



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

INAJARA COSMO PEREIRA

LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE
ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O LIVRO QUE ENSINAVA PORTUGUÊS
“ERRADO”

MOSSORÓ-RN
2018

INAJARA COSMO PEREIRA

LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE
ARTIGOS DE OPINIÃO SOBRE O LIVRO QUE ENSINAVA PORTUGUÊS
“ERRADO”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na área de Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

MOSSORÓ-RN

2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

P436I Pereira, Inajara Cosmo

Letramento crítico na aula de língua materna: uma análise de artigos de opinião sobre o livro que ensinava português "errado". / Inajara Cosmo Pereira. - Mossoró, 2018.

160p.

Orientador(a): Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa.

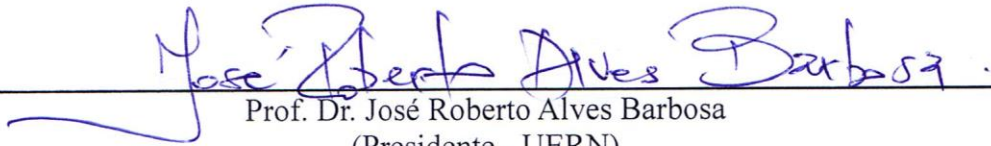
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letramento Crítico. 2. Análise do Discurso Crítica. 3. Preconceito linguístico. 4. Artigo de opinião. 5. Carta do leitor. I. Barbosa, José Roberto Alves. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

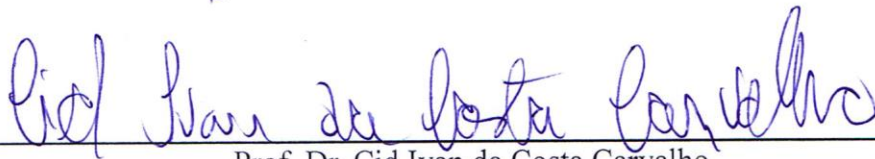
A dissertação **“Letramento crítico na aula de língua materna: uma análise de artigos de opinião sobre o livro que ensinava Português “errado”**, autoria de **Inajara Cosmo Pereira**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2018

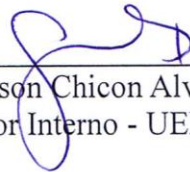
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
(Presidente - UERN)



Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(1ª Examinador Exteno - UFERSA)



Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
(2ª Examinador Interno - UERN)

MOSSORÓ - RN
2018

Aos meus pais, João Antônio Benício Pereira e
Anastéria Cosmo Pereira, pelo amor e pelo
incentivo ao estudo, desde sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter estado comigo durante todo o mestrado e ter guardado a mim e minhas colegas nas viagens entre Fortaleza e Mossoró, realizadas no período do curso.

Às minhas amigas e irmãs queridas, Inágila e Iara, pelo apoio e pela cumplicidade dedicados a mim, em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, o professor José Roberto Alves Barbosa, pela impecável orientação, pela disponibilidade em me ajudar a superar minhas dificuldades e pela extrema paciência comigo durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pela seriedade e pelo compromisso com que desenvolve o programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), demonstrando acreditar na melhoria da educação como medida necessária para a transformação social.

Ao corpo docente da UERN, Campus Mossoró, pelo compromisso com que desenvolve seu trabalho em sala de aula e pela generosidade em compartilhar seu conhecimento com os alunos.

À banca avaliadora, formada pelos professores Gilson Chicon Alves e Cid Ivan da Costa Carvalho, pela paciência e pela disponibilidade em ler e avaliar este trabalho.

À Candice, secretária do Profletras da UERN, em Mossoró, pela presteza nas suas atividades e disponibilidade de ajudar os alunos, sempre quando se fez necessário.

Ao núcleo gestor da escola de que faço parte, que organizou meu horário, a fim de que eu pudesse assistir às aulas do mestrado, bem como me auxiliou no desenvolvimento de minha pesquisa com os alunos.

À diretora da referida unidade escolar, Aurisete Araújo, pela confiança e pelo apoio depositados em mim, durante todo o mestrado.

Às minhas queridas amigas Daniele da Silva e Fábria Carvalho, que, de maneira muito sincera, sempre demonstraram seu amor e sua torcida por mim.

À Karla Jane e à Paula Priscila, pela constante disponibilização em me ajudar naquilo que eu precisava para a realização desse empreendimento.

A todos os alunos do curso, com quem tive o prazer de conviver e aprender durante muitos meses, e, em especial, à Danuta, à Claudiana e à Karla Jane, pela grata companhia nas viagens entre Fortaleza e Mossoró.

RESUMO

Uma das características do mundo contemporâneo é a supervalorização da diversidade. Por isso, a luta contra a discriminação, em seus mais diversos aspectos, é um tema amplamente discutido em todos os meios sociais, como mídia, universidade, escola e família. Contudo, essa preocupação não se verifica em torno do preconceito linguístico, que continua se manifestando livremente, de maneira explícita ou implícita, nos vários discursos proferidos na sociedade. A conscientização desse problema é dificultada pelo fato de que, constantemente, formadores de opinião, como artistas, jornalistas, escritores e até alguns professores, classificam a linguagem não-padrão como errada, ignorando a situação comunicativa em que ela é emitida. É preciso que o aluno entenda a importância do domínio da norma padrão da linguagem, mas também compreenda que o desprestígio linguístico se deve a razões ideológicas, às lutas pelo poder na sociedade. Portanto, nossa pesquisa orienta-se em três etapas: discussão sobre a heterogeneidade linguística, seguida de realização de leitura crítica de artigos de opinião – os quais criticam o livro didático de português *Por uma vida melhor* – veiculados na revista *Veja online*, e, ao final, produções de cartas de leitor. O objetivo maior do nosso trabalho é promover nos alunos a compreensão sobre as relações dialético-ideológicas presentes nos discursos discriminatórios, bem como empoderá-los acerca da sua linguagem. Nesse intuito, nossa pesquisa fundamenta-se nos estudos de Freire (1987, 2015), Fairclough (1989, 1997, 2003, 2005, 2008); Bakhtin (1979, 1988), Marcuschi (2002, 2004, 2008), Bagno (2015a, b), Bourdieu (1983, 1989), Janks (2010, 2013), entre outros autores. A escolha dos artigos de opinião da referida revista deve-se à intolerância linguística neles presentes, bem como ao poder de persuasão dos seus autores na sociedade. A produção de cartas de leitor justifica-se na possibilidade de o aluno dar uma resposta ao autor dos textos lidos em sala, demonstrando seu conhecimento sobre o assunto estudado, bem como na promoção do exercício da cidadania. A nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual, situada na cidade de Fortaleza-CE, em uma turma do 9º ano do ensino Fundamental. A produção de cartas de leitor, ao final desse estudo, comprovou a consciência adquirida pelos alunos sobre a legitimidade de sua linguagem socialmente estigmatizada, bem como demonstrou que as aulas

sobre LC e ADC favoreceram o reconhecimento de pistas textuais sinalizadoras de ideologias a serviço do poder.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico. Análise do Discurso Crítica. Preconceito linguístico. Artigo de opinião. Carta do leitor.

ABSTRACT

One of the characteristics of the contemporary world is the overvaluation of diversity. For this reason, the fight against discrimination, in its most diverse aspects, is a theme widely discussed in all social spheres, such as media, university, school and family. However, this concern does not arise around linguistic prejudice, which continues to manifest freely, explicitly or implicitly, in the various discourses spoken in society. The awareness of this problem is hampered by the fact that, constantly, opinion leaders such as artists, journalists, writers, and even some teachers, classify non-standard language as wrong, ignoring the communicative situation in which it was emitted. It is necessary for the student not only to understand the importance of mastering the standard language, but also to understand that linguistic disfavor is due to ideological reasons, to struggles for power in society. Therefore, our research is oriented in three stages: discussion on linguistic heterogeneity, followed by critical reading of opinion articles - which criticize the Portuguese textbook *Por uma vida melhor* - published in *Veja* magazine, and, in the end, productions of reader's letters. The main objective of our work is to promote in students the understanding of the dialectic-ideological relations presents in discriminatory discourses, as well as empowering them about their language. Our research is based on the studies of Freire (1987, 2015), Fairclough (1989, 1997, 2003, 2005, 2008); Bakhtin (1979, 1988), Marcuschi (2002, 2004, 2008), Bagno (2015a, b), Bourdieu (1983, 1989), Janks (2010, 2013), among other authors. The choice of opinion articles of the magazine *Veja online* is due to the linguistic intolerance they present, as well as the persuasive power of its authors in society. The production of reader's letters is justified by the possibility of the student respond to the author, demonstrating their knowledge about the subject studied, as well as promoting the exercise of citizenship. Our research was developed in a state school, located in the city of Fortaleza-CE, in a class of the 9th year of elementary education. The production of reader's letters, in the end, proved the students' awareness of the legitimacy of their socially stigmatized language, as well as demonstrated that the classes on CL and CDL favored the recognition of textual cues that signal ideologies in the service of power.

Keywords: Critical Literacy. Critical Discourse Analysis. Linguistic prejudice. Opinion article. Reader's letter.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles	47
Quadro 2 – Agrupamento de gêneros textuais	59
Quadro 3 – Plano de aula sobre a introdução do conteúdo variação linguística	93
Quadro 4 – Atividade - Edmílson Filho entrevistado por Jô Soares	95
Quadro 5 – Plano de aula sobre o desenvolvimento do conteúdo variação linguística I	97
Quadro 6 – Plano de aula sobre o desenvolvimento do conteúdo variação linguística II	99
Quadro 7 – Atividade sobre variação linguística presente em cartum publicado em rede social	99
Quadro 8 – Atividade sobre variação linguística em texto jornalístico	102
Quadro 9 – Atividade sobre variação linguística em conversa na rede social	103
Quadro 10 – Atividade sobre a existência do preconceito linguístico	104
Quadro 11 – Plano de aula sobre a apresentação das características do artigo de opinião	106
Quadro 12 – Atividade oral sobre o artigo de opinião <i>A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância</i> , de Augusto Nunes	107
Quadro 13 – Plano de aula sobre o artigo de opinião: característica e o uso do LC e da ADC na leitura	109
Quadro 14 – Atividade sobre o artigo de opinião <i>Livro didático faz apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente</i> , de Reinaldo Azevedo.	111
Quadro 15 – Plano de aula sobre a aplicação do LC e da ADC na leitura dos artigos de opinião	116
Quadro 16 – Atividade sobre a análise do artigo de opinião <i>Eles odeiam é a civilização!</i> , de Reinaldo Azevedo	116
Quadro 17 – Plano de aula sobre a apresentação das cartas de leitor	119
Quadro 18 – Atividade sobre interpretação da carta de leitor <i>Ficar ou namorar</i> , de Rosely Steil	120

Quadro 19 – Plano de aula sobre a produção de cartas do leitor	122
Quadro 20 – Trechos das cartas dos alunos	124
Quadro 21 – Exposição das cartas de leitor	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo tridimensional de análise	33
Figura 2 – Concepção de (in)tolerância para Bobbio (1992)	72
Figura 3 – Ciclo básico da investigação-ação	87
Figura 4 – Edmílson Filho entrevistado por Jô Soares.....	95
Figura 5 – Características da língua	98
Figura 6 – Características gerais da carta de leitor	120
Figura 7 – Estrutura da carta de leitor.....	121
Figura 8 – Exemplo I de carta de leitor	121
Figura 9 – Exemplo II de carta de leitor	122

LISTA DE FOTOS

Foto 1	– Aula sobre variação linguística	97
Fotos 2 e 3	– Escrita e reescrita das cartas de leitor	125
Fotos 4 e 5	– Alunos digitam as cartas a serem publicadas	126
Fotos 6 e 7	– Organização para a exposição das cartas de leitor	127
Fotos 8 e 9	– Exposição das cartas de leitor no pátio da escola	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 LETRAMENTO	19
1.1 AS ORIGENS DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	19
1.2 LETRAMENTO: UM IMPORTANTE AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	22
2 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC): A INTERDISCIPLINARIDADE NA SUA FORMAÇÃO	29
2.1 MODELO TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO	32
2.2 A ADC E AS CONTRIBUIÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM DISCURSO, IDEOLOGIA, HEGEMONIA E PODER	37
3 GÊNEROS TEXTUAIS	46
3.1 O ESTABELECIMENTO DO CONCEITO DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS	46
3.2 TEORIA DO GÊNERO DISCURSIVO E TEORIA DO GÊNERO TEXTUAL: DIFERENÇAS CONCEITUAIS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA	49
3.3 CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS OU TEXTUAIS	54
3.4 ARTIGO DE OPINIÃO	60
3.5 CARTA DE LEITOR	65
4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	68
4.1 PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA NA LINGUAGEM: REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES	68
4.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FENÔMENO INERENTE A TODAS AS LÍNGUAS	77
5 APLICAÇÃO DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE LC E ADC NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA	86
5.1 TIPO DE PESQUISA	86
5.2 O CONTEXTO ESCOLAR EM QUE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA-AÇÃO	89
5.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO	91
6 AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO	93
6.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA	93

6.2 CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO	106
6.3 A APLICAÇÃO DAS TEORIAS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC) E DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC) NA ANÁLISE DOS ARTIGOS DE OPINIÃO	109
6.4 A CARTA DE LEITOR E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	141
ANEXO A: TEXTOS USADOS NO TRABALHO	142
ANEXO B: CARTAS DE LEITOR PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	150

INTRODUÇÃO

No Brasil, em consonância com o que acontece no mundo contemporâneo ocidental, assiste-se à expansão de movimentos sociais que lutam pelo respeito à pluralidade cultural, racial, sexual etc. Nesse cenário, porém, ao contrário do que ocorre com essas causas, os debates acerca da discriminação linguística são quase inexistentes. Esse tema é negligenciado e até negado por pessoas escolarizadas e socialmente privilegiadas.

Bagno (2015a) diz que o motivo para essa situação deve-se ao fato de que língua é poder. É preciso dizer que o outro não domina a linguagem, por isso não está apto a discursar, a se manifestar sobre a realidade que o cerca. Com essas atitudes, o poder no gerenciamento político, social, educacional continua nas mãos de uma parcela restrita da população.

Nesse sentido, Soares (2017) afirma que todo preconceito linguístico é antecedido por um preconceito social, fato que precisa ser desvelado para os alunos. Estes, ao entenderem o valor da sua linguagem, encorajam-se a lutar, a se pronunciar publicamente diante das injustiças sociais, animam-se em tomar decisões que poderão transformar sua realidade.

Dada essa importância social quanto à aceitação das linguagens desprestigiadas, faz-se necessário que o tema da discriminação linguística seja estudado em sala de aula. Para isso, este trabalho desenvolveu leituras de artigos de opinião, publicados em uma famosa revista brasileira, a *Veja online*, os quais criticam a linguagem não-padrão, desprestigiada socialmente e contemplada no livro didático *Por uma vida melhor*. Essa obra foi adotada pelo MEC – Ministério da Educação –, no ano de 2011, para o ensino no EJA – Educação de Jovens e Adultos – nas escolas públicas brasileiras. É importante ressaltar que os autores do referido livro não defendem a substituição da língua padrão pela não-padrão. Na verdade, eles apontam a existência desta linguagem e não recriminam quem fala a linguagem informal, que desobedece às regras prescritas pelas gramáticas tradicionais, nas situações informais.

A intenção é, por meio de leituras amparadas nas teorias do Letramento Crítico (LC) e da Análise do Discurso Crítica (ADC), fazer os alunos reconhecerem o preconceito linguístico nos textos jornalísticos analisados. Ademais, busca-se o desenvolvimento de agentes propagadores da ideia de que a linguagem é

heterogênea, e o prestígio dado a algumas variedades obedece a critérios sociais, e não linguísticos, como muitas pessoas pensam. Em outras palavras, a intenção é formar consciências críticas quanto à relação sociedade-linguagem, sujeitos ativos na luta contra o preconceito linguístico.

É importante ressaltar que, embora essa pesquisa busque empoderar o estudante no combate à discriminação linguística, isso não significa dizer que os alunos não devam aprender a língua padrão, ensinada nas escolas. Essa variedade deve, sim, ser contemplada na grade de conteúdos escolares, pois é necessário o seu domínio para a participação de determinadas práticas sociais. Inclusive, a fim de que os questionamentos dos alunos sobre a questão do preconceito linguístico tenham efeito na sociedade, é preciso que eles, primeiramente, sejam ouvidos, condição esta adquirida somente se os falantes empregarem a língua-padrão, socialmente prestigiada. Em outras palavras, é necessário que os alunos detenham o capital linguístico, segundo Bourdieu (1983), conceito que será tratado e desenvolvido ao longo do trabalho.

No entanto, reconhecer o preconceito linguístico e proporcionar transformações sociais não é uma tarefa simples de ser executada em sala de aula. Pensando nisso, este trabalho se desenvolveu em onze módulos, catorze encontros e vinte e nove horas-aula. Primeiramente, a professora trabalhou a questão da heterogeneidade linguística e do preconceito sofrido por algumas variedades. Depois desse momento, os alunos, já íntimos do assunto, foram apresentados a artigos de opinião, publicados na revista *Veja online*, a fim de que percebessem suas características estruturais e sua função social, bem como reconhecessem nesses textos o preconceito linguístico. Em seguida, foram apresentados às cartas de leitor para que pudessem conhecer sua estrutura e seu propósito comunicativo. Ao final das atividades, os estudantes fizeram cartas de leitor, como se fossem mandar para a revista, reivindicando, com argumentos, o respeito à sua variedade linguística.

Procurou-se, ao longo deste trabalho, empoderar o aluno, fazendo-os sujeitos críticos sobre os discursos veiculadores de preconceito. Para isso, buscou-se promover, por meio de discussões e atividades, (i) a consciência crítica sobre o valor social e linguístico das variedades usadas pelos alunos; (ii) leituras dos artigos de opinião, amparadas no LC e na ADC, de modo que os alunos percebessem, observando as escolhas lexicais e gramaticais, as relações de poder presentes

nesses textos; (iii) o exercício da cidadania, à medida que os alunos expuseram sua opinião em público, acerca do preconceito linguístico.

O aluno deve ser sujeito de sua história, mas para isso é preciso que compreenda os discursos proferidos, entenda as estratégias de imposição ideológica nos textos, a fim de que não seja um mero refém da tessitura social em que está inserido. Com esse entendimento, nosso trabalho busca responder às seguintes questões: (i) Como os alunos compreendem a variação linguística, a partir das discussões em sala de aula sobre esse assunto? (ii) De que maneira, os discentes, amparados nas teorias do Letramento Crítico (LC) e da Análise do Discurso Crítica (ADC), interpretam a desqualificação do português não-padrão realizada pelos colonistas da *Veja online*? (iii) Que argumentos os alunos, nas cartas de leitor, utilizam para a defesa da sua linguagem não-padrão, empregada em determinadas situações comunicativas?

A proposta, apresentada neste trabalho, de análise dos artigos de opinião publicados na revista *Veja online*, fundamenta-se nas perspectivas da Sociolinguística, do Letramento Crítico (LC) e da Análise Crítica do Discurso (ADC), à luz de Bagno (2015a, 2015b), Fairclough (1989, 1997, 2003, 2005, 2008), Bourdieu (1983, 1989), Freire (1987, 2015), entre outros autores. Sendo assim, visando demonstrar a importância de nossa pesquisa para o ensino da língua portuguesa no fundamental, bem como facilitar a compreensão dos leitores sobre nossas ideias, nosso trabalho apresenta seis capítulos, a saber: (i) Letramento; (ii) Análise do Discurso Crítica: a interdisciplinaridade na sua formação; (iii) Gêneros textuais; (iv) Variação linguística; (v) Aplicação da pesquisa sobre as práticas de LC e ADC no combate à discriminação linguística; e, por fim, (vi) as etapas do desenvolvimento da pesquisa-ação: descrição e reflexão.

A pesquisa empreendida, dada a relevância dessa discussão para a construção da cidadania, foi aplicada numa escola pública estadual, localizada na periferia de Fortaleza-CE. A turma foi uma do nono ano do ensino fundamental, composta por trinta e seis alunos.

1 LETRAMENTO

1.1 AS ORIGENS DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

O avanço da ciência e da tecnologia no mundo ocidental, ao longo do século XX, provoca, gradativamente, importantes mudanças no modo de as pessoas se relacionarem e sobreviverem em coletividade. Essa constatação motiva, a partir da segunda metade desse período, o aparecimento de pesquisas mais aprofundadas sobre as principais mudanças sociais verificadas desde o século XVI, entre elas:

A emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, **a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento de burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas** (KLEIMAN, 2012, p. 16, grifo nosso).

A observação desses acontecimentos demonstra, para os pesquisadores, uma relação íntima entre o alargamento da linguagem escrita e o concomitante desenvolvimento social. Por isso, pesquisas sobre a aprendizagem da língua escrita pelos alunos passam a gozar de ampla atenção dos estudiosos à época, que veem no domínio desse conhecimento um importante recurso para otimizar as interações sociais e, conseqüentemente, o progresso econômico.

Dessa maneira, da segunda metade do século XX em diante, proliferam várias pesquisas sobre o processo da alfabetização nos diversos centros acadêmicos:

A alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país nos últimos anos, haja vista o número de seminários a ela dedicados nos anos de 1983 e 1984. É comum sentir-se nessas ocasiões uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever” (KATO, 1995, p.5).

O interesse dos pesquisadores, à época, é encontrar métodos a serem desenvolvidos nos ambientes escolares, eficientes para a aquisição do código

linguístico pelos alunos, objetivo este próprio da alfabetização (KLEIMAN, 2005–2010).

Nesse contexto, contrariando o pensamento dos pesquisadores acerca da finalidade maior de se aprender a ler e a escrever, Freire¹ formula um novo conceito para alfabetização, que mais tarde recebe o nome de letramento. Para ele, aquela constitui-se numa “prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora” (KLEIMAN 2005 – 2010, p. 19-20).

Na opinião de Freire (1987), um indivíduo plenamente alfabetizado é aquele capaz de ler e compreender um texto, além de saber produzi-lo, a fim de atender às suas necessidades individuais e sociais. Ainda para ele, a finalidade do ensino da leitura e da escrita é libertar as massas socialmente oprimidas: à medida que reconhecem as ideologias presentes, podem se manifestar contra ou a favor delas (FREIRE, 1987). Desse modo, pouco adianta conhecer o código linguístico se o indivíduo não sabe usá-lo para atender às suas necessidades. O objetivo maior do domínio linguístico é favorecer a construção da cidadania, de sujeitos socialmente ativos.

Vale ressaltar que nesse cenário de debates estimulados pela divulgação das ideias freirianas acerca do significado de alfabetização, outras discussões tomam corpo, como, por exemplo, as definições sobre leitura. Segundo Rojo (2009), para ler, além do conhecimento do alfabeto e da decodificação do código linguístico, faz-se necessário, sobretudo, entender a mensagem veiculada. Soares (2003) afirma que esse processo é complexo, pois requer do indivíduo algumas habilidades, entre elas: situar o discurso analisado em um determinado período, bem como saber acionar seu conhecimento de mundo, no intuito de estabelecer uma relação entre o assunto do texto lido e outros textos, outros discursos. Ainda para a autora, o leitor também deve prever e interpretar informações, compreender a ideologia explícita ou implícita no texto, contrapor sua opinião à do autor, entre outras habilidades.

Dessa maneira, o domínio da leitura e da escrita não deve ser compreendido como um processo meramente mecânico. O aluno, mais que conhecer o código da língua escrita, deve estar apto para usá-la em diversas

¹Paulo Freire (1921-1997), brasileiro por muitos anos exilado no exterior, é considerado o maior pensador em Educação do século XX. (KLEIMAN, 2005 – 2010, P. 20)

situações comunicativas, apropriando-se dela como uma prática social inserida em determinados eventos comunicativos (KLEIMAN, 2005 – 2010).

Para Soares (1998), o conceito de alfabetização é relativo, por isso, complexo. Por ser historicamente situada, a alfabetização reflete as transformações sociais, logo, sua definição varia de acordo com a época analisada.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (p. 45-46).

Além disso, há de se atentar para a sua execução:

A prática da alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro da sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas (KLEIMAN, 2005 – 2010, p.13).

As amplas discussões, amparadas principalmente nas ideias freirianas, sobre o conceito de alfabetização, fomentam o entendimento de que o domínio do código da língua escrita –, ou seja, a alfabetização – não é condição suficiente para garantir o sucesso das interações sociais entre as pessoas. mediante a escrita. Para que o indivíduo interaja de modo satisfatório no mundo, deve ter contato com vários tipos de textos que fazem uso da palavra escrita, além daqueles de livre circulação escolar. Essa intimidade no manuseio de diferentes textos – que antecede, necessariamente, a (de)codificação do código linguístico – é essencial para que o aluno apreenda a funcionalidade de cada gênero no cotidiano.

Assim, a ideia de letramento surge da percepção de que é necessário um termo para se referir a esse conjunto de competências e habilidades, incluindo a alfabetização, mas não se limitando a esta (KLEIMAN, 2005 – 2010).

1.2 LETRAMENTO: UM IMPORTANTE AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O conceito de letramento, comumente aludido na área da Educação e das Ciências Linguísticas, é relativamente recente no Brasil e no mundo. Proveniente do inglês *literacy*², esse termo se apresenta nos trabalhos acadêmicos publicados no país, pela primeira vez, a partir de 1986, ano em que é publicada a obra de Kato (1986)³. Para essa autora, “uma pessoa letrada é capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p. 7).

A origem do conceito de letramento, como já fora dito, confunde-se com o de alfabetização:

Embora haja uma vertente que considera alfabetização e letramento como iguais, é preciso distingui-los, visto que possuem peculiaridades. Ainda que sejam conceitos fronteiriços, a alfabetização estaria ligada aos processos técnicos de codificação e decodificação, enquanto o letramento relaciona-se às práticas, prestando-se às descrições e não a medidas. Trata-se de uma maneira mais sociológica de ver o evento. (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2016, p. 129)

No entanto, ao passo que o processo de alfabetização é independente das circunstâncias sócio-comunicativas em que os interlocutores atuam, consoante Barton (1994), as práticas de letramento englobam os eventos de letramento, que são situações concretas em que se realizam atividades de leitura, escrita ou fala. Tais práticas são um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005 – 2010, p. 12), como, por exemplo, ler livros, jornais, anúncios publicitários; enviar *e-mails*; escrever bilhetes, diários e receitas de bolos. Já o evento de letramento alude à “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e lidos, envolvendo a sua compreensão. Segue regras de usos da escrita e da instituição em que acontece” (*ibidem*, p. 24). São circunstâncias em que os diversos saberes são mobilizados, a fim de atenderem interesses individuais ou coletivos.

² Etimologicamente, o vocábulo *literacy* provém do latim (*littera*/letra) e significa estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Por essa razão, muitas pessoas confundem o termo letramento com alfabetização (SOARES, 1998).

³ M. A. Kato. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

Embora as escolas privilegiem textos pertencentes a determinados gêneros textuais, para Gue (1990) e Street (1984), todas as práticas de letramentos são importantes, pois em cada uma delas desenvolvem-se habilidades específicas e necessárias em um dado evento de letramento.

Tanto é assim que os PCN's (BRASIL, 1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais –, a fim de otimizarem o exercício da cidadania, aconselham que a escola trabalhe textos pertencentes aos vários gêneros textuais, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Para isso, aquela deve elaborar atividades que proporcionem ao discente:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 21)

Ainda conforme Gue (1990) e Street (1984), não há uma prática de letramento superior à outra, pois todas elas possibilitam os indivíduos a agirem no mundo em que estão inseridos. Esses autores refutam também a ideia de que o domínio de determinadas práticas de letramento indica que um indivíduo é cognitiva ou culturalmente mais evoluído que outro. Wolf (2007), compactuando com essas ideias, afirma que as rotas cerebrais, após o letramento, são as mesmas antes dele, o que mostra que todas as pessoas são biologicamente preparadas para usar a língua nas diversas situações comunicativas.

No que diz respeito à realização do letramento, há de se ressaltar que ele somente se efetiva dentro de um gênero discursivo, pois sua realização no indivíduo pressupõe uma prática social situada em um dado evento de letramento.

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usados e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes (LEMKE, 2010, p. 457).

Quanto à classificação do letramento, Street (1984) afirma que há dois tipos: o autônomo e o ideológico.

O primeiro, valorizado em muitas escolas, é desassociado das práticas vivenciadas na comunidade do aluno. No letramento autônomo, o discente deve se adequar ao mundo retratado pela escola, e não o contrário. “Ao adotar essa postura a escola se inscreve na manutenção de determinadas relações de poder. Por conseguinte, as crianças que não se enquadram dentro das perspectivas educacionais tendem a ser posicionadas como iletradas” (BARBOSA, 2015). Essa abordagem, erroneamente, compreende que o domínio do conhecimento estrutural da língua acarreta “progresso”, “civilidade” e “liberdade” numa fase posterior da vida do aluno. Por isso, a sua excessiva preocupação com a parte estrutural da língua, tal como o ensino de questões presas ao código linguístico, referentes à ortografia, à acentuação e à concordância. Os signatários do letramento autônomo acreditam que a transmissão do conhecimento é a mola propulsora da constituição cidadã. As ações de ler e escrever, para essa perspectiva, são independentes; e não um contínuo, como defendem os apoiadores do letramento ideológico. A adoção letramento autônomo perpetua a noção de que há indivíduos letrados e iletrados, como se letramento significasse alfabetização. Sobre essa questão, Soares assim se pronuncia (1998, p. 24):

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (Grifos da autora).

Já no modelo ideológico, o processo de ensino-aprendizagem deve dialogar com as experiências de leitura e escrita do aluno além dos limites físicos da escola. Nessa perspectiva, sujeito, língua, sociedade, ideologia e poder estão intimamente ligados, e por isso nenhum desses elementos deve ser desprezado pela escola no seu fazer didático-educativo (STREET, 1984).

Compactuando com essa ideia, Freire (1987) afirma que no seio da importância de se aprender a ler e a escrever reside uma questão social, de libertação das massas oprimidas socialmente pela conjuntura capitalista. Dominar as

práticas de leitura e escrita é necessário para o indivíduo se fazer presente, ser um sujeito atuante na criação de uma sociedade mais justa e democrática.

Como consequência dessas discussões em que se defende o estudo dos processos da leitura e escrita inseridos em práticas sociais, situadas em eventos de letramento, surge o conceito denominado Letramento Crítico (LC). Essa abordagem constitui um avanço em relação aos pilares daquele tipo de letramento, visto que prega o estudo da linguagem, a partir da investigação da ideologia, da hegemonia e do poder, muitas vezes, disfarçados nos discursos autoritários.

Assim, vinculado ao modelo ideológico, o LC é uma teoria de cunho socialista, segundo a qual a linguagem inevitavelmente expressa, mesmo que de forma dissimulada, as tensões sociais, bem como a ideologia em relação a vários assuntos, como, por exemplo, raça, etnia, gênero e sexualidade. Por isso, o olhar do leitor atento não deve ser ingênuo, mas perspicaz no que se refere à relação mais ou menos aparente entre dominados e dominantes expressa nos discursos.

A teoria do LC, não à toa, adotou o vocábulo “crítico”: influenciada pelo marxismo, ela busca apontar a direção do poder nos discursos. Fomentando as ideias dessa orientação linguística, o filósofo Gramsci (1971) afirma que a intenção dos grupos dominadores é produzir um “senso comum”, de modo que os subordinados se intimidem de questionar a realidade estabelecida ou defendida por aqueles.

Gramsci (1971) reconhece que todas as pessoas são uma espécie de filósofo, à medida que têm a faculdade da reflexão. No entanto, é curioso as pessoas tomarem determinadas decisões, que, inevitavelmente lhes trazem árduas consequências. Os trabalhadores, por exemplo, apropriam-se da ideologia capitalista, mesmo sabendo que ela se opõe aos seus interesses (OLIVEIRA, 2013). Isso acontece porque

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir (GRAMSCI, 1986, p. 20).

A percepção de naturalização ideológica é, pois, uma estratégia de manutenção do poder pelas classes privilegiadas. Compartilhando do mesmo pensamento, Eagleton (1991, p. 89-90), em alusão a Marx, ressalta a importância de

se elucidar a naturalidade ideológica expressa nos discursos, resgatando as pessoas de uma “falsa consciência”.

O LC defende a adoção de uma atitude questionadora sobre os discursos, de modo a desvelar sua ideologia. Consoante Thompson (1995), a hegemonia se manifesta na ideologia: esta é comprometida com o estabelecimento das relações de dominação social, as quais beneficiam indivíduos e grupos dominantes.

Muitas vezes, propostas de intervenção nos problemas sociais são silenciadas devido à hegemonia nos discursos. É tão forte a impressão de que a ideologia defendida é a óbvia que muitas pessoas não refletem sobre o seu impacto na sociedade. Esse processo de desnaturalização ideológica precisa ser desenvolvido nas pessoas, de acordo com o LC.

Sobre a função da linguagem nas relações sociais, Marx e Engels (2002, p. 24-25) destacam o seguinte:

Desde o começo, pesa uma maldição sobre o “espírito”, a de ser “maculado” pela matéria que se apresenta aqui em forma de camadas de ar agitadas, de sons, em resumo, em forma de linguagem. A linguagem [...] é a consciência real, prática, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com outros homens.

As contradições, as lutas hegemônicas, os conflitos sociais e ideológicos entre grupos de dominantes e dominados se manifestam por meio da linguagem. Bakhtin (1979) diz que, com o tempo, aquilo que se ouve e compreende repercute inevitavelmente nos discursos ou na maneira de agir do ouvinte. Por isso, Foucault (2003a, p. 66) recomenda que se faça “uma tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle”.

Assim, compreende-se que o LC, sob a égide marxista, propõe-se a auxiliar na desconstrução de ideologias presentes em discursos que formam práticas sociais, explicitando relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008). A intenção é, portanto, preparar sujeitos, atentos para a ideologia operacionalizada nos discursos proferidos, capazes de promover transformações na sociedade.

Fairclough (2003) afirma que as ideologias estão representadas nos discursos, os quais se materializam em gêneros, em que são manifestados determinados estilos. Por isso, no intuito de formar cidadãos críticos e conscientes

do seu papel na sociedade, a escola deve possibilitar aos alunos um contato com textos pertencentes a um maior número de gêneros possível.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1979, p. 279).

Quanto ao *modus operandi* da coerção ideológica, Thompson (1995) esclarece que sua efetivação ocorre por meio das seguintes estratégias: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

Esse construto apresenta-se da seguinte maneira: primeiramente, busca-se persuadir o leitor de que a ideologia defendida nos discursos hegemônicos, por ser justa, é naturalmente digna de apoio coletivo (legitimação). Mas, para que isso aconteça, o grupo dominante silencia, ofusca ou nega uma ideia ou realidade perigosa à hegemonia ideológica dessas pessoas (dissimulação). Assim, com esse pensamento de unidade ideológica coletiva (unificação), transmite-se a noção de que os indivíduos são segmentados, e que o grupo socialmente mais frágil não só deve entender o direcionamento dos dominadores, como também seguir suas orientações, com vistas à evolução social. A intenção desse procedimento é impedir a coesão dos grupos numa relação de dominação, pois isso poderia configurar impedimento na manutenção do poder pelo grupo tradicionalmente dominador (fragmentação). Por fim, o conjunto desses procedimentos propicia a naturalização da história, a solidificação de uma realidade que beneficia apenas uma parte das pessoas, aquelas que detém o poder na sociedade. Nessa etapa, uma situação é apresentada como permanente, imutável, encobrendo suas causas sócio-históricas (reificação).

As referidas ações demonstram que os discursos amplificados na sociedade por determinadas instituições que controlam o poder – como as escolas, a imprensa, as igrejas – não são livres e aleatórios. Eles são, sim, planejados, organizados, selecionados e redistribuídos no intuito de afastar todos os perigos à hegemonia ideológica, protegendo, assim, os interesses do grupo que controla o poder (FOUCAULT, 2003a).

A adoção de atividades escolares fundamentadas no LC é importante porque promove o exercício da cidadania: ao desvelar a ideologia opressora

presente em determinados discursos, estimula o aluno a enfrentar o sistema autoritário do qual faz parte, mesmo sem perceber.

2 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC): A INTERDISCIPLINARIDADE NA SUA FORMAÇÃO

Segundo Freire (2015), o objetivo maior da leitura e da escrita reside numa questão social: incentivar nos indivíduos os questionamentos sobre a realidade estabelecida, a fim de libertá-los de uma estrutura socialmente opressora.

Portanto, para que isso seja alcançado, é preciso, primeiramente, que o aluno identifique a ideologia elitista presente nos discursos analisados, ou seja, que pratique o letramento crítico. Então, com a finalidade de fornecer os instrumentais para a consecução desse empreendimento, uma nova teoria se apresenta: a Análise do Discurso Crítica (ADC).

O termo “Análise do Discurso Crítica” foi usado pela primeira vez, no ano de 1985, pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster. Na ocasião, o pesquisador publicou o artigo “Critical and descriptive goals in Discourse Analysis” (OTTONI, 2014). Como disciplina, estabeleceu-se somente no início da década de 1990, a partir das contribuições de estudiosos como Teun Van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak e Theo Van Leeuwen (RESENDE; RAMALHO, 2014). Mas é o britânico Norman Fairclough o maior influenciador dessa abordagem: o complexo modelo teórico-metodológico utilizado nas pesquisas pela ADC baseia-se na Teoria Social do Discurso (TSD), desenvolvida por ele (Fairclough, 1989, 2003).

No Brasil, a introdução e o desenvolvimento dos estudos em ADC devem-se à professora-pesquisadora Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília. Para ela: “A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas” (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Quanto às teorias linguísticas que influenciaram, substancialmente, o nascimento da ADC – cuja orientação é marcadamente britânica – como uma abordagem científica, pode ser citada a Análise do Discurso (AD), de diretriz francesa. Na condição de vertente desta, a ADC alega a necessidade de o fato linguístico ser investigado nas práticas sociais, em seu contexto de uso, e não isolado no sistema linguístico, como os signatários de Saussure sugeriam (NEVES, 1997).

Para a ADC, a linguagem é parte inseparável da sociedade, sofrendo ambas interferências mútuas. Mais que isso, “A linguagem faz parte da sociedade, é uma prática social e, como tal, é um dos mecanismos pelos quais a sociedade se reproduz e autorregula” (GOUVEIA, 1997, p. 339).

Outra linha de pesquisa importante para a fundamentação dessa abordagem é a corrente teórica instituída em 1979 por Roger Fowler e Gunther Kress, chamada Linguística Crítica. Sobre esta, Ottoni (2014, p. 27-28) assim se pronuncia:

Essa abordagem foi fortemente influenciada por trabalhos no âmbito da Teoria Social, especialmente da Teoria Crítica, ligada aos membros da chamada Escola de Frankfurt e por trabalhos dos filósofos Michel Foucault e Antonio Gramsci.

É necessário ressaltar que apesar de a ADC se apresentar como uma continuação da Linguística Crítica – ambas acreditam que linguagem, sociedade, ideologia e poder relacionam-se intimamente –, aquela transcendeu e alargou os limites desta (WODAK, 2001).

Para a ADC, a compreensão do binômio linguagem-sociedade demanda, necessariamente, o diálogo entre teorias linguísticas com outras ligadas às Ciências Sociais, ou seja, a interdisciplinaridade é essencial na análise linguística. Em relação a esse assunto, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.16) se manifestam da seguinte maneira:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)⁴.

A busca pela compreensão dos discursos, na ADC, perpassa por uma visão social marcadamente marxista:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que

⁴ We see CDA as bringing a variety of theories as a critique dialogue, especially social theories on the one hand and linguistic theories on the other, so that its theory is a shifting synthesis of other theories, though what it itself theorises in particular is the mediation between the social and the linguistic - the 'order of discourse', the social structuring of semiotic hybridity (interdiscursivity).

determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1982, p. 25)

Assim, como a consciência não é absolutamente autônoma da organização social em que as pessoas estão inseridas, os seus discursos também não o são. Por isso, a ADC advoga que toda análise linguística deve estar relacionada à reflexão acerca do contexto sociocultural em que os discursos são proferidos.

Outra abordagem teórica-científica na qual a ADC fundamenta-se é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday, para quem há uma estreita relação entre linguagem e sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

Halliday (1994) argumenta que a língua é multifuncional, por isso defende uma semiótica social. Para ele, todo texto desempenha, concomitantemente, as seguintes metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Estas se referem, respectivamente, à materialização linguística das experiências vividas pelas pessoas no mundo; às interações sociais nos eventos de fala; e à construção textual, no que tange à gramática, à estrutura e à semântica. Fairclough (2003), a partir do estudo dessas metafunções, sugere, para os discursos, três tipos de significados: acional, representacional e identificacional. Para este linguista, a análise textual deve ser entendida além da perspectiva linguística. Sendo assim, os aspectos discursivos devem ser considerados, o que implica avaliar os textos, a partir do gênero, do discurso e do estilo, em vez das metafunções de Halliday.

O funcionalista afirma ainda que “todo texto – tudo que é dito ou escrito – se desenvolve em algum contexto de uso”, o que permite depreender que “a linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades humanas” (HALLIDAY, 1994, p. 13,14).

Resende e Ramalho (2014) ressaltam que a linguagem para a LSF, devido à sua natureza dialética e de ser um sistema propício aos variados estímulos sociais, é dotada de uma extraordinária capacidade de (re)construir-se.

É importante ressaltar que na base da interdisciplinaridade encontra-se a ideia de dialogismo, de Bakhtin (1979), o qual acredita que o discurso resulta da interação entre os sujeitos participantes da atividade comunicativa e do contexto histórico-social em que são produzidos. Logo, todo discurso sofre interferências de outros discursos antes proferidos. Faria e Silva (2013, p.53) explica o conceito de dialogismo bakhtiniano:

se toda palavra se dirige a alguém e tem seu tema construído na interação, temos sempre o mínimo de dois interlocutores. No entanto, devemos, também considerar que todos os enunciados de que participamos vêm de outros enunciados e provocam respostas.

A importância da ampla interdisciplinaridade presente no paradigma teórico-metodológico da ADC é reafirmada por Ottoni (2014, p. 28): “na tentativa de compreender os problemas sociais, não fica estagnado dentro de um único campo disciplinar. Pelo contrário, defende ser necessário atravessar e relacionar algumas disciplinas [...]”. Seguindo essa recomendação, a ADC dialoga, por exemplo, com autores, como, por exemplo, Giddens, Bakhtin, Halliday, Foucault, Gramsci e Thompson.

É importante ressaltar, sobretudo, que as teorias LC e ADC são convergentes quanto à concepção de discurso e à defesa de uma leitura crítica deste.

Ambas as abordagens receberam importantes influências do materialismo histórico de Marx e Engels: acreditam que discurso e sociedade estão imbricados, e, portanto, não se pode estudar um sem relacionar à outra e vice-versa. Portanto, a libertação de um povo numa sociedade conservadora, conduzida pelo sistema capitalista, requer uma reflexão, seguida de uma conscientização sobre a intrínseca relação discurso-sociedade. A partir desse entendimento, a escola tem um papel fundamental no estudo dos discursos: as atividades, visando à transformação social, devem propiciar o reconhecimento das ideologias ocultas, socialmente excludentes (OLIVEIRA, 2013).

Na execução desse projeto investigativo, a ADC se diferencia do LC: influenciada por Fairclough (1989, 1997, 2003, 2005, 2008) aquela é mais que uma teoria, ela consiste em um modelo teórico-metodológico de investigação discursiva.

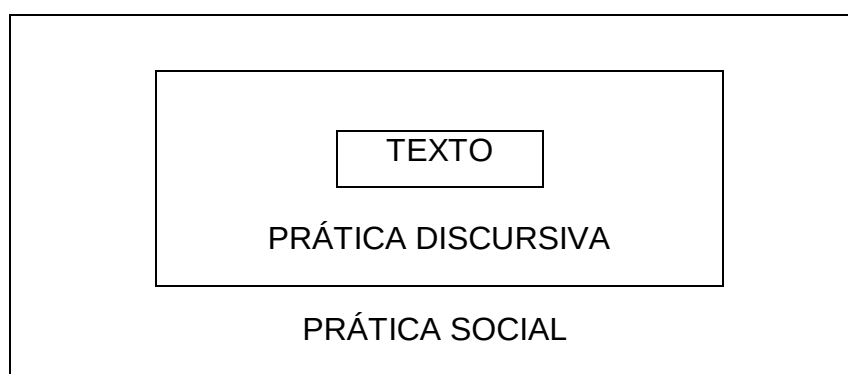
2.1 MODELO TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO

Fairclough (1989, 2008), partindo do entendimento de que o discurso tem um caráter ambivalente – ao passo que é produzido na sociedade, constitui-se numa poderosa ferramenta na manutenção e construção de novas estruturas sociais – propõe uma análise tridimensional para esse conceito.

Essa abordagem investigativa proposta pelo estudioso justifica-se no fato de que o discurso é, simultaneamente, texto, prática discursiva e prática social. Fairclough afirma (1997, p. 83): “o discurso e qualquer exemplo concreto da prática discursiva é visto como sendo simultaneamente (i) um texto linguístico, oral ou escrito, (ii) prática discursiva (produção e interpretação de texto e (iii) prática sociocultural”.

O modelo tridimensional de análise do discurso sugerido por Fairclough e usada pela ADC assim se apresenta:

Figura 1: Modelo tridimensional de análise



Fonte: OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 292.

Conforme essa proposta, as três dimensões se inter-relacionam: texto, prática discursiva e prática social, cabendo à prática discursiva fazer a mediação entre o texto e a prática social. O texto é a materialização da prática do discurso, que, por seu turno, consiste em um modo de prática social.

Portanto, na dimensão textual, os aspectos formais – vocabulário, gramática, coesão, coerência e estrutura textual – devem ser interpretados. A seleção lexical, por exemplo, pode sinalizar uma intenção comunicativa, um posicionamento ideológico do autor (FAIRCLOUGH, 2008). Sobre essa questão, Oliveira e Carvalho (2013) afirmam o seguinte:

a escolha da palavra ocupação em vez da palavra invasão para se referir àquilo que os Estados Unidos fizeram no Iraque após os ataques de 11 de setembro de 2001 revela uma opinião favorável ao ato belicista estadunidense (p. 293).

A dimensão textual contempla ainda os aspectos gramaticais. Mais especificamente, analisa o sentido da combinação de palavras na formação de

orações e frases, as razões para o emprego da nominalização – procedimento em que a oração é simplificada em um nome – e de determinada voz verbal no texto. A fim de ilustrar esse recurso textual, segue abaixo o comentário dos autores Oliveira e Carvalho, sobre a crise econômica de 2008, que atingiu vários países, inclusive os Estados Unidos. Na ocasião, o governo norte-americano concedeu verbas públicas às empresas privadas abaladas financeiramente, mesmo sabendo que estas eram as principais responsáveis por aquela crise no mundo capitalista:

Entretanto, nem o governo nem a mídia corporativa a ele submissa usavam uma oração para se referir ao gesto da Casa Branca. Eles não falavam que “o governo dos Estados Unidos socorreu as empresas privadas usando dinheiro público”: eles diziam que houve “socorro financeiro” para as empresas. Nesse movimento de nominalização, eles acabam retirando o governo de foco, retirando-o da posição de agente de uma ação questionável por ser estatizante e que segue na direção totalmente contrária à do capitalismo neoliberal, marca registrada das grandes potências econômicas ocidentais (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 294).

Assim, a escolha do eufemismo “socorro”, no lugar de “estatização”, tem um motivo: esta última expressão configura uma violência aos princípios dos neoliberais.

Outra questão importante a ser considerada, no referido campo de análise linguística, é a decisão quanto ao uso da voz ativa ou da passiva:

Ativa é a escolha não marcada, a forma selecionada quando não há razões específicas para escolher a passiva. E as motivações para escolher a passiva são várias. Uma é que ela permite a omissão do agente, embora isso possa ser motivado pelo fato de que o agente é evidente em si mesmo, irrelevante ou desconhecido. Outra razão política ou ideológica para uma passiva sem agente pode ser a de ofuscar a agência e, portanto, a causalidade e a responsabilidade (compare “a polícia atirou em cem manifestantes” com “cem manifestantes foram mortos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 226).

Em abril de 2009, o periódico *Folha.com* publicou um texto sobre uma manifestação contrária à reunião do G20 – grupo formado pelas nações mais ricas do mundo e pelas principais nações emergentes. A matéria dizia o seguinte:

Manifestantes, muitos deles usando máscaras, quebraram nesta quarta-feira as vidraças de uma agência do Royal Bank of Scotland (RBS), no centro de Londres, antes de uma manifestação contra o G20 (grupo dos países ricos e principais emergentes), programada para ocorrer nesta quinta-feira no leste da capital britânica. Ao menos 4000 anarquistas,

anticapitalistas e ativistas participaram da ação. Ao menos oito pessoas foram presas, mas ninguém foi ferido gravemente (*Folha.com*, 2011).

Nesse texto, a escolha da voz verbal não é ingênua ou aleatória. No primeiro período, o emprego da voz ativa demonstra o desejo de se ressaltar a ação dos manifestantes, a autoria dos danos causados à agência bancária. No segundo período, mais uma vez, a voz ativa é usada: o objetivo agora é destacar a ação desses manifestantes, chamados de anarquistas, anticapitalistas e ativistas. Já no último período, o jornalista, ao contrário do que vinha fazendo, opta pela voz passiva, ao se referir à prisão e às lesões sofridas por aqueles manifestantes. Com essa atitude, o autor do texto omite a identidade de quem prendeu e feriu os manifestantes: os policiais. A análise desses elementos textuais sinaliza, portanto, a simpatia do autor pelo sistema capitalista, bem como revela um apoio à conduta dos agentes de segurança no episódio narrado. Dessa maneira:

em situações em que ocorrem ações supostamente negativas, a voz ativa costuma ser usada por jornais para explicitar o agente dessas ações quando ele é oriundo de classes sem poder, não representativas das elites. Contudo, se o agente de ações negativas for alguém oriundo das classes dominantes ou de instituições a serviço dessas classes, os jornais costumam usar a voz passiva e omitir o agente, não expondo esse membro das elites ou dessas instituições (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p.295-296).

A coesão, que significa o “conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto” (OLIVEIRA, 2016, p. 195) consiste em um item da dimensão textual que também deve ser examinado. Sendo assim, é importante salientar que cabe aos conectivos fazerem a ligação entre orações e frases, e que o uso deles no texto pode revelar opiniões do usuário da língua sobre determinados assuntos. Por exemplo, a afirmação “Pedro é negro, mas é honesto” soa como preconceituosa, pois se costuma usar as conjunções adversativas, como foi nesse caso, para indicar contradição entre dois fatos; porém, essa associação obviamente não procede.

Por fim, o gênero textual e os diálogos são questões relevantes no estudo da dimensão textual. Destarte, se o analista percebe que um determinado texto se apresenta em um gênero que não era o esperado para aquela situação comunicativa, ele deve investigar as razões para tal escolha, pois esta pode revelar intenções ou opiniões do autor sobre determinados temas.

Nos diálogos constituídos por uma relação verticalizada entre os interlocutores, devido à posição social de cada um destes percebida na interação verbal, duas questões merecem ser analisadas: a tomada de turnos e o controle de tópicos. Assim sendo: em uma conversa entre um médico e um paciente, os direitos em relação aos dois aspectos citados são desiguais. Nesse caso, quem tem o controle sobre a condução desses elementos mencionados é o médico, pois ele assume um poder que lhe foi conferido por causa da sua destacada, naquele momento, posição social. Porém, se o inverso ocorre, ou seja, se a tomada de turnos e o controle de tópicos é controlada pelo sujeito mais frágil, no que diz respeito ao poder, esse fato deve ser investigado com muita atenção, a fim de encontrar um significado para ele no texto analisado.

No que diz respeito à dimensão da prática discursiva, três aspectos são contemplados: interpretação da produção, distribuição e consumo do texto. A interpretação da produção se refere às questões editoriais presentes nos textos publicados nas mídias. Por exemplo, nos veiculados em jornais impressos, devem ser investigados o espaço ocupado pelo texto, o tamanho dele, a presença ou a ausência de imagens, bem como a página e a sessão em que o texto se insere.

Já no âmbito da distribuição, são analisadas as formas de circulação do texto, que podem acontecer por meio da transmissão televisiva, das redes sociais, dos panfletos nas ruas, das revistas e dos jornais impressos, etc. (FAIRCLOUGH, 2008). Quanto ao consumo textual, Fairclough (1989) diz que o analista observa a forma de consumo do texto: individual ou coletiva. Por exemplo, uma carta de amor, normalmente, é endereçada para uma única pessoa. Por outro lado, os avisos afixados nos murais de uma universidade e as cartas abertas publicadas em revistas semanais ou jornais diários têm como destinatário uma coletividade. As escolhas lexicais e sintáticas feitas pelo autor do texto dependem muito de quem seja o seu destinatário.

Outro ponto que deve ser observado é o modo como o texto é consumido: se de forma passiva, quando, por exemplo, as pessoas assistem à televisão – atividade de entretenimento cotidiana; ou impelida, quando as feministas propõem uma releitura para os textos bíblicos.

Assim, o discurso, ao ser analisado “como prática discursiva, vem a ser o processo de interação social no qual o texto é uma parte dos processos sociais de produção, interpretação e consumo” (LIMA, 2014, p. 65).

Também é preciso esclarecer que a força dos enunciados, a coerência textual e a intertextualidade são assuntos abordados na dimensão da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2008).

Na última dimensão citada, a da prática social, analisa-se o contexto sócio-histórico no qual a prática discursiva é realizada como, por exemplo, quem são os sujeitos envolvidos na interação comunicativa, quando e onde esta ocorre. A análise de tais aspectos otimiza a identificação de questões referentes à ideologia, ao poder e à hegemonia.

Consoante Magalhães (2000, p. 92), essa dimensão “envolve a análise do contexto institucional e societário”. Essa mesma autora afirma ainda que na prática social são levados em conta “três aspectos principais: o econômico, o político – ligado às noções de poder e ideologia – e o cultural – ligado a valores e identidades culturais” (MAGALHÃES, 2000, p. 92).

Por essa razão, a discussão sobre os conceitos de ideologia, hegemonia e poder são de fundamental importância para a ADC.

2.2 A ADC E AS CONTRIBUIÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM DISCURSO, IDEOLOGIA, HEGEMONIA E PODER

De acordo com Fairclough (2005), o termo “discurso” pode ser analisado sob duas perspectivas. A primeira refere-se à realidade multimodal, formada por um conjunto de elementos semióticos relacionados, incluindo signos linguísticos e não linguísticos, como imagens, cores, sons e gestos. A outra acepção – que interessa para a ADC – é mais estrita, pois alude às formas individuais de determinadas representações da vida em sociedade:

Para exemplificar esse segundo sentido de *discurso*, podemos citar o caso das pesquisas com células-tronco no Brasil, que, oficialmente, é um Estado laico. O discurso dos cientistas constrói essas pesquisas de uma forma diferente daquela construída pelo discurso de religiosos cristãos. Em outras palavras, cientistas e religiosos representam esse fenômeno, i.e., as pesquisas com células-tronco, de maneiras totalmente diferentes, com escolhas lexicais e sintáticas distintas, condicionadas por suas ideologias (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 284).

Depreende-se pelo exposto que a concretização dos discursos é antecedida por uma avaliação prévia sobre os vocábulos e as combinações

sintáticas que melhor representam a ideologia do autor sobre determinada temática. Portanto, não existe discurso completamente neutro, pois seus sujeitos apresentam-se como:

[...] seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. [...] Fica por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos (BRANDÃO, 2005, p. 2).

O teórico holandês van Dijk (1977) ratifica as ideias de Fairclough (2005) sobre a dimensão social dos discursos, por isso defende uma abordagem multidisciplinar na investigação do objeto de estudo. Para ele, o discurso, por não ser autônomo, a análise linguística deve considerar, além dos aspectos gramaticais, os contextos – histórico, social, cultural e político – dos eventos discursivos. Logo, a Linguística precisa dialogar com as disciplinas de cunho sociológico. Sobre esse assunto, van Dijk e Kintsh (1983, p. 11) salientam o seguinte:

[...] é difícil estabelecer distinções disciplinares rígidas no campo de estudos do discurso, o qual parece, cada vez mais, se configurar como um campo interdisciplinar independente, em que métodos e teorias puramente linguísticos ou gramaticais se misturam àqueles da etnografia, microsociologia e, como veremos, psicologia

Assim, Fairclough, o maior expoente da ADC, apoiado na percepção sobre a íntima relação entre discursos e sociedade, e sobre a importância da consulta a autores que atuem nas Ciências Sociais, elabora uma proposta de análise dos discursos. Para o autor, toda a análise discursiva deve ser orientada por três questões: “(1) as relações dialéticas entre discurso e práticas sociais; (2) o grau de conscientização que as pessoas têm (ou, o mais provável para ele, não têm) acerca dessas relações; e (3) o papel essencial do discurso nas mudanças sociais.” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 282).

Essa abordagem busca estimular a reflexão sobre o uso do poder, da ideologia e da hegemonia, disfarçados nos discursos. A intenção é combater um

sistema socialmente excludente, por meio de uma abordagem que valorize a multidisciplinaridade:

o uso da linguagem dá a sua própria contribuição à reprodução e/ou à transformação da sociedade e da cultura, incluindo-se as relações de poder. É aí que reside o poder do discurso; e é por isso que vale a pena lutar por ele. (Fairclough; Wodak, 2005, p. 390).

Com esse pensamento, a ADC se serve das contribuições de vários teóricos da linguagem, entre eles, Giddens.

“Modernidade posterior”, “modernidade tardia” e “modernidade reflexiva” são expressões usadas por Giddens (1991, 2002), para nomear as três últimas décadas do século XX. Nessa época, presencia-se um forte dinamismo social: o desenvolvimento da tecnologia e da informação provoca significativas transformações nos campos econômico e sociocultural, bem como na realização das práticas sociais. Doravante, os discursos não se limitam mais a uma localização específica; transitam livremente entre as “relações sociais ao longo de amplos intervalos de espaço-tempo, incluindo sistemas globais” (GIDDENS, 2002, p. 26).

Giddens (2002) trata esse fenômeno como reflexividade da vida social: o indivíduo, a partir da percepção sobre as mudanças sociais em seu entorno e da interferência de alguns elementos externos, como, por exemplo, a atuação da mídia, passa, muitas vezes, a agir na contramão do esperado numa sociedade conservadora. Esse comportamento revela, em alguma medida, uma consciência sobre as questões que são pertinentes a ele e à coletividade, afinal, suas ações não seguem um padrão reprodutivo, socialmente esperado. Tal posicionamento demonstra também uma consciência sobre a natureza criadora da linguagem: os discursos ouvidos ou lidos devem passar por reflexões antes de serem reproduzidos, assim como novos discursos devem se manifestar, visando à construção de uma sociedade que atenda aos anseios de todas as pessoas.

Como disciplina que prima pelo dialogismo com outras áreas do conhecimento, de Bakthin a ADC herda o entendimento de que, na linguagem, forma e conteúdo sofrem influências mútuas. Os funcionalistas estudam como os signos linguísticos interferem “na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 13). Para Bakthin (2006, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo *fenômeno social da interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Grifos nossos).

Bakhtin (2006) discorda ainda das ideias saussurianas, ao negar a existência de um emissor ativo, e um receptor passivo. Segundo ele, o processo comunicativo é mais complexo e dinâmico, porque resulta de uma combinação entre elementos externos e internos à língua. Ou seja, o discurso é produto do “dialogismo” entre o exercício linguístico, seus usuários e o contexto sociocultural das interações verbais. Tal conclusão evidencia a mobilidade e a ideologia presentes nos discursos – as quais se apresentam em práticas sociais –, ademais, valida as representações culturais de Hall (1997). Estas se referem aos modos utilizados por determinados grupos cuja finalidade é atribuir, segundo seus interesses particulares, significados a situações, pessoas e acontecimentos, e, por conseguinte, induzir a construção social de valores, o estabelecimento de (pre)conceitos, a formação do senso comum e das identidades.

Nessa perspectiva, Resende e Ramalho (2014) destacam o interesse de Fairclough em promover a conscientização sobre as consequências sociais dos discursos, bem como gerar transformações sociais que excedam as relações assimétricas de poder produzidas pelos discursos. Mas, para que essa transformação social seja alcançada, é preciso que antes se discuta o conceito de ideologia.

De acordo com Thompson (2011, p. 48), a definição de ideologia origina-se na França, no final do século XVIII, como “parte de uma tentativa de desenvolver os ideais do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas”. Desde essa época, esse conceito sofreu algumas variações. Alguns estudiosos, por exemplo, levantam a hipótese de a ideologia ser uma reunião harmonizada de ideias, dentro de uma sequência lógica, ou meramente a Ciência das Ideias.

Para Thompson (2011), entretanto, a manifestação das ideologias nos discursos visa à naturalização das relações de subordinação na sociedade. Segundo o estudioso, a ideologia é uma concepção de mundo revelada, implicitamente, nas práticas. Em outras palavras, é o “sentido a serviço do poder” (*ibid.*, p. 16).

Sobre esse assunto, Fairclough (2008, p. 117) tem uma opinião semelhante à de Thompson (*ibid.*):

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a *transformação* das relações de dominação (Grifos nossos).

Em relação ao poder nos discursos, Giddens (1984) o define como “a capacidade que os indivíduos, ou instituições que eles representam, têm de fazer uso de algum tipo de recurso para agir em algum contexto social”. Normalmente, esses grupos usam esse poder – econômico, político, midiático, por exemplo – para inculcar, de modo disfarçado, a ideologia que melhor lhes é conveniente.

Curiosamente, apesar de todas as pessoas terem a capacidade de refletir – a menos que sejam portadoras de alguma patologia que as limite dessa faculdade – sobre concepções ou ideologias de mundo desfavoráveis a elas mesmas ou ao grupo social de que fazem parte, são, com muita frequência, aceitas com pouca ou nenhuma resistência. Tal situação pode ser assim exemplificada:

membros das classes trabalhadoras podem adotar a ideologia capitalista, embora ela não lhes seja favorável na medida em que os faz se contentarem com uma ínfima parte da riqueza que produzem, cuja maior parte vai para as mãos dos capitalistas (OLIVEIRA, 2013, p. 21).

Segundo Gramsci (1986), isso acontece devido ao posicionamento acrítico do indivíduo sobre a coerção ideológica discursiva a que está exposto:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir (p. 21).

É preciso, portanto, otimizar a criticidade, os questionamentos nas pessoas sobre as hegemonias ideológicas, por meio da investigação de sinais evidenciados nas dimensões textual, discursiva e social. Ou seja, no intuito de se revelarem as causas e as conexões ocultas na linguagem, é preciso que se empreenda um estudo do texto à luz da ADC (FAIRCLOUGH, 2003).

A ideia de revelar algo, aliás, é pertinente, pois significa dizer “que esse algo está oculto, opaco, e, por isso, fora do alcance da consciência do indivíduo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 23). Freire (2015, p. 136) alerta que “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido”. Por isso, a leitura dos discursos não pode ser ingênua.

Sobre a abordagem da ADC, Kress (2003, p. 15) esclarece:

A intenção tem sido levar à crise um sistema de desigualdades excessivas de poder *revelando* seu funcionamento e seus efeitos por meio da análise de objetos culturais potentes – textos – e, dessa forma, ajudar a atingir uma ordem social mais igualitária (Grifo nosso).

Para que as classes subalternas, que estão à mercê dos interesses capitalistas, deixem essa condição, é preciso que haja o confronto entre a hegemonia que representa a visão de mundo do trabalhador e aquela que representa os interesses burgueses (MACCIOCHI, 1980). Por isso, “ter consciência crítica é essencial para que se possam engendrar transformações sociais. Do contrário, as classes subalternas ficarão inertes, passivas” (OLIVEIRA, 2013, p.37), reféns de uma hegemonia ideológica.

Fairclough (2008, p. 122) define hegemonia como “o poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais sobre a sociedade como um todo em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio estável”.

Jesus (1989, p. 33), amparado em Gramsci (1999), afirma que a intenção da hegemonia é “dominar sem violência, mas pelo consenso nos campos político, cultural, moral e até linguístico”. A intenção de impor a hegemonia, com o mínimo de contestação popular possível, ampara-se em dois pilares: o consentimento e a coerção. Essa combinação pode ser evidenciada, por exemplo, pela implantação da ditadura militar, no Brasil, em 1964:

Apesar do terror das torturas e da supressão da liberdade civil, o regime ditatorial recebeu apoio popular. Até hoje, nesta segunda década do século XXI, não é difícil encontrarmos pessoas que dizem sentir falta da ditadura militar. Isso evidencia o trabalho bem feito pelos militares para conquistar o consentimento da grande parte da população (OLIVEIRA, 2013, P. 40).

A imposição hegemônica também se evidencia na escolha de uma determinada variedade da língua portuguesa para representar o que se chama de língua padrão, ser o modelo linguístico seguido por todos. O critério preponderante para essa eleição não foi numérico ou intelectual; mas social, o prestígio associado às elites brasileiras.

Nesse sentido, ela seria, no Brasil, a manifestação linguística de uma parcela ínfima da sociedade, considerando que aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem escolaridade superior. Desse modo, a norma culta não estaria, entre nós, desvinculada de um certo matiz aristocrático: seria propriedade exclusiva da elite altamente letrada (FARACO, 2008, p. 49).

Assim, em consonância com os objetivos da ADC em contestar as hegemonias, promover a reflexão e construir discursos favoráveis a toda a sociedade, os PCN's aconselham: "não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponde à variedade linguística de prestígio" (BRASIL, 1998, 31).

Percebe-se, portanto, que os discursos – entendidos como produtores e produtos do sistema social estabelecido – são permeados pelo poder, o qual se manifesta de diferentes formas: força física, ordens explícitas e, até mesmo, simbologias. Bourdieu (1989, p. 174) entende poder simbólico como o "poder de fazer ver e de fazer crer", ou seja, a intenção ao manifestar esse tipo de poder é provocar a obediência voluntária.

Esse poder, por exemplo, pode ser identificado na seguinte situação: um universitário e um professor-doutor em Educação e mestre em Filosofia conversam sobre a privatização da educação no Brasil. O discente se posiciona contra essa medida, lançando seus argumentos. Mas, discordando completamente da opinião do estudante, o professor inicia sua fala ostentando seus títulos acadêmicos e seu longo tempo dedicado à pesquisa acerca do assunto, para então se dizer a favor da privatização. Com essa conduta, o professor manifesta o desejo de que o estudante, a partir da compreensão do abismo intelectual entre os dois, silencie seu discurso contrário ao daquele.

Mas outras formas de coerções ideológicas promovidas pelo poder simbólico são rotineiramente presenciadas, inclusive nas escolas: um *locus* de lutas hegemônicas (LIMA, 2014). Essa constatação evidencia-se por meio da

credibilidade dada aos PCN's (BRASIL, 1998) no direcionamento do processo didático-pedagógico, na elaboração curricular (SILVA, 2001) e na valorização de determinados gêneros discursivos em detrimento de outros. “Esses documentos fazem parte de territórios políticos, espaços de poder que forjam nossas identidades, pois são textos, são discursos” (LIMA, 2014, p. 69).

Chouliaraki e Fairclough (1999), baseados em Halliday (1994), acreditam nos êxitos sociais, advindos das lutas hegemônicas, devido ao caráter dialógico dos discursos, os quais tanto sofrem interferências de outros produzidos antes deles, como também influenciam na realização dos próximos. Isso quer dizer, portanto, que as estruturas sociais podem se reorganizar, ser mais justas com o povo. Mas, para que isso ocorra, é preciso que haja uma conscientização popular sobre os problemas sociais vividos, seguida da propagação de discursos comprometidos com as causas sociais. A ADC acredita que a transformação social coletiva exige a atuação de sujeitos emancipados⁵.

Essa reflexão crítica sobre as práticas sociais é possível, haja vista que, para Gramsci, todas as pessoas são filósofas, ainda que de forma espontânea, não profissional: “é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que o pensar é próprio do homem como tal (a menos que se trate de um caso de idiotia patológica)” (1986, p. 35).

Ademais, se a reflexão faz parte da natureza humana, pode-se inferir que, nos discursos, as escolhas lexicais e sintáticas, bem como a seleção do gênero, entre outros procedimentos, não são aleatórios ou insignificantes, mas carregados de sentido. Para Gramsci (1986, p. 11), a língua é “um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo”.

Assim, os PCN's (BRASIL, 1998, p. 7) comungam com as propostas de intervenção social da ADC, em prol de uma sociedade mais justa, quando sugerem que o aluno deve “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”.

⁵ Consoante o teórico da ADC Fairclough (1989, p. 1), emancipado “é o indivíduo que tem consciência das interligações entre discurso e estruturas sociais, bem como quanto à importância dos processos discursivos na produção, manutenção e mudança de relações de poder na vida social”.

A ADC, por ser uma disciplina engajada nas causas sociais, os seus pressupostos teórico-metodológicos são de grande valia para o professor que almeja, no seu fazer didático-pedagógico, promover a transformação social. Para essa abordagem científica, analisar os discursos criticamente significa intervir na ordem social vigente.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

3.1 O ESTABELECIMENTO DO CONCEITO DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS

Nos últimos os anos, no Brasil, o mercado editorial tem lançando uma imensa quantidade de livros, coletâneas, revistas e teses sobre gêneros textuais e sua aplicação em sala de aula, o que demonstra um forte interesse do público-leitor – universitários, professores, pesquisadores – por esse assunto (MARCUSCHI, 2008).

Não obstante a referida explosão de pesquisas sobre esse tema, as especulações sobre os gêneros não é propriamente uma novidade, elas se iniciam ainda na Grécia Antiga, com as reflexões de Platão e Aristóteles sobre poética e retórica. No Ocidente, esses filósofos foram os primeiros a diferenciar e tipificar os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015).

Platão (1993), na obra *República* – nos livros II e III –, apresenta uma discussão sobre qual a educação é mais apropriada para constituir homens com certa natureza filosófica, atributo necessário aos guardiões de uma cidade perfeita, justa e, portanto, ideal. Com essa reflexão, o filósofo, apoiado na ideia de *mímesis* – imitação ou representação –, enseja a definição de poesia. Ademais, fazendo referência às palavras de Sócrates, classifica os gêneros literários como: épico (ou narrativo, a exemplo da epopeia), lírico (como o ditirambo⁶) e dramático (como a tragédia e a comédia).

O segundo estudioso a investigar os gêneros é Aristóteles (1981). No livro *Poética*, apresenta a epopeia, o poema trágico, a poesia ditirâmbica e a comédia, chamados por ele, num primeiro momento, de espécies de poesia, e depois de gênero⁷, em referência ao conjunto de várias espécies.

Mas é no livro *Retórica*, também de Aristóteles (1998), que a teoria acerca dos gêneros e do discurso surge de modo mais sistemático. Nessa obra, o filósofo discorre sobre a constituição dos discursos, os tipos de ouvinte e a classificação dos gêneros retóricos.

⁶ “Ditirambo: composição poética que não apresenta estrofes regulares quanto ao número de versos e pés, métrica e disposição das rimas. Seu conteúdo está relacionado ao deus grego Dionísio, à alegria, ao vinho” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 36).

⁷ “‘Gênero’ vem do latim (*genus, genera*), no sentido de ‘família, origem, raça, tipo’” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 36).

Desse modo, para o filósofo, da constituição do discurso participam três instâncias: uma pessoa que fala, um assunto e uma pessoa a quem se fala. Quanto aos ouvintes, ele os classifica como: quem assiste ao presente, quem – como se estivesse numa assembleia – assiste ao futuro e quem avalia os fatos transcorridos, como se um juiz fosse. Dadas essas posturas dos ouvintes, Aristóteles (1998) aponta, então, a existência de três gêneros retóricos: deliberativo (político), judiciário (forense) e demonstrativo (epidítico). Quanto às funções sócio-comunicativas dos discursos, o deliberativo se propõe a (des)aconselhar e, devido à sua natureza exortativa, dirige-se para o futuro. Já o judiciário tem como papel acusar ou defender, por isso aponta para o passado. Por fim, o discurso demonstrativo tenciona fazer um elogio ou uma censura, reportando-se, portanto, a um fato presente (GOMES; IAPECHINO, 2008).

Segundo Reboul (1998), a teoria de Aristóteles acerca de gêneros – pertencentes ao âmbito da retórica – fundamenta-se na associação entre formas, funções e tempo:

Quadro 1: Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar; desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: Olivier Reboul, 1998, p. 47.

É importante ressaltar que devido à tamanha importância da concepção aristotélica sobre gêneros e discursos para as ciências no mundo ocidental, ela atravessa os séculos e, durante toda a Idade Média, é amplamente desenvolvida (MARCUSCHI, 2008).

A partir do Renascimento, tais ideias são revisitadas e debatidas, mas perduram algumas delas, como a divisão dos gêneros em duas categorias: à poética, pertencem os gêneros literários; e à retórica, pertencem os gêneros da oratória, de natureza pública e urbana. Desse modo, os domínios discursivos

referentes à arte poética e à cidadania continuam a ser apreciados separadamente até os anos iniciais do século XX, quando se inicia a modernidade (BAWARSHI; REIFF, 2013).

O século XX presencia a propagação dos estudos críticos literários empreendidos pelo formalismo russo e, em seguida, pelo estruturalismo, além da disseminação de estudos sobre a nova retórica. Nesse período, destacam-se as ideias inovadoras de Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões, que propõem o estudo dos gêneros em todos os textos e discursos – artísticos ou cotidianos – sem diferenciação (ROJO; BARBOSA, 2015).

Sobre o referido círculo de discussões, é preciso ressaltar o seguinte:

Círculo de Bakhtin é uma escola do pensamento russo do século XX, centrada na obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). O círculo abordou filosoficamente as questões sociais e culturais decorrentes da Revolução Russa e de sua degeneração como ditadura de Stalin. Seu trabalho centrou-se em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais. Foram membros desse Círculo de discussão: Matvei Isaevich Kagan (1889-1937); Pavel Nikolaevich Medvédev (1891-1937); Lev Vasilievich Pumpianskii (1891-1940); Ivan Sollerlinsk (1902-1944); Valentin Nikolaevich Volochinov (1895-1936); entre outros (BRANDIST, 2009, s.p., *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p.39).

Os autores desse movimento criticam os formalistas russos por estes investigarem os gêneros literários como um conjunto de procedimentos. Segundo os bakhtinianos, essa metodologia para a apreensão do gênero é improcedente, pois este é, antes de tudo, uma entidade em que participantes interagem na comunicação, reelaborando a percepção da realidade em que estão inseridos, a cada evento comunicativo.

No ano de 1929, o Círculo de Bakhtin usa, pela primeira vez, o termo gênero em referência a todos os discursos humanos, não se limitando à esfera da literatura ou da oratória pública (BAKHTIN, 2006). Consoante Swales (1990, p. 33), foi somente na contemporaneidade que a expressão “gênero” ultrapassou os limites da literatura: “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Tanto é assim que esse termo transita em diferentes áreas do conhecimento, como a Etnografia, a Sociologia, a Antropologia, a Retórica e a Linguística (MARCUSCHI, 2008).

3.2 TEORIA DO GÊNERO DISCURSIVO E TEORIA DO GÊNERO TEXTUAL: DIFERENÇAS CONCEITUAIS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA

No Brasil, nas últimas décadas, especialmente a partir de 1995, desenvolvem-se muitas pesquisas fundamentadas nas teorias de gênero, dirigidas ao ensino de línguas – estrangeiras e materna (ROJO, 2005). Uma das razões para esse crescente interesse deve-se às diretrizes curriculares propostas pelos PCN's, que defendem um ensino de leitura e escrita amparado nos gêneros:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

A ampla divulgação das ideias de Bakhtin e seu círculo de discussões, desde o final da segunda década do século XX, é outra razão para essa moda nos estudos acadêmicos, no país. Conforme as ideias desses teóricos, a análise do gênero é importante por auxiliar tanto na compreensão sobre a funcionalidade social do discurso – materializado nos enunciados –, como na apreensão das ideologias expressas pelos sujeitos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso são formados por três dimensões intrinsecamente relacionadas:

- os *temas* – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou *estilo*). (ROJO, 2005, p. 196, grifos da autora)

Dessa maneira, o locutor avalia o assunto, a situação e o seu interlocutor, ao emitir seus discursos. Logo, estes são determinados pelas condições da enunciação, ou seja, pela situação social em que se desenvolve a unidade comunicativa discursiva, chamada de enunciado (BAKHTIN, 2006). Sobre as finalidades do estudo do gênero, segundo essa perspectiva científica, Rojo e Barbosa (2015, p. 42) afirmam:

O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como gêneros do discurso e não como gêneros de texto. (Grifos das autoras).

Assim, o estudo do gênero é importante, pois a sua escolha na produção discursiva revela uma intenção do locutor, uma concepção sobre o tema e os interlocutores. Segundo Rojo (2005, p. 199):

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (Grifos da autora).

Os signatários de Bakhtin e seu círculo de discussões conceituam gênero não a partir da recorrência de marcas linguísticas, mas das regularidades observadas em situações discursivas similares.

Após a disseminação das ideias bakhtinianas, visando ao mesmo objeto de análise, sistematizam-se duas vertentes científicas: a Teoria do Gênero do Discurso (ou Teoria do Gênero Discursiva) e a Teoria do Gênero do Texto (ou Teoria do Gênero Textual). Rojo (2005, p. 285) assim se pronuncia sobre esse assunto:

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – **teoria dos gêneros do discurso** – centrava-se sobretudo no estudo das **situações de produção dos enunciados ou textos** e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – **teoria dos gêneros de textos** –, na descrição da **materialidade textual**. No primeiro caso, os autores de referência eram, em geral, o próprio Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro etc. No segundo, os autores de referência eram, em geral, Bronckart e Adam. (Grifos nossos).

Tais perspectivas teóricas, embora adotem procedimentos investigativos diferentes – uma valoriza mais a situação sócio-discursiva, e a outra, a composição do texto –, convergem em muitos aspectos. Ambas se preocupam em caracterizar

gêneros, enunciados ou textos próprios de um gênero, mesmo que divirjam, em alguns momentos, em relação à nomenclatura desses termos. Além disso, as duas vertentes, na formação de sua base teórica, servem-se de autores comuns, como Maingueneau, Charaudeau, Ducrot, Adam e Bronckart (ROJO, 2005).

Tanto a Teoria do Gênero do Discurso como a Teoria do Gênero do Texto concordam com o pensamento de Bronckart (1999, p. 103): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Logo, para elas, as práticas de ensino-aprendizagem na escola devem valorizar a multiplicidade de gêneros, a fim de otimizar a inserção do aluno nas práticas sociais fora da escola, e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da cidadania. Essa orientação pedagógica também é assentida pelos PCN's (BRASIL, 1998), por isso se diz que a base teórica deste documento, no que diz respeito ao gênero, provém das contribuições de ambas as perspectivas científicas.

Autores filiados à Análise da Conversação, à Linguística Textual e ao Interacionismo Sociodiscursivo, reconhecendo a relação dialógica entre a corrente linguística bakhtiniana e suas vertentes, têm realizado estudos comparativos entre essas abordagens linguísticas, no intuito de apontar suas diferenças teóricas e o impacto delas, quando aplicadas no ensino em sala de aula (ROJO, 2005).

Assim, linguistas como Marcuschi (2008) optam pelas expressões gênero do texto ou gênero textual, ao contrário dos signatários da teoria de Bakhtin, que usam nas suas obras as expressões gênero de discurso ou gênero discursivo (ROJO, 2005). A escolha dessas nomenclaturas pelas referidas abordagens não constitui um ato aleatório, tem uma explicação: a definição de gênero para os defensores da teoria de gênero textual baseia-se na observação dos aspectos linguísticos, das formas fixas nos textos. “A linguística textual operaria justamente sobre o texto e a textualidade, descrevendo, micro- e macrolinguisticamente sua gramática, seu estilo (ou seus estilos) e sua composição” (ROJO, 2005, p. 192). Já a Teoria do Discurso entende que a situação comunicativa produz a estrutura do discurso, logo, o estudo dos gêneros tem que partir do contexto imediato. O significado do discurso extrapola o plano estrutural, ele é produzido nas condições externas.

Sabe-se que uma teoria usa as expressões linguísticas discurso e gênero discursivo, enquanto a outra prefere texto e gênero textual, bem como a condução

da investigação linguística, nelas, também se diferencia. Apesar disso, a Teoria do Gênero do Discurso e a Teoria do Gênero Textual chegam às mesmas conclusões quanto às descrições dos gêneros e à importância destes no ensino oferecido pelas escolas. Por essa razão, os PCN's (BRASIL, 1998) e os livros didáticos no Brasil usam o aparato teórico proveniente das duas abordagens, pois julgam que essas diferenças não interferem na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Essa constatação da influência de Bakhtin sobre a teoria de Marcuschi é confirmada por Rojo. Segundo esta, mesmo que esse segundo teórico “não cite explicitamente Bakhtin, é visível a dialogia com os enunciados deste autor, que se marca nas escolhas lexicais esfera, estilo, composição, atividade humana, embora para adotar uma definição um pouco diversa” (ROJO, 2005, p. 187).

Rojo (2015) acrescenta ainda que a escolha pelas escolas entre as duas teorias depende das finalidades, dos propósitos pedagógicos e da ideologia da instituição escolar acerca do ensino, pois ambas são igualmente válidas. Consoante a Teoria do Gênero do Discurso, a análise do gênero deve iniciar com a observação das condições externas em que o discurso é proferido, seguida da análise da estrutura deste, para então sistematizar o conhecimento sobre as características do gênero. Essa teoria defende que o estudo adequado do discurso e do gênero exige uma reflexão, um exame minucioso sobre o contexto sociodiscursivo. Já a Teoria do Gênero do Texto defende que a abordagem do gênero deve fazer um caminho inverso a essa orientação investigativa: primeiramente, tem de se explorar os elementos textuais, para depois entender a sua aplicação nas situações comunicativas e, só então, formular um conceito consistente sobre o gênero estudado.

Antunes (2009, p. 59), acreditando que ambas as abordagens podem conviver em harmonia na condução do processo de ensino-aprendizagem, nas escolas, ressalta os benefícios dessa confluência teórica:

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação.

Os PCN's (BRASIL, 1998), nas suas orientações teórico-pedagógicas, demonstram ter recebido influências das duas correntes linguísticas. Esse documento, por exemplo, opta pela expressão “gênero textual” – usada por Marcuschi (2008) –, em vez de “gênero discursivo” – adotada pelos signatários de Bakhtin. Porém, numa clara referência à teoria bakhtiniana, os PCN's declaram que os gêneros são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21). A razão para essa confluência de teorias explica-se pelo fato de que os PCN's, ao absorverem as ideias da Teoria do Gênero Textual – abordagem seguida por Marcuschi (2002, 2008) –, necessariamente, recebem influências da Teoria do Gênero Discursivo, pois aquela é uma derivação desta. Os livros didáticos de português tratam gênero discursivo como sinônimo de gênero textual: embora a nomenclatura seja diferente, o objeto de estudo é o mesmo, o gênero é descrito da mesma maneira pelas duas abordagens teóricas. Tanto é assim que Marcuschi (2008, p. 154), no seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, faz o seguinte comentário:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (Grifos do autor).

Já Rojo (2005) também reconhece os benefícios advindos das duas abordagens científicas, mas defende que, em sala de aula, a aplicação da teoria bakhtiniana deve ter um lugar de destaque. De acordo com a autora, “parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem” (ROJO, 2005, p. 207). Para a estudiosa, o foco do ensino deve ser os sentidos construídos socialmente e representados no discurso, em vez do estudo metalinguístico do texto.

Esse compromisso com a formação de leitores conscientes e críticos, defendido por Rojo (2005), comunga com as ideias das teorias do LC e da ADC. Segundo estas, é função da escola conscientizar os alunos de que não existem

discursos neutros, todos estes são portadores de ideologias, absorvidas pelos sujeitos sociais ao longo do tempo.

Bourdieu e Passeron (1975) declaram que é por meio da reprodução da cultura dominante que a sociedade estabelece sua cultura mais ampla. Em outras palavras, quando a escola não estimula o aluno a contestar a ordem social na qual está inserido, contribui para a reprodução das injustiças sociais. Mais importante que o estudo metalinguístico do discurso é a análise das condições externas que propiciaram a produção desse discurso, pois este é o resultado de uma mentalidade social, que deve ser repensada. Desse modo, Rojo (2005) tem razão quando diz que a Teoria do Gênero Discursivo é mais apropriada para ser aplicada na análise linguística.

3.3 CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS OU TEXTUAIS

Todas as atividades discursivas – orais ou escritas, informais ou formais – acontecem “por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

O ato de cumprimentar um amigo, redigir um bilhete, participar de um debate político, escrever um romance são exemplos de práticas verbais de comunicação, mediadas por um gênero textual, mesmo que as pessoas não se deem conta disso. Assim, o domínio de um gênero implica no domínio de um determinado modo de realização linguística, atendendo aos “objetivos específicos, em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Bakhtin (1988, p. 418), concordando com a natureza social do gênero, afirma ser este uma espécie de “zona e campo de percepção de valores e da representação do mundo”, pois sua escolha sinaliza o sentido que se pretende imprimir nos discursos. Ainda para o mesmo autor, na formação dos discursos, língua, enunciado e gênero relacionam-se intrinsecamente, evidenciando uma relação de complementaridade entre eles. Logo, para discorrer sobre gênero, é necessário, antemão, entender o significado de língua e enunciado. Para Bakhtin (1979), o uso da língua ocorre por meio de enunciados – orais ou escritos – proferidos em determinados campos da atuação humana. Esses enunciados – concretos e únicos – refletem as condições sociais e os objetivos de cada aludido

campo, por meio do conteúdo e do estilo da linguagem, isto é, pela escolha de palavras, frases e a organização sintática.

Portanto, a língua se refere à dimensão gramatical, ao código usado na comunicação verbal. Sua materialização acontece no enunciado – proferido individualmente, por meio da oralidade ou da escrita –, em cuja formação atuam os seguintes elementos: conteúdo, estilo e composição. Estes são determinados por um campo de utilização linguística, que prevê o uso de certos gêneros – modelos de enunciados específicos – para aquela situação comunicativa.

Assim, ciente da importância do gênero para os significados dos discursos, Bakhtin (1979) classifica esses elementos em dois tipos: gêneros primários e secundários. Os primeiros se referem àqueles que se apresentam nas atividades mais simples do dia a dia, como conversas, ordens, conselhos, torpedos, etc. Já os secundários são mais complexos, servem-se, de alguma forma, da escrita, manifestam-se em atividades com finalidade pública e são mais comuns em contextos formais e oficiais, como relatórios, boletins escolares, notícias, artigos de opinião, romances, telenovelas etc. Os gêneros secundários podem ainda incorporar e transformar os primários em sua composição, tal como ocorre em telenovelas que incluem diálogos cotidianos.

Essa mistura de gêneros acontece porque, segundo Bazerman (2005, p. 22), “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciem a atividade e a organização social”. Rojo (2015, p. 19) elucida esse fato da seguinte maneira:

para dar aulas, um professor deverá, primeiro, organizar um **planejamento de curso** para a escola na qual trabalha. Em seguida, deverá escolher ou analisar o material didático com o qual trabalhará com os alunos (**livros didáticos, apostilados, fascículos, cadernos** – dependendo do tipo de escola em que trabalha –, que, por sua vez, apresenta diversos gêneros inerentes: **crônicas, notícias, artigos de opinião, instruções, questões, definições** etc.). O professor, então, organizará e ministrará suas **aulas**. Em certo momento, os alunos deverão elaborar **trabalhos** – como **redações escolares, seminários** – ou se submeterem a uma **prova** para avaliar seu aprendizado. Essa avaliação será publicada no formato de um **diário de classe**, que inclui a **lista de notas e frequência** em **formulário** próprio. Esses são todos exemplos de gêneros secundários utilizados na esfera pública de ensino” (Grifos da autora).

Porto (2009, p. 38) afirma que os gêneros são “‘modelos’ de textos que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do

discurso”. Ou seja, eles não são propriedades individuais, mas coletivas, pois foi a sociedade que os reconheceu com tal. Desse modo, quem tem o poder de dizer se um gênero pode ou não ser usado em determinada situação não é uma única pessoa nem manual contendo regras de produção de texto. Essa decisão cabe ao usuário da língua, o qual deve avaliar as implicações sociais e comunicativas para o seu texto.

Por esse motivo, os gêneros textuais se hibridizam em todas as áreas de atuação humana, principalmente na literatura e na publicidade. Os romances podem conter cartas, assim como os poemas podem incluir receitas culinárias. Isso indica que uma atividade discursiva não se encerra nela mesma, é sempre o início de outras.

Quanto à nomenclatura de cada gênero, pode-se dizer que esta não procede de uma invenção individual, mas é resultado de uma construção social ao longo do tempo. Marcuschi (2008, p. 163) ressalta que

cada um de nós já deve ter notado como costumamos com alta frequência designar o gênero que produzimos. Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável.

É necessário ficar atento, no entanto, que, muitas vezes, dar nome aos gêneros é uma tarefa difícil, uma vez que eles costumeiramente se imbricam, formando novos outros (BAKHTIN, 1979). Isso acontece com frequência na publicidade, quando um gênero assume a função de outro:

Tome-se o caso da epígrafe que aparece em múltiplos lugares, mas de modo particular nos livros didáticos. Uma epígrafe é constituída de um poema, uma frase, um conto breve, uma máxima ou qualquer outro gênero e não tem uma característica específica, a não ser um determinado local no texto, que nos sugere se tratar de uma epígrafe. Assim, em muitos casos, apenas o local em que um texto aparece permite que determinemos com alguma precisão de que gênero se trata. (MARCUSCHI, 2008, p. 164).

A hibridização pode provocar problemas na designação do gênero por causa de percepções distintas acerca do propósito comunicativo presente no texto (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros, ainda, por serem uma construção social, a sua classificação obedece a razões “históricas, culturais, ideológicas e não naturais e imutáveis para

sempre” (ALVES FILHO, 2011, p. 25). Por isso, é tão difícil apontar, com exatidão, o gênero textual em casos como este:

Um exemplo interessante é o que ocorreu (e ocorre) com cartas escritas por escritores famosos a seus colegas de profissão. Quando recebidas por seus destinatários, estes textos eram lidos como cartas pessoais, razão pela qual podiam ser guardadas à chave num armário e nunca serem lidas por mais ninguém. Ou seja, eram recebidos como cartas privadas. Mas muitas destas cartas vieram a ser publicadas em livros, tendo sido lidas por milhares e milhares de leitores. Poderíamos nos perguntar se porventura estaríamos, no segundo caso diante de cartas pessoais. Parece que não. (ALVES FILHO, 2001, p. 23-24.)

Para o referido autor, tais textos, embora tenham mantido a estrutura, o conteúdo e o estilo, a função e a interação entre os interlocutores não são as mesmas. Isso porque antes a comunicação acontecia num contexto privado, confidencial; depois, quando as cartas se tornaram públicas, estas assumiram um caráter histórico e literário. O interesse do leitor nesses textos passou a ser outro: encontrar, por exemplo, algum valor estético ou literário.

Ainda no que diz respeito à confusão em torno da nomenclatura, o suporte – meio de transporte e fixação da mensagem – também pode alterar a percepção do propósito comunicativo do texto e, por conseguinte, o nome dado a este. “É necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel radiofônicos, na tela do computador, etc.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 71, grifos do autor). O suporte não é neutro e o gênero é sensível a ele (MARCUSCHI, 2008). Sobre essa questão, Porto (2009, p. 42) esclarece:

Quanto à circulação dos gêneros textuais, ela depende de suportes que devem preencher os requisitos necessários para que os diferentes objetivos sejam alcançados. O suporte (ou portador de texto) suporta, fixa, mostra um texto. Está relacionado a um gênero textual, chegando, por vezes, a determiná-lo. O enunciado ‘Marcos, amo você. Me ligue no meu celular’ pode constituir um bilhete (se escrito num papel e deixado sobre a mesa de Marcos), um recado (se deixado na secretária eletrônica), um telegrama (se enviado pelos Correios em formulário próprio), ou uma declaração de amor (se exibido em *outdoor*).

Bazerman (2005) refere-se aos gêneros como forma, modelos de texto que seguem um padrão instituído socialmente. Haja vista aparecer, na definição de gênero desse autor e de outros, a ideia de texto, cumpre atentar para esclarecer o significado deste. Assim, texto para muitos autores tem o significado semelhante ao

de enunciado, ou seja, refere-se a “um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto é único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015). Bronckart (1999) acrescenta que o texto é o resultado da linguagem em funcionamento na sociedade.

Outra questão que precisa ser esclarecida é que gênero textual difere de tipo textual. Assim, Marcuschi (2008, p. 154-155) revela:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (Grifos do autor).

Rojó e Barbosa (2015, p.26), ao concordarem com Marcuschi (2008), declaram que os tipos textuais são classificações baseadas em tais características gramaticais, linguísticas: “léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição”.

Quanto ao gênero textual, Marcuschi (2008, p.155) comenta:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete* [...] (Grifos do autor).

Portanto, se os gêneros são ilimitados, pois eles emanam das situações sociais de que os indivíduos participam, os tipos ou sequências textuais são em número reduzido. Porém, entre essas duas categorias, há uma relação de dependência: “para a concretização dos gêneros, as tipologias textuais são indispensáveis” (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 12).

No que diz respeito ao domínio discursivo, Marcuschi (2008, p. 155) comenta:

Domínio discursivo constitui muito mais “uma esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (Grifos do autor).

Compreende-se, pois, que dos domínios discursos surgem os gêneros, os quais são constituídos, entre outros elementos, por tipos textuais. Schneuwly e Dolz (2004) classificam os tipos textuais em cinco categorias: relato, narração, argumentação, exposição, descrição (ou instrução, prescrição). Para um melhor entendimento acerca da relação entre domínio discursivo, tipo textual, competência linguística e gênero, segue um quadro explicativo:

Quadro 2: Agrupamento de gêneros textuais

Domínios sociais	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem	Exemplos de gêneros
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	HQ Fábula Novela
Documentação e memorização das ações	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas	Notícia Relatório Autobiografia Diário
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Anúncio publicitário Debate Discussão Resenha crítica Artigo opinativo
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas e saberes	Texto informativo Aula expositiva Tomada de notas
Regulação das ações	Prescrever	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação – enunciados (normativos, prescritivos ou descritivos) para a ação	Receita culinária Regras de jogos Exercícios Bula

Fonte: Márcia Porto, 2009, p. 43.

Devido à clara natureza social dos gêneros, deduz-se que os usuários da língua “são os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros (isso não é exclusividade dos estudiosos da linguagem e/ou

professores de redação e leitura)” (ALVES FILHO, 2011, p. 19). Ou seja, o gênero é construto de natureza coletiva, não é propriedade exclusiva de alguém ou de um grupo reduzido de pessoas. Dessa maneira, o professor, em suas aulas, deve atentar para essa característica, ao avaliar o uso, pelos alunos, de certos gêneros em determinados contextos – situações que que um gênero pode ser estranho para ele, mas não para os alunos –, a fim de evitar uma conduta autoritária e errônea em relação ao aprendizado do discente. O professor deve saber que, embora ele tenha conhecimentos relevantes sobre o assunto, existem algumas informações acerca de contextos e funcionalidade dos textos que somente os profissionais – teóricos que pesquisam esse tema com profundidade – poderão fornecer.

Bakhtin (1979) diz que todas as interações humanas são viabilizadas por meio da linguagem. Logo, a imensa variedade de gêneros e a existência dos tipos textuais provém do caráter plural das relações humanas, do modo como os discursos apreendem essa peculiaridade. Sobre esse assunto, os PCN's (BRASIL, 1998, p. 24) afirmam:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. [...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Como se percebe, a orientação é que as práticas pedagógicas desenvolvam atividades que tenham relação com o cotidiano dos alunos, a fim de prepará-los para o desempenho da cidadania. Haja vista essa finalidade, os PCN's (BRASIL, 1998) defendem que o objeto de ensino é o gênero, e não os tipos textuais, ao contrário do pensamento de alguns profissionais da educação.

3.4 ARTIGO DE OPINIÃO

O domínio da leitura e da escrita, se realizado de maneira reflexiva e crítica, constitui um ato libertador e necessário para o estabelecimento da cidadania (FREIRE, 2015).

Apesar dessa obviedade, durante milênios, o exercício de tais práticas é restrito às classes dominantes na sociedade, as quais selecionam as informações a serem transmitidas ao restante da população, da maneira como lhes convém (PAILLET, 1986). A partir do século XV, com o surgimento da imprensa, essa conjuntura começa a mudar, o acesso ao saber escrito se expande, e os poderosos sentem lentamente o monopólio da informação esmorecer, situação que se agrava principalmente na contemporaneidade, com a difusão da internet (FARIA, 2002).

É nesse contexto de luta pela democratização do saber escrito que nascem e se desenvolvem os gêneros da esfera jornalística, entre eles, o artigo de opinião:

gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele é publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 33).

O artigo de opinião é um gênero predominantemente argumentativo, em que o articulista – também chamado de colaborador –, ao expor seu ponto de vista sobre uma questão polêmica e atual na sociedade, tenta convencer os leitores de que ele tem razão (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014). Sua publicação é periódica (diária ou semanal), logo, tem uma “validade” prevista: a cada dia ou semana, esses textos são substituídos por outros (RODRIGUES, 2005).

Segundo Olbretchts-Tyteca e Perelman (2002, p. 61): “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” Logo, a proposta dos artigos de opinião – cuja natureza é argumentativa – é, a partir do discurso, transformar o pensamento das pessoas, convencê-las de que o autor tem razão naquilo que fala e, finalmente, promover uma mudança na ordem social dos fatos.

Apesar de em alguns textos, como é o caso do artigo de opinião, a força argumentativa ser mais ressaltada que em outros, Kock (2006, p. 29) alerta que, em alguma medida, todos cultivam a argumentação:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais

ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo; pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (Grifos da autora).

Sobre a relação autor-leitor, tal como acontece nos gêneros da esfera jornalística, no artigo de opinião, ambos os interlocutores não compartilham dos mesmos espaço e tempo na interação comunicativa. Por isso, essa relação é verticalizada: não há possibilidade, nesse gênero, para o leitor se manifestar, a ele cabe apenas ler e, no máximo, analisar o texto; e ao articulista, expressar o que pensa, convencer seu público sobre a sua verdade.

Nos jornais ou nas revistas, normalmente esses textos situam-se na seção Opinião, sinalizando o universo temático a que eles pertencem, bem como a sua finalidade interativa. Já o espaço físico a eles destinado varia normalmente entre meia e uma página (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014).

Uma questão importante a ser ressaltada é que as ideias expressas nos textos próprios desse gênero não devem ser consideradas uma visão particular e isolada do autor em relação ao tema abordado. Antes de serem publicados, são lidos e avaliados por um setor da empresa, cuja função é, a partir da ideologia cultivada pelo referido veículo jornalístico, dar visibilidade aos fatos e saberes considerados, por eles, importantes para a sociedade. Portanto, a construção do significado do texto é, em certa medida, coletiva, o que denota uma responsabilidade compartilhada – entre o autor e a empresa jornalística – sobre o conteúdo publicado. Corroborando esse pensamento, Rodrigues (2005, p. 171) afirma que “o trabalho de seleção e divisão desse universo em cadernos, seções, rubricas e suplementos já configuram um ato temático, estilístico e composicional”, que expressa uma intenção comunicativa, uma orientação ideológica no texto.

Em relação à figura do articulista na sociedade, Rodrigues (2005) faz a seguinte consideração:

Quanto ao da esfera política e da indústria, do comércio e da administração, representada em grande parte por presidentes ou donos de associações empresariais da indústria (o autor do texto-exemplo), do comércio e da prestação de serviços. Outras esferas representativas são a científica (nessa situação, normalmente a posição da autoria não é a figura do cientista voltado para um objeto científico, mas a figura do homem social público falando, da sua esfera de atuação, sobre os acontecimentos sociais do momento; são preferencialmente pesquisadores/ professores das áreas

sociais: economia, história, sociologia, jornalismo), a religiosa, a jornalística, a artística e a jurídica (p. 172).

É preciso ressaltar que o prestígio social do articulista, junto ao seu público, associado, em alguns casos, ao insuficiente conhecimento no assunto abordado e às estratégias persuasivas típicas do gênero fazem dele um instrumento ideologicamente perigoso, a serviço do poder, dos interesses da classe social a que pertence. “O *ethos* do articulista se manifesta ideologicamente no gênero. [...] Além disso, funciona também como argumento de autoridade” (RODRIGUES, 2005, p. 172).

Esse poder discursivo do articulista para expressar sua opinião sobre um tema de interesse coletivo pode ser explicado por Foucault (2003b, p.252) da seguinte maneira: “O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. Portanto, o poder de provocar nas pessoas a adesão às ideias do discurso não se origina unicamente da construção textual; antes desta, a autoridade social que foi conferida ao articulista permitiu que o discurso se realizasse.

A condição econômica do público-leitor dos artigos de opinião é outra questão importante para ser analisada. Como a grande parte dos seus interlocutores pertence às classes A, B ou C, os jornais ou as revistas dirigidos às classes mais pobres não costumam apresentar esse gênero. Essa discriminação revela que a questão ideológica e a concepção de valor “se manifestam não só nos ‘conteúdos’ dos enunciados, mas nos gêneros e na sua circulação social diferenciada, demonstrando a existência de diferentes condições sociais de investimento dos gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 171).

Em relação aos aspectos formais do artigo de opinião, sua linguagem pode ser aprimorada, sofisticada ou comum: a escolha depende do perfil do público-leitor, no que diz respeito à idade, à escolaridade, à classificação social etc. Já o tempo verbal escolhido é, predominantemente, o presente do indicativo, haja vista que esses textos versam sobre um problema atual (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014).

É importante ressaltar que, nos textos argumentativos, o autor “procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando a adesão e não criando certezas” (MARCUSCHI, 2004, p. 10). Portanto, fica claro que, no artigo de opinião, a finalidade maior não é apresentar ou

comprovar fatos, mas convencer o leitor de que o articulista tem razão, ainda que para isso ele tenha que apelar para os sentimentos latentes do interlocutor. Consoante Köche, Pavani e Boff (2008), com esse propósito, os articulistas, normalmente, valem-se dos argumentos de autoridade, consenso, provas concretas e competência linguística.

O argumento de autoridade caracteriza-se pelo uso de citação de autoridades ou autores conceituados no assunto, no intuito de atestar a validade das ideias do articulista (KÖCHE, PAVANI; BOFF, 2008). Segundo Koch (1993), os provérbios e os ditos populares também constituem exemplos de argumentos de autoridade. O argumento de consenso, nas palavras de Köche, Boff e Marinello (2014, p. 35), refere-se ao “uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade”. Quando fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações são utilizados para provar aquilo que se afirma, diz-se que os argumentos usados são os de provas concretas (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2008). Por fim, o argumento de competência linguística ocorre quando a linguagem utilizada é adequada àquela situação comunicativa:

A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e o seu leitor. Por exemplo, um advogado, ao defender uma causa perante o juiz, utilizará a norma culta e a terminologia específica de sua área. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 36)

Haja vista que a argumentação faz parte das práticas discursivas realizadas em diversas situações sociais, e que os espaços escolares devem reproduzir as situações de interação humana, os textos argumentativos devem, sim, ser trabalhados em sala de aula. Consoante Mortimer e Machado (2000), esses textos devem ser lidos e escritos, pois a controvérsia neles presente instiga os alunos a refletirem e compararem diferentes pontos de vista, estimulando a construção de novas soluções para o caso discutido.

Os PCN's (BRASIL, 1998, p. 7) destacam que, já no ensino fundamental, os alunos devem “compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”. Portanto, o artigo de opinião é um gênero textual importante para ser trabalhado nas escolas: por meio dele, o aluno pode refletir sobre sua realidade, o modo como os discursos são construídos, a tendência ideológica manifestada nestes, bem como pode

aperfeiçoar sua capacidade discursiva e retórica na oralidade e na escrita. Os artigos de opinião podem, sobretudo, a partir da conscientização, contribuir para a transformação social.

3.5 CARTA DE LEITOR

Na esfera jornalística, os gêneros textuais exercem duas importantes funções: divulgar informações, como a notícia e a reportagem, e expressar opiniões, como os artigos de opinião e as cartas de leitor.

As funções comunicativas são diferentes nesses textos, porque seus autores exercem papéis sociais distintos. Enquanto aos jornalistas cabe escrever, por exemplo, notícias, reportagens, editoriais e colunas; aos articulistas, a autoria dos artigos de opinião; e a responsabilidade das cartas do leitor, como o próprio nome antecipa, é do interlocutor da empresa de comunicação (ALVES FILHO, 2011).

Tais cartas do leitor têm como finalidade propiciar ao leitor sua manifestação sobre alguma matéria publicada no jornal ou na revista. Consoante Bezerra (2002), a existência desse gênero decorre do distanciamento físico entre leitores e a equipe do jornal ou da revista.

Sendo assim, Mello (2008) aponta, nesses textos, um diálogo entre dois tipos de interlocutor: um direto (representado pelo jornal ou pela revista) e um outro indireto (os leitores), já que as cartas podem – não obrigatoriamente – ser publicadas. Porém, devido à peculiaridade dos textos escritos – no que diz respeito ao não compartilhamento simultâneo do tempo e do espaço pelos interlocutores – a interação comunicativa é vertical: quem tem o poder do discurso é o leitor. À revista cabe ler e avaliar seu conteúdo.

Antigamente, quando o meio utilizado para enviar as cartas às redações dos jornais ou das revistas era o fax ou os correios, o número desses textos que chegavam às redações era bem inferior à quantidade atual. Nos últimos anos, com o advento da internet, esses textos passaram, principalmente, a ser enviados por e-mail. Portanto, a comodidade – as pessoas não precisam se deslocar para ir aos correios – e a rapidez com que chegam ao destino potencializaram sua produção (ALVES FILHO, 2011). Na formação dessa conjuntura, as mídias eletrônicas tiveram um papel essencial.

Sobre a mudança de perspectiva em relação às cartas de leitor, verificada nos últimos anos, Alves Filho (2011, p. 127-128) faz a seguinte reflexão:

Por estranho que possa parecer, até algum tempo atrás, muita gente considerava a carta de leitor um passatempo para pessoas aposentadas, o que mudou consideravelmente nos dias atuais: a carta de leitor passou a ser mais valorizada por muitos jornais e revistas. Se antigamente alguns editores eram obrigados a inventar cartas de leitor para preencher todo o espaço a elas destinado, hoje ocorre o contrário: chegam mais cartas (na verdade *e-mails*) do que é possível publicar diariamente.

De acordo com Köche, Boff e Marinello (2010, p. 67), esses textos apresentam tais funções comunicativas: “elogiar, criticar, contradizer alguma opinião, acrescentar outras informações, apresentar um ponto de vista próprio, sugerir, agradecer, reclamar, solicitar, corrigir algo que foi escrito, entre outras”. Portanto, inscrevem-se na ordem do argumentar, do persuadir, conseqüentemente, vinculam-se ao tipo textual dissertativo.

Quanto à importância social das cartas de leitor na contemporaneidade, destaca-se o fato de que elas, além de serem um meio de expressão pública de opiniões, servem para os leitores pressionarem a mídia, exigindo desta uma mudança de postura em relação ao tratamento dado antes a algum assunto. (ADGHIRNI; BAESSE, 2009). Elas também funcionam como uma importante ferramenta de mudanças em decisões políticas: a partir do momento em que uma parcela significativa dos leitores mostra sua reprovação contra a atitude de algum político, novas soluções podem ser apresentadas para o problema observado.

Sobre as cartas de leitor, Adghirni e Baesse (2009) alertam para a seguinte contradição: apesar de a produção ter aumentado significativamente nos últimos anos, e de esses textos servirem como meio de manifestação da cidadania, o espaço concedido a elas, nas grandes mídias, continua muito reduzido. Alves Filho (2011, p. 129) acrescenta que “da média de 60 páginas contidas na maioria dos grandes jornais brasileiros, apenas meia página é destinada aos leitores, havendo mesmo jornais que não possuem a seção carta de leitor, por incrível que isso possa parecer”.

No que tange à linguagem usada nesses textos, verifica-se, na maioria das vezes, um português comum, com vocabulário acessível e sintaxe simples. Porém, a linguagem pode ser mais cuidada, dependendo do público-leitor – do seu perfil quanto à idade, à escolaridade, à classe social, ao nível cultural etc. (KÖCHE;

BOFF; MARINELLO, 2014). Por exemplo, a variedade linguística usada pelos leitores da *Veja* é diferente da empregada pelos leitores da revista adolescente *Capricho*.

Em relação à sua estrutura composicional, esse gênero é formado, de maneira semelhante às cartas pessoais, por três partes: sessão de contato, de núcleo e de despedida. Outra característica que chama atenção nas cartas é que não são publicadas da forma tal e qual foram escritas pelos leitores. É comum que os editores suprimam a sessão de contato e deixem apenas o núcleo do texto e a identificação do autor – no que diz respeito, por exemplo, à cidade, à profissão, à idade, ao *e-mail*. Também os editores podem criar um título temático para cada carta. Logo, sua estrutura definitiva é produto da criação de dois atores sociais: o leitor e o editor (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014).

Assim, a escola deve trabalhar esse gênero textual, pois ele oportuniza desenvolver nos alunos algumas competências e habilidades que podem viabilizar a formação de sujeitos atuantes na sociedade. Se as atividades com as cartas de leitor forem associadas às práticas sociais, o aluno perceberá que todos os discursos podem ser avaliados, elogiados e contestados, inclusive pelo próprio aluno. Logo, a produção das cartas de leitor é um importante instrumento de estímulo à conscientização cidadã, à participação social, à luta contra o poder simbólico – exercido por algumas organizações sociais, entre elas a mídia – na intimidação dos discursos advindos de uma parte da população socialmente marginalizada.

4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

4.1 PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA NA LINGUAGEM: REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES

O desenvolvimento científico-tecnológico vivenciado, no mundo ocidental, a partir da segunda metade do século XX à contemporaneidade⁸, provocou significativas alterações na forma como as pessoas se relacionam e compreendem a realidade que as cercam.

Nessa nova conjuntura, proliferam questionamentos sobre a ordem estabelecida e as verdades impostas pelas instituições sociais, como família, igreja e escola. Igualdade de gênero, sexo e raça e respeito religioso são questões amplamente discutidas, principalmente pelas grandes mídias, que veem, na publicidade desses temas, uma importante oportunidade de fazer crescer seu prestígio em relação à opinião pública. O raciocínio é que, a partir da identificação discursiva entre os interlocutores, otimiza-se – principalmente nos leitores mais acríticos – a aceitação de ideologias presentes em outros discursos proferidos pelo mesmo veículo midiático. Essa é uma das maneiras de valorização do capital linguístico – conceito desenvolvido por Bourdieu (1983) – em um público específico. Segundo esse sociólogo, “a verdade da relação de comunicação nunca está inteiramente no discurso, nem mesmo nas relações de comunicação”. Para ele, essa verdade reside “no discurso, mas também fora dele, nas condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e receptores e da relação entre eles” (BOURDIEU, 1983, p. 162).

O afã pela imposição ideológica, cultural, social, econômica, por exemplo, de um indivíduo ou de um povo sobre outros é o que provoca todas as formas de discriminação na sociedade, consoante Foucault (2003b). Para esse filósofo, todo discurso está intrinsecamente relacionado ao poder:

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual funciona. Portanto, o poder não é fonte nem origem do

⁸ Esse período é chamado pelos estudiosos de Pós-modernismo: “nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950)” (SANTOS, 2006, p. 7-8).

discurso. O poder é alguma forma que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2003b, p. 252).

É fato que o engajamento de todos os setores da sociedade em prol da valorização das diferenças é válido e deve ser comemorado. Porém, a professora de Linguística Leite (2008, p.14), no que se refere à discriminação na linguagem, alerta: “a intolerância linguística passa quase despercebida pela opinião pública e não provoca sérios abalos sociais, da mesma forma que aqueles provenientes da intolerância religiosa ou política, parece nem existir”.

Apesar do sentimento de ausência desse problema, ele existe e se manifesta por meio de atitudes linguísticas que precisam ser analisadas e repensadas, pois agridem a subjetividade, a cultura e a ideologia de um povo. “A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os conflitos existentes no interior da sociedade”, segundo os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 82). Ou seja, o preconceito linguístico é a expressão de tensões sociais, lutas de classe pelo controle do poder.

A escola, lugar de construção de saberes, é fundamental na luta contra o desrespeito às variedades linguísticas. Por isso, para compreender melhor seu papel no combate desse problema, faz-se um esclarecimento sobre a diferença semântica entre intolerância e preconceito, à luz de um diálogo interdisciplinar, com autores–pesquisadores contemporâneos aos séculos XVIII, XX e XXI.

Com o desenvolvimento das ciências humanas, no século XVIII, promovido pelo Iluminismo, as definições sobre os referidos conceitos ganham destaque na literatura científica, sobretudo pelas contribuições de Voltaire, cujas ideias até hoje são revisitadas por outros estudiosos nesse assunto. Preconceito, para esse filósofo, é “uma opinião sem julgamento” (1994, p. 428), presente em todos os indivíduos, haja vista que todas as ações – inclusive os discursos – são antecipadas pela reflexão e interpretação dos fatos pertinentes ao contexto discursivo. Portanto, além dos maus preconceitos, existem os bons, que são aqueles “universais, necessários, que representam a própria virtude” (*ibid*).

Quanto à “intolerância”, Voltaire não apresenta esse verbete no *Dicionário filosófico*, porém seu significado pode ser depreendido, a partir da definição dada à “tolerância”: “apanágio da humanidade” (VOLTAIRE, 1994, p. 475), isto é, privilégio, regalia. Como essa prerrogativa não se apresenta em todas as situações da vida

dos seres humanos, ele conclui que a ausência de tolerância consiste na dificuldade de aceitação das diferenças, fato que pode provocar um comportamento desrespeitoso, agressivo.

O filósofo brasileiro contemporâneo Rouanet (2003) concorda que a intolerância provoca o desrespeito, a agressão, mas adianta que aquela é antropológica: há milhões de anos, os ascendentes da espécie humana, os australopitecos⁹, urinavam no seu próprio território, a fim de obstruir o acesso do grupo rival. Ele acrescenta ainda que essa mentalidade “sobrevive em todos nós e aparece sem nenhuma censura nas sociedades ditas primitivas, que reservam para a sua própria comunidade o atributo de ‘homens’, enquanto as demais são constituídas por ‘não-homens’” (ROUANET, 2003, p.11, grifos do autor). Sendo assim, todas as pessoas são potencialmente preconceituosas, pois é a partir das suas experiências que elas formam suas visões de mundo, sua avaliação ética e moral dos fatos em seu entorno, bem como seus discursos excludentes (ROUANET, 2003).

Arbex Jr.¹⁰ (1998) alerta para o perigo da construção da ética e da moral baseada numa visão etnocêntrica do mundo, em que o diferente é considerado marginal, estrangeiro numa sociedade, simbolizando, pois, uma ameaça. Essa intolerância representa um paradoxo no mundo pós-moderno, marcado pela difusão de discursos que supervalorizam o pluralismo cultural. O jornalista acrescenta ainda que, apesar do verificado avanço tecnológico em favor da comunicação, o diálogo entre os interlocutores não tem acontecido a contento. A razão dessa obstrução comunicativa deve-se ao preconceito em relação às crenças, à cultura, à linguagem do outro, manifestado na proliferação de discursos desrespeitosos e violentos. Sobre esse assunto, Arbex Jr. comenta:

(...) nunca foram tão perfeitos os meios técnicos para a comunicação entre os homens, mas nunca se comunicaram tão pouco. Procuramos por todos os lados os sinais de nossa identificação com os outros e odiamos aquilo que foge do padrão, o que não é telenovela. Este é o componente psicossocial que sustenta o nazismo na Europa e os racismos em todas as

⁹ Consoante Leite (1998, p. 25), australopiteco refere-se ao “gênero de primatas simiiformes, hominídeos, que habitaram a África austral no plioceno, época em que surgiu os primeiros hominídeos, e no início do pleistoceno, época em que surgiu o homem com as características atuais e cujos vestígios foram descobertos em 1925”.

¹⁰ José Arbex Júnior é escritor e jornalista brasileiro. Atualmente escreve para a revista Caros Amigos.

partes do Planeta, para além das questões econômicas e concretas em cada caso (1998, p. 34).

Percebe-se, pois, que a sociedade contemporânea é regida pela exaltação do simulacro, da idealização, inclusive linguística. Um exemplo disso é o modelo escolhido para ser a norma-padrão, que, segundo Bagno (2015b, p.13), “não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português contemporâneo”. Esse título foi dado a essa variedade devido a sua presença em textos com elevados cuidados estilísticos e, por conseguinte, ser a prescrita pelas gramáticas normativas.

Em concordância com o pensamento de Voltaire (1994) sobre a reminiscência do preconceito em todas as atividades humanas, o antropólogo Michael Taussig (1993) afirma que todo processo de construção da alteridade é preconceituoso. Para ele, toda representação do outro consiste na sua neutralização, na impossibilidade de resistência que esse outro pode oferecer. Desse modo, o pesquisador define o preconceito como uma

atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contatos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre à prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro (TAUSSIG, 1999, p. 159).

Assim, fica evidente que todos os enunciadores de discursos intolerantes consideram haver, no outro, algum tipo de deficiência e inferiorização – social, intelectual, cultural etc. Soares (2017, p. 63) diz que “o conceito de ‘deficiência linguística’ é um dos estereótipos, resultado de um preconceito linguístico próprio de sociedades estratificadas em classes”.

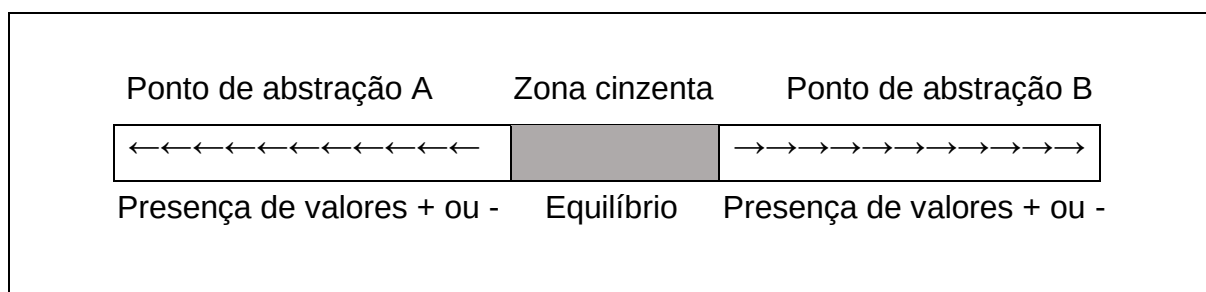
A rejeição ao diferente, conforme o filósofo italiano Norberto Bobbio (1992), é característica comum ao preconceito e à intolerância. Porém, aquele significa opiniões, ideias sobre o outro fundamentadas em assimilações culturais, irracionalidades e emoções, podendo resultar na intolerância. Esta, por sua vez, refere-se à manifestação discursiva dessas ideias irracionais. É a intolerância que produz os discursos acusatórios, agressivos em relação às diferenças, pois ela se caracteriza pela incapacidade de lidar com opiniões e crenças diferentes daquilo que se acredita ser o correto (BOBBIO, 1992). A intolerância para o autor parece ser

mais preocupante que o preconceito, porque, ao contrário deste, aquela é ruidosa, concretiza-se nos discursos, provocando violência e transtornos sociais.

Sendo assim, o professor de português deve, além de desmistificar preconceitos, combater manifestações de intolerância, inclusive linguísticas. O preconceito – pensamento deturpado, irracional, inconsistente sobre alguém ou um fato – produz a intolerância. Esta se manifesta, não no plano da abstração, mas nas práticas sociais discursivas que segregam os grupos sociais, reproduzindo e produzindo as relações de dominação vivenciadas na sociedade.

Bobbio (1992) destaca, entre a tolerância e a intolerância, a existência de um *continuum*, formado por três regiões: as duas próximas de cada polo são chamadas de pontos de abstração; já a outra, denominada de zona cinzenta, situa-se entre esses pontos.

Figura 2: Concepção de (in)tolerância para Bobbio (1992)



Fonte: Marli Quadros Leite, 2008, p.23.

Consoante Leite (2008, p. 23), na zona cinzenta, “pode estar o ‘ponto de equilíbrio’, e de racionalidade sobre a realidade e as ideias do *mesmo* (EU) em face do outro (TU)”. Já nas duas zonas de abstração, pode ou não ocorrer racionalidade, por isso os valores positivos ou negativos referentes a cada ideia ou comportamento.

Portanto, os conceitos de (in)tolerância são relativos, pois estão condicionados aos fatores histórico-sociais do discurso. Dependendo da situação, o indivíduo pode ou não ser tolerante. Sobre esse assunto, Rouanet (2003, p.11, grifo do autor) comenta:

Entre estes, há fatores sociais, que incluem, do ponto de vista das classes baixas, a miséria, o desemprego, a ignorância, a perda de identidade resultante da migração das áreas rurais para a cidade; do ponto de vista das classes médias, a insegurança econômica, o medo de pauperização, do “déclassement”; e, do ponto de vista da sociedade como um todo, o bombardeio ideológico da indústria cultural e a erosão dos valores

tradicionais em consequência do processo de globalização. Assim, além das causas gerais de intolerância há causas diferenciadas por classes sociais.

Do ponto de vista linguístico, a relatividade de preconceito e (in)tolerância podem ser verificados principalmente na associação entre o *status* social do interlocutor e a linguagem por ele empregada.

Para exemplificar esse tipo de situação, Leite (2008) apresenta dois casos envolvendo o neologismo. Em 1990, Rogério Magri – ex-sindicalista e ministro do então Presidente da República Fernando Collor de Mello – referiu-se ao plano econômico do governo como “imexível”, em alusão à impossibilidade de o Congresso fazer qualquer tipo de alteração. O uso dessa palavra provocou muita polêmica, e os jornalistas apresentavam opiniões de professores, gramáticos e linguistas sobre o caso, pois esse adjetivo não constava nas gramáticas e nos dicionários. Napoleão Mendes de Almeida, por exemplo, criticou a escolha linguística de Magri, visto que, segundo aquele, a língua dava outras possibilidades de palavras com o mesmo sentido, como “intangível” e “intocável”. Já Evanildo Bechara explicou que aquela ocorrência era natural na língua, porque seguia a mesma regra de composição de outros adjetivos, isto é, o prefixo (–i) foi acrescentado ao adjetivo já existente (–mexível). Apesar da defesa desse gramático, a atitude linguística de Magri foi muito criticada, sendo motivo para muitas anedotas. Bechara (1990), então, para elucidar o problema, escreveu um artigo no jornal *D. O. Leitura*.

Três anos após esse fato, o acadêmico Fernando Henrique Cardoso (FHC) – ministro da Fazenda do governo Itamar Franco –, ao se dirigir a centenas de empresários, no Rio de Janeiro, descreveu como “inconvivível” a inflação. Percebe-se que a associação linguística nesse caso é a mesma da realizada por Magri, entretanto, em torno de “inconvivível”, embora tenha havido algumas discussões, as pessoas, sem muita resistência, logo aceitaram esse neologismo.

O estranhamento mínimo ou a pouca indignação da sociedade no segundo exemplo talvez se deva ao prestígio intelectual, social, político, etc. de FHC. Chama atenção que, embora duramente criticada na época, a palavra “imexível” foi registrada em dicionários, como o Houaiss (2001) e o Aurélio (2010), ao contrário de “convivível”, provavelmente, devido à pequena mobilização dos jornalistas e da sociedade (LEITE, 2008).

Ainda no que se refere à tolerância, Dascal (1989) a avalia sob uma perspectiva da justiça. Ele afirma ser ela imprescindível na busca por uma sociedade equilibrada, afastada de tensões sociais, sendo dispensável apenas nos casos em que a imposição ideológica ocorre por meio de violência física. Esse pensamento baseia-se no fato de que como o conhecimento humano é limitado, há sempre o risco de avaliações falhas, incompletas. Portanto, todo julgamento sensato deve considerar o benefício da dúvida:

Não tenho o monopólio da verdade ou da moralidade, e por isso devo respeitar ideias diferentes da minha como capazes de ser tão verdadeiras ou morais como a minha. Desta forma, a tolerância deixa de ser um princípio *minimalista* que tolera o erro a partir da superioridade do “esclarecimento”, e passa a ser um princípio *maximalista* que reconhece a possibilidade de que o “tolerado” talvez tenha razão, e que, portanto, suas ideias merecem respeito e não apenas paciência (DASCAL, 1989, p. 221, grifos do autor).

Com esse filósofo, o significado de tolerante se amplia, passando a designar a disposição para suportar aquilo que aparenta não estar “correto ou aceitável, seja por um sentido de justiça, seja por não termos outro jeito” (DASCAL, 1989, p. 218). Esse é o caso, por exemplo, de uma pessoa simplesmente aguentar o comportamento, a linguagem do outro, sem aceitá-los, de fato, negando a legitimidade dessas características. Nessa concepção, portanto, o termo tolerância se confunde com preconceito, dada a passividade dos indivíduos diante dos fatos considerados, por estes, como inadequados.

Assim, a partir da apresentação sobre os estudos e as considerações de alguns autores sobre preconceito e (in)tolerância, pode-se compreender o seguinte sobre essas ideias:

o *preconceito* não surge exclusivamente de uma dicotomia. Pode ser uma rejeição, um ‘não-querer’ ou um ‘não-gostar’ sem razão, amorfo, e pode até mesmo não se manifestar; a intolerância, por sua vez, nasce necessariamente de julgamentos, de contrários, e se manifesta discursivamente. É o resultado da crítica e do julgamento de ideias, valores, opiniões e práticas (LEITE, 2008, p. 22).

A intolerância transcende, pois, as opiniões, os sentimentos. Ela é ação, atitude que produz discursos acusatórios fundamentados em verdades autoritárias, em recusa daquilo que é diferente.

No que diz respeito ao preconceito linguístico, Leite (1998, p. 24, grifo da autora) ressalta que ele consiste na “discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro; é um *não-gostar*, um achar-feio ou achar-errado um *uso* (ou uma língua), sem a discussão do contrário”. Já a intolerância “é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um discurso metalinguístico calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, tradição x modernidade, saber x não-saber e outras congêneres” (LEITE, 1998, p. 25).

Dascal (1989) diz que todo discurso – assim como toda ação – é movido por uma leitura que o sujeito faz dele mesmo e do mundo. A depender dessa interpretação, as diferenças podem ou não ser aceitas, porque elas podem representar uma qualidade, ou um defeito.

Atentando para essa peculiaridade dos discursos, Lula, quando ainda era Presidente do país, ao se dirigir às classes mais humildes, muitas vezes, intencionalmente, recorria à linguagem não-padrão, desprestigiada. Provavelmente, sabia que o uso dessa norma tinha um efeito positivo para ele: além de facilitar a compreensão daquilo que queria informar, conquistava, com esse público, uma identificação, uma simpatia com a sua figura. Dessa relação, nasciam a cumplicidade e o apoio, elementos importantes para a adoção das medidas governamentais por ele pretendidas. Se o objetivo maior da linguagem é estabelecer a comunicação, a interação verbal, a fim de convencer o interlocutor de que o discurso proferido é, no mínimo, relevante, então Lula costumava acertar na escolha da variedade linguística utilizada. Portanto, nem sempre a linguagem padrão é a mais adequada para ser usada no ato comunicativo. Sobre esse assunto, o jornal *Folha de São Paulo*, em 2006, publicou uma notícia – intitulada *Fala de petistas contrasta com discurso de Lula* – em que compara a linguagem de Lula a de outros correligionários políticos, entre eles, Eduardo Suplicy, em um momento em que discursavam para as classes sociais mais baixas:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva mostra desenvoltura com as palavras quando se dirige à periferia e às classes mais baixas. Fala do “bifinho” que deve ser repartido, da mulher que ficou “arriada” ao ver pela primeira vez a luz elétrica, do “puxadinho” que pode ser construído porque o cimento está mais barato, e até da “bichinha” da reeleição. Já os correligionários deveriam prestar mais atenção às lições do líder.

Ontem, em Osasco, o senador Eduardo Suplicy, que disputa a reeleição, falou do "economista que ganhou o Prêmio Nobel". Explicou em seguida: "É da Universidade de Harvard". Depois, soltou um grito de guerra fora de contexto: "Uou", disparou, enquanto se esperava o óbvio "olê, olê, olê, olá". A chuva chegou e, com ela, o peculiar Suplicy: "A chuva, meus amigos, vai nos molhar" (Folha de S. Paulo, 21 ago. 2006).

De acordo com o jornal, o título acadêmico e o repertório linguístico aprimorado de Suplicy não garantiram uma boa recepção do seu discurso, ao contrário de Lula, que, de forma inteligente, empregou uma linguagem acessível àquele povo.

Ao contrário do que muitas pessoas pregam, Bagno (2015b) assevera que o uso da norma não-padrão não configura um erro linguístico, mas uma inadequação da variedade escolhida, se o contexto sócio-discursivo não permitir. "Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar" (BAGNO, 2015b, p. 176-177). Assim, nos exemplos citados, tanto Lula como Suplicy não cometeram erro na linguagem. O que houve foi um equívoco, por parte deste, ao empregar uma linguagem inadequada para aquela situação comunicativa, haja vista a baixa condição social e escolar da maioria do público-ouvinte.

Como Bagno (2015b), Soares (2017), visando à desconstrução do preconceito linguístico, defende que todas as variedades são igualmente importantes para a comunicação, se tiverem de acordo com as circunstâncias comunicativas. A autora destaca que, semelhante ao que acontece com as línguas, "cada dialeto, variedade ou registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante ou a situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, válidos como instrumentos de comunicação" (2017, p. 63). Ainda em harmonia com esses pensamentos, os PCN's (BRASIL, 1998, p. 82) declaram que "o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia".

Portanto, visando à formação da cidadania, é preciso que os professores de português promovam atividades que faça os alunos refletirem sobre as causas e os efeitos do preconceito e da intolerância linguística na sociedade. Ademais, como "ampliação de conhecimentos é um fato sempre positivo, o ensino de gramática normativa se reveste de especial interesse" (SCHERRE, 2005, p. 139). A língua padrão deve continuar sendo ensinada, pois o objetivo das aulas não deve ser a

substituição de uma variedade por outra, mas a ampliação do domínio linguístico, a otimização da capacidade comunicativa dos discentes em todos os contextos discursivos.

4.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FENÔMENO INERENTE A TODAS AS LÍNGUAS

Durante muitos anos, no Ocidente, vigora a concepção científica de que as línguas são construtos compactos e homogêneos, logo, todas as suas variedades averiguadas – em qualquer que seja o contexto comunicativo – constituem erros, que precisam ser reparados pelo enunciador.

Na década de 1960, essa compreensão sobre a língua começa a declinar com o estabelecimento, nos Estados Unidos, da Sociolinguística – também conhecida como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação –, corrente liderada pelo linguista William Labov. No Brasil, os primeiros trabalhos nessa orientação teórico-metodológica surgem nos anos de 1970, com a atuação dos seguintes grupos de projetos: Mobral Central, Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (Nurc) e Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro (Censo). Os orientadores desses grupos eram, respectivamente, os docentes Miriam Lemle, Celso Cunha e Antony Naro (CEZARIO; VOTRE, 2016).

Para Labov, as línguas são fatos sociais, constituídas pela coletividade e, por conseguinte, heterogêneas, susceptíveis a variações e mudanças (CALVET, 2004). Essa teoria, apesar de ser bastante disseminada nas faculdades de Letras do Brasil, encontra fortes resistências das escolas, da mídia e da sociedade em geral. Isso acontece porque, como diz Aristóteles (2002), o homem é um ser essencialmente político, logo, seu comportamento, suas decisões são mediadas por interesses particulares e de grupos a que pertence. Reconhecer que a língua é um patrimônio cultural produzido por toda a coletividade, sem distinção de classes, significa democratizar os debates públicos, o que não é interessante para os setores mais favorecidos sócio-economicamente, que veem ameaçados seu poder na sociedade.

A luta pela unidade (este ideal inatingível e, por certo, empobrecedor) é essencialmente política e dela não escapa a língua. Lamentavelmente tudo faz parte de um sistema, de estruturas de poder e hierarquia que se constituíram desde que uns homens se juntaram a outros homens para formar uma comunidade (BRANDÃO, 2014, p.81).

Sendo assim, comentários como *No Brasil, ao contrário de muitos países, fala-se uma única língua em todas as regiões*, além de revelarem uma profunda ignorância do enunciador no assunto, evidenciam a presença de preconceitos sociais e linguísticos, seguidos de intolerância arraigados na sociedade.

Assegurar a existência de uma unidade linguística no país é, antes de tudo, desvalorizar a cultura de outros povos que certamente contribuíram e contribuem para o desenvolvimento econômico, social e linguístico da nação. “Existem mais de duzentas línguas faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas. Além disso, muitas comunidades de imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de seus ancestrais” (BAGNO, 2015a, p. 18). O português é, de fato, a língua predominante e oficial do Brasil, porém a negação da presença de alguns outros idiomas – de circulação social restrita – implica a rejeição do legado econômico e sociocultural recebido desses povos.

O outro mito presente naquela afirmação diz respeito à homogeneidade linguística:

O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.) (BAGNO, 2015b, p. 27, grifo do autor).

Em outras palavras, o que se convencionou chamar de português padrão, “na verdade, nada mais é do que um feixe de variedades linguísticas que caracterizam regiões, grupos sociais, faixas etárias, graus de escolaridade, profissões, situações” (ALMEIDA; ZAVAM, 2000, p. 634).

Para o pesquisador da Sociolinguística, o fenômeno da variação acontece nas situações em que duas ou mais formas linguísticas (variedades) são usadas, com frequência, em semelhantes contextos de interação verbal, e a escolha por uma destas é regulada “por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo” (POSSENTI, 2012, p. 35).

As variedades advindas dos fatores internos são causadas por coerções do próprio sistema da língua. Assim, numa comparação entre os enunciados “A escola torna pública as ameaças” e “A escola torna públicas as ameaças”, observa-se que, embora o primeiro apresente desvios gramaticais, ele prevalece em todas as classes sociais. A explicação para essa escolha majoritária deve-se, segundo

Scherre (2005, p. 22), a razões estruturais, isto é, a “mudança de ordem, provocada pela anteposição do adjetivo em relação ao núcleo, com o qual seria esperado que houvesse concordância de número plural, segundo as normas gramaticais vigentes”.

Cezario e Votre (2016) organizam as variedades extralinguísticas em três categorias: regional, social e de registro. A primeira associa-se ao lugar de origem do usuário da língua, bem como representa a oposição entre a linguagem urbana e a rural. Zavam e Almeida (2004, p. 245, grifo das autoras), para ilustrar esse tipo de variedade, comparam a fala do português brasileiro (PB) ao português de Portugal (PP), bem como diferenciam a linguagem do Nordeste a do Centro-Sul:

Ex1: O português de Portugal (PP) se diferencia do português do Brasil (PB) em vários aspectos. No léxico temos, por exemplo, *bicha* (PP) e *fila* (PB); *banheiro* (PP) e *salva-vidas* (PB).

Ex2: No Brasil temos variação no falar entre regiões. Há diferenças sintáticas, por exemplo, entre as regiões Nordeste e Centro-Sul. No Nordeste a estrutura de negação, normalmente, é feita com o advérbio posposto ao verbo como em *vou não* ou *não vou*, ao passo que no Centro-Sul, o advérbio antecede o verbo *não vou* ou *não vou não*.

A variedade social, por sua vez, está relacionada ao sexo, à faixa etária, às diferenças socioeconômicas entre grupos de falantes, ao grau de escolaridade, à profissão etc. (CEZARIO; VOTRE, 2016).

No Brasil, como em muitos outros países, as relações sociais estruturaram-se a partir do patriarcalismo. Isso explica porque – apesar das conquistas alcançadas, nas últimas décadas, com os movimentos feministas – o machismo e a repressão sexual imposta ao sexo feminino continuam ainda muito presentes na sociedade,

Cezario e Votre (2016) destacam que, devido a esses fatos histórico-culturais, exige-se das mulheres uma postura mais séria, comedida e obediente às regras, inclusive às linguísticas. Isso explica a tendência de elas usarem mais a linguagem padrão, prestigiada que o homem. Possenti (2012, p. 35) diz que normalmente os “meninos não podem usar a chamada linguagem correta na escola, sob pena de serem marcados pelos colegas”, pois na sociedade brasileira a correção é percebida como uma qualidade feminina. A cultura machista no país evidencia-se, ainda, no fato de que o esposo pode proferir o enunciado “Esta é minha mulher”; já a mulher deve evitar dizer “Este é o meu homem”, sob pena de incorrer na vulgaridade (CEZARIO; VOTRE, 2016). Também para Zavam e Almeida

(2004), os tabus linguísticos impostos às mulheres, sobretudo os de natureza obscena, são manifestações da cultura machista.

O que chama atenção na fala feminina, consoante Camacho (1978), é o uso de diminutivos e a extensão das vogais com maior expressividade, como nos exemplos: “Comprei uma *meinha*” e “Ganhei um gatinho *liiiiindo*”. O homem provavelmente falaria: “Comprei uma *meia*” e “Ganhei um gatinho *lindo*”.

A faixa etária é outro aspecto que influencia na escolha das variedades lexicais. As diferenças entre as linguagens de adolescentes e idosos são bastante claras, principalmente porque aqueles costumam usar gírias¹¹ da sua época, estranhas aos mais velhos. Isso acontece, por exemplo, quando um jovem convida um amigo para a *balada*, ou seja, para saírem à noite, irem a uma festa (ALMEIDA; ZAVAM, 2004). Mesmo quando as gírias não se apresentam, pode-se perceber a influência da idade na linguagem. Desse modo, entendendo que os vocábulos *banheiro*, *wc* e *reservados* compartilham do mesmo significado, numa interação verbal, normalmente “os jovens diriam banheiro, seus pais *wc* e seus avós, reservados” (CALVET, 2004, p.103).

Ainda no que tange às influências externas na linguagem, Almeida e Zavam (2004) asseveram que o poder aquisitivo interfere, sobremaneira, na formação das variedades linguísticas. Mas, no caso do Brasil, a concentração de renda dificulta a associação precisa entre uma determinada variedade e a classe social que ela representa. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 80% da população apresenta um ganho mensal de no máximo cinco salários mínimos, ou seja, apenas 20% detém o poder econômico no país (SOARES, 2017).

Para ilustrar a referida relação entre variedades e classes sociais no país, é preciso destacar que as gramáticas normativas prescrevam o uso do pronome possessivo *seu* como sendo de terceira pessoa, e o possessivo *teu* em referência à segunda pessoa. Apesar dessa recomendação, os falantes pertencentes a todas as classes sociais desobedecem a essa regra. Scherre (2005, p.70) afirma que “o uso

¹¹ “A chamada gíria jovem, linguagem de grupo restrito, com seu vocabulário herdado, em parte, das comunidades marginais (da própria gíria dos malandros, ou da gíria dos ‘hippies’), tornou-se um signo grupal bem definido na sociedade moderna das grandes cidades, onde o jovem passou, de fato, a ser classe social, muito mais que simples faixa etária da população. Nestas últimas décadas, mais do que nunca, essa linguagem espelha com fidelidade o conflito de gerações” (PRETTI, 1984, p.3-4).

do pronome seu como terceira pessoa nas situações de diálogo não faz parte do português brasileiro atual, embora faça parte certamente do francês e do espanhol”.

Almeida e Zavam (2004) salientam que, embora a associação entre nível escolar e poder aquisitivo seja bastante pertinente, não é direta, segura, pois, muitas vezes, o fator econômico é apontado como causa para a variação linguística, quando, na verdade, é a escolaridade.

As autoras ressaltam ainda que, no grupo socialmente privilegiado, o índice de pessoas com elevada escolaridade é proporcionalmente maior que no grupo desfavorecido socialmente, no qual se situa a maioria da população de analfabetos ou com baixo nível escolar. Contudo, há de se observar que existem pessoas ricas com baixa escolaridade e pessoas pobres com nível universitário. Apesar dessas divergências entre escolaridade e classe social, um dado tende a se repetir: “quanto menor for o grau de instrução do falante mais sua fala se distanciará da norma culta, uma vez que ele não teve oportunidade de conhecer a norma padrão na escola” (ALMEIDA; ZAVAM, 2004, p. 246).

Cezario e Votre (2016, p. 151) destacam a íntima relação entre o respaldo social da variedade linguística e o grau de escolaridade do falante:

é o caso da alternância [l] vs. [r] dos grupos consonantais do português: “c[l]aro” ~ “c[r]aro”, “bicic[l]eta” ~ “bicic[r]eta”. Pesquisas demonstram que esse é um caso de variação estável que caracteriza duas comunidades de fala: a forma não padrão [r] é usada pelos falantes das classes menos favorecidas e com baixo grau de escolaridade. A outra forma, canônica, é usada pelo grupo mais escolarizado.

É importante atentar que os falantes das formas linguísticas “c[r]aro” e “bicic[r]eta” são cotidianamente ridicularizados, desrespeitados enquanto cidadãos, por conseguinte sua manifestação discursiva também o é, pois esta é uma extensão deles, sofre coerções sociais. “A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem” (POSSENTI, 2012, p. 35).

Portanto, na escola, é importante que o professor esclareça aos alunos que, embora a variação tenha motivações internas e externas à língua, o preconceito linguístico ancora-se em razões sociais, e não linguísticas. Se fosse o contrário, enunciados como “Os filhos já *saiu* de casa” seriam tão criticados como “... após o vencimento da fatura, *será cobrado* juros e taxas”. Em ambos os exemplos,

falta a flexão verbal de número: no primeiro caso, deve ser *saíram*; e, no segundo, *serão cobrados*. Do ponto de vista da gramática normativa, ambos os enunciados cometem, igualmente, infrações. Todavia, o estigma linguístico expressa-se apenas no primeiro exemplo, pois a maioria dos falantes cultos não costuma flexionar o verbo nas situações em que ocorrem sujeitos pospostos com núcleo plural (SCHERRE, 2005). Isso demonstra que a escolaridade é um importante fator para a aceitação de variedades linguísticas, e, conseqüentemente, para futuras mudanças nas regras gramaticais.

É importante esclarecer que nem todas as variações resultam em mudanças, pois a efetivação desta perpassa pela interferência de elementos externos ao sistema linguístico:

A variação é facilmente detectada, pois para ela ocorrer é necessário simplesmente o favorecimento do ambiente linguístico. Para ocorrer uma mudança linguística, no entanto, é necessária a interferência de fatores sociais, refletindo as lutas pelo poder o prestígio entre as classes sexos e gerações. Mas para ocorrer a mudança, é necessário um período de variação entre formas (CEZÁRIO E VOTRE, 2016, p. 150-151).

Vale ressaltar que em toda interação verbal a escolha das variedades é determinada por tais elementos: interlocutores, tema, intenção comunicativa, gênero e lugar onde a cena enunciativa acontece. A partir da análise desses aspectos, o indivíduo imprime, na sua linguagem, um estilo mais formal, polido, ou informal, descuidado.

Sendo assim, a linguagem presente em um contrato de aluguel, lavrado em cartório, diferencia-se da usada em um bilhete que uma mãe escreve para sua filha, ordenando-a na realização de tarefas domésticas. A linguagem usada pelo professor, durante suas aulas, é diferente da que ele usa para se comunicar com seus amigos, em momentos de descontração. Também a empregada por um jornalista, na apresentação de uma notícia na televisão, é diferente da veiculada por um presidente de um país numa conferência mundial sobre o clima. Em todas essas situações, a construção discursiva, as variedades linguísticas escolhidas e o grau de formalidade diferenciam-se.

No Brasil, todos os tipos de variedades linguísticas, inclusive as que se referem ao registro – formal e informal – não são compartimentadas, apresentam relativa permeabilidade, diferentes nuances, manifestadas num *continuum*

horizontal. “A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24). Assim, há situações – expressas em textos falados ou escritos – que demandam mais formalidade que outras. Por exemplo, uma aula para uma banca examinadora de concurso e uma outra ministrada para alunos do ensino fundamental são práticas discursivas que exigem, por parte do professor, uma certa formalidade, um rigor, no que diz respeito à obediência às regras gramaticais. Espera-se, contudo, que essa característica seja mais acentuada no primeiro caso, haja vista a situação e o propósito comunicativos, bem como a identidade social do público-ouvinte.

É importante destacar que as variedades linguísticas não apenas imprimem um estilo ao texto, mas, sobretudo, são “meios de constituição de identidade social. Por isso seria estranho, quando não ridículo, um velho falar como uma criança, uma autoridade falar como um marginal social, etc.” (POSSENTI, 2012, p. 35). A análise de todas as variedades linguísticas é importante para a compreensão sobre o falante, sua identidade, sua representação social.

Outra questão que precisa ser contemplada acerca do contexto sócio-discursivo é a modalidade – oral ou escrita – da língua. Assim como os registros não são delimitados rigorosamente, Marcuschi (2001, p. 36-37) salienta “que a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral” Kleiman (2012, p.28) enfatiza que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda a oralidade é informal e sem planejamento”. A carta pessoal e a conversa compartilham de mais traços em comum, por exemplo, do que esta última com uma palestra realizada por pesquisadores sobre as contribuições da Sociolinguística.

Embora a linguagem apresente variações segundo a modalidade escolhida, a fala e a escrita não são tipos de variedade:

Minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos¹² (Marcuschi, 2008b, p.32).

¹² Dialeto, para Soares (2017, p.132), é um “modo de falar a língua em determinado lugar específico (região, estado, zona rural, zona urbana, etc.). Mas a autora afirma que esse termo também costuma ser usado por outros estudiosos com um sentido mais amplo, referindo-se também às variedades provocadas por fatores sociais, como idade, profissão, classe social etc.

A confusão entre esses conceitos tem provocado sérios transtornos para o ensino da linguagem. Consoante Bagno (2015b), vários professores, ao entenderem a escrita como um tipo de variedade linguística, cobram dos alunos uma oralidade artificial, incoerente com as exigências comunicativas do contexto. No intuito de anular a variação, fenômeno que é inevitável na língua, chegam ao extremo de corrigir quem pronuncia *bêjo*, *minino* e *bisôro*.

É preciso ressaltar que a língua falada é aquela aprendida de modo natural, desde a infância, por meio da convivência com as pessoas. Apesar de a escrita gozar de prestígio social – devido às suas regras serem estabelecidas a partir dos textos de grandes escritores –, a fala é “o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita” (BAGNO, 2015b, p. 82). A língua escrita é artificial, requer estudo, exercício e treinamento. Portanto, fala e escrita não são variações, mas modalidades diferentes de uso da língua, que precisam ser estudadas na escola, porém, sem ignorar as suas especificidades.

Apesar do fenômeno da variação, todos os usuários de um mesmo idioma fazem parte de uma comunidade linguística, ou seja, integram um “conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos” (ALKMIN, 2001, p. 31). Ao contrário do que se pode pensar, essas pessoas não falam da mesma maneira, mas apenas compartilham, nos discursos, aspectos linguísticos comuns – de natureza fonológica, lexical e gramatical (SOARES, 2017). Segundo Possenti (2012, p.36):

Uma comparação benfeita entre o que é igual e o que é diferente na fala de pessoas diferentes de um país como o Brasil mostra que as semelhanças são muito maiores que as diferenças. Isso, aliás, é verdadeiro para o português do Brasil quanto o é para o inglês dos Estados Unidos.

Sendo assim, quando uma pessoa emprega uma variedade não-padrão – cujas regras diferem das prescritas pelas gramáticas tradicionais – não se pode dizer que ela não usa o português. A decodificação da estrutura e a compreensão do enunciado comprovam que as semelhanças entre ambas as variedades são maiores que as diferenças, logo, o falante faz parte da mesma comunidade linguística.

Para combater o preconceito e a consequente discriminação linguística, é preciso, entre outras providências, que o professor esclareça a diferença entre erro e

linguagem não-padrão. Esta representa as variedades diferentes da ensinada nas gramáticas e nas escolas, por isso é socialmente desvalorizada. Apesar disso, é compreensível e prevista no sistema linguístico, além de muito presente na fala do brasileiro (BAGNO, 2015b). Já o erro se refere a estruturas agramaticais, estranhas às regras de funcionamento da língua, por isso ele nunca aparece na fala dos falantes nativos, nem mesmo em crianças iniciando a vida escolar ou em adultos analfabetos. São exemplos de erros: “Aquele homem me elogiou”; “Eu nos conhecemos na praia” e “João chegou mês que vem” (BAGNO, 2015b).

Scherre adverte que, em se tratando de linguagem, as pessoas têm “tendência a rotular de erradas PREDOMINANTEMENTE as formas que fazem correlação estreita com a classe social, mesmo que, consciente ou inconscientemente” (2005, p. 117, grifo da autora). Assim, reduzir as variedades usadas na fala à classificação equivocada de erro consiste em um ato político de exclusão social, de rejeição e desprezo pela linguagem de uma parcela significativa da população. Ademais, constitui um desperdício no que diz respeito à interpretação das informações implícitas no texto, à possibilidade de reflexão quanto à identidade social e às ideologias do sujeito enunciador.

O processo de ensino-aprendizagem deve estar pautado na ideia de que as “questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas” (SCHERRE, 2005, p. 43). Com esse entendimento, fica evidente que a análise das variedades linguísticas deve extrapolar a classificação de linguagem padrão ou não-padrão. É preciso refletir sobre os motivos para o emprego de determinada variedade, o prestígio social dela, bem como a identidade social do sujeito enunciador. Atitudes como essa otimizam a luta contra o preconceito e a intolerância linguística, e, por conseguinte, a efetivação da cidadania, objetivo maior do ensino defendido pelos PCN's (BRASIL, 1998).

5 APLICAÇÃO DA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE LC E ADC NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA

A nossa pesquisa pretende mostrar de que modo as teorias do Letramento Crítico (LC), da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Sociolinguística podem contribuir para a desconstrução do preconceito linguístico e a formação de sujeitos críticos e atuantes, engajados na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, para um melhor entendimento sobre a execução do nosso trabalho em sala de aula, descreveremos, neste capítulo, o tipo de pesquisa desenvolvida, o contexto social em que esta foi aplicada e os sujeitos envolvidos no processo. No capítulo seguinte, descreveremos as aulas em cada etapa da nossa pesquisa-ação, e, no último, analisaremos os resultados alcançados com este trabalho.

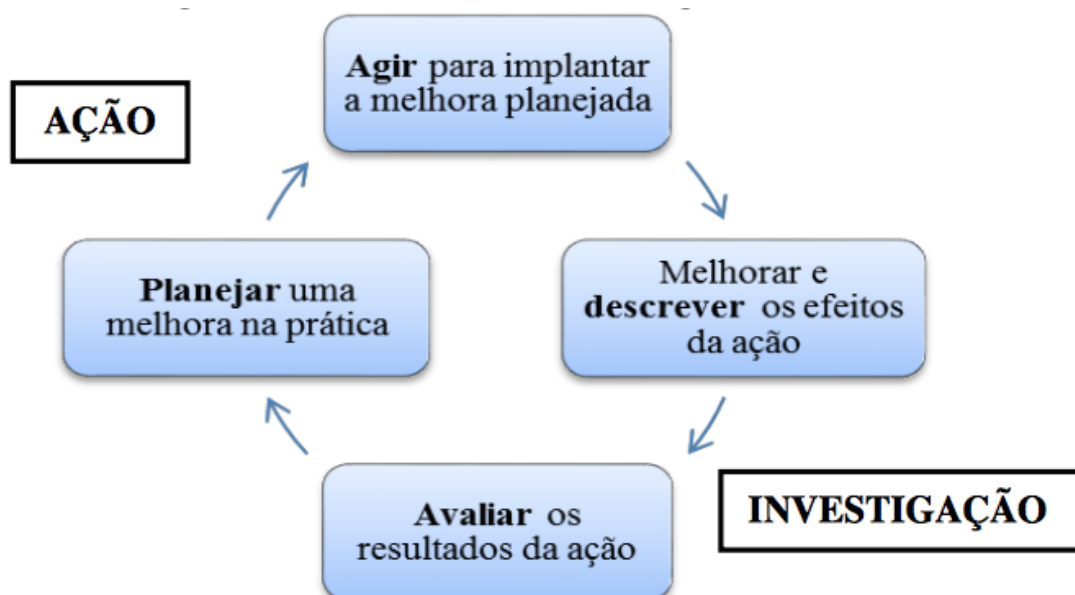
5.1 TIPO DE PESQUISA

O propósito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é desenvolver estudos que visem apoiar os professores no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2015, *online*).

Nesse sentido, nossa pesquisa-ação tem caráter intervencionista, definida por Thiollent (2011, p.32) como um “modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Amparado nessa perspectiva, nosso estudo, portanto, tem uma utilidade prática e conta com a participação de sujeitos, os alunos, na observação dos fatos e na intervenção deles.

Pesquisas como essa, segundo Tripp (2005), consistem no ciclo investigação-ação (ver figura 3), no qual o pesquisador aprimora seus métodos, devido à flexibilização entre “agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (2005, p. 446). Essa ideia remete ao binômio “reflexão/ação”, defendido por Freire (1987) no processo de ensino-aprendizagem, em que o professor constantemente, a fim de garantir o aprendizado dos alunos, avalia seus métodos utilizados.

Figura 3: Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Para Tripp (2005, p. 449), “compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação”. Assim, a pesquisa-ação desenvolve-se em algumas etapas. Primeiro, há o reconhecimento de um problema, manifestado em práticas desenvolvidas por sujeitos em um dado contexto social. Depois, o pesquisador, a partir da análise dos fatores que interferem no estabelecimento desse problema, planeja ações que visem a propiciar mudanças na situação verificada. Durante todo o processo, a ação e a reflexão acontecem simultaneamente: o pesquisador avalia os efeitos das medidas implantadas por ele na resolução do problema, a fim de, se necessário, ele venha a introduzir novas medidas que causem o efeito pretendido. Ao final da pesquisa-ação, ele avalia os resultados finais alcançados com suas práticas de intervenção.

Nesse tipo de pesquisa, embora a teoria não seja uma preocupação principal, deve-se recorrer a ela para compreender o problema verificado, as ações propostas para resolvê-lo e a explicação dos resultados alcançados. Segundo Elliot (1994), os teóricos acadêmicos disponibilizam informações essenciais para a reflexão e o desenvolvimento da pesquisa-ação, porém o pesquisador não se serve de uma teoria completamente concluída, acabada, já que ele a problematiza no momento da sua aplicação. Isso quer dizer que a teoria direciona a percepção sobre a situação averiguada, mas é preciso estar atento

para o fato de que esta, dada sua especificidade, pode sofrer adaptações na explicação de um determinado fato social.

Fundamentados nos pressupostos da pesquisa-ação, sobretudo no que diz respeito ao seu caráter intervencionista, observamos o problema do preconceito linguístico, aquiescido de modo consciente ou inconsciente, na sociedade. Para combatê-lo, propomos discussões com a participação de sujeitos – os alunos – sobre a natureza heterogênea da língua, seguidas de leituras, fundamentadas no LC e na ADC, de artigos de opinião publicados na revista *Veja online*, que apresentem esse tipo de discriminação.

É importante enfatizar, mais uma vez, que a publicação desses textos foi motivada pela polêmica em torno do livro didático de português *Por uma vida melhor*, distribuído pelo MEC para ser usado nas escolas públicas brasileiras, em 2011, especificamente nas turmas de EJA. Essa obra não defendia, ao contrário do que esses autores alegaram, a valorização da linguagem não-padrão em detrimento da padrão; apenas citava que determinadas ocorrências linguísticas, desvalorizadas socialmente, eram percebidas nas falas dos brasileiros, não configurando isso um crime linguístico, como grande parte da sociedade esperava que o fosse.

Durante a pesquisa-ação, os métodos de intervenção resultaram da avaliação sobre a necessidade de se esclarecer ou enfatizar determinadas informações aos alunos. Além disso, derivaram da importância de otimizar, nos discentes, o estímulo na participação da pesquisa e lhes proporcionar uma conscientização, seguida de uma mudança de postura sobre a questão analisada. Ou seja, nosso intuito é que os participantes desse estudo assumam uma postura crítica sobre a discriminação linguística e, conseqüentemente, questionem a naturalização dos discursos elitistas e excludentes, não compactuando com ideologias como essa. “O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é ‘invisível’, no sentido de que ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele” (BAGNO, 2015b, p.22).

Nossa pesquisa-ação tem caráter intervencionista, pois queremos transformar um aspecto da realidade que se nos apresenta. Para que isso aconteça, discutimos as razões do preconceito linguístico na sociedade, analisamos a forma como ele opera nos textos, especificamente nos artigos de opinião da *Veja online*, e, por fim, encorajamos os alunos a participarem de práticas discursivas, necessárias ao exercício da cidadania.

5.2 O CONTEXTO ESCOLAR EM QUE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA-AÇÃO

Nossa pesquisa-ação foi aplicada em uma escola pública estadual, situada na periferia de Fortaleza, no estado do Ceará.

No ano de 2017, essa escola contava, além das turmas do ensino médio, com oito turmas do 9º ano do ensino fundamental, todas distribuídas em três turnos: manhã, tarde e noite. Ao total, o ano começou com 870 alunos matriculados.

Quanto à estrutura física, a escola, à época da pesquisa, disponibilizava e ainda assim continua, de uma sala de informática, com 16 computadores, mas apenas 10 em funcionamento, e com acesso à internet, embora lenta; uma biblioteca pequena e mal ventilada, que também serve como sala de vídeo; e um campo de futebol, ao lado das salas de aula. Quando coincide o horário dos jogos com as aulas nestas salas,¹³ é notória a dificuldade de os alunos prestarem atenção às explicações dos professores, fato que compromete substancialmente sua aprendizagem.

Além desses problemas enfrentados nesta unidade de ensino, destacam-se também a violência, a evasão, a inexpressiva participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos e o desempenho insuficiente dos discentes nas disciplinas, principalmente em matemática e português¹⁴.

Para enfrentar esses entraves educacionais, o núcleo gestor e o grupo de professores têm tomado algumas atitudes, nos últimos cinco anos, principalmente na área de português. Além da MAC – Mostra de Arte de Cultura – e da Feira de Ciências, a Semana Literária tem figurado entre os principais eventos da escola.

Em todos esses projetos, a proposta é que os professores de mais de uma disciplina envolvam-se nos trabalhos, a fim de proporcionar aos alunos múltiplas experiências com o conteúdo trabalhado. Essa participação docente, no entanto, muitas vezes não é verificada, seja por uma questão de desconforto do profissional no tratamento de novas formas pedagógicas, seja por uma questão política, ou até mesmo por comodismo. De acordo com Oliveira (2010), isso acontece porque muitos desses profissionais sentem-se inseguros e despreparados

¹³ A disciplina de Educação Física contempla aulas teóricas e práticas, algumas se desenvolvendo em salas de aula convencionais, outras no pátio ou no campo de futebol.

¹⁴ Segundo o último IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – divulgado, referente ao ano de 2015, as turmas de 8º e 9º anos do fundamental, que à época funcionavam na referida escola, apresentaram o índice de apenas 3.3, quando a meta proposta pelo governo era de 4.1, para esta unidade educacional.

para desenvolver atividades como essas. E quando isso acontece na disciplina de português, o resultado tende a ser um ensino restrito à decoração de regras gramaticais, distante da promoção de um ensino reflexivo crítico, como sugere Freire (2015).

No que diz respeito à Semana Literária, os professores de português, entendendo a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a leitura, principalmente a literária, destinam um espaço significativo da aula para lerem com os alunos uma obra completa, em sala de aula, por aproximadamente um mês ou um pouco mais que isso.

De acordo com Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade, faz parte da natureza dialética das relações sociais, manifestada no modo de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Sendo assim, qualquer estudo ou análise, para se aproximar da verdade sobre o objeto estudado, deve considerar as diferentes maneiras de representá-lo. Nesse sentido, Janks (2013) afirma que o estudo sobre os discursos pode ser contemplado por outras disciplinas, além da de português, embora essa ideia, muitas vezes, sofra resistência por parte de alguns docentes.

Para incentivar a percepção das informações implícitas, bem como fazer com que o livro faça sentido na vida dos leitores, realizam-se discussões coletivas, durante as aulas, sobre o texto trabalhado. Ao final, fazem-se releituras da obra – em forma, por exemplo, de teatro, paródias, pintura – que são apresentadas para toda a escola. É importante ressaltar que, nesse projeto, os professores indicam os livros a serem trabalhados à coordenação escolar, a partir das sugestões dos alunos e da relevância temática das obras, entre outros fatores.

O entendimento entre esses profissionais da educação é que atividades como as propostas na Semana Literária, além de aprimorarem a sensibilidade artística, desenvolvem o gosto pela leitura, a perspicácia para o discurso do outro, elevam a autoestima dos alunos e os motivam a permanecerem na escola, reduzindo o índice de evasão.

Apesar de essas ações visarem à otimização do ensino-aprendizagem, e contarem com uma participação maciça dos alunos, um dado chama atenção: tanto a aprendizagem como a evasão, em 2017, continuaram muito críticas. Devido a isso, nesse período, além dos projetos mencionados, os professores de português

destinaram mais tempo de suas aulas à interpretação textual, que propriamente à descrição gramatical.

Segundo os dados da secretaria da escola, neste último ano, os índices de evasão e reprovação decaíram, significativamente, em comparação com os outros anos, embora a situação ainda permaneça preocupante. Ademais, de acordo com as avaliações internas, percebeu-se uma melhora no aprendizado dos alunos em português. Isso demonstra que quando o sujeito é o agente da construção do seu próprio conhecimento, a sua aprendizagem tende a avançar e se solidificar (FREIRE, 2015).

5.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO

Consoante o pensamento de Freire (2015), o ensino deve promover a construção de sujeitos autônomos, ideia essa de que a escola, em que foi desenvolvido nosso estudo, tenta se aproximar nos últimos anos. Pautados nesse intuito, nossa pesquisa-ação visa incentivar a criticidade sobre os discursos proferidos, veiculadores de preconceito social e principalmente linguístico.

Desse modo, nossa pesquisa-ação foi aplicada em uma turma do nono ano do ensino fundamental, do turno da tarde, que vivencia problemas semelhantes aos verificados em outras turmas, como altas taxas de violência no bairro, pais ausentes do processo educativo dos filhos, baixo rendimento de aprendizagem e evasão escolar. Somam-se a esses fatores, o elevado número de faltas dos discentes durante o ano letivo e a heterogeneidade em relação à faixa etária.

A referida turma é formada por 36 alunos: 21 meninas e 15 meninos, com idade entre 14 e 19 anos. A razão para essa grande diferença de idade e ao grande número de alunos fora de faixa deve-se ao fato de que a maioria deles já repetiu esta ou outras séries anteriores.

Apesar desses problemas, os professores, quando consultados por nós, acerca do respeito dos alunos – desta e das outras turmas da escola – a eles, classificaram seu comportamento como razoável ou satisfatório. Embora ocorram alguns atos de indisciplina, normalmente não se verificam atitudes mais violentas.

A escolha da turma para o desenvolvimento do nosso estudo deve-se a algumas razões: primeiramente, ela é a única em que a professora-pesquisadora ministra aula do ensino fundamental, condição necessária para o desenvolvimento

da pesquisa no Proflteras (BRASIL, 2015, *online*). Além disso, constatou-se que os alunos dessa turma utilizam no seu cotidiano a língua não-padrão, constantemente depreciada pela sociedade. Para Bagno (2015a, p. 26), o preconceito linguístico prejudica a educação, porque:

ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística, como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação econômica, de seu grau de escolarização, etc.

Devido a essa discriminação linguística, os discursos produzidos nos espaços escolares cerceiam os discursos dos alunos que empregam uma linguagem estigmatizada, o que leva ao abandono escolar, muitas vezes.

Assim, diante dos impactos escolares advindos da imposição linguística e autoritária, julgamos ser o nosso estudo de máxima importância para a conscientização sobre o valor da linguagem dos sujeitos socialmente marginalizados, bem como para o esclarecimento sobre as razões do preconceito linguístico de que sofrem. Ademais, dado o engajamento social proposto pela nossa pesquisa-ação, buscamos desenvolver a autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania nos alunos.

6 AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO

A nossa preocupação na pesquisa é a formação de leitores críticos e atuantes socialmente, sobretudo empoderados quanto à luta contra o preconceito linguístico de que sofrem.

Sendo assim, inicialmente, abordamos a questão da heterogeneidade linguística e das razões do preconceito linguístico. Em seguida, analisamos alguns artigos de opinião, veiculados pela revista *Veja online*, que tratam sobre esse tema, atentando, inclusive, para as características formais desse gênero. No momento seguinte, estudamos a estrutura e a importância social das cartas de leitor. Ao final da pesquisa-ação, os alunos se posicionaram e responderam aos artigos de opinião lidos, escrevendo uma carta de leitor, em que defendiam a linguagem não-padrão e estigmatizada, usada pela sua comunidade linguística.

Assim, esse trabalho em sala de aula se desenvolveu em 29 h/aulas, divididas em 14 encontros e 11 módulos.

6.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

O assunto da variação linguística, em nossa pesquisa-ação, é contemplado em três módulos, desenvolvidos em quatro encontros, somando nove horas-aula. Visando ao empoderamento do aluno quanto a sua linguagem, nossos objetivos e procedimentos metodológicos se alongam e se diferenciam em cada módulo.

1º MÓDULO: RECONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E USO DE CADA UMA DELAS NOS CONTEXTOS COMUNICATIVOS

Quadro 3: Plano de aula sobre a introdução do conteúdo variação linguística

MÓDULO I	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
1º Encontro: 2h/aulas.	Variação Linguística.	Reconhecer a existência da variação linguística como fato natural em todas as	Discussão sobre as questões relacionadas à variação linguística, a partir da análise da

		línguas. Refletir sobre a coerência comunicativa entre o uso das variedades linguísticas e seus contextos comunicativos.	entrevista apresentada no Programa do Jô, com o ator cearense Edmilson Filho.
--	--	---	---

Fonte: elaborada pela autora.

Sendo assim, entendendo que é preciso desconstruir o preconceito linguístico para desenvolver a cidadania do aluno, nossa primeira aula iniciou-se, na sala de vídeo, com uma reflexão sobre o caráter heterogêneo da linguagem.

Primeiramente, perguntamos aos alunos se eles achavam que a língua portuguesa é uma só, sem variações, e se em qualquer lugar do Brasil falamos da mesma maneira. Eles responderam que não, pois existem expressões próprias de cada região do país. Solicitamos, então, que dessem um exemplo para essa afirmação, e o Aluno 1 citou o caso da expressão *cola*, usada na região Sudeste, no sentido de cópia de respostas indevidamente, sem a permissão do professor, no momento da prova. No Ceará, por exemplo, segundo esse mesmo Aluno 1, tal atitude é chamada de *pesca*. Bagno (2015b, 2015, p. 32) afirma que “o fato do português brasileiro ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que essa língua seja um bloco compacto, uniforme e homogêneo”.

Após os estudantes citarem outros exemplos de variações regionais, perguntamos-lhes se haviam já assistido ao filme *Cine Holliúdy*, dirigido por Hálder Campos, e a maioria respondeu negativamente, embora já tivessem ouvido falar dele.

Dessa maneira, contamos, resumidamente, sua história e propomos que todos assistissem à entrevista com o ator cearense Edmilson Filho, no *Programa do Jô*, exibido pela Rede Globo, no ano de 2013, à época do lançamento nacional do filme *Cine Holliúdy*.

Figura 4: Edmilson Filho entrevistado por Jô Soares



Fonte: entrevista no Programa do Jô (GLOBO), disponível no *site youtube*

Constatado o reconhecimento, pelos alunos, da variedade linguística usada no Ceará, empregada pelo ator, bem como a descontração deles após assistirem ao vídeo – fato que estimulou a aprendizagem no conteúdo proposto –, desenvolvemos na turma a realização da seguinte atividade oral:

Quadro 4: Atividade - Edmilson Filho entrevistado por Jô Soares

1. Responda, oralmente, às seguintes perguntas:
 - a) Quem são os entrevistados no Programa do Jô?
 - b) Qual a finalidade dessa entrevista?
 - c) O que seria a linguagem *cearensês*?
 - d) Por que os entrevistados optaram pelo uso do *cearensês* (uma manifestação da linguagem informal), em vez da linguagem formal (também conhecida como linguagem culta)?
 - e) Na sua opinião, a língua portuguesa é caracterizada por um sistema homogêneo ou heterogêneo de comunicação? Explique.
2. Pesquise dez palavras ou expressões linguísticas típicas do Ceará, e seus significados. Em seguida, apresente-as à turma.

Fonte: elaborada pela autora.

A turma foi unânime ao afirmar que o *cearensês* – linguagem utilizada pelo ator, caracterizada pelo uso acentuado de vocábulos próprios da comunidade linguística do Ceará – foi apropriada naquela ocasião, já que a trama se desenvolve numa pequena cidade desse estado. Enfatizaram também que, como o filme foi produzido tanto por um diretor cearense como protagonizado por um ator de mesma origem, a intenção deste foi divulgar a cultura, a linguagem da sua região, provocando riso, já que muitas expressões são estranhas ao público do programa. Os alunos afirmaram que o uso de um português mais refinado, formal, durante a entrevista, não surtiria o mesmo efeito comunicativo, a irreverência, a mesma graça que a produzida pela linguagem empregada pelo ator naquela ocasião e, conseqüentemente, não ajudaria a despertar o desejo de o público ir assistir ao filme nos cinemas. Naquele contexto, a linguagem informal, representada em grande medida pelo *cearensês*, é mais despojada, livre de regras, típica da usada em situações comunicativas em que as pessoas falam de assuntos mais descontraídos, divertidos, como era o caso da entrevista. Com isso, eles demonstraram que a linguagem não pode ser contemplada apenas na perspectiva gramatical; por ser um fato social, sua adequação implica a análise do contexto em que ela é empregada (CALVET, 2004).

Após esse momento, os alunos se reuniram em equipe e apresentaram, de forma oral, expressões típicas do Ceará, que não foram citadas no programa, e seus respectivos significados. Entre os termos citados, destacam-se “rebolar no mato” (jogar algo fora, no lixo); “só o mie” (para acentuar a aprovação de algo); “pescar na prova” (apropriar-se das respostas dos colegas indevidamente, sem que o professor saiba); “papoco” (estrondo), etc.

Antes de finalizarmos a aula, para nos certificar sobre o êxito alcançado com essas atividades, fizemos as seguintes perguntas aos alunos: “A língua é, de fato, um sistema homogêneo ou heterogêneo?”; “Em qualquer ocasião comunicativa, devemos utilizar a linguagem padrão, formal, prescrita pelas gramáticas?”; e “Em que ocasiões devemos empregar a linguagem padrão, formal?” Os alunos concordaram, em unanimidade, que a língua é heterogênea, pois, segundo eles, comporta mais de uma variedade, haja vista algumas variedades típicas de determinados lugares, como o *cearensês*.

Também afirmaram que nem em todas as ocasiões comunicativas, a variedade mais adequada a ser usada é a padrão. Ao serem indagados sobre em

que situações a língua padrão deveria, sim, ser utilizada, o Aluno 1 citou o exemplo de muitas entrevistas de emprego.

2º MÓDULO: OS TIPOS DE VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Quadro 5: Plano de aula sobre o desenvolvimento do conteúdo variação linguística I

MÓDULO II	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
2º Encontro: 2h/aulas.	Variação Linguística.	Entender a heterogeneidade linguística como fato natural às línguas. Compreender as diferenças quanto à língua padrão e à não-padrão; à modalidade (formal e informal); e ao registro (escrita e oral).	Leitura oral dos alunos de um texto humorístico sobre as variedades linguísticas regionais. Explicação, por meio de <i>slides</i> , sobre alguns aspectos linguísticos.

Fonte: elaborada pela autora.

A fim de resgatarmos o conteúdo estudado, esta aula inicia-se com a leitura oral, realizada pelos alunos e pela professora, do texto *Piada dos assaltantes nordestino, mineiro, gaúcho, carioca, baiano e paulista* (ver anexo 1), apresentado em *slides*.

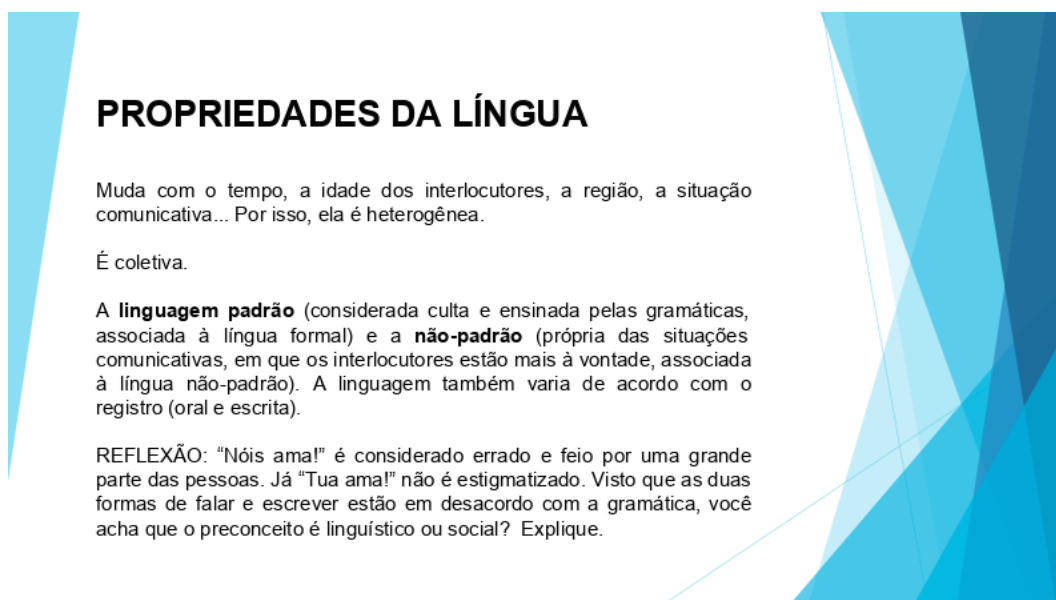
Foto 1: Aula sobre variação linguística



Fonte: elaborada pela autora.

Após a leitura desse texto, apresentamos o resumo sobre o conteúdo aprendido, também em forma de *slides*, para que a turma recapitulasse o que foi discutido na aula anterior, e acrescentamos algumas informações concernentes à língua.

Figura 5: Características da língua



PROPRIEDADES DA LÍNGUA

Muda com o tempo, a idade dos interlocutores, a região, a situação comunicativa... Por isso, ela é heterogênea.

É coletiva.

A **linguagem padrão** (considerada culta e ensinada pelas gramáticas, associada à língua formal) e a **não-padrão** (própria das situações comunicativas, em que os interlocutores estão mais à vontade, associada à língua não-padrão). A linguagem também varia de acordo com o registro (oral e escrita).

REFLEXÃO: “Nóis ama!” é considerado errado e feio por uma grande parte das pessoas. Já “Tua ama!” não é estigmatizado. Visto que as duas formas de falar e escrever estão em desacordo com a gramática, você acha que o preconceito é linguístico ou social? Explique.

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à reflexão proposta por nós, muitos alunos silenciaram, porém outros responderam que o fator social é o responsável pelo preconceito. Neste caso, situa-se o Aluno 3, que disse o seguinte: “Essa é a forma como o povo que não estudou fala”. Então, nós perguntamos a que classe social pertenciam tais pessoas e ele respondeu ainda: “Geralmente, são os pobres”. Sob a intervenção da professora, a turma concordou que o preconceito expresso na linguagem tem uma origem social. Acerca dessa questão, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) ressalta o seguinte:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição de renda (entre os quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

Assim, terminamos esse módulo acreditando que proporcionamos o conhecimento sobre os aspectos linguísticos importantes para que os alunos possam reagir contra o preconceito linguístico de que sofrem.

3º MÓDULO: OS TIPOS DE VARIEDADES LINGUÍSTICAS

O módulo 3, dado o número de informações nele a serem trabalhadas, foi contemplado em dois encontros, somando um total de 3 horas-aula.

Quadro 6: Plano de aula sobre o desenvolvimento do conteúdo variação linguística II

MÓDULO III	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3º Encontro: 2h/aulas. 4º Encontro: 1h/aula.	Variação Linguística.	Compreender a importância da variedade linguística na composição dos gêneros discursivos e nas interações verbais diversas. Refletir sobre o preconceito linguístico.	Resolução de uma atividade xerocopiada com os alunos, sobre o uso das linguagens formal e informal.

Fonte: elaborada pela autora.

Antes de começarmos esta aula, relembremos o caráter heterogêneo da linguagem, o fato de ela ser uma construção coletiva e o preconceito social subentendido na discriminação linguística.

Em nossa atividade¹⁵, foram apresentados três textos: uma charge, uma nota jornalística e um trecho de uma conversa no *facebook* entre dois adolescentes.

Após esse momento, os alunos, em equipe, auxiliados por nós, responderam, oralmente, à primeira questão.

Quadro 7: Atividade sobre variação linguística presente em cartum publicado em rede social

1. Observe a imagem abaixo retirada do *facebook* e responda às perguntas a seguir:

¹⁵ As questões **1, 2, 3 e 4**, dessa atividade, foram pesquisadas no blog do professor Jean Rodrigues e adaptadas, segundo os objetivos da nossa pesquisa-ação.



- a) Nesse cartum, qual foi a variedade linguística usada pelo personagem para se expressar: linguagem considerada culta (formal) ou coloquial? Explique.
- b) Observando os aspectos visuais do texto, apresente duas razões para o personagem usar essa variedade linguística.
- c) A variedade linguística apresentada no texto compromete a comunicação com o leitor? Explique.
- d) Que efeito de sentido o sinal de pontuação reticências atribui ao texto?

Fonte: elaborada pela autora.

Exemplos de respostas dos alunos na questão 1, supramencionada:

ALUNO 1
a) Coloquial. Fala diferente da que a gramática ensina. b) Baixa escolaridade e provavelmente vem do interior. c) Não, porque costumo ouvir pessoas falando assim e às vezes falo. d) Continuação de um texto ou de uma ação.

ALUNO 2
a) Coloquial. Fala diferente do que a gramática ensina e dos grandes escritores. b) Ele é do interior e tem baixa escolaridade ou tem uma condição financeira baixa. c) Não, porque falamos assim, eu falo assim, e tenho que conviver com pessoas que também falam assim. d) Continuação do texto.

ALUNO 3
a) Coloquial, pois o personagem, além de falar errado, ele fala com um sotaque de gente do interior. b) Ele fez uma publicação no <i>facebook</i> e também por ele ser do interior. c) Não, pois é uma linguagem informal, mas que dá para entender. d) O efeito de que ele ainda vai continuar a frase que ele começou.

A grande maioria respondeu de modo adequado e coerente às perguntas feitas. Entretanto, essa atividade demonstrou que alguns assuntos precisavam ser discutidos e explicitados, tal como se pode observar na resposta do Aluno 3, no item a. Para ele, o não atendimento à norma padrão configura um erro linguístico. Esse assunto, porém, ficou para ser trabalhado na aula seguinte, com mais afinco.

Todos os alunos presentes (23) à aula responderam que a linguagem usada, no cartum, é coloquial, e como justificativa, alegaram que essa classificação se deve ao fato de que a linguagem prescrita pela gramática difere da verificada nesse texto. Também as outras perguntas, em geral, foram respondidas, de modo satisfatório.

Com essa atividade, percebeu-se que os alunos entenderam as diferenças das linguagens formal e coloquial, bem como o contexto comunicativo em que esta costuma aparecer.

Na segunda questão, foi apresentada uma nota jornalística. Nosso objetivo com essa atividade era demonstrar as situações discursivas em que o emprego da linguagem formal é adequado.

Quadro 8: Atividade sobre variação linguística em texto jornalístico

2. Leia o texto abaixo e responda às questões sugeridas:

LEI PROTEGE TEMER DE INVESTIGAÇÃO POR ATOS FORA DO MANDATO?

Apesar de aparecer em dois pedidos de inquérito enviados pelo procurador-geral da República, Rodrigo Janot, ao Supremo Tribunal Federal (STF), o presidente Michel Temer não entrou, pelo menos por ora, na lista de políticos investigados sob o escrutínio da mais alta corte do país.

A razão para isso, segundo o próprio Janot, é que Temer possui uma espécie de “imunidade temporária” determinada pela Constituição para quem ocupa o cargo de Presidente da República.

- a) A que gênero pertence o texto acima?
- b) Que variedade linguística foi usada para escrever esse texto?
- c) Por que foi usada essa modalidade de linguagem e não a outra?

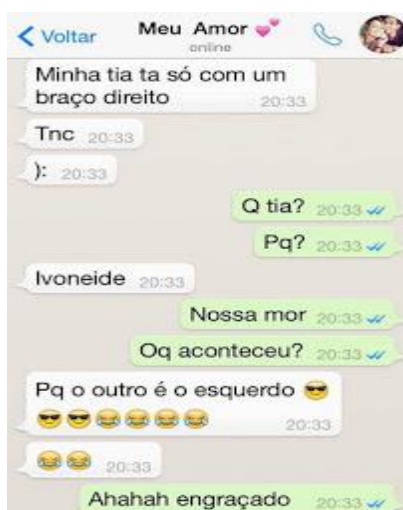
Fonte: elaborada pela autora.

Em sala de aula, lemos coletivamente e discutimos essa questão. Na pergunta acerca do gênero, alguns alunos disseram ser este texto um exemplo de notícia; outros, de reportagem, e outros não souberam afirmar, assim, nós intervimos e apontamos o gênero nota jornalística. Em seguida, explicamos que textos como esse são normalmente resumidos e mais curtos que as notícias.

Já a terceira pergunta dessa atividade volta a apresentar um texto que utiliza a linguagem coloquial.

Quadro 9: Atividade sobre variação linguística em conversa na rede social

3. Leia o texto retirado do *facebook* de uma adolescente e responda às perguntas:



- a) A linguagem desse texto é considerada **culta** ou **coloquial**?
- b) Por que o autor desta mensagem escreveu para o colega usando essa escrita?
- c) A linguagem observada no texto acima pode ser usada nos trabalhos escolares? Por quê?
- d) Essa escrita atrapalhou o seu entendimento do texto?
- e) Qual a intenção das pessoas ao usarem esse tipo de escrita nas redes sociais?

4. Que variedade linguística (formal ou informal) podemos ou devemos usar nas seguintes situações sociais?

- a) Pequena mensagem de celular para um amigo próximo.
- b) Carta de reclamação para o Presidente da República.
- c) Conversa na praça do bairro entre amigos.
- d) Conferência nacional sobre meio ambiente.
- e) Mensagem de *whatsapp* para irmã explicando que você foi à padaria comprar pão.
- f) Bilhete para a diretora da sua escola explicando o porquê da sua falta de hoje.

Fonte: elaborada pela autora.

Tal como nas situações anteriores, o objetivo também nessas questões é fazer os alunos compreenderem que a escolha adequada da variedade linguística depende do gênero textual em que ela se situa.

No quarto encontro, com duração de 1 h/aula, rediscutimos algumas questões, a fim de averiguar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo estudado. Propusemos que eles refletissem sobre as perguntas da questão 5, que ficara pendente na aula anterior.

Quadro 10: Atividade sobre a existência do preconceito linguístico

5. A partir do que foi discutido durante as aulas sobre o uso da língua portuguesa pelos brasileiros, responda às questões abaixo:

- a) Quem não utiliza a língua portuguesa padrão formal, ensinada nas gramáticas tradicionais, significa que não domina a língua portuguesa?
- b) No Brasil, há preconceito linguístico?
- c) Por que algumas variações linguísticas são mais aceitas que outras?

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, foram algumas das respostas dos alunos para essas perguntas:

ALUNO 1
a) Não, a língua é de todos, para todos e ela é heterogênea. b) Sim. c) Por serem mais faladas ou estarem presentes no ensino de todos, por serem faladas por lugares mais prestigiados.

ALUNO 3
a) Não, pois a linguagem é para todos e muitas vezes algumas pessoas só falam b) Sim, pois muitas pessoas falam errado ou com sotaque diferente e as pessoas começam a rir. c) Pela maneira de que todos nós somos diferentes e o preconceito predomina, pois todo mundo acha que deve falar certo o tempo todo, de acordo com o que a

gramática ensina.

ALUNO 4

- | |
|--|
| a) Não, é costume da região, é heterogênea. A língua é de todos.
b) Sim, porque acham que muitos brasileiros não sabem falar direito.
c) A linguagem varia em status sociais e por quem tem poder. |
|--|

Embora seja notória a dificuldade de escrita e de organização de ideias dos alunos, percebe-se que, de um modo geral, eles compreenderam as razões que motivam o preconceito linguístico.

Como nessa aula os alunos continuaram confundindo o conceito de desvio da norma padrão com erro linguístico, nós, mais uma vez, explicamos e discutimos essas diferenças. Apesar de afirmarem que haviam entendido a explicação já nas aulas anteriores sobre esse assunto, continuavam alegando que o costume e o comodismo no uso da nomenclatura “erro”, faziam-nos optarem por esse termo, em vez de inadequação linguística. Na verdade, a desnaturalização de algumas ideias difundidas socialmente, mesmo que tentemos, demora mais que um ou três encontros. Bortoni-Ricardo (2015, p. 14) afirma:

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo e desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como.

Mesmo com esse problema, entendemos que nossas aulas sobre variação linguística alcançou os objetivos pretendidos: uma parte significativa demonstrou compreender que esse fenômeno é um fato natural, bem como o uso de cada variedade está condicionada ao contexto social. Além disso, ficou claro, em nossa pesquisa, que os alunos compreenderam que todas as variedades devem ser respeitadas, haja vista ser a língua uma construção coletiva.

6.2 CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO

Esta nova etapa das nossas aulas dividiu-se em dois encontros: no primeiro, houve 2h/aulas, e no segundo, 1h/aula, somando um total de 3h/aulas.

Após as aulas sobre variação linguística, apresentamos os artigos de opinião da *Veja online*. Esses textos, como já fora dito anteriormente, abordam a adoção polêmica do livro de português *Por uma vida melhor*, adotado pelo MEC, nas escolas públicas de ensino, especificamente nas turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Numa posição bastante polêmica sobre a sua aceitação nos espaços escolares, os colunistas atacam seus autores, demonstrando claramente sua ignorância no assunto. Essa atitude pode ser explicada da seguinte maneira: no mercado linguístico, o indivíduo tenta firmar, impositivamente, seu discurso “como sendo a única legítima nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, mundano etc.)” (BOURDIEU, 1983, p. 168). Ainda, na relação com os interlocutores, o que motiva esse mesmo indivíduo não são as possibilidades de ser ouvido ou lido, mas “as chances de ser compreendido, acreditado, obedecido, nem que seja ao preço de um mal-entendido” (BOURDIEU, 1983, p. 168). Essa atitude evidencia a busca pela obediência voluntária: um claro exemplo da violência simbólica.

Nosso intuito, nas próximas aulas, é fazer o aluno reconhecer essa discriminação nos artigos de opinião estudados. Porém, para que isso, é necessário, primeiramente, estudarmos as características e as funções sociais desse gênero.

4º MÓDULO: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E SOCIAIS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Quadro 11: Plano de aula sobre a apresentação das características do artigo de opinião

MÓDULO IV	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
5º Encontro: 2h/aulas. 6º Encontro: 1h/aula.	Artigo de opinião.	Conhecer as características estruturais do artigo de opinião, bem como sua função comunicativa.	Análise do artigo de opinião de Augusto Nunes, colunista da <i>Veja</i> .

Fonte: elaborada pela autora.

Desse modo, optamos por iniciar essa aula com a leitura oral de *A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância* (anexo 2), de Augusto Nunes.

É importante ressaltar que, durante toda a aula, cada aluno recebeu seu texto para acompanhamento da leitura. Após esse momento, por meio de um *slide*, fizemos-lhes algumas perguntas, no intuito de direcionar seu entendimento para as características desse gênero, bem como introduzi-los nas discussões sobre o preconceito linguístico, verificado nos referidos artigos de opinião.

Quadro 12: Atividade oral sobre o artigo de opinião *A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância*, de Augusto Nunes

1. A partir do texto lido, responda:

- a) Quem é o autor?
- b) Em que suporte foi publicado?
- c) Que tempo verbal predomina?
- d) Que tipo de linguagem – formal ou informal – predominou no texto?
- e) Que situação-problema é discutida?
- f) Qual é o ponto de vista do autor sobre essa situação-problema?
- g) O autor aceita bem a heterogeneidade linguística manifestada na fala ou na escrita dos usuários de língua portuguesa? Justifique sua resposta, apontando alguns trechos do texto lido.
- h) “Suponha-se que faça parte da banca examinadora algum sacerdote da seita que acredita que na linguagem popular, como nos piores bordéis, tudo é permitido – as regras só valem para a linguagem escrita”. O que você acha dessa comparação da linguagem popular aos bordeis?

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas, sempre dadas oralmente, para as indagações realizadas, foram discutidas e construídas coletivamente, em sala de aula.

Quanto às respostas ao último item, os alunos manifestaram surpresa com tamanho desrespeito à sua linguagem. Perguntaram-nos, então, por que esse tipo de discriminação acontecia em revistas como a *Veja*, famosa no país e que goza de um prestígio social, em setores significativos da sociedade.

Baseados em Bagno (2015a), esclarecemos que língua é poder: portanto, quando a fala de alguém é censurada, devido apenas ao fato de a variedade linguística empregada ser diferente da considerada padrão, essa atitude revela um autoritarismo e uma concepção elitista sobre as organizações sociais. Sendo assim, essa revista sinaliza para o fato de que não representa os interesses sociais das classes mais economicamente carentes da sociedade. Tentamos explicar ainda que a linguagem empregada por todo cidadão é sempre uma expressão política dos anseios da classe da qual ele faz parte. Na linguagem se manifestam as tensões sociais, as lutas pelo poder, e para esse fato devemos estar atentos. Então sugerimos que os alunos sempre que estivessem diante de um discurso refletissem sobre essas questões: Quem fala e com quem se fala, ou seja, quem são os atores sociais do discurso? Por que se fala aquilo que é proferido?

Ainda não satisfeitos, os Alunos 1 e 4 perguntaram por que as informações de que eles gozavam sobre variação linguística não eram conhecidas pelos autores. A impressão que tivemos é que a natureza heterogênea e coletiva da língua parecia muito óbvia para alguns alunos, especialmente para os dois citados. A fim de tentarmos responder a essas indagações, mais uma vez respondemos que o elitismo impede, muitas vezes, a democracia, a justiça social, inclusive quanto se trata de uma questão linguística. Gramsci (1999) destaca o caráter ideológico da língua, ao afirmar que a imposição pela gramática de uma variedade, e a consequente defesa desse ato pela sociedade, principalmente pelas classes mais abastadas e escolarizadas, revelam uma escolha, uma orientação cultural. Para ele, esse comportamento é sempre um ato político-cultural.

Na aula seguinte, após discutirmos essas questões, apresentamos as características do gênero textual estudado. Baseados nas respostas dos alunos, escrevemos na lousa os aspectos pertinentes ao artigo de opinião. Conforme Köche, Boff e Marinello (2014, p.36, grifos do autor), esse gênero:

- responde a uma questão controversa;
- expõe o ponto de vista de um jornalista ou colaborador de jornal, revista ou site da internet;
- usa argumentos consistentes para defender uma posição;
- procura obter a adesão do interlocutor;
- evidencia a dialogicidade no processo de produção;
- pertence à ordem do *argumentar*;
- emprega a linguagem comum ou cuidada.
- faz uso de operadores argumentativos e dêiticos;
- utiliza o presente como tempo verbal predominante;
- apresenta a dissertação como tipologia de base;
- constitui-se das partes: *situação-problema*, *discussão* e *solução-avaliação*;
- pode valer-se dos argumentos *de autoridade*, *de consenso*, *de provas concretas* e *de competência linguística*.

6.3 A APLICAÇÃO DAS TEORIAS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC) E DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC) NA ANÁLISE DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Tendo em vista que os alunos já entendem o propósito comunicativo do artigo de opinião e sua utilidade social, e que o assunto do preconceito linguístico foi muito discutido em sala de aula, passamos para um outro módulo, desenvolvido em dois encontros, somando o total de 4 horas/aula.

5º e 6º MÓDULOS: RECONHECIMENTO DA DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DO LC E DA ADC

Quadro 13: Plano de aula sobre o artigo de opinião: característica e o uso do LC e da ADC na leitura

MÓDULOS VI/ VI	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
7º Encontro: 2h/aulas.	Características do artigo de opinião.	Enfatizar a assimilação das características do gênero estudado.	Análise do artigo de opinião <i>Livro didático faz apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente</i> , de Reinaldo Azevedo, colunista da Veja.
8º Encontro: 2h/aulas	Aplicação do LC e da ADC na leitura dos artigos de opinião.	Perceber como o preconceito linguístico se constrói nos discursos. Empoderar o aluno para que reaja contra a discriminação linguística.	

Fonte: elaborada pela autora

Começamos esse módulo solicitando que os alunos lessem, oralmente, com a nossa ajuda, o artigo de opinião *Livro didático faz apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente*, escrito por Reinaldo Azevedo (anexo 3).

Durante a atividade proposta, chamamos a atenção da turma para o uso de determinadas expressões linguísticas, tais como as presentes no título: “picaretagem teórica” e “dessa gente”. Os alunos perceberam nelas uma desvalorização do conhecimento e das ideias dos autores do livro *Por uma vida melhor*, que pensam diferente do colunista sobre o fenômeno da variação linguística. Além dessas expressões, ao longo da leitura, os Alunos 4 e 5 chamaram atenção para o fato de Azevedo se referir a uma das autoras do livro didático usando, insistentemente, o pronome *dona* (Dona Heloísa tenta negar o óbvio). Os mesmos alunos afirmaram perceber no uso desse vocábulo uma certa ironia e um desprestígio social e discursivo sobre a autora. Ainda outras expressões linguísticas chamaram a atenção da turma para a desqualificação que o colunista faz sobre o discurso de Ramos, tais como quando adjetiva suas ideias como “fraude” e “negócio” (“Onde está a fraude intelectual do negócio?”).

No discurso de Azevedo, fica evidente, além do preconceito linguístico, o desrespeito à opinião política divergente da sua. Ele alega que quem defende a aceitação das variedades linguísticas é necessariamente partidário da esquerda, ou melhor, faz parte do “neoesquerdismo de miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo”. À proporção que líamos e discutíamos, em sala de aula, o referido texto, mais os alunos mostravam-se incomodados e indignados com o posicionamento ideológico do autor. Chegaram, inclusive, a perguntar por que uma pessoa como aquela tinha autorização de uma revista de ampla circulação social e nacional para manifestar tamanha discriminação linguística. O Aluno 1, inclusive, disse não entender porque, sendo óbvio que a língua é uma construção coletiva, como já havíamos estudado e entendido, Azevedo, nas palavras do próprio aluno, uma pessoa “tão inteligente”, difundia uma ideia absurda daquelas. Nesse momento, mais uma vez, frisamos o caráter político e ideológico da língua (GRAMSCI, 1999).

Os alunos também se posicionaram acerca da opinião do colunista, quando diz que quem domina a língua padrão tem certamente mais vantagens profissionais, e citaram alguns exemplos de alguns conhecidos seus que carecem

de um estudo maior, mas financeiramente vivem melhor que muitas outras pessoas com mais estudo. Para Bagno (2015b, p. 106):

Achar que basta ensinar a norma-padrão a uma criança pobre para que ela 'suba na vida' é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana.

Nesse momento, intervimos nas discussões e esclarecemos que o domínio da língua padrão não é, de fato, garantia de sucesso financeiro, porém as possibilidades de alcançar esse êxito são maiores quando se domina esse instrumental. Bagno (2015b) diz ainda que a proficiência nessa linguagem é necessária para que se tenha voz na sociedade, para que se questione os discursos autoritários, otimizando, assim, um mundo mais justo e democrático.

Após a leitura, entrecortada por nossas considerações e esclarecimentos sobre algumas dúvidas dos alunos, no que diz respeito a uma expressão linguística ou uma passagem do texto, solicitamos que a turma se reunisse em seis equipes, com quatro componentes cada. Os alunos deveriam discutir internamente sobre duas questões, apontadas por nós, presentes na atividade proposta xerocopiada. No momento seguinte, socializaram suas respostas com a turma. Após esses encaminhamentos, começaram a responder às questões, por escrito, e receberam a notícia de que deveriam trazer a atividade respondida no próximo encontro.

Quadro 14: Atividade sobre o artigo de opinião *Livro didático faz apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente*, de Reinaldo Azevedo.

1. De acordo com a leitura do primeiro parágrafo, que questão será tratada ao longo do texto?
2. Ainda no primeiro parágrafo, o autor já adianta seu posicionamento acerca do assunto que irá abordar. Desse modo, a partir da leitura dos dois primeiros parágrafos, que expressões linguísticas o jornalista usa para **criticar a ideologia de quem é contrário à dele e convencer o leitor de que o próprio Azevedo está com a razão**? O que essas expressões indicam sobre o comportamento do autor acerca do tema abordado?

3. “Na nossa língua, os adjetivos têm flexão de gênero e número, e os verbos, de número. Quem dominar com mais eficiência esse instrumental terá vantagens competitivas vida afora”. Você concorda com afirmação do segundo período? Explique.

4. No texto lido, percebe-se que para a autora Heloísa Ramos **“É importante que o falante de português domine as duas variantes e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”**.

a) Que variantes são essas de que a autora fala?

b) Reinaldo Azevedo tem um pensamento contrário ao de Heloísa Ramos. E você o que acha sobre a opinião da autora destacada no enunciado da questão? Explique.

c) *Faço a pergunta de sempre de Didi Mocó? “Cuma???” Ao que Mussum emendaria: “Só no forévis do povo!!!” Bons tempos em que falar errado era norma entre os “Os Trapalhões”!* Qual seria o objetivo do autor ao fazer referência aos Trapalhões, grupo de comédia de muito sucesso popular no Brasil até o início da década de 1990?

5. *“Não queremos ensinar errado, mas deixar claro que cada linguagem é adequada para uma situação. Por exemplo, na hora de estar com os colegas, o estudante fala como prefere, mas, quando vai fazer uma apresentação, ele precisa falar com mais formalidade. Só que esse domínio não se dá do dia para a noite, então a escola tem que ter currículo que ensine de forma gradual”*.

a) Qual seria o papel da escola no ensino da língua para Heloísa Ramos e para Reinaldo Azevedo? Ambos têm a mesma opinião sobre esse assunto?

6. Segundo o colunista da Veja, as ideias de Heloísa Ramos associam-se a que posicionamento político? Tendo em vista a leitura do texto, tal corrente política estaria associada, originalmente, à defesa social de que tipo de pessoas?

7. *O neoesquerdismo do miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo, desistiu dessa bobagem. Esses vigaristas intelectuais estão certos de que o povo desenvolveu valores que lhe são próprios, que o distinguem da chamada “cultura da elite”. E deve ser respeitado por isso. A chegada do Apedeuta ao poder, com a sua compulsão de fazer a apologia da ignorância, parece dar razão prática a essa estupidez. Até parece que a complexa equação econômica em que se meteu o petismo, tendo de conservar os fundamentos do governo anterior, foi comandada por prosélitos do analfabetismo. Não foi! Ao contrário! Quem cuidou da operação foram pessoas com sólida formação intelectual.*

De acordo com a passagem acima, responda:

a) O que significa apedeuta? Na sua opinião, quem seria ele? E qual seria influência deste no direcionamento do ensino da língua no Brasil?

b) O que seria o neoesquerdismo? Por que o autor chama essa corrente política de miolo mole? Que relação Azevedo faz dessa corrente política às classes mais pobres?

8. Leia este trecho para responder às questões seguintes: *Dona Heloísa, uma deslumbrada com o “povo”, não sabe quão reacionária está sendo; não tem ideia do autoritarismo que está na base de sua teoria. Não quero usar o exemplo pessoal. Mas sei de gente que se livrou da pobreza extrema apenas porque conseguia dominar determinados códigos de uma cultura que não seria própria àquela faixa de renda.*

a) Por que a palavra **povo** está entre aspas?

b) Você acha que apenas dominar a língua padrão formal garante uma ascensão social de uma pessoa? Explique.

9. Você acha que o autor demonstra preconceito social e/ou linguístico com as pessoas de classes mais baixas da sociedade? Se sim, aponte expressões

linguísticas usadas no texto que evidenciam esse preconceito.

10. Reflita sobre o posicionamento de Heloísa Ramos e Reinaldo Azevedo sobre as variedades linguísticas pelas pessoas. Com quem seu pensamento se aproxima? Por quê?

11. Sobre o artigo de opinião lido, responda:

a) Quem é o autor?

b) Quando e em que veículo de comunicação foi publicado o referido texto?

c) Para que tipo de público o texto foi escrito e que tipo de linguagem foi empregada?

d) Qual o tempo verbal predominante?

e) O texto discute um assunto polêmico do cotidiano ou trata de uma questão consensual na sociedade brasileira?

f) O autor para defender seu ponto de vista faz uso da seguinte estratégia textual:
() narração. () descrição. () argumentação. () injunção.

12. Com suas palavras conceitue o gênero artigo de opinião.

Fonte: elaborada pela autora.

Nessa atividade, ficaram evidentes as contribuições do LC e da ADC na percepção do preconceito linguístico nos textos, haja vista as respostas dadas, sobretudo as referentes às da segunda questão:

ALUNO 1: Demonstrarei a fraude intelectual e técnica; óbvio; péssimo negócio. Ele mostra ter raiva, mostra também ironia, pois ele não concorda com o que o livro diz.

ALUNO 2: Óbvio, fraude, péssimo negócio, vigarice. Ele demonstra arrogância com quem pensa diferente.

ALUNO 3: Óbvio, fraude, péssimo negócio e vigarice. Arrogância com o povo que pensa diferente dele.

Por essas respostas, percebe-se que os alunos atentaram para o fato de que o léxico usado no texto indica a avaliação que o autor faz sobre determinado assunto (FAIRCLOUGH, 2008).

Assim, ao se servirem dessas pistas ideológicas oferecidas no texto, eles demonstraram ter empregado a fortuna teórico-metodológico da ADC. Também a sua criticidade sobre as informações percebidas, a indignação manifestada com as palavras do colunista contra a sua linguagem demonstraram que esses leitores já não percebem o preconceito linguístico como um fato natural, normal. Ao contrário, eles vivem um processo de encorajamento em defesa de sua linguagem, estigmatizada, em situações informais. Desse modo, fica claro que as contribuições do LC também se fazem perceber na atividade leitora desses alunos. Magalhães (2012, p. 29) afirma que “transformar as práticas linguísticas deve ser, portanto, a meta de qualquer proposta de ensino de língua realmente comprometida com a educação”.

Ademais é importante chamar atenção para a questão 12. Nela, nosso objetivo é de, a partir das explicações da aula passada sobre as características do artigo de opinião e das respostas dadas à questão 11, propiciarmos aos alunos a oportunidade de conceituarem, utilizando suas próprias palavras, esse gênero estudado, demonstrando a apropriação de suas características.

Nos dois encontros seguintes, continuamos com esses mesmos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos. Nossa intenção é sedimentar a aprendizagem e nos certificar de que nosso estudo tem demonstrado resultado satisfatório entre os alunos.

7º MÓDULO: RECONHECIMENTO DA DISCRIMINAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DO LC E DA ADC.

Desenvolvemos o módulo 7 em dois encontros, cada um com 2 h/aulas, somando um total de 4 h/aulas de conteúdo trabalhado.

Quadro 15: Plano de aula sobre a aplicação do LC e da ADC na leitura dos artigos de opinião

MÓDULO VII	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
9º Encontro: 2h/aulas. 10º Encontro: 2h/aulas.	Características do artigo de opinião. Aplicação do LC e da ADC na leitura nos artigos de opinião.	Enfatizar a assimilação das características do artigo de opinião. Perceber como o preconceito linguístico se constrói nos discursos. Empoderar o aluno para que reaja contra a discriminação linguística.	Análise do artigo de opinião <i>Eles odeiam é a civilização!</i> , de Reinaldo Azevedo, colunista da Veja.

Fonte: elaborada pela autora.

Começamos esta aula lendo o artigo de opinião *Eles odeiam é a civilização!*, de Reinaldo Azevedo (ver anexo 4). Tal como aconteceu na aula anterior, a leitura coletiva – ora professora, ora alunos – foi entrecortada por comentários de alunos ou por nossas explicações sobre algum trecho confuso, quando queríamos esclarecer o significado dos vocábulos ou incitar a reflexão sobre uma passagem do texto.

Nossa atividade proposta, nesse encontro, foi a seguinte:

Quadro 16: Atividade sobre a análise do artigo de opinião *Eles odeiam é a civilização!*, de Reinaldo Azevedo

1. A partir do texto lido, responda:

a) Quem é o autor?

b) Em que suporte foi publicado?

c) Que tempo verbal predomina?

- d) Que tipo de linguagem – formal ou informal – predominou no texto?
- e) Que situação-problema é discutida?
- f) Qual é o ponto de vista do autor sobre essa situação-problema?
- g) Que outra(s) estratégia(s) argumentativa(s) o autor utilizou para defender seu ponto de vista?

Fonte: elaborada pela autora.

Esta aula terminou com a socialização das respostas dos alunos em sala. No encontro seguinte, retomamos a leitura do mesmo texto e depois os alunos se reuniram em equipe para responder às questões restantes da nossa atividade.

2. “Uma das marcas históricas do Brasil é a unidade linguística”. No Brasil, realmente existe uma unidade linguística? Explique.

3. “A quem interessa esse debate sobre preconceito linguístico, níveis de linguagem, eficiência da comunicação e afins? Aos estudantes? Não! Isso é, e deve ser, preocupação de especialistas, inclusive os do ensino”. Você concorda com o pensamento do autor: o preconceito linguístico não deve ser discutido em sala de aula? Explique.

4. “Mesmo o discurso dos loucos obedece a certas regras. Levar esse debate à sala de aula é uma tolice, uma perda de tempo, uma estupidez”. De acordo com esse trecho, quem seriam os loucos? Qual seria a intenção do autor ao empregar esse vocábulo em referência a determinadas pessoas?

5. “Essa gente que hoje dá as cartas na educação tem um ódio muito mais perverso e devastador do que o ódio de classe: ela odeia é a civilização propriamente dita”. Segundo o colunista da Veja, o que seria a civilização

propriamente dita? Que pessoas ou que cultura se enquadrariam nessa civilização? De acordo com esse pensamento, você seria visto como um ser civilizado? O que você acha dessa opinião do autor?

Como se percebe, essa atividade aborda assuntos relacionados à estrutura do gênero (1ª questão), à variação linguística (2ª questão), bem como ao LC e à ADC (3ª, 4ª e 5ª questões).

Assim, merecem ser descritas as respostas dadas à questão 3, as quais revelam que os alunos estão mais conscientes e críticos, se comparados ao início da nossa pesquisa-ação, sobre o direito de serem respeitados quanto à sua linguagem – estigmatizada, mesmo quando usada em situações informais.

3. “Você concorda com o pensamento do autor: o preconceito linguístico não deve ser discutido em sala de aula? Explique”.

ALUNO 1: Não, pois segundo a Constituição, todos perante a lei são iguais e é uma questão de cidadania e direitos.

ALUNO 2: Eu não concordo, porque a língua não é só de um, ela é coletiva, e ele mesmo não é um especialista na língua portuguesa, e segundo a Constituição, a língua é de todos.

ALUNO 3: Perante a lei, todos nós somos iguais e temos sim o direito de discutir sobre algo que nos interessa.

ALUNO 4: Ele deve ser ensinado sim na sala de aula, porque a linguagem é nossa e devemos defender nosso direito.

Haja vista as atividades passadas, ao longo do nosso estudo, fica claro que os alunos, neste momento, apresentam-se mais críticos e que percebem as pistas que os textos oferecem na veiculação do preconceito linguístico, bem como estão mais encorajados a se manifestarem contra esse tipo de discriminação.

Nosso objetivo final é fazer com que os alunos se encorajem a questionar publicamente sobre esse problema, buscando maneiras de fazer valer mudanças, que garantam a democratização social. Para que isso aconteça, trabalhamos, a partir dos próximos módulos, com o gênero carta de leitor.

6.4 A CARTA DE LEITOR E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Nosso intuito, ao estudarmos a carta de leitor, é incentivar nos alunos a participação pública de debates que discutam alguma questão pertinentes à sua vida social. Para Jesus (1989, p. 29):

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia.

Com esse pensamento, trabalhamos esse gênero textual em 4 módulos, desenvolvidos em 5 encontros, somando um total de 10 h/aulas.

8º MÓDULO: CARTA DE LEITOR – CARACTERÍSTICAS E FUNÇÃO SOCIAL

Optamos por planejar nosso primeiro módulo da seguinte maneira:

Quadro 17: Plano de aula sobre a apresentação das cartas de leitor

MÓDULO VIII	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
11º Encontro: 2h/aulas.	Características do gênero carta de leitor	Compreender as características e a função social da carta de leitor.	Leitura do artigo de opinião <i>Ficar ou namorar</i> , de Rosely Steil, seguida de uma carta de leitor sobre o assunto tratado nesse texto. Resolução de atividades sobre esse gênero. Apresentação, por meio de slides, sobre as características do gênero trabalhado.

Fonte: elaborada pela autora.

Nossa aula iniciou-se com a leitura do artigo de opinião *Ficar ou namorar*, de Rosely Steil (anexo 6). Após esse momento, lemos uma carta de uma leitora sobre o assunto trabalhado. Em seguida, os alunos responderam, oralmente, à atividade proposta.

Quadro 18: Atividade sobre interpretação da carta de leitor *Ficar ou namorar*, de Rosely Steil

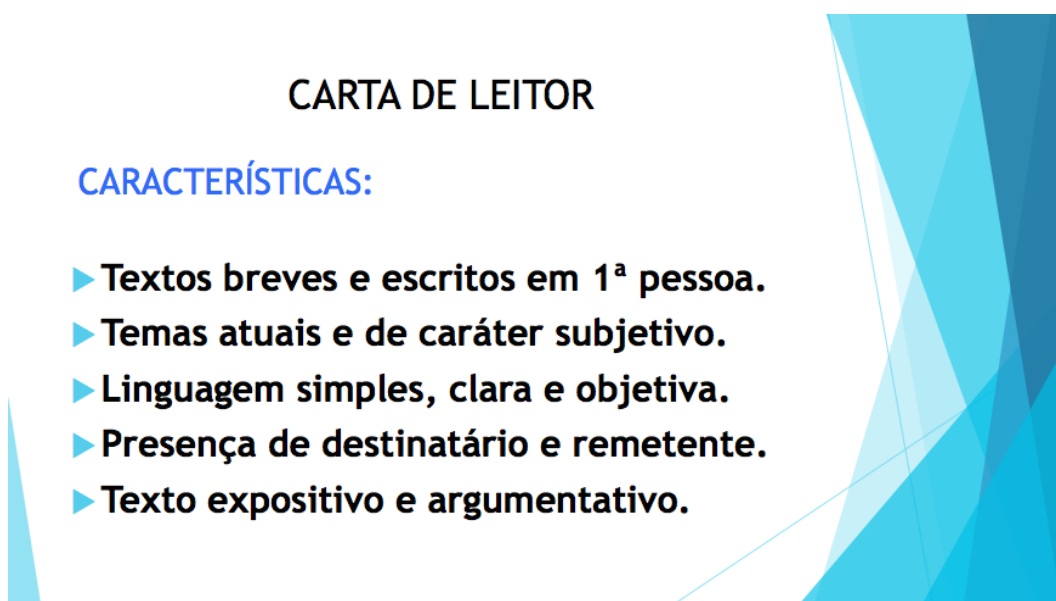
1. Onde e quando o artigo “Ficar ou Namorar” foi publicado?
2. Sobre o que trata esse artigo e qual a opinião da autora sobre esse assunto?
3. Quem escreveu esta carta de leitor, onde e quando?
4. Sobre o que trata a carta? Sobre a diferença em “ficar” ou “namorar”.
5. A autora da carta é a favor ou contra o que Rosely defendeu no seu texto?
6. Por que a autora da carta diz que não gosta de “ficar”?
7. Quais foram as informações pessoais que a autora da carta colocou no final da carta? É importante colocar essas informações no final da carta de leitor? Por quê?

Fonte: elaborada pela autora.

Nessa atividade, esclarecemos que a carta de leitor é sempre antecedida por algum texto, normalmente pertencente ao gênero artigo de opinião, publicado no mesmo veículo de comunicação.

Finalizamos essa aula, por meio de *slides*, com a apresentação das características do gênero estudado.

Figura 6: Características gerais da carta de leitor



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7: Estrutura da carta de leitor

Estrutura: Como Fazer uma Carta do Leitor?

- ▶ **Vocativo:** aparece o nome da revista ou do jornal e pode vir acompanhada de local e data (chamado de cabeçalho).
- ▶ **Introdução:** pequeno trecho que aborda o assunto que será apresentado e explorado pelo leitor.
- ▶ **Desenvolvimento:** desenvolvimento da argumentação do leitor sobre sua ideia central.
- ▶ **Conclusão:** o leitor arremata suas ideias, e geralmente inclui uma sugestão para o assunto abordado.
- ▶ **Despedida:** representa as saudações finais do leitor, por exemplo, atenciosamente, cordialmente, abraços, etc.
- ▶ **Assinatura:** O leitor assina seu nome, o qual pode aparecer em forma de sigla, por exemplo, Afonso Miguel Pereira dos Santos (A.M.P.S.)

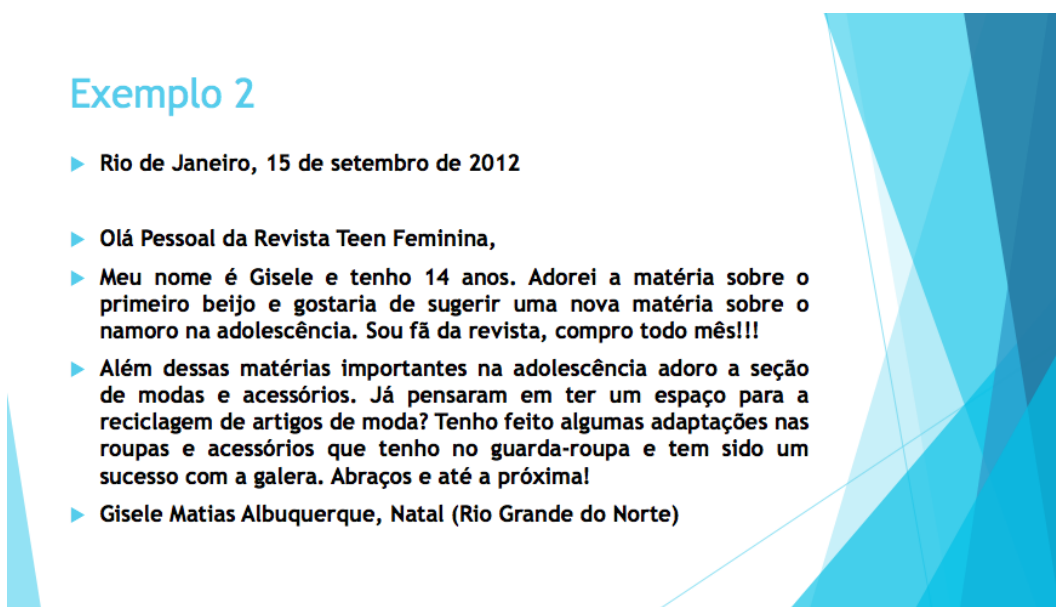
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 8: Exemplo I de carta de leitor

Exemplo 1

- ▶ São Paulo, 12 de dezembro de 2013
- ▶ Caros Editores da Revista Viagens e Lazer,
- ▶ Antes de mais nada, gostaria de agradecer a matéria publicada no mês de outubro intitulada “*Lugares Inóspitos do Planeta*” pela riqueza de detalhes e das fotos acrescidas ao texto.
- ▶ Após ler a matéria, fiz uma lista dos locais que me interessam conhecer, uma vez que sou antropólogo e um grande viajante e explorador de lugares.
- ▶ Quanto a isso, tenho uma sugestão para o próximo mês, a inclusão de uma matéria sobre as ilhas Fiji. Estive ali durante dois anos de minha vida e pude contemplar belezas naturais estonteantes. Parabéns pelo trabalho!
- ▶ Agradeço a atenção!
- ▶ João Ribeiro, Porto Alegre (Rio Grande do Sul)

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 9: Exemplo II de carta de leitor

Fonte: elaborada pela autora.

9º e 10º MÓDULOS: (RE)ESCRITA DE CARTAS DE LEITOR

Quadro 19: Plano de aula sobre a produção de cartas do leitor

MÓDULO XIX / X	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
12º Encontro: 2h/aulas. 13º Encontro: 2h/aulas.	Carta de leitor.	Escrever uma carta de leitor, posicionando-se em relação às ideias dos colunistas da Veja. Reescrita, junto ao professor, dos textos lidos, atentando para os aspectos gramaticais, a coesão e a coerência.	Produção de uma carta de leitor dirigida a algum dos autores cujos textos foram lidos.

Fonte: elaborada pela autora.

Iniciamos este módulo propondo aos alunos que escrevessem uma carta de leitor, como se fosse endereçado à Veja, opinando sobre o preconceito linguístico demonstrado pelos autores da revista. A ideia era averiguar se os alunos tinham se apropriado da heterogeneidade linguística e inseri-los nas práticas sociais próprias do exercício da cidadania.

Na ocasião, foi dito que as cartas deveriam se referir a um dos artigos de opinião trabalhados em sala de aula. Para que eles relembassem as ideias mais discutidas nesses textos, os alunos receberam-nos novamente.

Também foi esclarecido que, devido à data de publicação dos artigos de opinião na *Veja online* ser antiga, 2011, as cartas dos alunos não seriam enviadas à revista, mas ficariam expostas no pátio da escola. No entanto, o seu interlocutor direto continuaria o mesmo: o autor de algum texto que tínhamos trabalhado no projeto. Ademais ficou esclarecido que o público da nossa escola leria os textos, a partir do momento em que os expuséssemos no pátio.

A produção textual realizou-se em sala, com a nossa presença. Após esse momento, os alunos leram seus próprios textos e, em seguida, nós os recolhemos para os lermos e avaliarmos.

Já no encontro seguinte, os estudantes refizeram as cartas, sob o nosso apoio, atendendo para os aspectos relacionados à ortografia, à coesão e à coerência.

Após a leitura das cartas produzidas pela turma, selecionamos seis delas para serem digitadas e, posteriormente, expostas no pátio da escola. Nosso critério foi a pertinência do comentário para a persuasão dos demais leitores sobre a luta contra a discriminação linguística. Além disso, consideramos os aspectos textuais, mais especificamente a coesão e a coerência.

No encontro seguinte, os seis autores dos referidos textos selecionados se reuniram na sala de informática e digitaram os textos dos colegas que ali estavam. Acompanhamos essa atividade, que foi realizada no contra-turno. Durante seu desenvolvimento, percebemos que os alunos nos propunham algumas mudanças, principalmente de ortografia, que eles julgavam necessários. Frequentemente, eles consultavam os colegas, principalmente o autor dos textos, sobre a possibilidade de mudanças. Essa atividade foi interessante, porque os alunos, além de compararem seu pensamento ao dos colegas sobre a questão do preconceito linguístico percebida no texto, estimulou a reflexão metalinguística.

Na produção textual, a maioria dos alunos baseou-se no artigo de *Livro didático faz apologia ao erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente*; mas houve também quem tenha optado por responder o discurso presente em *Eles odeiam é a civilização!*. Vale ressaltar que ambos os textos são de Reinaldo Azevedo.

Quanto aos textos produzidos, entendemos o resultado como satisfatório. Os alunos evidenciaram conhecimento sobre a existência do fenômeno da variação linguística, bem como demonstraram reação contra o preconceito e a intolerância de que sofrem sua comunidade linguística. Além disso, demonstraram uma leitura crítica sobre os discursos dos autores, fundamentada nos estudos do LC e da ADC. Ilustramos, a seguir, esse empoderamento nos discursos dos alunos.

Quadro 20: Trechos das cartas dos alunos

ALUNO 1: “Essa gente que hoje dá as cartas da educação...” O que o senhor quer dizer com “essa gente” nessa frase? O senhor menospreza, é arrogante com os professores que ensinam a língua formal e ensinam a respeitar as diversas linguagens informais. [...] O senhor pode não ter cometido nem um erro de ortografia no seu texto, mas cometeu um erro social, discriminou a fala de algumas pessoas, principalmente dos mais pobres.

ALUNO 2: Se a souber do preconceito linguístico, nós vamos saber nos defender, é por isso que o combate ao preconceito linguístico é importante sim.

ALUNO 3: O que mais importa deve ser nossas ideias e não o nosso jeito de falar, não podemos ter medo de falar do nosso jeito. A escola deve ensinar a linguagem formal, mas também a respeitar as linguagens informais.

Aluno 4: O erro depende muito da situação comunicativa. A linguagem formal se usa no caso de entrevista de emprego, reunião de negócios etc. Já a informal pode ser usada em uma conversa informal de amigos, pessoas que você se sente mais íntimo.

ALUNO 5: Você, seu Reinaldo, não deveria ser preconceituoso, pois a língua é heterogênea.

ALUNO 6: Quando você diz “dessa gente”, você se acha muito superior, mas não é, a língua é heterogênea, é de todos.

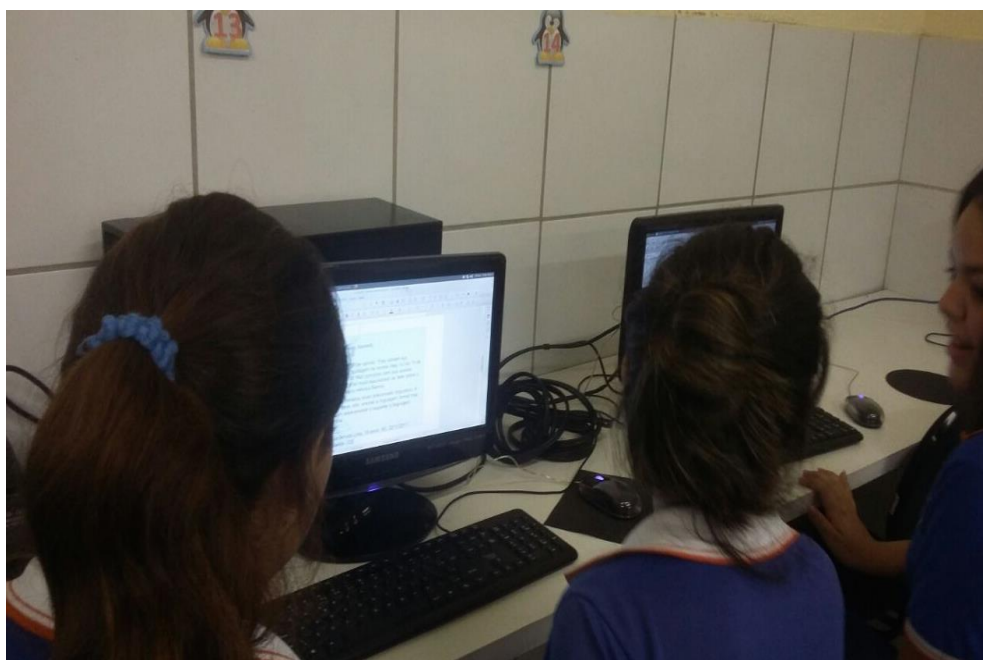
Fonte: elaborada pela autora.

Fotos 2 e 3: Escrita e reescrita das cartas de leitor



Fonte: elaborada pela autora.

Fotos 4 e 5: Alunos digitam as cartas a serem publicadas



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6 e 7: Organização para a exposição das cartas de leitor



Fonte: elaborada pela autora.

11º MÓDULO: EXPOSIÇÃO DAS CARTAS DE LEITOR

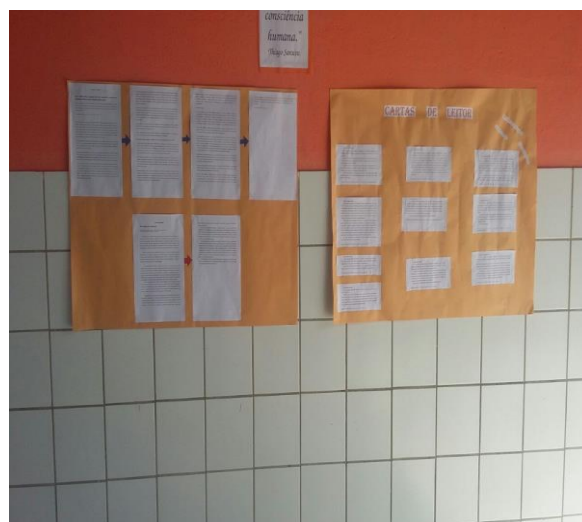
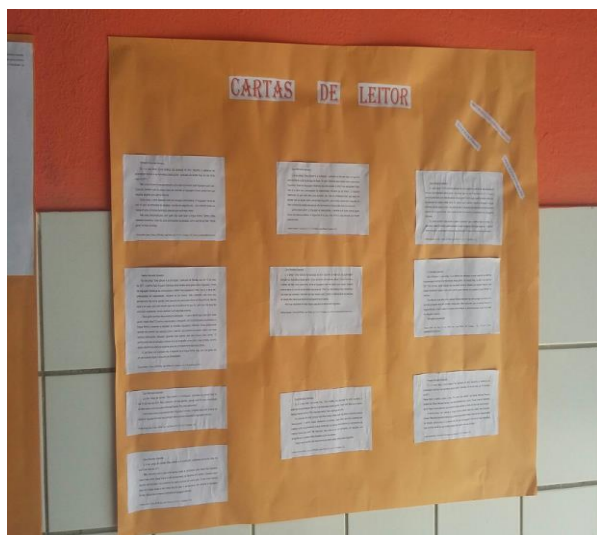
Quadro 21: Exposição das cartas de leitor

MÓDULO XI	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
14º Encontro: 2h/aulas.	Carta de leitor.	Inserir os alunos nas práticas de cidadania. Fazer do aluno um agente transformador da realidade. Combater o preconceito linguístico.	Exposição, no pátio da escola, das cartas produzidas pelos alunos..

Neste

encontro, já com os textos impressos, a equipe de alunos selecionada para a digitação se reuniu e organizou a exposição do trabalho no pátio da escola.

Fotos 8 e 9: Exposição das cartas de leitor no pátio da escola



Fonte: elaborada pela autora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa pesquisa-ação, buscamos empoderar os alunos quanto à luta contra o preconceito e a discriminação linguística. Acreditamos que a justiça social somente se efetiva se todos participarem dos debates públicos sobre o bem comum, se ninguém tiver negado o direito de se pronunciar apenas porque não domina a linguagem padrão.

Em nosso trabalho, não negamos a importância de se ensinar a linguagem prestigiada, ensinada nas escolas e pregadas pelas gramáticas tradicionais. Na sociedade em que vivemos, é preciso, sim, que o aluno domine essa variedade para que possa ser atendido em muitas reivindicações, principalmente, naquelas que contemplem a coletividade. No entanto, não podemos afirmar ou consentir que se diga que a linguagem que os alunos utilizam não existe ou é inferior à considerada padrão. Permitir que uma ideia como essa se estabeleça e se prolifere significa um cometer atentado contra a cidadania desses sujeitos. A linguagem não pertence à gramática, muito menos é propriedade exclusiva de autores consagrados ou da elite brasileira, ela é patrimônio cultural de toda a coletividade, por isso é heterogênea.

Para desenvolvermos nossa pesquisa-ação, amparamo-nos no binômio “ação e reflexão”, de Freire (1987), defendido também por Janks (2010). Assim, procuramos desenvolver a formação crítica dos jovens, por meio de uma diversidade de textos e discursos.

Em nosso estudo, contamos com uma série de atividades: assistimos a uma entrevista; refletimos e debatemos sobre o tema do preconceito linguístico; os alunos emitiram suas opiniões, oralmente ou por escrito, acerca das questões levantadas. Além disso, escreveram e reescreveram suas cartas de leitor; digitaram os textos dos colegas, ocasião em que refletiram sobre a linguagem; organizaram a mostra desses textos no pátio, e, finalmente, apresentaram seus trabalhos para a escola. O importante nessas atividades é que trabalhamos a comunicação oral e escrita dos alunos, modalidades defendidas pelos PCN's (BRASIL, 1998) para serem contempladas no fazer didático-pedagógico do professor.

Outro aspecto positivo foi a adesão dos alunos nos debates sobre o tema tratado. Já na parte escrita, como eles apresentam dificuldades nessa modalidade, enfrentamos uma certa resistência, principalmente na resolução das atividades

xerocopiadas que lhes entregamos. A atividade baseada no texto *Livro didático faz apologia do erro: exponho a essência da picaretagem e da malvadeza dessa gente*, de Reinaldo Azevedo, dada a sua extensão e, em algumas passagens, a complexidade vocabular do autor, fez com que os alunos resistissem a respondê-la por escrito, embora o tenham feito. Há de se ressaltar ainda a ausência dos alunos, que continuaram a faltar com frequência. Na aula em que compareciam, perdíamos um tempo, muitas vezes, considerável, para introduzi-los na discussão do problema.

Apesar de alguns entraves, como esses explicitados, percebemos que os alunos desenvolveram uma leitura crítica, atenta para a discriminação social e linguística presente nos discursos dos outros sujeitos. Essa competência leitora adquirida, advinda do Letramento Crítico e da Análise do Discurso Crítica, permitiu-os reagir contra o desrespeito linguístico de que são alvos, bem como a lutar a favor de uma maior participação social nas discussões sobre temas de interesse coletivo. Freire (2015, p. 136) diz que para que os indivíduos alcancem a redução das injustiças, é necessário combater “o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito”.

Sendo assim, avaliamos nossa pesquisa-ação como uma experiência exitosa, apesar de alguns empecilhos que tivemos de enfrentar, pois, ao final do processo, nas cartas de leitor produzidas, percebemos uma postura reflexiva, crítica quantos aos discursos linguisticamente preconceituosos analisados.

Baseados em Janks (2013), acreditamos que o maior valor da educação é promover sujeitos, agentes de mudança social, por isso defendemos que projetos como esses, comprometidos com a formação cidadã, sejam cada vez mais frequentes nos espaços escolares brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ADGHIRNI, Z. L.; BAESSE, J. **Gêneros opinativos e internet**: mais espaço para o leitor. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4 a 7 de setembro de 2009.
- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteira, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, Nukácia Meyre de A.; ZAVAM, Aurea S. Variação linguística e Ensino. **Formação Continuada de Professores da Rede Pública**: português 3. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000.
- ALMEIDA, Nukácia Meyre de A.; ZAVAM, Aurea S. **A língua na sala de aula**: questões práticas para o ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARBEX JR., José. A construção do estrangeiro pela mídia. In: KOLTAI, Catarina (Org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta: FAPES, 1998.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril, 1981.
- _____. **Retórica**. Lisboa, INCM, 1998.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2015a.
- _____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.
- _____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 71-210.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- AZEVEDO, Reinaldo. **Livro didático faz a apologia do erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho->

a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente/> Acesso em: Acesso em: 30 jun 2017.

_____. **Eles odeiam é a civilização!** Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/eles-odeiam-e-a-civilizacao/>> Acesso em: 30 jun 2017

BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da. (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 50-60.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford/ Cambridge: Blackwell, 1994.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. Trad.: B. Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In.: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org.: A. P. Dionísio; J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BECHARA, Evanildo. Imexível. **D. O. Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial, 09 jun. 1990, p. 8.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 208-216.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas linguísticas. Trad.: Paula Montero. In: ORTIZ, RENATO (Orgs.). **Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.

_____. **O poder simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** Ed. Brasiliense, São Paulo: 2005.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Concordância nominal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 57-83.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Apresentação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). **Capes**. Brasília - DF. ago. 2015. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. Trad. Marcos Marcionildo. São Paulo: Parábola, 2004.

CAMACHO, Roberto G. **A variação linguística**. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo – CENP: Secretaria do Estado da Educação, v. IV, 1978.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

DASCAL, Marcelo. Tolerância e interpretação. In: _____. (Org.). **Conhecimento, linguagem, ideologia**. São Paulo: Perspectiva/ Edusp, 1989. Col. Debates.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, T. **Ideology**. London: Verso, 1991.

EDMÍLSON FILHO. Lançamento do filme Cine Holliúdy. **Programa do Jô**. São Paulo, 30 out. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X0Z675XFwYY>> Acesso em: 10 fev. 2016.

ELLIOT, J. Research on teacher's knowledge and action research. **Educational Action Research**, Oxford, v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In.: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 77-104.

_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. Critical Discourse Analysis. Marges Linguistiques – **Revue semestrielle électronique en Science du Langage**, n. 9, 2005, p. 76-94. Disponível em: <www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/critdiscanalysis.doc>. Acesso em: 21 jun, 2011.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In.: Van Dijk, Teun (org.). **El discurso como interacción social**: estudios sobre el discurso II, una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005, p. 367-404.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteado. Bakhtin. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos & Escritos IV. Trad.: Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.

FOLHA.COM. **Manifestantes anti-G20 quebram vidros de banco em Londres**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/04/543974-manifestantes-anti-g20-quebram-vidros-de-banco-em-londres.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FOLHA.COM. Reportagem local. **Fala de petistas contrasta com discurso de Lula**. **Folha de S. Paulo**, 21 ago. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2108200604.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Cíntia B; SILVA, Flávia Daniele Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. **Projet(o)arte**: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 123-146.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**. London: Falmer Press, 1990.

GIDDENS, A. The constitution of society: outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press, 1984.

_____. **As consequências da modernidade.** Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, V. S.; IAPECHINO, M. N. K. **Concepções de texto:** da tradição retórica à tradição discursiva. Encontros de Vista, s.p., jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/CONCEPCOES_DE_TEXTO_DA_TRAD_ICAO_RETORICA_A_TRADICAO.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2018.

GOUVEIA, C. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 339-356.

GRAMSCI, Antonio. **A selections from prision notebooks London:** Lawrence na Wishart, 1971.

_____. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Cadernos do cárcere** - volume 1. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.). **Representation:** Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functiona grammar.** 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research.** In: Education Inquiry, v. 4, n. 2, p. 225–242, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22071>>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Literacy and power.** Roudtledge. New York: London, 2010.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Argumentação e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cinara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. **Prática textual:** atividades de leitura e escrita. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de textos:** gêneros textuais do relatar narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e do expor. Petrópolis: Vozes, 2014.

KRESS, Gunther. Representational Resources and the Production of Subjectivity: Questions for the Theoretical Development of Critical Discourse Analysis in a Multicultural Society. In.: CALDAS-COULTHARD; CARMEN ROSA; COULTHARD, MALCOMLM (Orgs.). **Texts and practice:** Readings in Critical Discourse Analysis. Nova York: Routledge, 2003, p. 15-31.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático:** transformando significados em mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49, n.2, p. 455-479. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2010.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Maria Cecília de. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Discursos, Identidades e Letramentos:** abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014, p. 63-109.

MACCIOCHI, Maria-Antoniêta. **A favor de Gramsci.** Trad.: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MAGALHÃES, I (Org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Eu e tu:** a construção do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.

_____. **Introdução: a análise de discurso crítica.** In: D.E.L.T.A. São Paulo, Educ., v.21, n. especial, p.1-9, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502005000300002> Acesso em: dez. 2017.

_____. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALCOM (Orgs.). **Texts and Practice Readings in Critical Discourse Analysis**. Nova York: Routledge, 2003, p. 15-31.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Apresentação. In: KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-13.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Trad.: Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELLO, Vera Helena Dente. **Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa**. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/131.pdf>. Acesso em: 20 janeiro 2018.

MORTIMER, E. F.; Machado, A. H. **Anomalies and conflicts in classroom discourse**. Science Education. v. 84, n. 4, p. 429-444. July. 2000.

NEVES, M. H. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUNES, Augusto. A indignação dos brasileiros sensatos detém a ofensiva dos professores de ignorância. **Disponível em:** <<https://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/a-indignacao-dos-brasileiros-sensatos-detem-a-ofensiva-dos-profe>>. **Acesso em: 30 jul 2017.**

OLBRECHTS-TYTECA, L.; PERELMAN, C. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento**. In: RBLA, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/aBESCT>>. Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antônio Batista. Fairclough. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 281-309.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Gramsci. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 17-44.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Textual. In.: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016, p.194-204.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 25-62.

PAILLET, M. **Jornalismo: o quarto poder**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIADAS. **Assaltantes brasileiros**. Disponível em: <<https://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/assaltantes-brasileiros>> Acesso em: 25 jun 2017.

PLATÃO. **A República**. Trad.: M. H. da R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes.1998. p.47. Apud: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 148.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, Jean. **Atividade de português sobre variação linguística**. Disponível em: <<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com.br/2012/05/atividade-de-portugues-sobre-variacao.html>> Acesso em: 30 jan 2018.

_____. **Exercício de português sobre carta do leitor**. Disponível em: <<http://professorjeanrodrigues.blogspot.com.br/2014/06/exercicio-de-portugues-sobre-carta-do.html>> Acesso em: 28 ago 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-236.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROUANET, Sérgio Paulo. **O eros da diferença**. Folha de S. Paulo, 9 fev. 2003. Caderno Mais.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-modernismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, D. E. G. A. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research setting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAUSSIG, Michael. **Mimesis and Alterity**. New York and London: Routledge, 1993.

_____. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem: um estudo sobre terror e cura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

THOMSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de psicologia da PUCRS. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31 n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: jul. 2017.

VAN DIJK, Teun A. **Context and Cognition: Knowledge Frames and Speech Act Comprehension**. Journal of Pragmatics, v. 1, n. 3, p. 211-231, 1977.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 1994.

WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2001, p. 1-13.

WOLF, M. **Proust and squid**: the story and science of the reading brain. New York: Harper Collins, 2007.

ANEXOS

ANEXO A: TEXTOS USADOS NO TRABALHO

Anexo 1:

PIADA DOS ASSALTANTES NORDESTINO, MINEIRO, GAÚCHO, CARIOCA, BAIANO E PAULISTA

Assaltante nordestino

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

Assaltante mineiro

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

Assaltante gaúcho

- ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pila pra cá! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

Assaltante carioca

- Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanta os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu atiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

Assaltante nordestino baiano

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

Assaltante paulista

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

Anexo 2:

A INDIGNAÇÃO DOS BRASILEIROS SENSATOS DETÉM A OFENSIVA DOS PROFESSORES DE IGNORÂNCIA

Por **Augusto Nunes** - Publicado em 17 maio 2011, 19h18

<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/a-indignacao-dos-brasileiros-sensatos-detem-a-ofensiva-dos-professores-de-ignorancia/>

“Por que, em educação, todo mundo acha que conhece os assuntos e pode falar com propriedade? “, irritou-se a professora Heloísa Ramos. “Esse assunto é complexo, é para especialistas”. Segundo a autora de “Por uma vida melhor”, um linguista tem o direito de ensinar que falar errado está certo sem que ninguém tente defender o idioma e os estudantes. Feito o preâmbulo, Heloísa baixou o decreto: “Eu não admito mais que alguém escreva que nosso livro ensina a falar errado ou que não se dedica a ensinar a norma culta”.

Tão infeliz quanto a já famosa “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, abre-alas do desfile de absurdos patrocinado pelo Ministério da Educação, a frase foi pulverizada por quem trata o português com o carinho que lhe negam os demagogos da linguística. Três exemplos:

Merval Pereira, colunista de O Globo: *“A pretexto de defender a fala popular como alternativa válida à norma culta do português, o Ministério da Educação está estimulando os alunos brasileiros a cultivarem seus erros, que terão efeito direto na sua vida na sociedade e nos resultados de exames, nacionais e internacionais, que avaliam a situação de aprendizado dos alunos, debilitando mais ainda a competitividade do país”.*

Marcos Vilaça, presidente da Academia Brasileira de Letras: *“Discordo completamente do entendimento que os professores que fizeram esse trabalho têm. Uma coisa é compreender a evolução da língua, que é um organismo vivo, a outra é validar erros grosseiros. É uma atitude de concessão demagógica. É como ensinar tabuada errada. Quatro vezes três é sempre 12, na periferia ou no palácio”.*

Clóvis Rossi, colunista da Folha de S. Paulo: *“Os autores do crime linguístico aprovado pelo MEC usam um argumento delinquencial para dar licença para o assassinato da língua: dizem que quem usa ‘os livro’ precisa ficar atento porque ‘corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico’. Absurdo total. Não se trata de preconceito linguístico. Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras (...) Que os professores prefiram a preguiça ao ensino, já é péssimo. Que o MEC os premie, é crime”.*

Suponha-se que um ex-aluno de Heloísa Ramos resolva dispensar a norma culta na defesa oral de uma tese de doutorado. Suponha-se que faça parte da banca examinadora algum sacerdote da seita que acredita que na linguagem popular, como nos piores bordéis, tudo é permitido — as regras só valem para a linguagem escrita. Suponha-se que o expositor decida começar a apresentação saudando os *integrante da mesa e os professor presente*. Como reagiria o linguista do povo? Com aplausos e gritos de “bravo!”? Ou com um pedido antecipado de desculpas ao candidato a doutor condenado à reprovação?

Indiferente a exemplos do gênero, surdo ao coro dos sensatos, o MEC comunicou que não pretende recolher os exemplares distribuídos a 485 mil

estudantes, jovens e adultos, pelo Programa Nacional do Livro Didático. A escolha das obras é feita por professores universitários, esclareceu um dos porta-vozes do subitamente silencioso Fernando Haddad. “Por uma vida melhor”, por exemplo, teve o aval de um grupo de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É preciso respeitar o endosso da junta de acadêmicos.

O MEC vai acabar mudando de ideia por força de ações judiciais, previne a procuradora Janice Ascari, do Ministério Público Federal. Aturdida com o que leu, Janice mandou um recado em bom português aos editores e autores: “Vocês estão cometendo um crime contra os jovens, prestando um desserviço à educação e desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir”. *Os livro pode ser emprestado a quem os autor quiser.* Mas os brasileiros que mantêm o juízo e cada plural em seu lugar não vão admitir o triunfo dos professores de ignorância.

Anexo 3:

LIVRO DIDÁTICO FAZ A APOLOGIA DO ERRO: EXPONHO A ESSÊNCIA DA PICARETAGEM TEÓRICA E DA MALVADEZA DESSA GENTE

Escrevi, posts abaixo, um primeiro texto sobre um livro de língua portuguesa chamado “Por Uma Vida Melhor”, que faz a apologia do erro, embora uma das autoras tente negar o óbvio. Demonstrarei a fraude intelectual e técnica em que se sustenta a tese daqui a pouco. Começo este texto pelo óbvio: o nome é péssimo. [...]

Por **Reinaldo Azevedo** - Publicado em 14 maio 2011, 05h3

Escrevi, posts abaixo, um primeiro texto sobre um livro de língua portuguesa chamado “Por Uma Vida Melhor”, que faz a apologia do erro, embora uma das autoras tente negar o óbvio. Demonstrarei a fraude intelectual e técnica em que se sustenta a tese daqui a pouco. Começo este texto pelo óbvio: o nome é péssimo. “Por Uma Vida Melhor” pode ser título de livro de medicina, de religião e de auto-ajuda, mas não de língua. Gabriel Chalita, que me lê com enorme prazer secreto, vai pensar: “Esse nome me pertence”, enquanto escreve seu 437º volume sobre filosofia criativa, depois de mandar mais uma carta fofa para o padre Fábio de Melo, aquele que canta e encanta.

Terá certamente uma vida melhor o aluno que dominar o instrumental da norma culta da língua, contra o qual o livro se posiciona abertamente. Assim, esse “instrumento didático” que conta com o endosso do MEC, se algum efeito tiver, será no sentido de piorar a vida do estudante; na melhor das hipóteses, contribui para mantê-lo na ignorância.

Onde está a fraude intelectual do negócio? Sim, é um negócio! Abaixo, segue reproduzida uma página do livro em que os autores defendem porque é perfeitamente aceitável dizer e, fica claro!, escrever: “Os **livro ilustrado** mais **interessante** estão **emprestado**”. Leiam. Raramente vi uma vigarice intelectual em estado tão puro. Volto em seguida (se a leitura estiver difícil, clique na imagem que ela será ampliada).

O que vai acima é só uma conversa mole descrevendo por que, para usar a linguagem técnica, o “emissor” conseguiu transmitir uma “mensagem” eficiente. Ocorre que o fenômeno da comunicação e, por consequência, da cultura vai, e tem de ir, muito além da simples eficiência. Ora, comunicamo-nos o tempo todo por códigos que não são verbais. Um simples arquear de sobrelanceiras diz muito mais, a depender do contexto – como bem sabem todos aqueles que têm filhos adolescentes – do que um discurso articulado em palavras. Nem por isso a escola vai se ocupar agora de decodificar esses sistemas pessoais de comunicação.

Uma coisa é explicar por que uma mensagem fora do padrão formal da língua funciona; outra, diferente, é atestar a sua validade como uma variante da língua. Não dá! Português não é inglês, por exemplo. Na nossa língua, os adjetivos têm flexão de gênero e número, e os verbos, de número. Quem dominar com mais eficiência esse instrumental terá vantagens competitivas vida afora. O que esses mestres estão fazendo, sob o pretexto de respeitar o universo do “educando”, como eles dizem, é contribuir para mantê-lo na ignorância.

Uma das autoras, Heloisa Ramos, concedeu uma entrevista ao iG e demonstrou que tem talento para humorista involuntária. Ela nega que o livro faça a apologia do erro e afirma: **“Esse capítulo é mais de introdução do que de ensino. Para que ensinar o que todo mundo já sabe?”** Boa pergunta, minha senhora! Pra que ensinar alguém a falar errado se todo mundo já sabe fazê-lo por conta própria, não é mesmo? Sem contar que o erro, convenham, não tem norma, certo? Cada um fica livre para cometê-lo à sua maneira.

Dona Heloísa tenta negar o que seu livro explicita. Acima, nas suas páginas, lê-se com clareza inequívoca: **“É importante que o falante de português domine as duas variantes e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”**.

Faço a pergunta de sempre de Didi Mocó? “Cuma???” Ao que Mussum emendaria: “Só no forévis do povo!!!” Bons tempos em que falar errado era norma entre os “Os Trapalhões”!

Huuuummm... Diga aí, professora: quando é que o erro é mais adequado do que o acerto?

A mestra segue com seu talento para o humorismo na conversa com o iG: **“Não queremos ensinar errado, mas deixar claro que cada linguagem é adequada para uma situação. Por exemplo, na hora de estar com os colegas, o estudante fala como prefere, mas, quando vai fazer uma apresentação, ele precisa falar com mais formalidade. Só que esse domínio não se dá do dia para a noite, então a escola tem que ter currículo que ensine de forma gradual”**.

Uau! Entendi a preocupação. Fico cá a imaginar os estudantes se martirizando, na conversa com os colegas, preocupados em empregar a norma culta, muitas vezes ensinada com o brilho que sabemos, tendo como instrumento didático um livro como “Por Uma Vida Melhor”... De resto, como diria a doutora, por que contestar o que ninguém afirmou? Quem é que disse que o domínio da norma culta vai se dar do dia pra noite?

Pra que escola? Escola é lugar de formalização do conhecimento, segundo o padrão culto, sim, senhor! Como teria dito o próprio artista, para que se possa pintar como Picasso aos 70 anos, é preciso saber pintar como Rafael aos 5, entenderam? O leitor sabe que este escriba mesmo mescla a tal norma culta ao uso informal e sem gravata da língua. Para que se chegue a ter um estilo, uma escrita pessoal, é preciso que se tenha o domínio do instrumental técnico.

Ninguém precisa de professor, minha senhora, para se comunicar de modo eficiente com os seus pares. Fosse assim, os analfabetos morreriam à míngua; fosse assim, Brasil afora, a nação estaria esfaimando. Os professores existem justamente para lembrar que a norma culta existe, que ela é importante, que, à diferença de servir à discriminação, é uma corretora de diferenças e de desigualdades.

Nem Paulo Freire...

Lá vou eu mexer com uma das divindades brasileiras – como se divindades humanas me constrangessem... Nem Paulo Freire ousou tanto na estupidez militante. Ele foi o criador de um método de alfabetização de adultos que se pretendia revolucionário. A partir do chamado “universo do educando”, de uma palavra que remetesse a um objeto ou realidade que fizesse parte do seu cotidiano, iniciava-se a alfabetização, que corresponderia, na verdade, a um processo de conscientização política que conduziria à libertação. Libertação do quê? De muita coisa, mas basicamente da tirania do capital.

Tratava-se um “bobajol” formidável, mas se diga uma coisa ao menos em defesa de Paulo Freire: sempre defendeu o uso da norma culta. Naqueles bons tempos, as esquerdas ao menos acreditavam na alfabetização do povo – para fazer revolução, claro!, mas acreditavam.

O neoesquerdismo do miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo, desistiu dessa bobagem. Esses vigaristas intelectuais estão certos de que o povo desenvolveu valores que lhe são próprios, que o distinguem da chamada “cultura da elite”. E deve ser respeitado por isso. A chegada do Apedeuta ao poder, com a sua compulsão de fazer a apologia da ignorância, parece dar razão prática a essa estupidez. Até parece que a complexa equação econômica em que se meteu o petismo, tendo de conservar os fundamentos do governo anterior, foi comandada por prosélitos do analfabetismo. Não foi! Ao contrário! Quem cuidou da operação foram pessoas com sólida formação intelectual.

Dona Heloísa, uma deslumbrada com o “povo”, não sabe quão reacionária está sendo; não tem ideia do autoritarismo que está na base de sua teoria. Não quero usar o exemplo pessoal. Mas sei de gente que se livrou da pobreza extrema apenas porque conseguia dominar determinados códigos de uma cultura que não seria própria àquela faixa de renda.

Pessoas que desrespeitam os pobres fazem de sua pobreza uma cultura alternativa. Gente decente reconhece o valor intrínseco de certas conquistas – como o domínio da norma culta da língua – e luta para que o acesso a esse código seja um direito de todos.

Ouvido, o MEC defendeu a adoção da obra como um dos livros de referência. Alguém aí se surpreendeu? Para encerrar: tentamos saber por que a nossa escola é tão ruim. A vertente esquerdopata-sindical vai acusar a falta de recursos e os baixos salários dos professores. Não ganham bem, mas, dada a realidade brasileira, também não ganham tão pouco. Não importa! Dêem um salário milionário à categoria, e não sairemos do pântano enquanto valores como o que orientam a estupidez acima forem influentes. Um dos fatores que conduziram o ensino brasileiro ao desastre que aí está foi a substituição do conteúdo pelo proselitismo, trabalho conduzido pelas esquerdas “sindicalentas” da educação.

Texto publicado originalmente às 19h25 desta sexta

Anexo 4:

ELES ODEIAM É A CIVILIZAÇÃO!

Por Reinaldo Azevedo. - Publicado em 15 maio 2011, 08h17
<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/eles-odeiam-e-a-civilizacao/>

Escrevi ontem um post sobre o livro didático de língua portuguesa “Por Uma Vida Melhor” — não, não é a 539ª obra de Gabriel Chalita. Como ficou evidenciado, trata-se de um repto contra a norma culta. Seus autores sustentam que “é importante que o falante de português domine as duas variantes e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”. Uma das variantes é o “erro”. Assim, tem-se que, para esses valentes, há situações em que ele é preferível ao acerto. Só se esqueceram de considerar que, afinal de contas, cada usuário da língua pode errar à sua maneira.

[...]

Uma coisa é entender por que a fala “inculta” do povo — e ninguém, com efeito, se expressa perseguido por um manual de gramática — é eficiente, funciona, comunica; outra, diferente, é sugerir que as variantes são só uma questão de escolha e que a norma culta é uma imposição do preconceito linguístico, determinado — não se fala o nome, mas está subjacente — pela luta de classes. Trata-se de uma tolice, de uma falsa questão.

[...]

[...] Em qualquer lugar do mundo — Brasil, Cuba ou Suécia —, o pleno domínio da língua oficial acaba selecionando pessoas para determinadas atividades. Vale até para a China, que tem o mandarim como o idioma da administração do estado. Assegurar aos estudantes — que já falam e escrevem segundo os ditames de seus próprios erros e pautados por ignorâncias específicas — que os níveis de linguagem são equivalentes e que se está diante de uma questão de escolha corresponde a uma mentira, que será desmentida pela vida. Ocupar uma única aula que seja com esta bobagem, em vez de lhe ensinar análise sintática, constitui um crime contra a educação.

A quem interessa esse debate sobre preconceito linguístico, níveis de linguagem, eficiência da comunicação e afins? Aos estudantes? Não! Isso é, e deve

ser, preocupação de especialistas, inclusive os do ensino. Se um professor consegue identificar os erros mais frequentes de seus alunos — tendo a norma culta como referência —, se consegue caracterizá-los, entender a sua natureza, então se torna certamente mais fácil ensinar a, vá lá, língua oficial.

[...]

A “democratização” do ensino só faz sentido e só será útil aos mais pobres se estes puderem ter acesso aos códigos da cultura que ditam as escolhas relevantes que se fazem no país. Ninguém nega que os milhões de brasileiros que se apropriam da língua à sua maneira sabem se comunicar e até descobrem modos muito criativos de fazê-lo. Mais: sabem os especialistas que a mais errada expressão de uma língua conserva intocada a sua estrutura profunda. Mesmo o discurso dos loucos obedece a certas regras. Levar esse debate à sala de aula é uma tolice, uma perda de tempo, uma estupidez.

Uma das marcas históricas do Brasil é a unidade linguística — e sempre soubemos lidar bastante bem com as diferenças, sem que prosélitos tenham de transformá-las numa teoria do poder. Ainda hoje, quando especialistas mundo afora pensam as condições objetivas dos países do BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), essa unidade distingue positivamente o nosso país. Ah, não se depender dos autores do livro “Por Uma Vida Melhor”. Para eles, o ensino da língua portuguesa se confunde com uma imposição de classe.

Não deveríamos estar expostos a essa picaretagem, mas estamos. Chegamos a esse debate miserável depois de três décadas de militância ativa do petismo nas universidades e nas escolas. Já escrevi aqui outro dia e reitero: nem se pode dizer que foi o velho marxismo que fez isso com a inteligência brasileira. Essa boçalidade, acreditem, nem mesmo marxista é. O antigo comunismo conjugava com a sua vocação homicida a crença num novo homem, que desfrutaria dos bens da civilização quando se libertasse da opressão dos burgueses e aristocratas. Essa gente que hoje dá as cartas na educação tem um ódio muito mais perverso e devastador do que o ódio de classe: ela odeia é a civilização propriamente dita.

Para essa canalha, o homem se perdeu definitivamente quando passou a andar com a coluna ereta. A partir daquele momento, estava destinado a devastar a natureza e a criar normas, inclusive as da linguagem, que só serviriam à opressão.

Anexo 5:

FICAR OU NAMORAR?

Muitos adolescentes atualmente estão optando por ficar ao invés de namorar, pois ficar é uma felicidade momentânea já que no relacionamento mais sério você poderá encontrar a felicidade, mas também a tristeza advinda das dificuldades de uma relação a dois.

O namoro foi substituído pelo ato de ficar, que significa basicamente beijar, abraçar... O risco que os jovens correm quando optam por este tipo de relação é

quando este tipo de namoro rápido ultrapassa os beijos e abraços e acaba na cama. No outro dia aquela felicidade momentânea já passou, se o casal não estava preparado para o ato sexual em si, e nenhum deles pensou na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada, poderá ter como resultado uma doença ou na melhor das situações uma gravidez, e aí? Como faço? Assumo perante a sociedade? Ou procuro uma forma de me livrar deste problema bem rapidinho? Grande dor de cabeça para o casal, pois tanto uma DST'S ou uma gravidez indesejada poderá ocorrer deixando assim o casal que queria apenas um pouco de divertimento com uma bomba na mão, e sem saber como resolver. Muitas vezes sobra apenas para a garota resolver esta solução sozinha, ainda ouve do parceiro de um dia só, que "este filho não é meu", poderá ser de outro qualquer, e aí? aí vem o medo, o aceite da família para esta nova situação. Geralmente são os homens os mais adeptos do "ficar", normalmente as mulheres ficam presas ao sentimento, os homens são mais racionais pensam apenas em satisfazer seus desejos, enquanto as mulheres querem viver uma grande paixão, e, é aí que mora o perigo.

Rosely Steil- Pedagoga CREAS- Coordenadora Municipal do Fórum Catarinense de Combate a Violência e a Exploração Sexual Infanto-Juvenil.

ANEXO 6:

EXEMPLO DE UMA CARTA DO LEITOR SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO *ficar OU NAMORAR?*

Eu concordo com o artigo da coordenadora Rosely publicado na Mundo Jovem do mês passado, pois para mim, ficar é só uma curtidão e pode terminar mal para os jovens inexperientes que inventarem de ir além.. Já namorar é uma coisa mais séria, ou seja, é um ato de responsabilidade acho que é bem melhor namorar, porque você assume um compromisso, se sente protegida. Agora "ficar" eu não gosto; você beija "aqui, ali e lá" e depois os próprios que pedem para ficar com você, saem falando mal. "Ah!!!, sabe aquela ali? já catei, tracei até não querer mais." E quando você sai na rua ficam todos olhando, com olhar estranho, e acabam chamando até de "safada" para não dizer outras coisas.

Eu nunca fiquei, pois acho que sou muito nova e outra, pra que? Se alguma vez for ficar com alguém, vou namorar sério.

BiancaThais Cardoso 13 anos 7ªB. 21/11/10 Cuiabá, MT. e-mail: bianca.thais@hotmail.com

ANEXO B: CARTAS DE LEITOR PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

ALUNO 1



Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29 / 11 / 2017

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Senhor Reinaldo Azevedo,
2	
3	No seu artigo "Eles odeiam é a civilização!", publicado na
4	Revista Veja, em 15 de Maio de 2011, o senhor fala "A quem interessa esse
5	debate sobre preconceito linguístico, níveis de linguagem, eficiência da comunicação
6	e afins? Aos estudantes? Não! Isso é, e deve ser, preocupação de especialistas,
7	inclusive os do ensino". Não concordo com esse seu pensamento. Na minha
8	opinião, todo assunto de preconceito deve ser discutido em sala de aula e em
9	casa, pois todo mundo deve ter consciência do que diz, para que não seja
10	tão cruel com as pessoas, como o senhor é com algumas pessoas.
11	"Essa gente que hoje dá as cartas na educação..." O que o
12	senhor quer dizer com "essa gente" nessa frase? O senhor menospreza, é
13	amalgamando com os professores que ensinam a língua formal e ensinam
14	a respeitar as diversas linguagens informais. Esses professores apenas não
15	querem que as pessoas como o senhor, que tiveram um ensino
16	melhor em caras escolas particulares, rebaixem pessoas mais pobres, que
17	não tiveram esse direito. O senhor pode não ter cometido nem um erro
18	de ortografia no seu texto, mas cometeu um erro social, discriminou
19	a fala de algumas pessoas, principalmente das mais pobres.
20	É, por favor, ser civilizado não é respeitar só a língua
21	formal, mas sim ser gente, ser um ser humano digno e respeitar as
22	diversidades.

ALUNO 2

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29/11/17

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

2

1	Olá, Reinaldo Azevedo,
2	
3	Li seu artigo, "eles odeiam a civilização",
4	publicado na revista Veja, no dia 15 de maio de 2017, e
5	discordo com o que o senhor diz. O senhor em
6	um dos parágrafos fala: "aquele interesse esse
7	deleite sobre preconceito linguístico"... Esse deleite
8	interesse o senhor ou o senhor acha que os outros
9	não têm capacidade de aprender? Todos nós devemos
10	aprender sobre o preconceito linguístico, já pensou
11	nós falar alguma coisa errada frente de uma
12	pessoa de alta escolaridade, mas não nos
13	criticar não vão? pois se a gente souber sobre
14	o preconceito linguístico nós vamos saber nos
15	Defender é por isso que o combate ao preconceito
16	linguístico é importante sim. E eu também
17	percebo que em uma das suas frases o
18	senhor falar "essa gente". Essa gente como o
19	senhor fala, se refere a quem? Aos professores?
20	O senhor deveria se expressar melhor, pois os
21	professores defendem a luta contra o preconceito
22	linguístico e se esforçam para nos dar um
23	ensino melhor, mais já que o senhor se acha tão
24	autoritário devia se expressar melhor com os
25	alunos.
26	

ALUNO 3

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29 / 11 / 17

(3)

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Caro Reinaldo Azevedo,
2	
3	Li o seu artigo de opinião "Eles odeiam a civilização",
4	publicado na revista Veja, na dia 15 de maio de 2011.
5	Não compreendo como você pode pensar sobre a civilização,
6	pois todos nós devemos saber muito sobre nossa língua e
7	não devemos medo de falar em público. O que quis impertir
8	deus ser nossa ideia e não nossa ideia de falar. Quando surgir
9	alguma oportunidade, não podemos ter medo de falar de nosso
10	feito. A ordem deus, não, então a linguagem pessoal, não
11	também ensinam a respeitar as línguas indígenas.
12	

ALUNO 4

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29 / 11 / 17

4

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Prezado Reinaldo Azevedo,
2	
3	Eu li seu texto "Livro didático faz apo-
4	logia do erro: expõe a essência da pica-
5	relagem teórica e da malvadeza dessa gente",
6	publicado na revista veja, em 14 de maio de
7	2011.
8	Não concordo com seu pensamento, pois
9	cada um escolhe qual linguagem quer usar.
10	Concordo também que na escola deve ser ensi-
11	nado a linguagem formal, porém tem que
12	respeitar aqueles que usam a informal.
13	O erro depende muito da situação comu-
14	nicativa. A linguagem formal se usa no caso
15	de entrevista de emprego, reunião de negócios
16	etc... Já a informal pode ser usada em
17	uma conversa de amigos, pessoas que você
18	se sente mais íntimo.
19	Não seja preconceituoso com quem não sabe
20	falar a língua formal. Somos todos cidadãos
21	brasileiros. Você não pode desprezar as
22	pessoas, como você fez ao falar "dessa gente"
23	no título do artigo.
24	
25	

ALUNO 5

5

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Caro Reinaldo Azevedo,
2	
3	Eu li o seu artigo que fala sobre o livro didático
4	"Por uma vida melhor. Da autora, Helena Gomes."
5	Eu discordo das ideias do seu texto publicado na revista
6	Veja, no dia 14 de maio de 2011. Você foi arrogante pois colocou
7	a seguinte frase: "O livro didático põe spotlight no erro: exp-
8	onha a essência da filantropia Terceira e da maldadeza
9	dessa gente."
10	Você, seu Reinaldo não deveria ser Preconceito pois a lín-
11	gua é heterogênea. E essa expressão "Dessa gente" no título do
12	artigo? O que você quis dizer com isso? Com essa expressão
13	você está discriminando as pessoas mais pobres? O está
14	discriminando quem defende essas pessoas? Qualquer
15	que seja sua intenção leva sempre um absurdo.
16	Você falou muitas bobagens nesse livro didático que
17	não me agradou.
18	

ALUNO 6

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29/11/17

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Olá, Reinaldo Azevedo,
2	
3	Sobre o artigo que você escreveu (Livro Didático
4	FAZ APOLOGIA DO ERRO: EXPLORANDO A ESSÊNCIA DA PICA-
5	RETAGEM TEÓRICA E DA MALVADAZEZA DA GENTE), EU
6	NÃO CONCORDO COM ELE, VOCÊ DEMONSTRA MUITA ARRO-
7	GÂNCIA PERANTE A CLASSE SOCIALMENTE BAIXA. QUANDO VOCÊ
8	DIZ "DESSA GENTE", VOCÊ SE ACHA MUITO SUPERIOR,
9	MAS NÃO É, A LINGUA É HETEROGÊNEA, É DE
10	TODOS. NINGUÉM TEM O DIREITO DE JULGAR O MODO
11	DE FALAR DAS PESSOAS. CADA UM FALA DA MANEIRA QUE
12	ACHA MELHOR, MAS TEM MOMENTO PARA SE FALAR
13	FORMAL E INFORMAL, POR EXEMPLO: QUANDO ESTIVER COM
14	SEUS AMIGOS, VOCÊ PODE FALAR UMA LINGUAGEM
15	INFORMAL, POIS NÃO TERIA NENHUMA GRAÇA FALAR FORM-
16	MENTE EM UM MOMENTO ÍNTIMO OU COM AMIGOS,
17	E JÁ A FORMAL DEVE SER USADA EM ENTREVISTAS
18	DE EMPREGO OU NA ESCOLA.
19	Então NÃO ACHO QUE POR QUE VOCÊ TEM
20	NINHEIRO OU POR QUE É DA ELITE QUE VOCÊ TEM
21	DIREITO DE CRITICAR A MANEIRA DE FALAR DAS PESSOAS.
22	VOCÊ ESTÁ, ENGANADO, A LINGUA É DE TODOS EU
23	CONCORDO COM HELOISA RAMOS ELA ESCREVEU
24	UM LIVRO CHAMADO "POR UMA VIDA MELHOR" ELE É
25	MUITO BOM, POIS FALA QUE DEVEMOS RESPEITAR A MANEIR-
26	RA DE FALAR DAS PESSOAS, ENTÃO, É ISSO QUE EU
27	ACHO. ANDREU RAMOS SOARES, 16 ANOS, 9º G, FORTALE-
28	ZA, CE, DATA, 22/11/17.
29	
30	

ALUNO 7

7

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Caro Reinaldo Azevedo,
2	
3	Eu li seu artigo "Eles odeiam a civiliza-
4	ção" na revista Veja, publicada em 15 de maio
5	de 2011.
6	
7	Reinaldo Azevedo, eu odeio sua maneira de
8	falar, de pensar e de criticar. Você acha que
9	de você está certo, nos trata como se a
10	gente fosse um "Animal", que não consegue
11	aprender nada. Você diz "Essa gente que há
12	de as costas na educação tem um ódio
13	muito mais perigoso e devastador do que
14	o ódio de classe: ela odeia a civilização
15	propriamente dita". Eu só acho que "Essa
16	gente que você fala, que elas não dão as
17	costas para a educação! Eu acho, sim, que
18	elas contribuem para melhorar a educa-
19	ção. Essa gente é aquelas pessoas que
20	você diz ser burro ou não ser culta.
21	
22	Obrigado(a) pela atenção
23	

ALUNO 8

(8)

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29 / 11 / 17

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1	Breza Reinaldo Azevedo...
2	
3	Eu li o artigo, "Livro didático faz apologia do erro: expo-
4	-nhe a essência da picaretagem teórica e da malandragem
5	de uma gente", publicado na revista Veja, em 14 de maio de 2017.
6	Nesse texto, o senhor critica o livro "Por uma vida
7	melhor", da autora Delaíra Roman, quando diz "Dama
8	Delaíra Roman, uma deslumbrada com o porco". Figo
9	o senhor sabendo que a língua é heterogênea e que o
10	senhor deve respeitar o modo de falar de cada pessoa.
11	A escola deve, sim, ensinar a língua formal padrão
12	para ser usada nas situações formais. Mas deve também
13	ensinar que podemos falar nesse modo de falar depen-
14	dendo da situação comunicativa. E a autora não diz
15	que a linguagem informal é mais importante que a for-
16	mal, ela só diz que existem esses dois modos de usar a
17	língua.
18	

ALUNO 9

Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

(9)

1	Caro Reinaldo Azevedo,
2	
3	Vi o seu texto "Livro didático faz apologia
4	do erro: expõe a essência da picaretagem
5	teórica e malandragem de uma gente". Não concordo
6	com a sua opinião, aqui uma vigôneria sua,
7	julgar o nosso modo de falar.
8	
9	Caro Reinaldo, você não deve ter preconce-
10	ito, linguístico, você tem sim que respeitar
11	a língua de cada um, e esse assunto deve
12	ser debatido, sim, nas escolas, deve se
13	falado.
14	

ALUNO 10

Disciplina: Português

Professora: Inajara C. Pereira

Data: 29/11/17

10 Após as leituras realizadas em sala de aula dos artigos de opinião de Reinaldo Azevedo, publicados na revista Veja, produza uma **carta de leitor** endereçada ao jornalista citado, apresentando sua opinião sobre o conteúdo lido. Atente para a linguagem a ser usada no seu texto, tendo em vista o seu destinatário.

1 Caro Reinaldo Azevedo,
2 Eu li seu artigo "Bom de ditico faz
3 apologia do erro: expõe a essência de picare-
4 tagem técnica e da malandragem dessa gente".
5 Eu sou contra porque ninguém deve crí-
6 ticar a língua como você faz. Não, cara, não
7 é assim que se faz, você não pode ser infeliz
8 e ser contrário às outras opiniões. O livro ensina
9 a respeitar as duas variações e como você
10 tem que saber trabalhar as variações lingui-
11 sticas.
12 Essa é minha opinião, Ah! eu começo com
13 você que o português formal traz vantagens
14 mas só se você não garante um futuro
15 melhor.
16
17

ALUNO 11

11
1 Caro, Reinaldo Azevedo,
2 Eu li o seu artigo "Eles odeiam a civilização",
3 publicado na Revista Veja, e vi que em um certo mo-
4 mento você cita a seguinte frase: "A quem interessa
5 esse debate sobre preconceito linguístico, níveis de lingui-
6 gem, eficiência da comunicação e afins? Os estudantes?
7 Não, não é, e deve ser, preocupação de especialistas, inclusi-
8 ve os do ensino." E discordo totalmente do que você
9 acha, pois acho, sim, que os professores têm que fazer
10 um debate com os alunos sobre preconceito linguístico,
11 pois muitos alunos têm vergonha de falar na frente
12 de muitos professores por não dominarem a língua
13 culta, mas é um absurdo.
14 Como todos sabem, a linguagem é heterogênea,
15 e perante a lei todos somos iguais, temos os mes-
16 mos direitos. A língua não é só boa, mas minha
17 e dá para mostrar que mostra o meu lado de mim.
18