



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM CAMINHO PARA TRABALHAR AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS SEM PRECONCEITO

Deise Baggenstoss (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)
deisebag@yahoo.com.br

Isaldete Ribeiro da Silva Passero (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)
isaribeiro_10@yahoo.com.br

RESUMO: O ensino da língua portuguesa constitui um verdadeiro “desafio” para o professor formado em Letras. Estudos da sociolinguística buscam combater o preconceito linguístico¹, termos como “certo” ou “errado” muitas vezes aumentam o preconceito porque reforçam a ideia de que o estudante não é capaz de falar sua própria língua. Entretanto, os professores necessitam se despir de muitos conceitos até agora arraigados em sua *práxis*, pois muitos trabalham as variedades linguísticas conforme os livros didáticos abordam, sem questionar como isso é feito, se poderia ou não gerar mais preconceito. Bagno (2007, p. 134) afirma que “o trabalho de reeducação sociolinguística consiste em ampliar o repertório linguístico do aprendiz, em expandir sua competência comunicativa”. Parece fácil, mas seguramente não é, há muito preconceito em relação aos *modos*² de falar mais “bonitos” e os que são considerados “feios”. A questão principal a ser analisada é como combater o preconceito linguístico em sala de aula? Uma resposta concreta não se tem, porém, pode-se iniciar conhecendo *as variações* que existem no Brasil. Com o objetivo de desconstruir o preconceito linguístico existente em sala de aula, elaborou-se uma sequência didática conforme os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual foi trabalhado o gênero conto popular e seus subgêneros (causo e fábula) numa turma do 6º ano da escola municipal Jardim Paraíso em Sinop/MT.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; variedades linguísticas; preconceito; formação docente.

ABSTRACT: The teaching of the Portuguese language constitutes a true "challenge" for the teacher trained in Letters. Studies of sociolinguistics seek to combat linguistic prejudice, terms like "right" or "wrong" often heighten prejudice because they reinforce the idea that the student is not able to speak his or her own language. However, teachers need to get rid of many concepts hitherto rooted in their praxis, because many work the linguistic varieties as the textbooks approach, without questioning how this is done, whether or not it could generate more prejudice. Bagno (2007: 134) states that "the work of sociolinguistic reeducation consists in expanding the linguistic repertoire of the learner, in expanding his communicative competence". It seems easy, but surely it is not, there is a lot of prejudice in relation to the more "beautiful" modes of speech and those that are considered "ugly". The main question to be analyzed is how to combat linguistic prejudice in the classroom? A concrete answer is not, however, one can start knowing the variations that exist in Brazil. In order to deconstruct linguistic prejudice in the classroom, a didactic sequence was elaborated according to the theoretical assumptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in which the popular genre and its subgenres were worked (causo and fable) in a group of the 6th year of the Jardim Paraíso municipal school in Sinop / MT.

KEYWORDS: didactic sequence; linguistic varieties; preconception; teacher training.

¹ Entende-se como preconceito linguístico o julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas. BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

² “Modos” está aqui no sentido de variações.

1 INTRODUÇÃO:

O presente artigo faz parte da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*³, com o objetivo de elucidar algumas práticas docentes, além de fomentar a reflexão sobre as variedades linguísticas e como são tratadas no contexto escolar. Nessa conjuntura, elaborou-se uma sequência didática conforme abordagem teórica sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e que foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Jardim Paraíso em Sinop/MT.

O gênero escolhido foi conto popular, com foco nos subgêneros *causo* e *fábula*. A sequência didática foi planejada com o objetivo de mostrar as variedades linguísticas presentes na sala de aula e fora dela, partindo do princípio que o preconceito linguístico se combate ao se conhecer que a língua é heterogênea e nunca homogênea. Durante os módulos da sequência didática, foram apresentados textos que se apropriam das variedades como estética e tema, também ocorreram apresentações orais de *causos* vivenciados ou herdados pelos falantes/apresentadores. Os alunos apreciaram muito as atividades desenvolvidas e participaram efetivamente de todas as etapas.

Os aportes teóricos estão em Bagno (2007) e (2013), Faraco (2008), Antunes (2009), Calou (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Numa perspectiva de conhecer para enfrentar, questiona-se também sobre o papel do professor no combate ao preconceito linguístico, para isso buscou-se elucidar através de embasamento teórico a origem do “problema”, uma vez que o professor não deve ser “culpado” por desconhecer o universo linguístico, pois passou por uma universidade e não teve uma formação efetiva voltada para o trabalho com a língua. Nesse sentido, Bagno (2013, p. 27) argumenta sobre os cursos de Letras:

Em contrapartida, nesse e em praticamente todos os cursos de Letras, milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura,

³ Disciplina ministrada pela professora Dra. Neusa Inês Philippsen no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.



relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua.

Assim, compreende-se que o combate ao preconceito linguístico precisaria começar no currículo das universidades, onde se “deveria” formar professores realmente capacitados ao ensino da língua.

2 AFINAL, O QUE É LÍNGUA E COMO É ABORDADA NAS ESCOLAS?

A língua é a identidade de um povo, mutável, faz parte da cultura de cada um, uma ferramenta indispensável para a comunicação. Incoerentemente, muitas pessoas são excluídas⁴ por não aceitarem/falarem a língua “oficial” do país em que vivem. No Brasil há duas línguas oficiais que são o português e a libras, além das mais de 270 línguas indígenas⁵, algumas já em fase de extinção.

Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa acaba sendo algo desafiador para o professor, pois muitos questionamentos fazem parte de sua prática, destacam-se alguns: como trabalhar tantas variedades em sala de aula? O que trabalhar? Será que “estou” desenvolvendo as práticas de forma adequada? São muitas as inquietações no dia a dia, quanto mais se dialoga, parece que mais dúvidas surgem.

Cabe ressaltar, contudo, a necessidade de partir do princípio de que a língua é uma herança de nossos antepassados, dessa forma, pode-se pressupor a importância da valorização do que o aluno já conhece, do seu contexto familiar. Conforme Antunes (2009, p. 23):

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo.

⁴ (BAGNO, 2007, p. 126).

⁵ Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/artigo.php?indice=73>. Acesso em 29 nov. 2016.

Sendo assim, separar a língua e a cultura de um povo é impossível, bem como não observar as diversas características peculiares dos falares do nordestino, do catarinense, do carioca, do cuiabano, do baiano, entre outros. Apesar disso, ainda observa-se que muitos estudantes tratam algumas variedades linguísticas com preconceito, são as “feias” e diferentes das ditas “bonitas”, e acabam transformando o falante em alvo linguístico na sala de aula e fora dela. O curioso é que o próprio falante, muitas vezes por desconhecimento, acaba se achando inferior no seu modo de falar. Conforme reflexão de Irandé Antunes (2009, p. 25):

Pesquisas etnográficas já demonstraram a força dessa associação: interrogados sobre quem falava mais bonito, se os nordestinos ou os paulistas, nordestinos do sertão pernambucano declararam, com ares de quem dizia obviedades, *que a fala do nordestino é muito mais feia, muito mais desagradável e deselegante que a do paulista, evidentemente*⁶. Essa associação, na ingenuidade de muitos, leva a afirmar que o próprio falante nordestino é mais feio que o falante paulista.

Num país, em que as diversidades culturais e linguísticas são características inquestionáveis, percebe-se que, apesar disso, ainda o falar diferente pode ser visto com preconceito. Em sala de aula, muitas vezes “equivocadamente”, o professor de língua portuguesa contribui ainda mais para aumentar o preconceito linguístico⁷. Mesmo que se respeitem as variedades linguísticas presentes, há por parte do professor alguns chavões do tipo: “*falar pode, escrever não*”, ou aquela famosa frase presente nos livros didáticos: “*vamos passar para a norma culta*”, questionada por Marcos Bagno (2007, p. 123, grifos do autor):

A atividade que manda “passar para a norma culta” acaba se revelando, no fundo, tão preconceituosa quanto a atitude de discriminar o Chico Bento por “falar tudo errado”. Porque se, num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita “segundo a norma culta”, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser “corrigido”, e as formas consagradas pela gramática

⁶ Grifo da autora.

⁷ Muitas vezes de forma involuntária por falta de conhecimento ou como sugestão do próprio livro didático.

normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que “valem” de verdade. E aí todo o nosso trabalho de reeducação sociolinguística vai pro brejo.

O trabalho de reeducação sociolinguística passa pela seleção de material feita a partir do olhar do professor em sala de aula, mas como fazer isso sem uma formação voltada para a sociolinguística? Essa questão está relacionada diretamente ao currículo das faculdades, o que não é algo simples para ser mudado. Dessa forma, as concepções pedagógicas de cada professor estão muito ligadas à sua formação, assim, se algo está errado e precisa ser mudado, terá que passar pela formação. Dinah Callou (2014, p.14) reforça essa importância:

As causas de natureza pedagógica dizem não só respeito ao conteúdo da disciplina a ser ministrada, mas também e principalmente à formação do professor. O que vem acontecendo nos cursos de Letras é, em geral, uma tentativa de recuperação das deficiências do ensino fundamental e médio, levando a uma formação fragmentária e desordenada do professor.

Parece óbvio que o professor pode e deve buscar caminhos para conseguir trabalhar as variedades linguísticas de forma que não gere preconceito, o que vai muito do entendimento de cada um, mas não se pode culpá-lo como relapso em relação ao ensino da língua se não lhe foi proporcionado isso em sua formação. Como questionar o docente se o próprio estado não contribui para ampliar suas práticas? Conforme Callou (2014, p.14):

Entende-se, desse modo, que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem, por objetivo, o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização.

No entanto, abordar a qualidade do ensino superior é algo complicado, mesmo que essa abordagem seja feita por estudiosos dedicados a isso, quem dera o professor que mal conseguiu concluir uma faculdade. Fato é que, independentemente se pública ou privada, as faculdades estão falhando muito no quesito ensino da língua. Vale ressaltar aqui, também, um outro questionamento, se o professor não tem o hábito de leitura e de escrita, como vai estimular seus alunos a desenvolverem essas capacidades de forma proficiente? Além disso, quanto ao conhecimento linguístico e sociolinguístico, um semestre apenas dedicado à disciplina de “Introdução à Linguística” (BAGNO, 2013) não é capaz de abordar a diversidade existente neste país.

Verifica-se, também, que métodos de ensino já ultrapassados permanecem no currículo das universidades, no entanto, a teoria disseminada é, muitas vezes, contraditória, pois cobra-se do professor uma postura inovadora, mas não se oferece metodologias de como fazer. Segundo Bagno (2013, p. 31):

O resultado, volto a insistir, é que grande parte das futuras professoras e professores de português saem diplomadas sem saber linguística, sem conhecer a tradição gramatical, sem saber teoria e crítica literária e sem conseguir escrever adequadamente um texto de qualquer gênero mais monitorado.

Além do currículo das universidades, outro aspecto importante é o desinteresse e desprestígio da profissão “professor”. Em sua maioria, os docentes vêm de famílias de baixa renda, filhos de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental⁸. Desse modo, sem um ambiente familiar que incentive a leitura e a escrita, muitos professores chegam às universidades com uma base frágil/fraca, mesmo assim, os cursos de Letras ignoram essa condição. Conforme Bagno (2013, p.31):

As pessoas que atuam em nossos cursos superiores de Letras, porém, fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores e despejam sobre eles, logo no primeiro semestre, teorias sofisticadas,

⁸ (Folha de S. Paulo, 31 dez. 2001: C-1, in: BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013)

que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, junto com textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira. E assim vamos nos iludindo e iludindo os estudantes.

Dessa maneira, o ensino da língua portuguesa continua sendo engessado, sem consenso. Gramáticos e linguistas parecem estar de costas viradas uns para o outros⁹ e acabam deixando o ensino da língua como algo “difícil” ou “impossível”, só aumentando a preocupação do professor em qual caminho seguir. Contudo, mesmo ao longo de um emaranhado caminho, o que se pode perceber, indubitavelmente, é que a língua não é homogênea e sim heterogênea, conseqüentemente, não trabalhar essas diferenças como processo natural da língua pode gerar o preconceito linguístico.

Porém, mesmo imbuídos com essa percepção, segundo Faraco (2008, p. 179):

Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado¹⁰. Nos nossos documentos oficiais de diretrizes para o ensino de português, já incluímos essa complexa temática como uma daquelas que devem ser trabalhadas na escola. Isso é já um ganho, considerando que a escola tradicional simplesmente negava a variação linguística como matéria de ensino. Para essa escola (e quanto ela ainda está presente entre nós?) a variação é sinônimo de erro e cabe a ela corrigir esses pretensos “desvios”¹¹.

Devido a essa questão ser complexa, resta ao professor seguir o caminho mais “fácil”, que é fornecido pelo livro didático. Bom ou ruim, esse material constitui muitas vezes a única ferramenta utilizada em sala de aula. O problema é a abordagem que os livros didáticos utilizam para trabalhar a língua, quase sempre sem dar ênfase às variações. Sendo assim, reforçam que só existe uma forma “certa” de se escrever. Para Bagno (2007, p. 119):

⁹ Conforme José Luiz Fiorin, em palestra realizada na UNEMAT em setembro de 2016.

¹⁰ “Estimulado por este nosso texto, o prof. Marcos Bagno publicou em 2007 *Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística* [São Paulo: Parábola Editorial], um livro em que busca debater em profundidade o tema da variação linguística no Brasil e formular diretrizes para a construção de uma pedagogia da variação. Recomendamos sua leitura”. (Nota do autor)

¹¹ Grifo do autor.

[...] o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. A gente percebe, em muitas obras, uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança.

Se os autores dos livros didáticos pouco ou nada trazem sobre o combate ao preconceito linguístico, imagine o professor regente que possui pouco tempo disponível para fazer seus próprios estudos, assim, como conseguirá avaliar se o livro didático abordou corretamente as variedades linguísticas? O livro didático seguramente ainda é o principal apoio ao professor em sala de aula, porém, cabe ressaltar que muitas vezes as variações linguísticas abordadas neles mostram estereótipos, como o “nordestino” através da literatura de cordel, o “caipira” através de tirinhas do Chico Bento ou uma letra de música em dissonância com a norma-padrão.

Nesse aspecto, passa-se ao aluno uma falsa ideia de que só existem esses tipos de variações, e de que essa forma de expressão é “incorreta”, esse ou aquele sujeito fala “melhor”, enfim, vai-se criando a cultura da exclusão, em que poucos sabem falar “corretamente” e muitos falam “errado”. Ainda sobre o livro didático, Bagno (2007, p. 120) reforça:

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação.

Logo, vê-se toda essa “variação” da língua em sala de aula, cada um com suas peculiaridades que moldam e a refazem. Assim, as inadequações são partes desse processo de desconstrução e reconstrução, conforme salienta Bagno (2007). Cabe aos professores de língua portuguesa, portanto, valorizar essa diversidade. Algo muito difícil, porém, o professor com o aprofundamento nos estudos sobre variação e ensino pode reconhecer que a maioria dos “erros” tem um porquê, trabalhar com eles e, dessa

forma, pode valorizar mais o aluno e seu conhecimento sobre a língua. Bagno (2013, p. 42) ainda comenta que:

[...] só podemos lamentar profundamente que os mesmos livros didáticos que propõem trabalhos tão interessantes no tratamento da leitura, da oralidade e da escrita continuem tratando o estudo da língua como algo desvinculado do *uso* real, desvinculado da leitura e da escrita, como se a gramática existisse em alguma dimensão etérea fora das relações sociocomunicativas estabelecidas pela atividade de linguagem, como se a língua não se manifestasse como *discurso*, na forma de *textos falados e escritos*. Na maioria das coleções predomina aquilo que chamo de **miséria da sintaxe**: a consideração da *frase* como objeto exclusivo dos estudos gramaticais, como se a dissecação de cadáveres oracionais fosse necessária e suficiente para se aprender realmente o que é e como funciona uma língua viva¹².

Faraco (2008, p. 179) também critica a abordagem sobre o estudo da língua feita não só pelos livros didáticos, mas também nos exames de escolaridade (ENEM e SAEB):

Os sinais mais evidentes dessa ausência de uma pedagogia da variação linguística podem ser encontrados nos livros didáticos, mas também nos exames de escolaridade como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Compreende-se, assim, que trabalhar a variação linguística é explorar a pluralidade cultural, a qual permeia o nosso país, pois diferentes culturas e distintos falares mesclam a sociedade brasileira. Cabe à escola, por sua vez, ampliar a visão de mundo de seus estudantes explorando as diferenças que mesclam a cultura brasileira, com características singulares. Contudo, não há cultura melhor ou pior, mas diferenças

¹² Grifos do autor.

existem e a escola, como agência legitimadora do conhecimento, deve trabalhá-las em seu currículo, oferecendo as informações necessárias para que a cultura e os dizeres de cada um sejam respeitados.

Ao abordar a língua portuguesa, é necessário também oferecer subsídios para que os alunos a compreendam e também a cultura na qual estão inseridos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (2001, p. 76) orientam que:

Um conhecimento fundamental para a leitura da Pluralidade Cultural são as muitas linguagens que se apresentam como um fator de identidade de grupos e indivíduos. Compreender e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa.

Dessa forma, promover um ambiente de reflexão sobre a língua e seu uso permite aos alunos reconhecerem-se como cidadãos e também compreenderem a presença dos diferentes falares na sala de aula. O manual da Pluralidade Cultural trazido pelos PCN (2001, p. 77) corrobora com esse excerto ao mencionar que:

Devem ser abordados os regionalismos, especialmente no tocante aos acentos da língua oral. Nesse sentido, será importante trabalhar a percepção relativa do sotaque. Perguntas como “Quem tem sotaque?” ou “Onde certo tipo de acento é sotaque, onde é próprio da região?”, poderão ajudar a construir a compreensão de que “fora de casa todos são estrangeiros”.

O diálogo acima proposto pelos PCN contribui para com a interação em sala de aula e para que se desenvolvam atitudes de respeito com o falar e a cultura de cada estudante, construindo-se mutuamente a compreensão das expressões culturais que se manifestam no nosso dia a dia. Assim, duas das propostas para trabalhar linguagens da pluralidade são o trabalho com “Literatura e tradição, oral e escrita: mitos, lendas, histórias; contos; “causos”[...]; e Dialetos, variantes e variação linguística: regionalismos, sotaques, gírias, expressões e acentos regionais”. (BRASIL, 2001, p. 80).

O estudo da variação linguística cumpre, desse modo, papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa. (BRASIL, 2001).

Pensando em propor algo diferente das metodologias do livro didático, a opção foi elaborar uma sequência didática, segundo os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o gênero conto, na versão popular “causo¹³”. Desta forma, os módulos desenvolvidos partem da apresentação da proposta a ser trabalhada, em seguida fez-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, para então partir-se para a ampliação desses conhecimentos.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao adentrar-se numa sala de aula, é visível o cenário pluricultural que a circunda. A cultura, por sua vez, é reflexo de uma sociedade marcada pela heterogeneidade de povos que habitam esse país, e na educação essas diferenças vão desde a faixa etária, como regionais, grau de escolaridade dos familiares, situação econômica, dentre outras. Nesse cenário também estão presentes os diferentes linguajares.

Quando se observa os diferentes falares dos alunos, percebe-se a gama de riqueza cultural que trazem de seu meio familiar e social para a escola, porém, essas diferenças no falar muitas vezes são alvo de preconceito, pois são vistas como “erradas”, uma vez que a sociedade tem adotado apenas uma linguagem como padrão e alvo de prestígio, desvalorizando suas variedades e variantes. Nesse contexto, Bagno (2007, p. 27) elucida que “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença”.

Portanto, é papel da escola abordar a variação linguística em seu plano de ensino e não dar prioridade a uma única linguagem tida como padrão a ser seguido, como se

¹³ Luís da Câmara Cascudo ([ano? Precisa acrescentar aqui](#)) classifica os contos em: contos de encantamento, contos de exemplo, fábulas, contos religiosos, contos de adivinhação, anedotas, causos.

todos os falantes fizessem uso de uma língua homogênea. Pretende-se, assim, neste artigo, desenvolver uma sequência didática por meio do gênero textual conto para que possam contemplar a variação sem exaltar ou diminuir as diferentes culturas e os distintos falares.

Entende-se por sequência didática um procedimento que consiste em elaborar inúmeras atividades ligadas entre si para ensinar um determinado gênero textual por etapas. Os PCN de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998, p. 88) apresentam esse procedimento como “Módulos Didáticos”, “que são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”.

Posto isto, ao usar esse procedimento, o professor, ao elaborar seu plano de ensino, poderá lançar mão de vários arquétipos do mesmo gênero. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os mesmos autores reforçam essa conceituação aludindo sobre qual/quais gêneros importam trabalhar (2004, p.97):

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Desenvolver a competência discursiva do aluno implica, assim, em oferecer condições e recursos para que possa desenvolver sua capacidade de leitura e escrita de maneira adequada à situação comunicativa. O trabalho mediado pela leitura de diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno um contato significativo com a linguagem, visto que os gêneros estão atrelados a diferentes práticas sociais.

3.1 PROPOSTA DE ENSINO

Esse subitem visa a propor o ensino da variação linguística em sala de aula por meio de uma sequência didática que traz como suporte, o gênero textual “conto popular” e seus subgêneros (fábula e causo). A abordagem de variação enfatizada são os falares regionais e a tradição cultural de contar histórias que foram passadas de geração a geração quando a forma escrita era privilégio da minoria da população. Antes da solicitação da produção de texto final, explorou-se a estrutura da fábula.

3.2 PROCESSO DIDÁTICO

Série: 6º Ano

Conteúdo: Variação linguística: gênero causo, fábula, contação de história e atividade de releitura.

Objetivos:

- Combater o preconceito linguístico desmistificando o “certo” ou “errado”.
- Produzir textos narrativos a partir de estruturas já conhecidas.
- Compreender e apreciar contos populares.
- Conhecer o gênero “causo”.
- Propiciar um ambiente prazeroso e significativo que favoreça a reflexão sobre a variação linguística.
- Perceber as diferentes variantes na língua oral.
- Incentivar a exposição em público, o saber ouvir e o respeito ao outro.
- Promover a participação em situação prazerosa de leitura.
- Compreender os contos populares como elementos de cultura, com base nos aspectos culturais e linguísticos que caracterizam as pessoas e os lugares onde vivem.
- Perceber a importância de se estar atento à situação comunicativa, pois as escolhas ao se produzir um discurso não são aleatórias, deve-se levar em conta: interlocutores, contexto, finalidade e outras circunstâncias de interlocução.

Recursos materiais: pincel para quadro branco, projetor multimídia, caixa de som, *notebook*, lápis, borracha, caneta, textos que nortearam a aula.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º Momento: Apresentação da Proposta (4 aulas)

Motivação

Proposta:

Dialogar com os alunos de maneira informal, interrogando-os sobre o que eles acham que irão estudar na aula de língua portuguesa. Lançar perguntas, como: quem aqui gosta de ouvir uma boa história? Quem é um bom contador de história? Após ouvir as opiniões dos estudantes, fazer a seguinte dinâmica:

- Já sentados, em círculo, pedir que cada um conte a história do nome. Esta dinâmica deixa claro que, ao nascermos, já construímos uma história e essa é patrimônio cultural inerente ao ser humano.
- Socializar o gênero a ser estudado: conto popular com ênfase em seus subgêneros (causo e fábula).

Levantamento dos conhecimentos prévios

Definir oralmente e com os alunos o que é gênero. Interrogá-los quanto ao gênero estudado. O que sabem sobre conto? Registrar na lousa suas respostas sobre conto. Abaixo seguem algumas respostas dadas pelos estudantes do 6º ano:

- ✓ *História narrativa.*
- ✓ *História de vida de uma pessoa.*
- ✓ *História pequena em que os personagens são animais.*
- ✓ *História inventada.*
- ✓ *Começa com “Era uma vez...”*
- ✓ *Diálogo entre duas ou mais pessoas.*
- ✓ *Entre outras respostas.*

Ampliação do Conhecimento

Essa seção destinou-se a desenvolver atividades que ampliassem o conhecimento do tema abordado. Trabalhou-se neste momento as características do conto, ou seja, “narrativa curta, poucos personagens, ausência de tempo cronológico, o tempo é evidenciado por meio de expressões como: era uma vez..., há muito tempo atrás; personagens protagonistas e secundários”, entre outras. Conceituou-se pontualmente o



que é conto, segundo o *Folclore Brasileiro* / Nilza B. Megale - Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Sistematização do Conhecimento

A sistematização compreendeu a retomada do percurso feito até aqui, por meio de registros que visaram evidenciar as principais noções e conceitos estudados, essa etapa destinou-se, assim, em aplicar os conceitos aprendidos. Para esse momento, foi proposto que os alunos se sentassem em duplas e produzissem um conto, poderiam escrever ou parafrasear um conto que já tinham ouvido, ou lido.

Vale ressaltar, neste contexto, a metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101), quando salientam que:

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. Por exemplo, uma primeira entrevista pode ser realizada com um colega de classe; ou alguns alunos podem tentar realizar uma primeira exposição com uma preparação mínima sobre um tema que já dominam, ou sobre um mesmo tema elaborado por toda a classe.

Abaixo seguem algumas produções iniciais realizadas pelos alunos:

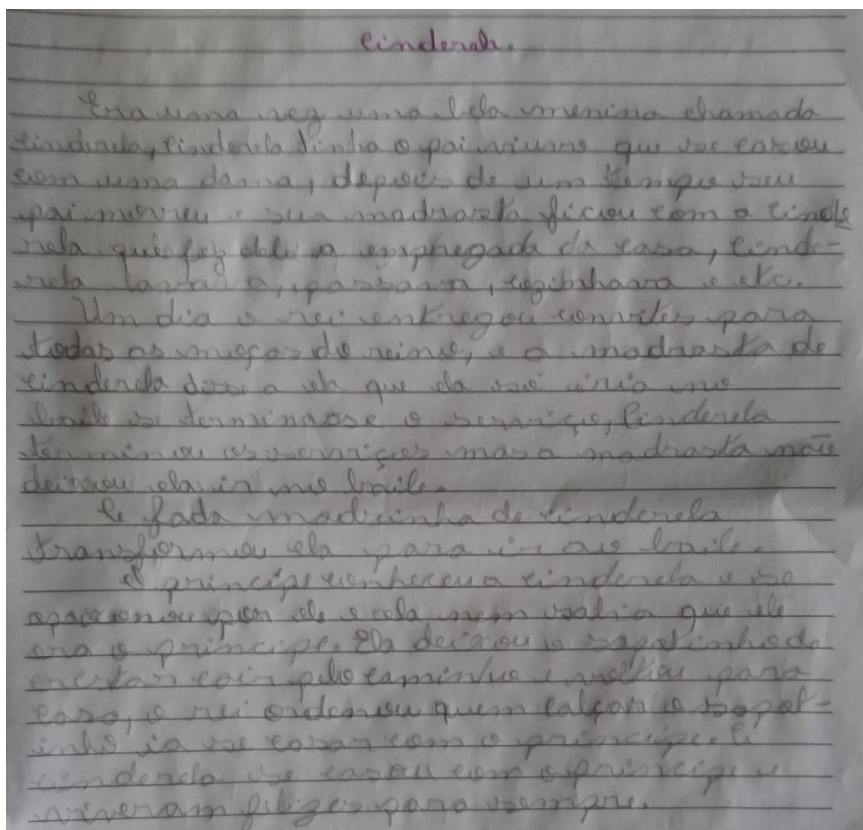


Imagem:1. Título: Cinderela. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Na imagem 1, é nítido que as alunas compreenderam a estrutura narrativa do conto, apresentando o tempo logo no início da história, como também as personagens protagonistas e antagonistas. As mesmas preferiram registrar um conto já conhecido popularmente.

Já na imagem 2, abaixo, as alunas propuseram uma releitura da história *A fada atrapalhada*, porém com enredo e desfechos totalmente diferentes. As estudantes desenvolveram bem a proposta, pois uma das características do conto é a ficção.

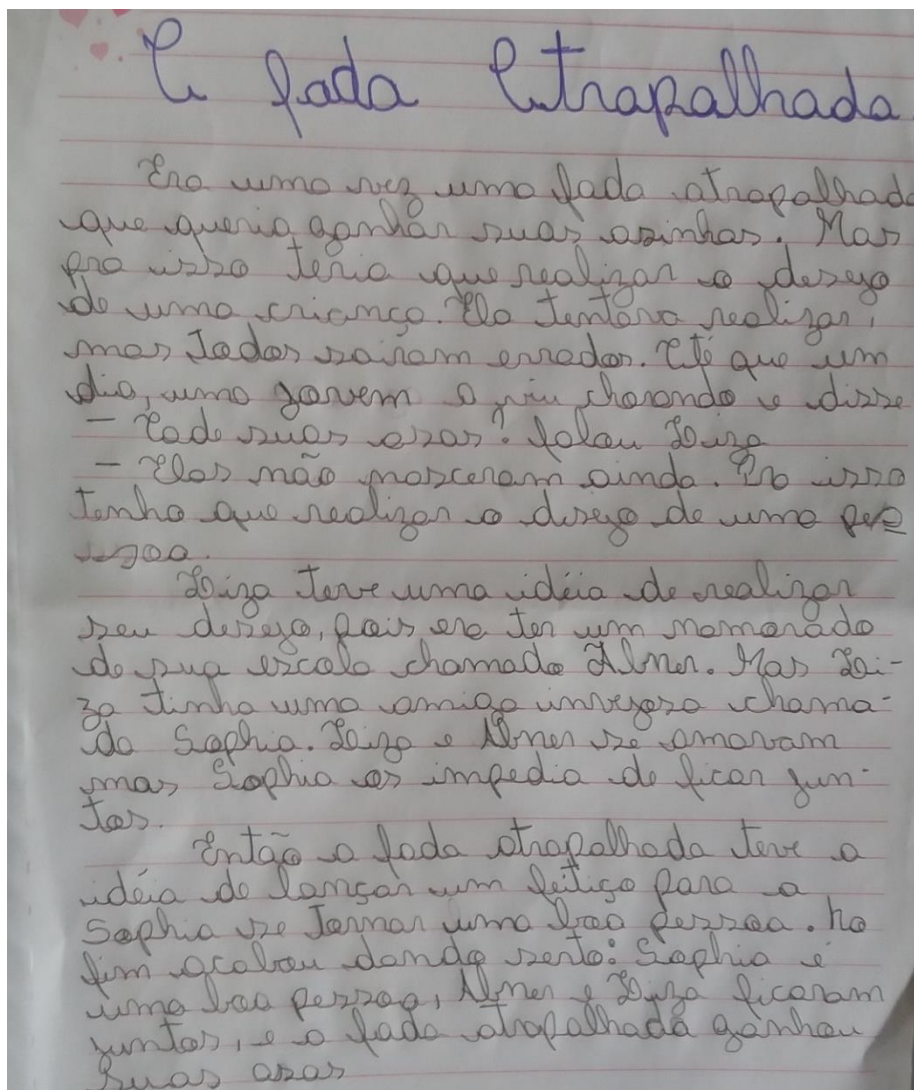


Imagem: 2. Título: *A fada atrapalhada*. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Dando sequência, na imagem 3, a dupla de alunas optou em produzir uma história de terror, em que narram a história de uma casa assombrada. Percebe-se, nesta produção, a dualidade da temática, na qual se colocou personagens reais, no caso uma família aparentemente “normal” que teve um desfecho trágico: a morte de todos, ficando, assim, a casa onde residiam mal-assombrada. Observa-se, dessa forma, nessa história, uma contextualização com histórias já ouvidas ou lidas, pois, “geralmente”, as casas mal-assombradas são assim porque ocorreu algum fato trágico nas mesmas.

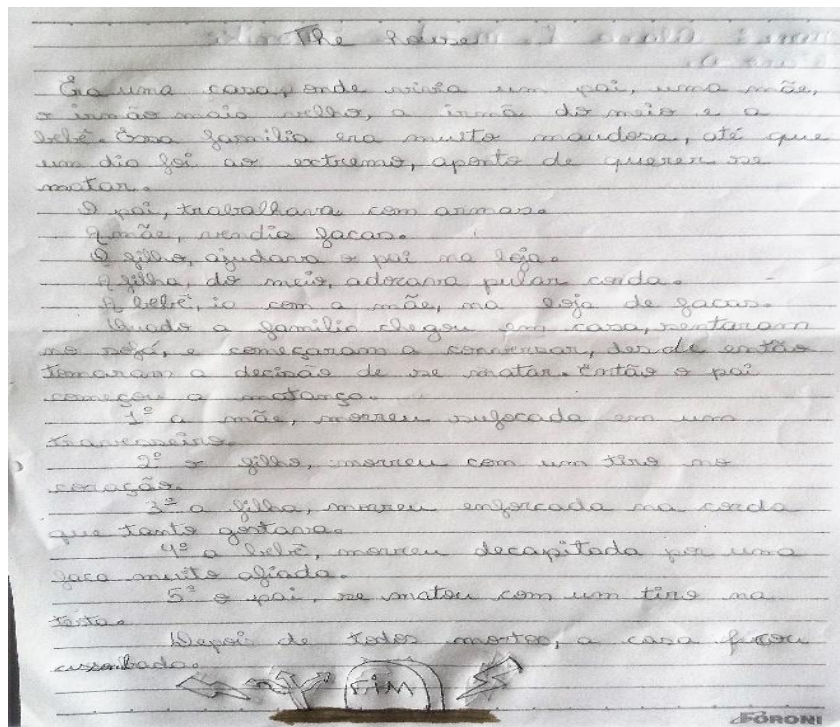


Imagem: 3. Título: *The House*. Acervo das pesquisadoras.

Na imagem 4, percebe-se que os alunos usaram a criatividade e inventaram uma fábula, cujo tema é “não faça gambiarra”, incitando o leitor a pensar que ao fazer gambiarra algo dará errado.

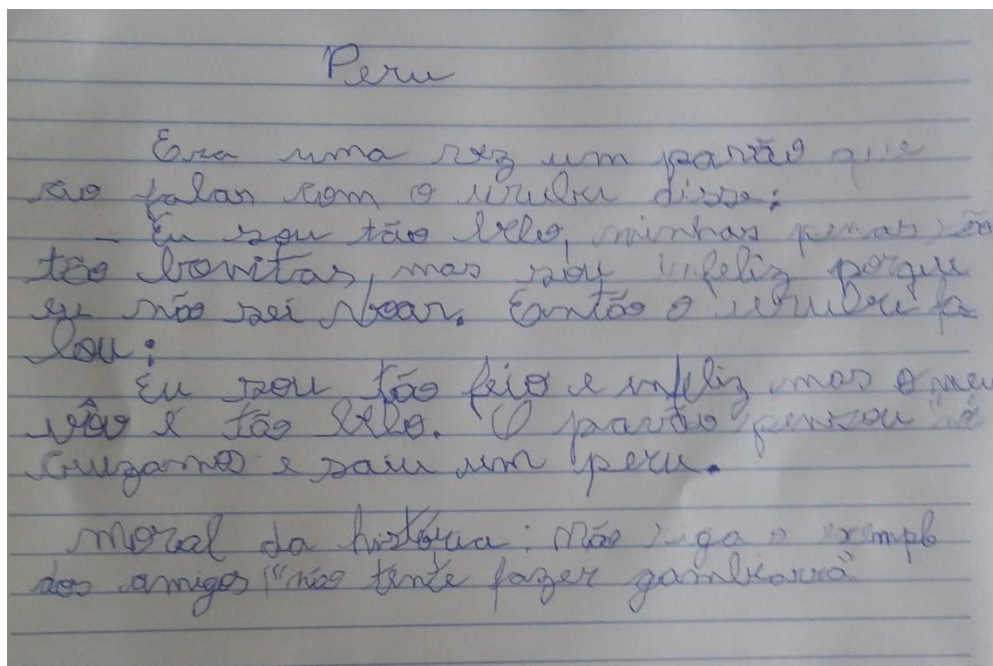


Imagem: 4. Título: *Peru*. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Após a realização dessa atividade, como tarefa de casa, foi solicitado que os alunos conversassem com os pais, avós, tios ou vizinhos e pedissem a eles que lhes contassem um “causo”, mesmo sem dar definição ao gênero.

Segundo momento (1 aula)

Retomada sucinta e de forma oral sobre o que foi feito na aula anterior para que os alunos que haviam faltado tomassem conhecimento da sequência didática proposta e pudessem participar das demais atividades.

Avaliação (2 aulas)

A sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõe que se faça uma avaliação formativa, ou seja, a avaliação não deve ocorrer somente no final do processo, mas durante todas as atividades. Assim, o professor tem subsídios para fazer a intervenção adequada e também acompanhar a evolução dos estudantes.

Com base nesse procedimento, antes de recolher a atividade feita em sala de aula, perguntou-se sobre qual/quais foi/foram a(s) dificuldade(s) de se escrever um conto, sendo que alguns responderam que não tiveram dificuldade, outros que era em achar o tema para escrever etc. Na sequência, os alunos foram interrogados sobre a tarefa de casa e lançou-se a seguinte questão:

Qual foi a maior dificuldade? As principais respostas foram:

- ✓ *“Ah”, a minha mãe não sabia. Meu pai sabia, mas estava viajando.*
- ✓ *Minha mãe e meu pai não estavam em casa.*
- ✓ *Minha vizinha não sabia.*

Mesmo com tais dificuldades, vale destacar que a atividade de pesquisa foi de grande valia, pois permitiu que o estudante fosse a campo, pesquisar e estabelecer diálogo com pessoas mais velhas e parentes, houve aluno que ligou para a avó que morava em outra cidade e pediu para que ela lhe contasse um “causo”.

Algumas classificações dos contos populares

Aarne-Thompson (1961) divide-os em três grandes grupos: contos de animais, estórias populares, gracejos e anedotas.

Luís da Câmara Cascudo (1984) classifica-os em: contos de encantamento, contos de exemplo, fábulas, contos religiosos, contos de adivinhação, anedotas, causos.

Nelly Novaes Coelho (1991) distribui-os em: contos maravilhosos e contos de fadas, lendas e mitos, fábulas, contos contemporâneos.

Após ler e discutir a definição dada por cada estudioso, percebeu-se que a proposta desenvolvida em sala de aula era segundo a classificação de contos populares dada por Luís da Câmara Cascudo (1984) porque, ao se pedir na primeira aula que os alunos escrevessem ou parafrasassem um conto conhecido por eles, houve estudantes que fizeram o registro de fábula, com direito à “moral da história”.

Os alunos também copiaram uma tabela no caderno para que, durante a socialização da pesquisa de casa sobre o “causo”, registrassem as impressões ao ouvirem a história do colega. Ao final de todas as apresentações, escolheram a história que mais gostaram para relatar no caderno. Registram-se a seguir, algumas questões observadas pelos alunos:

Qual era o nome do “causo”? Como eram as personagens? E os lugares descritos? Que tipo de ação foi desenvolvida nas histórias? O que acharam das histórias contadas? Qual foi a mais interessante ou a mais engraçada? Que temas foram expostos?

Seguem as imagens de algumas das histórias lidas:

Na imagem 5, o aluno trouxe um causo do folclore popular, no texto é perceptível a estrutura do conto popular, desfecho inesperado e de cunho humorístico.

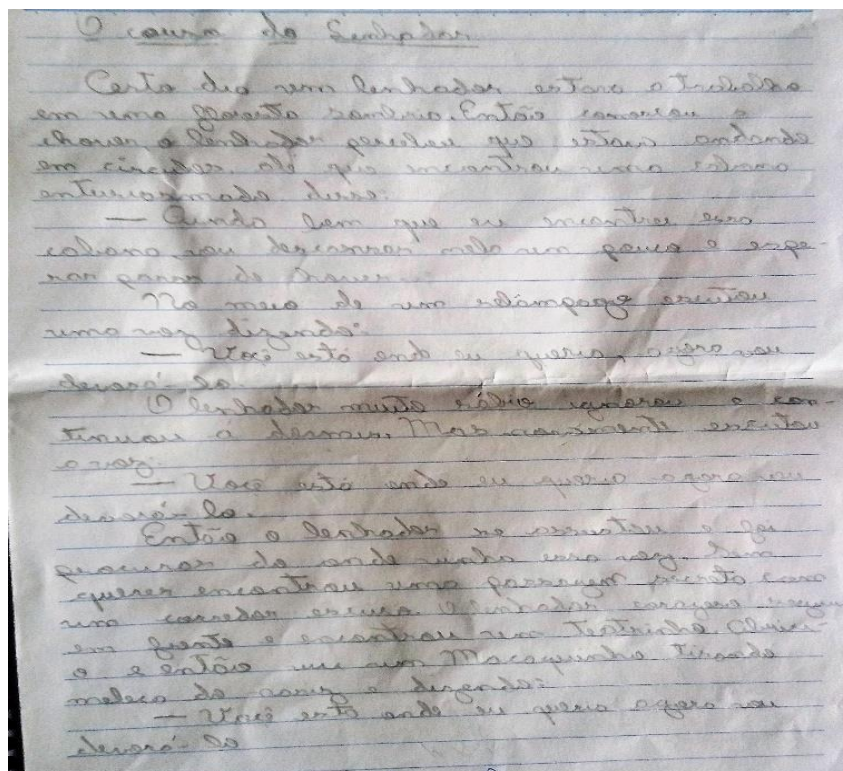


Imagem: 5. Título: *O caso do lenhador*. “Conto de tradição popular”. Acervo das pesquisadoras.

O próximo texto, na imagem 6, refere-se a algo ocorrido, porém, não se enquadra no formato de contos de tradição oral.

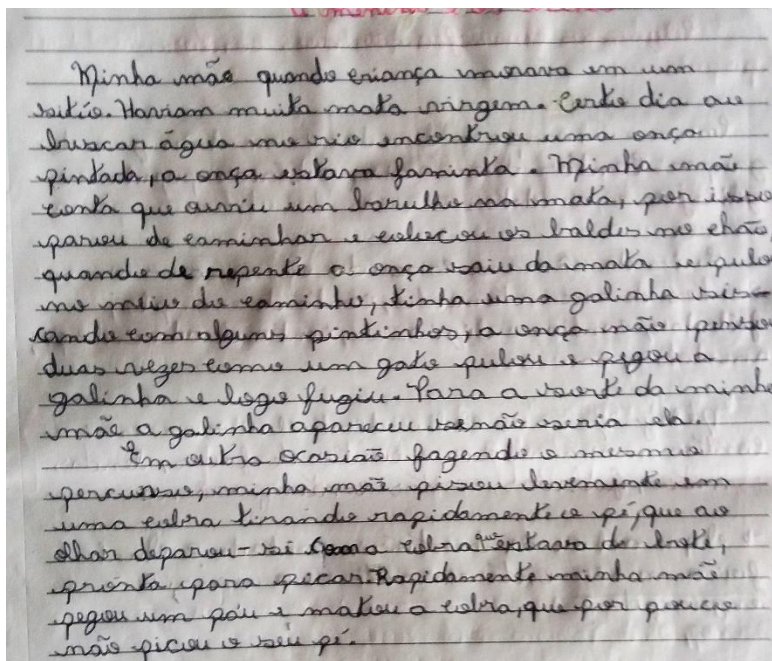


Imagem: 6. Título: *A menina e os bichos*. Acervo das pesquisadoras.

O mesmo acontece com o aluno que redigiu o texto abaixo (imagem 7) em que escreve duas narrativas curtas, que apresentam desfechos previsíveis, fatos reais e nada de sobrenatural e ficção, que são características dos contos populares.

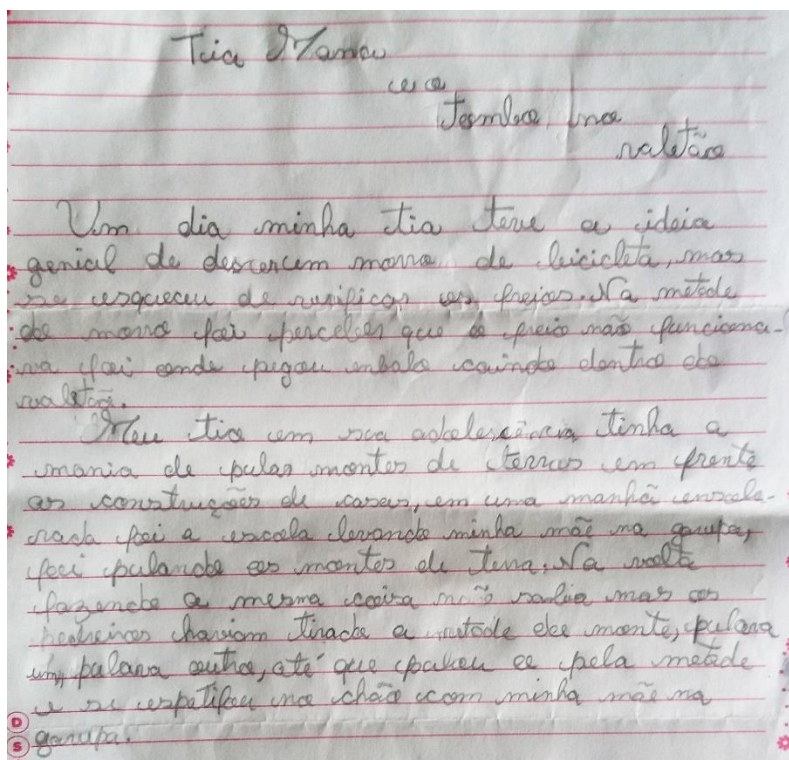


Imagem: 7. Título: *Tia mana e o tombo no portão*. Acervo das pesquisadoras.

Ainda com relação à avaliação formativa, sempre deve ser muito bem analisada pelo professor. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.100) enfatizam que as primeiras produções nem sempre conseguem atingir o objetivo proposto, mas servem de motivação tanto ao professor quanto ao aluno, porque:

Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, à instrução dada. Este sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar" tanto a seqüência como o aluno.

Esta última aula do segundo momento envolveu bastante os alunos por meio das leituras dos registros trazidos de casa. A mesma aconteceu ao ar livre, embaixo de árvores, onde os estudantes sentaram-se sobre a grama e compartilharam um pouco das histórias, as quais envolveram: pesquisa, leitura e registros. Essa atividade foi utilizada para a identificação do conhecimento prévio¹⁴.

Terceiro momento (2 aulas)

No início da primeira aula fez-se uma retomada sucinta do que já se havia estudado e discutido nas aulas anteriores, esse espaço da aula, além de ativar a cognição e a metacognição¹⁵ dos alunos, também serviu para dar uma noção do que foi realizado nas aulas de língua portuguesa sobre a temática aos que faltaram.

Atividades de ampliação dos conhecimentos

Nesta aula, por meio de uma conversa informal, explicou-se aos alunos que “causos” são contos populares que são passados de geração a geração, e que a maioria das pessoas tem um ou mais causos para contar. Após a contextualização do tema abordado, pediu-se à inspetora de pátio para contar-lhes um causo (a mesma já havia se disponibilizado a fazê-lo). Ela contou um causo que o pai lhe havia contado quando criança, os alunos adoraram, foi a partir desse relato oral que eles realmente compreenderam o gênero causo. Em seguida, chamou-se a diretora da escola que contou vários causos da vida dela, fictícios e reais.

Percebeu-se, assim, por meio desta atividade a importância da oralidade para a apropriação do gênero, ou seja, com pessoas que participam do contexto diário dos alunos (inspetora e diretora) ficou mais “fácil” o entendimento, auxiliando, posteriormente, nas produções escritas.

¹⁴ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

¹⁵ A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras, a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Disponível em: <http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/>. Acesso em 16 dez. 2016.

Quarto momento (2 aulas)

Atividade de sistematização do conhecimento

Gincana cultural

Após fazer a contextualização do tema abordado durante as aulas, foram feitas leituras de textos mesclados, como: fábula, caso, conto. Ao término da leitura, os alunos deveriam dizer qual era a classificação de cada texto, fazendo a justificativa segundo a característica de cada gênero.

Quinto momento (5 aulas)

Identificação dos conhecimentos prévios e produção textual

A aula deu-se de maneira dialogada e informal. Lançaram-se os seguintes questionamentos: Quem veio do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará, Rondônia, Rio de Janeiro? As pessoas dessas regiões falam da mesma maneira que nós? Por meio das perguntas, houve respostas e questionamentos. Alguns responderam que há palavras dessas regiões que também são usadas no município.

Essa atividade rememorou o histórico de colonização do município, pois a cidade foi povoada por pessoas de diferentes culturas e de distintas regiões brasileiras, devido a isso, a miscigenação de Sinop é muito grande. Esse momento permitiu fazermos uma reflexão sobre os falares.

Em seguida, outro questionamento lançado foi: Nós escrevemos da mesma forma que falamos? Após as respostas, apresentou-se outra pergunta: Esse fenômeno é correto? Falar diferente do que se escreve? Nesse momento, uma aluna questionou: “Professora, não existe maneira errada de se falar?”.

Aproveitou-se a oportunidade deixada pela aluna e explicou-se que de fato não há “certo” e “errado” na fala, e sim o que é adequado e o que é inadequado e que tudo depende da situação de comunicação. Conforme a discussão se ampliava, novos assuntos dentro do tema eram abordados, falou-se sobre a linguagem dos adolescentes,



advogados, médicos, grupos periféricos, linguagem regional, até se chegar ao conceito de variação linguística.

Ampliação dos conhecimentos

Na sequência, foi lido para os estudantes o seguinte texto:

Tipos de assaltantes

- Assaltante nordestino: — Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfió 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 quietim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai?
- Assaltante gaúcho: — Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a lá 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 baiano: — Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa) Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa) Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa) Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho! (longa pausa) Vou deixar teus documentos na encruzilhada...
- Assaltante paulista: — Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta para comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

(Autor desconhecido – Texto que circula na *internet*¹⁶)

Depois de uma leitura dramatizada do texto, apresentaram-se quatro vídeos disponíveis no *You tube* com os seguintes títulos: “Gírias cariocas”, “Gírias e sotaques paulistanos”, “Principais gírias gaúchas”, “Dicionário de um cuiabano” e “Dicionário mineirês”. Dando sequência ao tema abordado, os alunos foram divididos em 5 grupos, cada grupo representando uma das regiões mencionadas nos títulos dos vídeos.

Sistematização dos conhecimentos e avaliação

¹⁶ Disponível em: http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=4239. Acesso em 10 set. 2016.

Nessa aula, os estudantes sentaram-se com seus grupos para reescreverem uma fábula utilizando o linguajar das regiões mencionadas nos vídeos assistidos. Após a refacção, um aluno de cada grupo leu a fábula para que a sala adivinhasse de qual região se tratava a linguagem abordada. Seguem as imagens de alguns trechos dos textos produzidos:

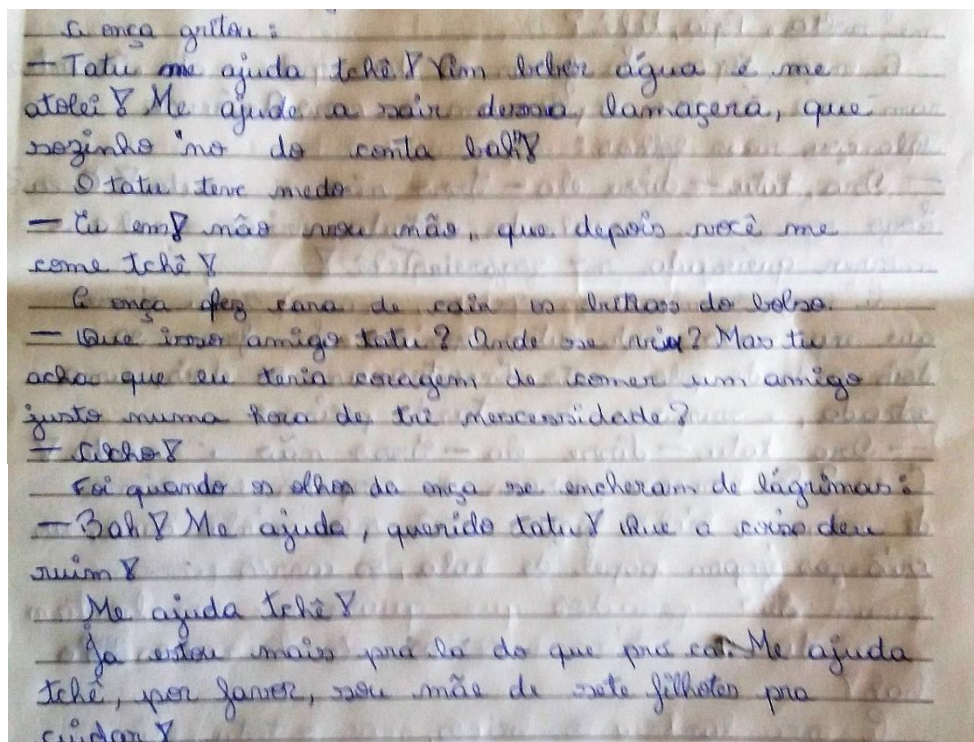


Imagem: 8. Título: *A onça, o tatu e a coruja*. Acervo das pesquisadoras.

Observa-se que a aluna entendeu a proposta, em algumas partes do texto utilizou a linguagem escrita conforme o falar dos personagens, atendendo, assim, a competência comunicativa e utiliza adequadamente a língua, conforme a situação comunicativa que, nesse caso, era expressar o falar gaúcho.


O grupo a seguir também atendeu a proposta, pois no registro das fábulas são explícitos a marca da oralidade e o diálogo, além da linguagem ter sido utilizada conforme as variações linguísticas pesquisadas.

Num belo dia as formigas estavam tendo
muito tempo para recarregar suas reservas de
comida. Depois deu uma chuvazada, e as grãos estavam
molhados.
De repente pareceu uma cigarra:
É aí pouco, me dêem uma pouco de comida!
O pouco pararam de trabalhar, coisas que era contra suas
condutas, e perguntaram:
— mas porque? O que você fez durante o verão?
Falei aqui não se lembra de guardar comida para o
inverno?
Fala o cigarra:
Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão
todo cantando!
Falaram as poucas:
Bom tipo assim. Se você passou o verão todo cantando
onde, que tal pouco e imitar o dançando?
E voltaram para o trabalho dando gargalhadas.
Moral da História: Os preguiçosos colhem o que
merecem.

Imagem: 9. Título: A cigarra e a formiga. Acervo das pesquisadoras.

mas vale a pena
que a muita duradão

é a
sim?



O camundongo da cidade
e o do campo

Um camundongo que morava na
cidade foi, uma vez, visitar um
pauco que vivia no campo. Este
era um pauco engraçado, mas que não
muito bem ao pauco de moradia
que o recebeu com muita satisfação.
Apresentou-lhe o que tinha de melhor:
feijão, farinha, pão e queijo.
O camundongo da cidade ficou
surpreso e disse:
— não posso entender, porque
você consegue viver com
estas coisas tão simples, naturalmente
aqui no campo, e trabalhar além
de mais? Tanto camundongo e eu
moramos como se vivêssemos na cidade.
Tipos que passam os seus dias
sempre administrando de ter superdo
de o vida no campo.

Imagem: 10. Título: O camundongo da cidade e o do campo. Acervo das pesquisadoras.

O grupo da produção acima representou o falar mineiro com o encurtamento da expressão “com você”, para “co cê”

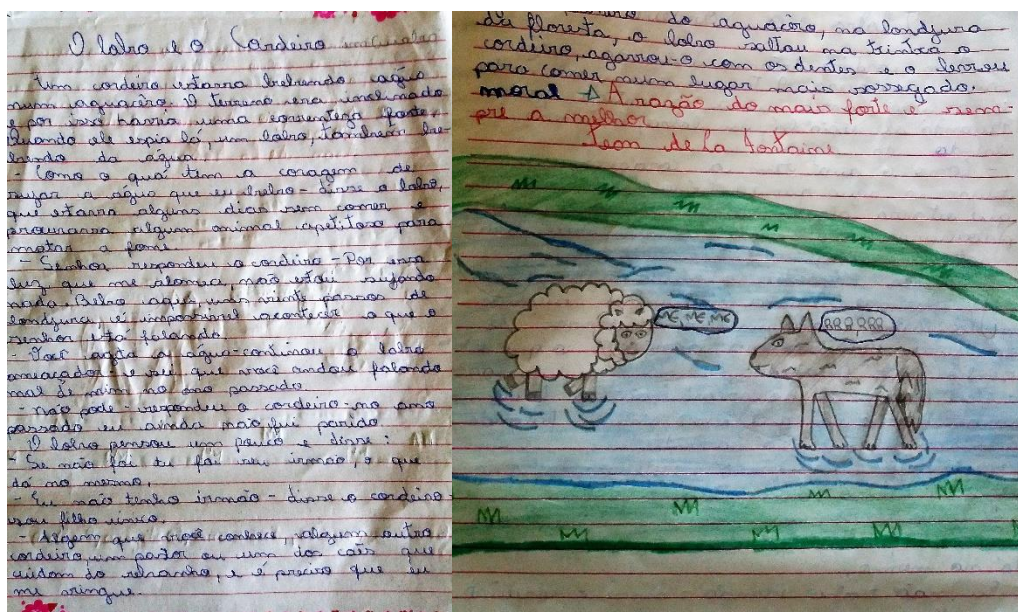


Imagem: 10. Título: *O Lobo e o Cordeiro em Cuiabá*. Acervo das pesquisadoras.

A partir da aplicação dessa sequência didática, conclui-se que a mesma atingiu seu objetivo inicial de trabalhar as variedades sem preconceito e proporcionou, também, um ensino mais significativo, contextualizado com a realidade presenciada pelos estudantes. Finalizou-se a intervenção, por sua vez, com a convicção de que a sequência didática desenvolvida não constitui sozinha uma abordagem “completa” das variedades, nem era esse o objetivo. Com os resultados deste trabalho, compreende-se necessário um aprofundamento sobre questões de sintaxe, semântica, ortográficas, entre outras, para “efetivar” a aprendizagem. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.114), essas abordagens são complementares:

As sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Combater o preconceito linguístico é possível por meio de uma pedagogia voltada para o ensino da língua em sua totalidade, tratada como heterogênea e não homogênea. Parece fácil, mas não é, porque isso passa pela formação linguística do professor que leciona português em sala de aula. As universidades, muitas vezes, “falham” nos seus currículos, deixando de incluir a diversidade que a língua apresenta.

Então, o professor sem formação voltada para os conhecimentos linguísticos, acaba abordando as variedades conforme os livros didáticos apresentam, geralmente estigmatizadas, sem contexto e muitas vezes de modo irônico, criando ou perpetuando estereótipos. Com isso, induz o aluno, que utiliza variedades, a ter “vergonha” de sua forma de falar, de sua cultura, gerando ainda mais preconceito linguístico, assim como social. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 184) afirma que:

O problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes. Aí reside a fonte das imensas dificuldades que temos para reconhecer nossa cara linguística. Por consequência, continuamos a ser uma sociedade atolada em pesados equívocos e estigmas linguísticos. E continuamos a ser uma sociedade com grandes dificuldades para oferecer uma educação linguística de qualidade para seus cidadãos.

Destarte, com uma abordagem metodológica voltada para o ensino das variedades linguísticas é possível sim, como demonstrado neste trabalho, expor a amplitude da língua, valorizando-a com suas especificidades e mostrar que, quando se conhece a riqueza de cada variedade, não há preconceito entre os falantes, e, sim, porque não dizer, “orgulho” por ter herdado essa ou aquela variedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.



_____, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

MEGALE, Nilza B. **Folclore Brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

WEBGRAFIAS

<http://maiseducativo.com.br/lista-de-atividades-sobre-variacaoes-linguisticas/>. Acesso em 20 nov. 2016.

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=4239. Acesso em 10 set. 2016.

<http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/>. Acesso em 16 dez. 2016.

<http://www.soportugues.com.br/secoes/artigo.php?indice=73>. Acesso em 29 nov. 2016.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Preconceito_lingu%C3%ADstico. Acesso em 29 nov. 2016.

http://www.folklorefellows.fi/wordpress/?page_id=915. Acesso em 16 dez. 2016

Recebido Para Publicação em 30 de março de 2017.

Aprovado Para Publicação em 30 de maio de 2017.