garantem a regularidade da língua e a padronização de documentos.

**OFICINA 03**

**Título da oficina 03:** Produzindo uma *fanfiction* a 4 mãos

**Propósito da aula:** Compreender, na prática, o processo de construção de uma *fanfiction*

**Ano:** 8º do ensino fundamental

**GÊNEROS:** Lenda urbana e *fanfiction*.

**Objeto de conhecimento:** Análise linguística/semiótica

**Prática de linguagem:** Elementos notacionais da escrita

**Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF08LP07; EF12LP05; EF35LP25.

**Recursos:** Notebook, Cópias de texto, Datashow e Folhas para produção de texto.

**Tempo:** 06 aulas

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS****1ª Etapa:** Duração 2h/aulas

Nesta oficina, o gênero trabalhado é a lenda urbana, para isso, este tipo de texto, em geral, desperta o interesse e imaginação dos adolescentes, por isso, é uma boa motivação para a primeira produção do gênero *fanfiction*. Além disso, nessa oficina serão trabalhados aspectos da oralidade, uma vez que a lenda é um texto que circula de forma oral e ainda abordará a variação diatópica.

Prepare a aula com antecedência organizando o ambiente de modo que a sala fique escura e se crie um clima de suspense. Para início de conversa, pergunte aos alunos se eles conhecem alguma lenda urbana, você pode usar as questões abaixo ou fazer outras espontaneamente.

1. Você sabe o que são lendas urbanas?
2. Conhece alguma história? Gostaria de compartilhar com os colegas?
3. Conhece a lenda da “Loira do banheiro”?

## FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Caso algum dos alunos diga que conhece, peça que ele explique aos demais. Do contrário, você deve caracterizar o gênero e citar exemplos.
2. É possível que aluno cite a lenda “A loira do banheiro”, pois é uma lenda bem conhecida; Se isso acontecer, você peça que o aluno conte.
3. Caso ninguém mencione “A loira do banheiro”, conte a história a eles.

Por se tratar de um gênero oral, não há necessidade de fazer cópias da lenda para que o texto não seja lido para os alunos.

Apague as luzes ou cubra as janelas e use uma lanterna com o foco direcionado ao seu próprio rosto quando estiver falando. Convide os alunos a fazerem um círculo e sente-se no chão junto com eles para contar a lenda.

Explique que as lendas sofrem modificações no enredo dependendo da região, em que são divulgadas, por isso, é possível que eles conheçam outra versão dessa mesma lenda.

### “A LOIRA DO BANHEIRO”

Inicialmente, uma das origens mais aceitas é a inspiração na jovem Maria Augusta de Oliveira. Ela nasceu no final do século 19, em Guaratinguetá, São Paulo. Filha do Visconde de Guaratinguetá, teria sido obrigada a casar-se aos 14 anos com um homem influente. Para fugir da obrigação, vendeu suas joias e aos 18 anos fugiu para Paris.

Consequentemente, ela viveu por lá até os 26 anos de idade, quando morreu misteriosamente. Até o atestado sumiu, não deixando nenhum vestígio do motivo da morte.

A família pediu que o corpo retornasse ao Brasil e que fosse colocado em uma urna de vidro até que o túmulo ficasse pronto. Mesmo após a sepultura estar pronta, a mãe de Maria Augusta não quis enterrá-la. Após ser atingida com diversos pesadelos enquanto o corpo estava na casa, ela consentiu em sepultar a jovem.

Em 1902, o casarão da família se transformou na escola estadual Conselheiro Rodrigues Alves, onde dizem que seu espírito vaga até hoje. É comum que apareçam relatos dela surgindo nos banheiros femininos. A história ganhou ainda mais força após um incêndio misterioso acometer a escola, em 1916.

Além disso, a história ganhou força pelos funcionários de colégios usarem a lenda para conseguir a obediência dos garotos.

Reza a lenda que se você falar o nome dela três vezes em frente ao espelho da escola, falar alguns palavrões e chutar a privada, ela aparece.”

A loira do banheiro. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/loira-do-banheiro/> Acesso em: 11/12/2020.

Todos os textos transmitem mensagens que, por vezes, não estão postas de forma explícita e para que os alunos consigam perceber as entrelinhas do texto, você deve conduzir uma reflexão sobre os estereótipos em torno da figura feminina, levantando reflexões como:

1. Como você acha que surgiu essa lenda?
2. Você conhece outras lendas? Quais são as características desse gênero?
3. Como você imagina a loira do banheiro? Descreva-a para seus colegas.
4. Por que criaram a imagem de uma mulher loira ao invés de uma morena, por exemplo? Como é vista a mulher loira em nossa sociedade?
5. Você conhece alguma piada sobre loira burra? Qual mensagem esse tipo de piada passa para o interlocutor?

## FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Esta resposta é pessoal, procure ouvir o máximo de alunos possível.

2. Ajude-os a identificar as características do gênero textual “lenda urbana”, explique que trata-se de um gênero oral, diferentemente dos outros textos apresentados até o momento.

2. Certamente os alunos dirão que a imaginam loira, pois do contrário não seria chamada de “loira do banheiro”, mas você deve perguntar sobre as outras características físicas dela. Se é magra, gorda, alta, baixa, cintura fina, cabelos longos, etc.

3. Ouça com atenção as hipóteses dos alunos, demonstre interesse por todas as respostas, isso é importante para que os alunos desejem participar mais. Comente que há vários estereótipos ligados à mulher loira, como ser burra e ser fútil, por exemplo.

4. Provavelmente os alunos dirão que conhecem, peça que contem. Informe que essas contribuem para a objetificação do corpo feminino, sobretudo das mulheres loiras.

Após a discussão, é hora da leitura da leitura da *fanfiction* “História da Loira do Banheiro”, de BabyStayZone e Heofleur que deve ser seguida também de uma discussão sobre os temas transversais presentes no texto. Abaixo está a *fanfiction* e alguns questionamentos que podem ser usados. Tire cópias das *fanfictions* e distribua aos alunos para que se realize uma leitura compartilhada, dê preferência aos alunos mais tímidos, que não costumam ler em voz alta, chame-os pelo nome e faça o convite, mas respeite a decisão de ler ou não de cada um. A *fanfiction* foi transcrita e pode ser copiada para ser distribuída aos alunos.

**Para saber mais!**

Caso você queira entender um pouco mais sobre a origem das lendas urbanas e queira outras lendas aos seus alunos, acesse o link a seguir e visite o site “Infoescola”, nele há uma matéria sobre esse gênero e outras há indicação de outras lenda interessantes. <https://www.infoescola.com/folclore/lendas-urbanas/>

## O ENCONTRO MAIS INUSITADO DE TODOS

Em uma segunda-feira qualquer, quando acordou tarde demais para pegar o primeiro ônibus que o levaria ao colégio, Felix, sem querer, esbarrou em uma senhora que carregava uma enorme cesta abarrotada de pequenos vidrinhos, espelhos e ervas. E mesmo que seu coraçãozinho puro quisesse cessar seus passos para ajudar a velhinha, não pôde fazê-lo; o último ônibus que poderia pegar estava saindo do ponto e ele não poderia se dar ao luxo de perder aula naquele dia. Sendo assim, apenas se curvou pedindo desculpas e correu em disparada.

Já sentado dentro do coletivo, olhou pela janela afim de ver a senhora. Todavia, ela não mais estava na calçada onde a tinha deixado, restando no local apenas os cascos dos pequenos espelhos e algumas de suas ervas espalhadas.

Felix se culpou ainda mais pensando que aqueles itens provavelmente garantiram o sustento da mulher.

Dias se passaram desde o ocorrido e Felix não conseguia dormir em paz. Em seus sonhos, a idosa o atormentava. Até que em determinado dia, quando enfim deitou-se, a senhora – que na verdade não passava de uma bruxa – apareceu pela última vez. Raivosa, ela lhe lançou

um feitiço, no qual o garoto ficaria fadado a ficar preso dentro de espelhos assombrando banheiros pelo resto de sua vida.

Para quebrar o feitiço, lembra da mulher ter dito que precisaria encontrar alguém que não tinha medo de si. Algo praticamente impossível, já que toda vez que aparecia no espelho dos banheiros ou até como um vulto perto das cabines, as pessoas corriam dele.

Agora o garoto está sentado na pia do banheiro masculino de um shopping (pelo que lembrava) não tão movimentado; quando entrava alguém, Felix dava jeito de se esconder. Balançava as pernas já que não alcançava o chão, cantarolando uma melodia qualquer; ficou tão imerso naquela bolha que não percebeu um rapaz entrando no banheiro. Quando se deu conta do mesmo o observando com uma feição surpresa, pulou rapidamente de cima da pia.

- Você não me viu aqui, ok? – fez um joinha com a mão, observando o garoto estático.  
– Então, agora eu vou sair daqui e nunca mais vamos nos ver...

O rapaz balançou a cabeça para os lados como se tivesse acordado de um transe.

- Ei, onde você vai? Só tem o espelho aí atrás! – apontou. Felix arqueou um das sobrancelhas, era só o que lhe faltava, aquele carinho achar que era um humano” – Aliás, pode me passar seu número? Sei que não nos conhecemos, mas você é tão bonito que sinto que seria um pecado não te pedir.

Felix parou no mesmo instante, com um meio sorriso no rosto e apontou para o rapaz, que fazia uma expressão confusa a cada momento do Lee. O loiro passou a outra mão entre os fios de cabelo e os bagunçou, animado pela maldição ser, talvez, finalmente quebrada. Mas também se sentia estranho, queria dar um número de celular para aquele rapaz (afinal, era até que bem bonito).

- Calma lá, meu jovem, você está com medo de mim?

- Por que eu teria medo de você? É algum mafioso, por acaso? Traficante? Ou um assassino de aluguel?! – o rapaz levantou os braços assim que terminou de falar, Felix pôde imaginar aquela cena como se fosse um gatinho e seus pelos tivessem se levantado.

- Eu não sou humano. Sou algo como vocês, humanos, chamam... – passou, tentando lembrar da palavra. – Acho que fantasma, mas todos que já se encontraram comigo até hoje me chamam por um nome estranho, loira do banheiro! Eu nem sou mulher.

- Loira do banheiro? – o rapaz levantou as sobrancelhas. – Você por acaso esta bêbado ou usou drogas, moço?

- O quê? Não! – balançou as mãos. – Nunca iria ingerir uma coisa dessas, eca. Nem quando eu era vivo havia botado uma gota de álcool na minha boca.

- Me desculpe, mas você está drogado ou é louco.

- Não acredita em mim?

- Não, fantasmas não existem e muito menos a loira do banheiro.

- Vou te provar que sim.

- Eu sou Lee Felix, mas acho que isso não importa muito agora. Enfim, obrigado por não ter medo de mim, adeus, mortal. – assim que tentou atravessar a porta como sempre fazia, deu de testa no material e caiu a bunda no chão.

Não entendeu o que tinha acontecido e tentou sair abrindo na maçaneta, mas esta estava tão apertada que virava para abrir a porta. Até que Chan, sem entender a situação, foi ajudar e assim que encostou na maçaneta, a porta abriu com uma felicidade incrível.

Enfim, Felix tentou sair para o lado contrário de Chan e bateu com tudo em uma parede invisível, o que foi mais estranho ainda. Conforme o Bang se afastava, andando de costas para observar a cena, a parede ia empurrando o fantasma para a direção do rapaz. Coisa que o levou a uma conclusão óbvia: a maldição não havia se quebrado.

- Pai, pai! – a garotinha disse indo em direção ao rapaz alto e agora loiro que estava no sofá. Contava a história de como conheceu o outro pai da menina, este, na cozinha, como de costume. Pessoas que sentiam medo de fantasmas não viam, o que era o caso da filha. – Essa história que o senhor me contou sobre o pai é verdade? Meus amigos dizem que é mentira!

- Filha, claro que é verdade! Você vê seu papai, não vê? As pessoas não conseguem enxergar porque tem medo! – Chan respondeu, com um sorriso no rosto.

- Por que o papai Lix era loira do banheiro, né?! Mas o papai não faz mal a ninguém, não entendo por que eles tem medo.

No final, de certa forma, Felix e Chan até formavam um belo casal, mesmo o Lee não estava mais vivo. Apesar disso, haviam construído uma família, que aos olhos de terceiros, era formada apenas por Chan e sua filha pequena.

Mas tudo bem, estavam felizes do jeito que estava, então nada mais importava!

- Hey! Eu vou dizer ao meu amigo Bicho Papão puxar os pés dos dois se não vierem jantar.

BABYSTAYZONE; HEOFLEUR. **O encontro mais inusitado de todos.** Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/a-loira-do-banheiro-246087/capitulo1> Acesso em 12/06/2020.

As perguntas abaixo são sugestões que servem para nortear a discussão sobre as temáticas presentes na *fanfictions*, contudo, você tem total liberdade para fazer as devidas adaptações e substituições.

1. Na sua opinião, qual a razão do fantasma do banheiro ser confundido com uma mulher? Seria um reflexo de nossa sociedade que explora o corpo feminino? Ou isso acontece por causa da lenda da loira do banheiro?
2. Você gostou do desfecho da história? Acha possível um relacionamento entre pessoas em planos diferentes?
3. Você tem alguma opinião formada a respeito de casais homoafetivos adotarem filhos? Concorda ou não com esta atitude? Justifique sua resposta?

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal.

3. Esta questão também é pessoal e todas as opiniões devem ser respeitadas. Mas é interessante informar aos alunos que os casais homoafetivos são os que menos se apegam a requisitos como cor da pele e idade, ou seja, os casais homoafetivos adotam crianças que muitas vezes são preteridas por casais compostos por um homem e uma mulher. A questão é polêmica e rende um bom debate, esteja preparado (a) para conduzir o momento de maneira que todos possam se expressar.

#### Para saber mais!

Há uma interessante matéria sobre adoção por pares homoafetivos no site “Siqueira Castro”, você pode fazer sua leitura para mediar o debate dos alunos sobre assunto. Acesse: <http://www.siqueiracastro.com.br/noticias/adocao-homoafetiva/>

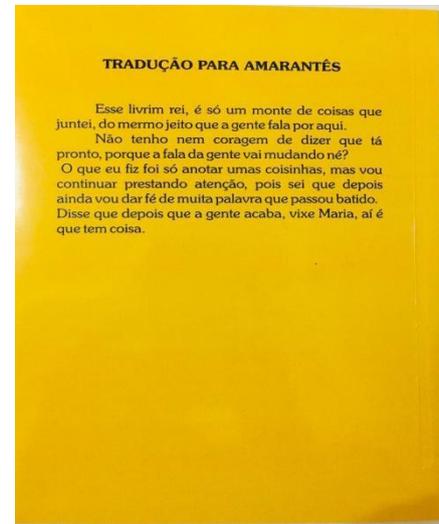
Assista a um documentário sobre adoção disponível no *youtube*, por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=TKmOSCsfh-Q> e entenda um pouco mais sobre o assunto.

## 2ª Etapa

Na segunda etapa da oficina, abordam-se as variações diatópicas ou regionais. Inicie a aula exibindo o livro “Eu falo amarantês”, de Ana Lucia Lopes Barros Mota (o qual terá alguns exemplares disponíveis na escola) mostrando aos alunos diversas palavras, expressões, ditados e pronúncias típicas da nossa região.

Abaixo estão a capa e a contracapa do livro, que deve ser utilizado nesta segunda etapa da oficina. O livro vai ao encontro da temática abordada nesta oficina, pois trata da variação

linguística regional de Amarante do Maranhão; Além disso, ao utilizarmos essa obra, valorizamos os autores locais e plantamos sementinhas de escrita em potenciais escritores de nossa terra, nossos alunos.



Reprodução das autoras

Os alunos deverão ser divididos em pequenos grupos com quatro ou cinco pessoas e peça para que eles apontem, no livro, expressões regionais que eles não conheciam até então. Ande pela sala de aula durante esse momento e ouça os comentários de cada grupo sobre a obra, interaja, contribua e tire dúvidas que surgirem. Posteriormente, peça que os alunos indiquem uma expressão típica de nossa região que eles conhecem e que não está presente obra. Para concluir esta etapa, a turma deverá fazer um círculo para que todos os alunos tenham a oportunidade de falar sobre as expressões que mais chamaram atenção.

Após esse momento, você pode convidar a autora do livro, que é professora aposentada deste município (Amarante do Maranhão) para ir até a escola explicar sobre a ideia da obra, as pesquisas, a publicação, etc. Este encontro pode despertar em alguns alunos o desejo de se tornarem escritores, pois mostrará que é possível publicar uma obra mesmo morando em uma cidade do interior.

### 3ª Etapa

Divida a turma em duplas para a criação de uma *fanfiction* sobre “A loira do banheiro”; Para a produção do texto, imprima com antecedência, várias cópias com os nomes da região do nosso país: **Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste**. Após a impressão, recorte cada nome, dobre e coloque em um envelope ou caixinha. Em seguida, divida a turma em duplas e

faça um sorteio, com as fichas impressas. Algumas duplas receberão o nome “norte”, outras “sul” e assim sucessivamente.

Nesta etapa, os alunos já fizeram a leitura de três *fanfictions* e mais três outros gêneros, por isso, estão prontos para a primeira produção de *fanfiction*, que será feita em dupla. Essa estratégia é usada para que os alunos menos interessados não deixem de cumprir uma *fanfiction* sobre “A loira do banheiro”, inserindo no texto expressões típicas da região sorteada pela dupla. Assim, os alunos terão contato, mais uma vez, com a variação diatópica. Antes de produzir o texto, contudo, é preciso fazer uma pesquisa sobre as expressões típicas de cada região, por isso, esse trabalho deve ser feito em casa.

Na aula seguinte, convide as duplas a compartilharem suas histórias com o restante da turma. Em seguida, receba os textos para realizar a correção na qual devem ser observados aspectos relacionados à pontuação, paragrafação e ortografia.

#### OFICINA 04

**Título da oficina 04:** Avaliação de *fanfictions*

**Propósito da aula:** Ler e analisar *fanfictions* dos colegas apontando pontos a serem melhorados.

**Ano:** 9º do ensino fundamental

**Gêneros:** Filme e *fanfiction*.

**Objeto de conhecimento:** Análise linguística/semiótica

**Prática de linguagem:** Construção de textualidade

**Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF69LP11; EF69LP19; EF15LP22; EF89LP35; EF69LP55.

**Recursos:** Notebook, Datashow, caixa de som, *pendrive*.

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

### 1ª Etapa

Esta oficina tem como principal objetivo desenvolver nos alunos habilidades ligadas à capacidade de avaliar uma *fanfiction*, verificando aspectos como criatividade, coerência, pontuação e paragrafação em textos produzidos pelos colegas. Nesta oficina será apresentada ainda, a variação diafásica.

Os alunos terão a oportunidade de escolher um filme para assistirem na escola, é importante deixá-los bem livres para realizarem suas escolhas; você pode distribuir papéis em branco para que cada aluno, individualmente, coloque sua sugestão. Após a aula, veja qual o nome mais pedido, se houver empate, promova uma nova votação com os nomes mais votados. Assista ao filme antes de apresentá-lo à turma para saber se o conteúdo é adequado ou não. Se for necessário, exibe a segunda ou terceira opção de filme mais votado.

Após a escolha do filme, promova um ambiente bem agradável para sua exibição, que deve ser seguida de uma reflexão sobre os temas transversais presentes. É importante despertar a criatividade dos alunos, perguntando a eles sobre outros caminhos que o enredo poderia ter seguido. Ouça quantos alunos o tempo permitir e procure demonstrar interesse nas hipóteses dadas por eles.

### 2ª Etapa

Nesta etapa o foco é a variação diafásica (situacional). Para exemplificar este tipo de variação, apresente alguns textos produzidos pela jornalista e apresentadora de TV Fernanda Gentil, todos os textos foram postados pela própria autora em sua conta no *Instagram*. Utilize um *data show* para fazer essa exibição.

## Texto 1

No texto abaixo, a jornalista fala sobre uma reflexão sobre um ato de racismo ocorrido durante o jogo de futebol de um campeonato Europeu.

**Texto 01**

GENTILFERNANDA  
**Publicações**

**gentilfernanda** Eu sempre disse que, pra mim, o esporte é o meio com os valores mais nobres que já vi; no esporte a gente fala de disciplina, educação, respeito, fair play, saúde, espírito de grupo, entre outros... até o sonho de trabalhar com esportes veio da vontade de nunca me afastar desses princípios.

Por muitas vezes, infelizmente, vemos cenas e episódios que em nada lembram a essência do esporte. Isso dói. Hoje, porém, vimos esse lugar sendo o que ele nasceu pra ser - um espaço democrático. Isso mata de orgulho.

A regra ali dentro é muito simples: ou é pra todas as cores, classes e credos, ou não é pra ninguém. Se for pra ser só de uns e não de outros, que tirem a bola. Que saiam de campo. Que parem o jogo. Foi o que aconteceu.

E eu estou aqui, emocionada, com a honra de estar vivendo para ver a história ser feita. Parabéns aos jogadores e comissões.

Vocês provaram hoje que "rivalidade" é mesmo honrar a camisa enquanto o nosso objetivo for local. Quando ele é universal e urgente, passa a ser "humanidade". Assim foi a atitude de vocês: completamente humana. Assim deveria ser a luta contra o racismo: uma batalha de todos. Aliás o campo vazio e o jogo da Liga dos Campeões suspenso são a prova de que a batalha é dura sim, mas cada vez tem mais gente do lado certo dela.

Fonte: GENTIL, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/gentilfernanda/?hl=pt-br>

Acesso em: 09/11/2020.

## Texto 2



Curtido por aryfontoura e outras pessoas

**gentilfernanda** Tirei gostei postei peidei (mentira só pra rimar mesmo) #semfiltro #mascom #muitamaquiagem #👩🏻

Fonte: GENTIL, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/gentilfernanda/?hl=pt-br>

Acesso 09/12/2020.

### Texto 3

**gentilfernanda** Saudade de dormir vendo uma paisa —digo não dormir dormir VENDO claro porque se dormir não enxerga eu sei mas saudade de dormir diante da cena mesmo sem ver ao dormir porém até dormir você vê por mais que durante o ato em si você não veja até porque só vê quem acorda e o fato em si é dormir o oposto de despertar ou seja realmente quem ladra não morde e também fica decidido de uma vez por todas que o amanhã de ontem é o ontem de amanhã beijo boa noite te amos.

**Fonte:** GENTIL, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/gentilfernanda/?hl=pt-br>  
Acesso 09/12/2020.

### Texto 4

**gentilfernanda** Sempre achei mó onda segurar esse controlinho pra dar palestra inclusive fico com ele na mão o tempo todo mesmo quando não tem nada pra passar no telão acho que dá mó moral aliás nesse exato momento o segurei um pouco mais pra cima só pra sair na foto e eu postar depois dizendo que sempre achei mó onda segurar esse controlinho pra dar palestra.

**Fonte:** GENTIL, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/gentilfernanda/?hl=pt-br>  
Acesso 09/12/2020.

Observe que todos os textos foram produzidos pela jornalista/apresentadora de TV Fernanda Gentil e postados pela própria em sua conta na rede social *instagram*; Notamos, contudo, que a autora elabora os textos utilizando variedades distintas entre o primeiro e os demais. A partir dos textos de Gentil, os alunos começarão a compreender o processo de adequação linguística. Provoque a reflexão dos alunos sobre esse assunto realizando perguntas como as que estão abaixo ou outras que você desejar.

1. Quais diferenças você nota entre o texto 1 e os demais textos?
2. Os dois textos são linguisticamente adequados em relação ao conteúdo e meio de comunicação? Por quê?

3. Na sua opinião, qual a razão de Fernanda Gentil elaborar os textos de maneiras distintas?
4. Além da língua, há outros comportamentos que adequamos de acordo com a situação?

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. O texto 01 é escrito com pontuação adequada e divisão em parágrafos, já os outros textos não apresentam pontuação e se utilizam de uma linguagem mais próxima do cotidiano, informal.

2. Sim, pois trata-se todos foram publicados em uma conta pessoal do *Instagram*, logo a pessoa pode usar a linguagem que desejar.

3. No primeiro texto Fernanda Gentil está falando de um assunto sério e importante, por isso, ela usa uma linguagem mais formal; Os outros textos, contudo, são de conteúdos irrelevantes, publicação feitas para divertir os fãs, sem nenhum cunho pedagógico.

4. Conduza os alunos a refletirem sobre o uso das roupas, que adequamos de acordo com o ambiente. Em casa, por exemplo, usamos uma roupa diferente daquelas que usamos na escola ou na igreja. A vida em sociedade nos “obriga” a fazermos essas adequações de acordo com o contexto da situação vivida.

### 3ª Etapa

Nesta etapa, os alunos desenvolverão habilidades ligadas à oralidade e à criatividade, para isso, você pedirá que a turma se divida em 06 grupos e cada grupo receberá, por meio de sorteio, uma situação para que se crie um rápido diálogo e apresente aos colegas. Ao final deste caderno, as sugestões abaixo estarão numa folha pronta para fazer que sejam feitas cópias e se faça o sorteio, mas se você preferir, pode criar outras situações.

Exemplos:

- Adolescentes se encontrando para assistir ou jogar futebol.
- Um adolescente falando para os seus pais que sofreu uma suspensão na escola.
- Um grupo de estudantes reivindicando junto à direção o direito de ter acesso à internet na escola.
- Um grupo de amigos conversando sobre uma banda ou filme de que gostam.
- Uma pessoa conversando com um médico durante uma consulta.

- Um adolescente sendo entrevistado para falar sobre a prova do Enem.

#### **4ª Etapa**

A penúltima etapa desta oficina consiste na criação de uma *fanfiction* sobre o filme assistido, a qual deve apresentar variações situacionais. Informe aos alunos que, dessa vez, a produção será feita individualmente e que além de usarem o filme base na construção do enredo, eles têm o desafio de inserir, em suas produções, a variação situacional. Não estabeleça um tamanho mínimo nem máximo para o texto, deixe-os livres para escreverem o quanto se sentirem inspirados e confortáveis.

Utilize um dos textos das produções da oficina anterior para fazer a demonstração de correção e avaliação de *fanfiction*. Digite o texto e exiba com auxílio de um Datashow para toda a turma e aponte os aspectos que poderiam ser melhorados como: pontuação, paragrafação e ortografia. Ao fim, informe a nota que o texto recebeu, mas ao invés de usar notas de 01 a 10, use estrelas de 01 a 05, semelhante as avaliações que encontramos em diversos *sites* nas redes sociais.

Antes de produzirem os textos, os alunos devem escolher pseudônimos que serão usados para assinar suas produções e, posteriormente, podem ser usadas nos *sites*. Crie uma ficha em que o aluno colocará seu nome real e o seu pseudônimo, de modo que os outros alunos não saibam quais são os pseudônimos usados por seus colegas.

#### **5ª Etapa**

Após a finalização do texto, você deve expor no quadro alguns critérios de avaliação a serem adotados pelos alunos na hora de ler e analisar o texto do colega. Redistribua os textos e peça que corrijam os textos dos seus colegas, avaliando-os com estrelas, que devem variar de uma a cinco. Acompanhe a correção de perto para que não ocorra nenhum equívoco e ao final recolha todos os textos para que seja feita uma revisão da correção.

## OFICINA 05

**Título da oficina 05:** Lugar de *fanfiction* é onde o autor dela quiser

**Propósito da aula:** Escrever, revisar e reescrever o próprio texto, aprimorando-o.

Planejar a publicação da *fanfiction*.

**Ano:** 9º do ensino fundamental

**Gêneros:** Série de TV e *fanfiction*.

**Objeto de conhecimento:** Estratégias de produção, planejamento, textualização e revisão.

**Prática de linguagem:** Produção de texto (escrita autônoma e compartilhada)

**Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:** EF69LP47;

**Recursos:** Notebook, caixa de som, data show e cópias de texto.

**Tempo:** 06 aulas

A última oficina do caderno busca desenvolver a capacidade de ler e reescrever o próprio texto, aperfeiçoando-o. Além disso, nesta oficina, será abordada a variação diacrônica.

Para iniciar esta oficina, você irá exibir os dois primeiros episódios da série “Anne whit an E”, que está disponível na plataforma *Netflix*. Em seguida, promova a reflexão dos alunos sobre algumas temáticas presentes na obra.

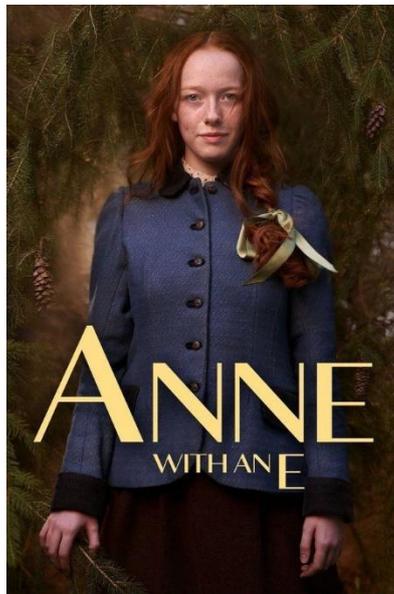


Imagem ilustrativa da série “Anne with na E”, dirigida por Niki Caro e baseada no livro de Lucy Maud Montgomery. Disponível em: <https://medium.com/entresenhasepoemas/resenha-anne-with-an-e-uma-cr%C3%ADtica-das-tr%C3%AAs-temporadas-c2742c8c19af> Acesso em: 12/10/2020.

As questões abaixo são sugestões de perguntas norteadoras para discussões a respeito das temáticas presentes na obra:

1. Na série, percebemos que Anne é uma menina que não se acha bonita por ter sardas e um cabelo ruivo, ela gostaria de mudar suas características físicas para que fosse considerada bonita em sua comunidade. E você mudaria alguma coisa no seu corpo, se pudesse? Por quê?
2. Você acha que autoestima afeta o modo como encaramos a vida?
3. Cite uma personalidade brasileira que você acha bonita. Quais características fazem com que você considere-a bela? Quem dita os padrões de beleza?
4. Na sua opinião, atender naturalmente aos padrões de beleza impostos pela sociedade é um privilégio? Isso abre portas na vida do indivíduo?
5. Agora nos reportaremos ao contexto da série. Como seria a Anne no século XXI? caracterize-a.
6. De que forma ela e as demais personagens se vestiriam se a obra fosse atual?
7. Como seria o cenário, os objetos e as profissões se a trama se passasse em 2021?

### **FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

1. É uma resposta bem íntima e que fala muito sobre a relação dos alunos com seus próprios corpos, por isso, ouça atentamente todos aqueles que desejarem se manifestar.

2. Ajude-os a perceberem que pessoas com autoestima elevado tendem ser pessoas mais seguras, mais corajosas e extrovertidas; Já aquelas que tem uma autoestima baixa, geralmente são mais tímidas e inseguras.

3. Provavelmente surgirão nomes de artistas famosos e que estão dentro dos padrões de beleza atuais como ser magro, por exemplo. Informe que a mídia é a principal responsável por estabelecer certos padrões, que são inalcançáveis para a maioria das pessoas. Influenciadas pela mídia, essas pessoas sentem-se frustradas com seus próprios corpos e buscam formas de mudá-los, movimentando assim, o mercado de beleza.

4. As pessoas que estão dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, têm maiores chances de conseguir empregos desde um trabalho como vendedora até um trabalho como atriz, por exemplo, e isso pode ser considerado um privilégio.

5. É uma resposta pessoa, mas espera-se que os alunos citem características físicas de pessoas que não atendem os padrões de beleza atuais. Ela poderia ser, por exemplo, gorda, baixinha, ser negra, etc.

6. As meninas da série provavelmente usariam calças e *shorts* ao invés de vestidos longos no dia a dia e os meninos usariam camisetas e bermudas ao invés de calças e camisas de tecidos encorpados.

7. Tudo seria diferente. As casas teriam energia elétrica, eletrodomésticos, os donos teriam carros ao invés de carroças e provavelmente utilizariam máquinas para ajudar nos trabalhos do campo.

**Para saber mais!**

Visite o site “Capricho” e leia uma matéria que discute padrões de beleza, por ser uma revista destinada ao público juvenil, o texto tem uma linguagem boa para os adolescentes. Caso tenha tempo, leia a matéria também com eles. Acesse o link: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/5-mentiras-nas-quais-os-padroes-de-beleza-te-fizeram-ou-te-fazem-acreditar/>

## Etapa 02

Esta etapa consiste na leitura e análise oral de uma *fanfiction* sobre a série. O objetivo desta atividade é apenas inspirar à turma para a realização da etapa final da oficina, a produção de uma *fanfiction* sobre a série. Nesta atividade será apresentado somente um capítulo da *fanfiction*, pois a leitura do texto completo pode desmotivar os estudantes.

Se possível, acesse o site e mostre como a *fanfiction* está nele, em seguida, distribua cópias e peça que cada um faça a leitura de forma individual. Proponha a leitura da *fanfiction* diretamente do site, se houver possibilidade; Caso isso não seja possível, projete o texto que foi transcrito abaixo com auxílio de um data show. Proponha que alguns alunos façam a leitura assumindo as falas dos personagens. Uma menina fica com as falas da Anne, outra da Diana e assim, sucessivamente.

## HISTÓRIA DE DIANA E JERRY

### Capítulo 2 - L'incident du Cheval

A bordo do trem rumo à Avonlea, uma menina com o rosto cheio de sardas, olhos verdes e os cabelos ruivos amarrados em duas tranças, estava ansiosa para chegar em Avonlea e ao mesmo tempo tinha lembranças perturbadoras de seu passado. Conheçam Anne Shirley:

~ Lembranças de Ane ~

Sra. Harmon: Inútil! - - ela dá um tapa na cara de Anne, que na época tinha apenas 11 anos

Anne: Ai!

Sra. Harmon: Eu mandei você colocar a comida na mesa a mais de meia hora

Anne: Ela precisa trocar de fralda, mas o ensopado tá quase pronto

Sra. Harmon: Ordenhou a vaca?

Anne: Ainda não, mas...

Sra. Harmon: Me dá o bebê. Quer que essas crianças morram de fome? Faça alguma coisa certa, seu monte de lixo miserável

Anne: Já estou indo!

Sra. Harmon: Anda logo! Veremos que o Sr. Harmon dirá quando chegar!

~De volta a vida real ~

Sra. Spencer: Você está bem, querida?

Anne: Eu oreiro imaginar a lembrar, por que as piores lembranças são mais insistentes?

Sra. Spencer: Eu não sei! Tente descansar estamos quase chegando e você tem muito trabalho a fazer.

Anne: Se todo mundo odiasse você e a considerasse perversa, mas se sua consciência a aprovasse e a absolvesse de toda culpa, você não estaria sem amigos.

Sra. Spencer: O que?

Anne: Jane Eyer! Eu adoro!

Sra. Spencer: Eu não a conheço!

Anne: Que bom que acordou, pois estou cheia de perguntas sobre Green Gables

Sra. Spencer: Eu tenho certeza que sim

Anne: Primeiro, por que os Cuthbert nunca se casaram? Será que um deles teve um romance trágico?

Sra. Spencer: Isso não é da sua conta.

Anne: Mas eu tô explodindo de curiosidade

Sra. Spencer: Bom, segure a sua indiscrição, porque já estamos chegando

Enquanto isso Alex passeava com Diana, obviamente ia a pé enquanto a menina aproveitava seu único sabor de liberdade montada na sua égua. Por coincidência ele levou a menina para o mesmo lugar onde seus irmãos estavam caçando, obviamente ele não sabia disso.

Diana: Que delícia! Tô sentindo o ar fresco, liberdade é uma coisa maravilhosa mesmo que seja por algumas horas

Alex: Se a sua mãe te visse agora iria querer te matar por montar como um garoto e me matar por te deixar a sela masculina do seu pai

Diana: Pior que ia mesmo, mas ela não tá aqui agora então sem censura e que lugar bonito você escolheu

Alex: Sim, eu e meus irmãos sempre caçamos aqui

Diana: Você nunca fala na sua família

Alex: Não tem muito o que dizer, quer dizer tenho 3 irmãos e 3 irmãs e a maioria de nós é analfabeto

Diana: Desculpe, não devia ter comentado

Alex: Tudo bem, eu não me importo!

Jerry e Max insistem na caça, vem a sua presa de longe e distraída, ou seja, um alvo certo na hora:

Max: Jerry, o que...

Jerry: Shh! Olha ali, é a nossa chance

Max: Você atira dessa vez tem melhor pontaria que a minha

Jerry: Já tá na mira!

Jerry atira no porco selvagem e deixa seu irmão surpreso com sua destreza, mas infelizmente Angel escuta o tiro, se assusta e sai a galope desesperada junto com Diana:

Diana: O que foi isso?

Alex: Parece que foi um tiro

Diana: Calma, angel, não aconteceu nada!

Alex: Ela tá assustada!

Diana: Ahhh!

Alex: Ai, meu Deus! Diana!

Diana: Socorro!

Alex: Eu tenho que salvá-la... De algum jeito!

Diana: Ahhh!

Max: Você está escutando isso?

Jerry: Sim, parece um grito de menina

Diana: Socorro! Alguém me ajuda!

Max: E é um grito de menina, parece que o cavalo dela tá descontrolado

Jerry: Temos que fazer alguma coisa

Max: O que?

Jerry: Deixa comigo! – ele monta no seu cavalo cavalga o mais depressa possível em direção à Diana

Max: Angel, por favor, para! Socorro!

Jerry: Me dá sua mão!

Diana: O que?

Jerry: Segura a minha mão

Diana: Ahh! – ela quase escorrega, mas consegue agarrar a mão de Jerry a tempo

Jerry: Eia!

Diana: Meu Deus!

Jerry: Pronto, mocinha, está segura!

Diana: Você salvou minha vida! Obrigada!

Jerry: Você está bem?

Diana: Acho que nunca me senti assim tão assustada em toda minha vida – ela tremia de susto

Jerry: Você está tremendo quer que eu chame ajuda?

Diana: Não! Eu estou bem vai passar

Jerry: Tenta respirar bem devagar, vai te ajudar!

Diana: ok!

Jerry: Só por curiosidade por que seu cavalo saiu disparado? Era impossível alguém guiar naquela velocidade

Diana: A Angel é uma égua!

Jerry: Você me entendeu, o que houve?

Diana: Ouvi tiros! A Angel deve ter se assustado com o barulho

Jerry: Então talvez seja nossa culpa, desolé!

Diana: Nossa?

Jerry: Eu e meus irmãos sempre caçamos nesse campo, mas não vimos você

Diana: Relaxa, você acaba de me recompensar. Qual o seu nome?

Jerry: Je m'appelle Jerry. Jerry Bynard – ele estende sua mão para Diana apertar

Diana:

- É um prazer te conhecer, Jerry – ela aperta a mão do garoto que por causa do trabalho tinha alguns calos

- Você é francês, não é?

Jerry: Acadiano, minha família se mudou para cá há gerações

Diana: Entendi!

Jerry: E você se chama?

Diana: Eu sou...

Alex: Diana! – ele corre o mais rápido que pode fica aliviado ao ver menina bem

Diana: Oi!

Alex: Graças a Deus, você está viva!

Jerry: Alex?

Alex: E aí, Jerry?

Diana: Vocês se conhecem?

Alex: Jerry, é meu irmão mais velho

Diana: Puxa, que coincidência!

Alex: O que faz aqui?

Jerry: Dia de caça, lembra?

Alex: Caramba eu esqueci, desculpa, Diana!

Diana: Tá tudo bem, Alex, eu ainda estou viva graças ao Jerry

Alex: Valeu, mano, você também salvou o meu pescoço. Sua mãe nunca pode saber disso, Diana

Diana: Não se preocupe, essa história morre aqui

Alex: Valeu!

Jerry: então seu nome é Diana?

Diana: Sim, Diana Barry!

Max: Jerry!

Jerry e Alex: Oi, Max!

Max: O que você tá fazendo aqui, Alex? Não devia tá trabalhando?

Alex: E eu estou inclusive melhor irmos

Diana: Está certo!

Alex: Au revoir, pessoal! Vejo vocês em casa

Jerry e Max: Au revouir!

Diana: Espera, Jerry!

Jerry: Que?

Diana: Obrigada por me salvar

Jerry: Fiz o que qualquer um faria

Diana: Adeus! – ela vira de costas e vai embora com Alex

Jerry: Au revoir!

Max: “Fiz o que qualquer faria”, sério, Jerry?

Jerry: Que foi?

Max: De tantas coisas isso foi o melhor que pode pensar em dizer?

Jerry: Não sei do que você tá falando, vamos para casa

Max: Cê ficou todo encantado pela donzela indefesa do cavalo

Jerry: Quanta maturidade, Max! Vamo logo que a mamãe tá esperando  
(continua)”

(Bonequinha\_luxo e Shinerstar)

BONEQUINHA\_LUXO; SHINERSTAR. **História de Diana e Jerry**. Disponível em:

<https://www.spiritfanfiction.com/historia/diana-e-jerry--love-dream-18653732> Acesso em: 10/07/2020

### Etapa 3

Com auxílio de um data show, inicie a etapa 03 exibindo algumas propagandas antigas, que além de apresentarem mudança de grafia em algumas palavras revelam o comportamento da época.

**Figura 01**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/713890978412032715/>

Acesso em 05/12/2020.

Figura 02



Figura 3 – Almanaque da Biotônico, 1934, p. 0.

Fonte:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar text&pid=S10459702006000400012&lang=p t](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar text&pid=S10459702006000400012&lang=p t)  
Acesso em: 05/12/2020.

Figura 3



Figura 4 – Almanaque Capivarol, 1933, p. 10.

Fonte:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702006000400012&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000400012&lang=pt)

Acesso em: 05/12/2020.

Conduza a turma a um debate na turma sobre as mudanças sofridas na sociedade com o passar dos anos; os alunos devem notar que as mudanças ocorrem em diversas esferas, inclusive na língua. Abaixo estão algumas perguntas que podem ser usadas pelo professor.

1. Qual o tema de cada uma das propagandas exibidas?
2. Quais diferenças você nota entre essas propagandas e as atuais?
3. Atualmente seria possível conquistar consumidores com esse tipo de propaganda?

4. Quais grafias e expressões que não se usa atualmente você consegue notar nas propagandas?
5. Qual fenômeno linguístico explica essa mudança no vocabulário?
6. Realize uma pesquisa e coloque em seu caderno palavras e expressões que entram em desuso ou mudaram a grafia com o passar do tempo.

### FICHA DE RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A primeira é de um sabonete, as duas últimas são de vitaminas.
2. A primeira diferença que chama atenção é o tipo de imagem usada nas propagandas antigas, pois ao invés de usarem fotos de pessoas reais, usam retratos (desenhos), notamos também que a linguagem usada nos comerciais atualmente é mais carinhosa, mais próxima da linguagem coloquial ao invés da norma padrão usada nas propagandas antigamente.
3. Não, atualmente os padrões para as propagandas são outros.
4. “pelle”, “belleza”, “offereço-lhe”, “soffrendo”, “appetite”, “usal-o”, “comunico-lhe”, “immenso”, “photographia”, “isômnia”, “reclame” ao referir-se à propaganda.
5. Ajude os alunos a perceberem que se trata da variação diacrônica ou histórica, variação que ocorre de acordo com as diferentes épocas vividas pelos falantes.
6. Compartilhe o resultado da pesquisa entre os alunos.

#### 4ª Etapa

Para concluir o caderno de atividades, peça que os alunos produzam uma *fanfiction* sobre “Anne whit an E” e, se desejar, pode mesclar personagens da série com personagens de outras obras trabalhadas nas oficinas anteriores, produzindo assim, uma *fanfiction* do tipo *Crossover*. A produção feita deve ser um obra “de época”, contextualizada em períodos passados da história, por isso deve apresentar palavras e/ ou expressões que já entraram em desuso; A realização da questão 06 da última atividade auxiliará nesse processo.

Receba as produções, corrija-as e devolva aos alunos para que reconheçam as falhas do seu texto e possam reescrevê-los. Após uma segunda revisão do texto, convide os alunos a se cadastrarem em um site destinado à publicação de *fanfictions* e os auxilie no processo de publicação. É muito importante respeitar a vontade de cada um, então só serão publicadas as histórias dos alunos que sentirem o desejo de fazer isso.

Com esta produção, findamos a aplicação da sequência didática.

Espero que as atividades contribuam para o seu fazer docente!

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 13 de dezembro de 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escrito na escola. Tradução e organização Roxane Rojo; Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.