

# A ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

BATISTA, Sunair Pereira Fonseca<sup>1</sup>

**Resumo** - Este artigo tem o objetivo de refletir sobre o ensino da língua portuguesa na sala de aula, discorrendo sobre a imprescindibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que ensine os alunos a valorizarem as variações, variedades e normas da língua de forma que consigam adequar os usos da linguagem a diferentes situações de interação, conduzindo-os a usarem estilos em graus mais ou menos monitorados, de acordo com a necessidade do contexto de produção.

**Palavras-chave:** adequação linguística, grau de monitoramento, sequência didática.

## Introdução

O ensino de língua no Brasil, tanto em escolas públicas quanto nas privadas, na maioria dos casos se dedica em ensinar um modelo de língua a ser seguido, a norma-padrão. Na tentativa frustrada de inculcar nos aprendizes esse modelo idealizado, os professores se esforçam para que os alunos se aproximem ao máximo da norma culta. Pensando em alcançar esse objetivo, eles resumem as atividades das aulas em enfadonhos e descontextualizados exercícios de morfossintaxe. Assim, o ensino de língua, da forma como tem sido, ainda não tem contribuído para a aprendizagem dos alunos nas diversas situações comunicativas, não levando em conta os inúmeros fatores que envolvem o uso do vernáculo por seus falantes.

Não é de hoje que existem ciências e estudiosos que analisam a língua na perspectiva da sociedade ou das inúmeras possibilidades e necessidades de usos efetivos, uma dessas ciências é a Sociolinguística.

A Sociolinguística como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX, embora haja vários linguistas que, muito antes dos anos 1960 já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística, como é o caso de Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga. Esses são pensadores que levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 11).

---

<sup>1</sup> Mestranda do Profletras – Unemat/Sinop e professora da Escola Alexandre Gomes da Silva Chaves, no município de Alto Paraguai – MT. E-mail: sunairfonseca3@gmail.com

Mesmo não sendo recentes, as pesquisas linguísticas que consideram as condições de produção de linguagem, continuam, na maioria das aulas de língua portuguesa, apenas na teoria. Na prática, os ensinamentos ainda priorizam exercícios com frases soltas sobre as dez classes gramaticais ou sobre análise sintática, que, muitas vezes, em nada contribuem para o aprendizado dos alunos.

No entanto, ao citarmos a busca de um modelo padrão, ou atividades desconexas de morfologia e sintaxe, não significa que a gramática normativa não deva ser ensinada na escola. Sobre trabalhar com a gramática nas aulas, o conhecido linguista Marcos Bagno assevera que:

Por isso, para as pessoas que a todo momento nos perguntam: “É ou não é para ensinar gramática?”, a resposta é: se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba da nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc. (BAGNO, 2007, p.69-70).

Diante desse posicionamento do autor, entendemos que a gramática deve ser trabalhada, porém com o objetivo de auxiliar o aluno em sua formação, que as normas ensinadas tenham o objetivo de atribuir sentido aos textos que serão utilizados nas inúmeras situações de comunicação e que o estudante consiga, por meio de produções textuais adequadas, interagir socialmente.

Infelizmente, quando o aluno não consegue utilizar as regras gramaticais, fugindo do modelo prescrito como norma-padrão, automaticamente é chamada a sua atenção por estar cometendo um *erro*. A correção e as críticas não param na sala de aula. Pessoas com menos poder aquisitivo ou que tiveram poucas oportunidades de frequentarem ambientes mais formais, que falam com um sotaque regional acentuado e interagem por meio do falar caipira e tantas outras que se utilizam de variedades da língua, mas não da norma culta, considerada de prestígio e como única *forma certa*, sofrem preconceitos e muitas vezes são ridicularizadas em público.

Sabemos que a norma-padrão é apenas idealizada, já que ninguém, por mais estudioso que seja, consegue seguir totalmente ao modelo padronizado e também porque a língua, por ser

viva e dinâmica, está em constante variação e mudança e o que é regra ou norma hoje poderá cair em total desuso com o tempo. Assim sendo, o que os professores tanto se esforçam para que o aluno consiga internalizar, é a aproximação à norma culta, isto é, usos da linguagem com mais monitoramento ou mais cuidado. De acordo com o já citado linguista Bagno (2007), é tarefa da escola construir o conhecimento gramatical do aluno de forma que possa interagir socialmente em determinadas situações comunicativas, inclusive porque é através dela que os estudantes serão inseridos em várias áreas do mercado de trabalho e que serão participantes como cidadãos da cultura letrada.

O que queremos destacar aqui é que, com base nos estudos sociolinguísticos, a norma culta é apenas uma das formas de uso existente na língua e que há variações e variedades que são utilizadas todos os dias em diferentes domínios sociais, nos quais as pessoas interagem pela linguagem com papéis sociais distintos e em diversos contextos comunicativos.

Diante do exposto, este artigo se propõe, por meio de uma breve abordagem bibliográfica dos linguistas Marcos Bagno (2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) e de um relato de experiência realizado na sala de aula, tendo como aporte teórico a sequência didática de Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz e os gêneros textuais na visão de Luiz Antônio Marcuschi (2002), discorrer sobre a necessidade de ensinar os alunos a utilizarem a língua ora com mais monitoramento, ora com menos e também a valorizarem todas as variedades possíveis em nosso vernáculo, demonstrando a possibilidade de desmitificar-se a insistente ideia de que somente o ensino-aprendizagem da norma culta é necessário nas aulas de língua portuguesa.

### **A adequação linguística na sala de aula**

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o termo *adequação* proposto pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em 1966, é a competência comunicativa que o falante tem de, além de utilizar as regras que presidem a formação das sentenças, utilizar também as normas sociais e culturais que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo, sempre levando em conta o papel social que está desempenhando no momento da interação pela linguagem. Em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, isto é, saber comunicar-se a partir de diferentes papéis e domínios sociais.

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos

por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. Vejamos alguns exemplos. No domínio do lar, as pessoas exercem os papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, avô, tio, avó, marido, mulher etc. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são as intergeracionais (geração mais velha/ geração mais nova/ e as de gênero (homem/mulher). Você, caro/a colega professor/a, conhece bem essas diferenças sociolinguísticas que ocorrem na interação no seio de sua própria família (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

A autora citou apenas um exemplo de domínio social, o do lar. Quantos outros existem? E será que em todos os domínios sociais é necessário utilizar as regras gramaticais ou a norma culta? Será “correto” corrigir um falante quando em um momento de descontração com a família ou entre amigos falar *nós vai*? Está “errado”? Com certeza não.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 6) ressalta ainda que “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”. Assim, não existe “erro”, o que existe, na verdade, é o uso inadequado do estilo mais monitorado, ou menos monitorado da língua, de acordo com a situação de comunicação. Sintetizando, o que existe é a inadequação ou a adequação da linguagem. Assim sendo, é necessário que os alunos internalizem que todas as formas de utilização da língua são igualmente necessárias e importantes e que por isso devem saber adequar as várias possibilidades de usos da língua ao contexto em que está sendo utilizada, ou seja, à situação comunicativa.

A autora inclui ainda no conceito de competência comunicativa a noção de viabilidade, que são recursos comunicativos de diversas naturezas necessários ao falante para viabilizar um ato de fala: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.

Portanto, o professor deve contribuir para desenvolver a competência comunicativa do estudante para que ele possa utilizar a linguagem em diferentes momentos, desempenhando distintos papéis sociais. É necessário ao aluno entender que, ao desempenhar esses papéis, às vezes deverá ser mais cuidadoso utilizando regras gramaticais prescritas ou sentenças mais rebuscadas em situações que exijam mais formalidade, porque o assunto exige um tratamento mais formal e que em outras vezes poderá usar estilos mais coloquiais em circunstâncias de descontração ou familiaridade.

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que

exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em quem confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73).

Diante disso, percebemos que o estudante deve ter a noção de adequação. Isto é, saber como usar os recursos da linguagem de acordo com a situação comunicativa. Se, por exemplo, um falante da língua utilizar sentenças gramaticais com um linguajar próximo da norma culta, ao participar de um diálogo entre pessoas de falar caipira, da zona rural e não escolarizados é possível que não haja entendimento entre as partes e certamente não haverá interação durante o diálogo, isso porque os recursos de viabilidade não foram utilizados adequadamente.

Para um tradicional gramático, no entanto, estaria “corretíssimo”, já que a maioria deles considera o linguajar culto como o único *certo* em qualquer situação, independentemente do propósito comunicativo. Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) postula que, em outras palavras, “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Todavia, os professores de língua portuguesa são conscientes de que os alunos já sabem, na maioria dos casos, utilizar a linguagem informal em diversas situações. O que os estudantes ainda não compreenderam é que, dependendo do domínio social no qual irão interagir e do papel social que irão assumir, poderá ser necessário o uso de mais formalidade e de aproximação da norma mais culta da língua.

É aí que a escola desempenha ou deveria desempenhar sua função: ensiná-los o nível mais culto e monitorado da língua, não em frases soltas e sem nenhum sentido, mas de forma contextualizada nos textos e em situações concretas de uso, objetivando formá-los como cidadãos capazes de, quando necessário, participarem da sociedade em momentos que exijam mais formalidade; ensinar também aos estudantes que todas as variações e variedades da língua devem ser respeitadas, sem preconceitos, conscientizando-os de que todas elas são importantes e devem ser adequadas à situação de comunicação. Se conseguirmos trabalhar a língua em uso na sociedade, quem sabe o mito de que é difícil e chato estudar a língua portuguesa poderia desaparecer com o passar do tempo?

A escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas

ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75).

A escola precisa cumprir com sua tarefa de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ensinando-os a usarem a língua em práticas sociais mais especializadas.

### **O ensino da língua portuguesa a partir de textos**

Para desempenharmos uma das funções da escola que é ser mediadora entre os alunos e a aquisição de recursos comunicativos para usos mais monitorados da língua tanto na oralidade quanto na escrita, Marcos Bagno sugere que os estudos nas aulas de língua portuguesa sejam a partir de textos:

Ora, a língua não se manifesta nem em palavras soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas. Toda e qualquer manifestação da linguagem, falada ou escrita, é necessariamente, invariavelmente, inevitavelmente um **texto**. O texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação. Os estudos gramaticais tradicionais, no entanto, não levam isso em conta e tudo o que conseguem fazer é analisar a frase, a oração ou, quando muito, o período composto por mais de uma oração. Com isso, todo um mundo de coisas interessantes, fascinantes e importantes para o entendimento da linguagem humana se perde, não é estudado, fica oculto (BAGNO, 2007, p. 66, grifo do autor).

Infelizmente, o texto ainda é muito pouco trabalhado com o objetivo de estudar a linguagem humana em ação e interação. O que ainda mais se estuda nas aulas de língua portuguesa é a gramática normativa em exercícios enfadonhos e sem nenhum contexto.

O linguista Luiz Antônio Marcuschi sugere um trabalho contextualizado da linguagem, a partir de gêneros textuais: “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. (MARCUSCHI, 2002, p. 16).

O linguista Marcos Bagno (2007) também afirma que os gêneros textuais são as diversas formas de realização empírica da língua nos usos sociais.

Toda vez que abrimos a boca para falar ou nos colocarmos a escrever, estamos produzindo um **texto** que vai se configurar de acordo com as convenções de alguns dos inúmeros **gêneros textuais** que circulam na nossa sociedade. (BAGNO, 2007, p.181, grifos do autor).

Assim, trabalhar com variados gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa poderá contribuir com a aprendizagem dos alunos, levando-os a apropriarem-se de recursos comunicativos adequados para o uso da língua nas mais diversas situações, inclusive nas mais formais, já que cada gênero apresenta estrutura própria com regras gramaticais específicas.

Dessa forma, o estudante aprenderá essas regras de forma contextualizada, isto é, dentro dos textos e em situações concretas de usos. Provavelmente, a antiga e conhecida pergunta *para que serve aprender isso professora?* será respondida pelos próprios alunos que certamente entenderão a importância de aprender a adequar os usos da língua para utilizarem em algum momento na sociedade, de acordo com a necessidade.

### **Os gêneros textuais e a sequência didática na sala de aula**

Há várias formas de se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula a fim de adequá-los às diferentes situações comunicativas, uma delas é a sequência didática proposta por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o do discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. 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 (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

De acordo com os autores, a estrutura de base de uma sequência didática pode ser apresentada da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, os módulos de atividades e a produção final.

**Apresentação da situação:** é descrita de maneira detalhada, ou seja, é a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Serão fornecidas, ao aluno, todas as informações necessárias sobre o projeto interventivo, como, por exemplo, qual gênero será trabalhado, qual é o destinatário, qual o tema abordado.

**Produção inicial:** é a primeira produção. Os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as capacidades que já possuem e as dificuldades que devem ser superadas.

**Os módulos:** trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. As dificuldades dos estudantes serão trabalhadas por meio de diversas atividades individuais e coletivas. Módulos com variados exercícios poderão ser trabalhados, de acordo com a necessidade da turma.

**Produção final:** a sequência didática é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática o que aprendeu durante os módulos e sanar as dificuldades apresentadas na produção inicial. Na produção final, o professor avalia o resultado da aprendizagem dos alunos.

### **Relato de experiência sobre a adequação da linguagem de acordo com a situação comunicativa: Sequência didática com o gênero bilhete**

A sequência didática (SD) foi aplicada na Escola Estadual Alexandre Gomes da Silva Chaves, com alunos do 8º ano, no mês de maio, na semana em que a escola homenageava às mães.

**Apresentação da situação:** a professora iniciou a SD explicando aos alunos que fariam algumas atividades relacionadas ao tema do dia das mães. No primeiro momento, houve um debate bem interessante sobre a importância desta data. Alguns poucos alunos falaram que não moravam com os pais e que consideravam, como mãe, a avó que os criara; outros moravam com a madrasta ou com a tia, mas quase todos estavam sendo criados por suas mães biológicas. A professora teve o cuidado de conduzir o debate de forma que todos fossem respeitados em suas diferenças familiares, assim o diálogo sobre as mães fluiu caloroso e agradável.



Em seguida, foi explicado aos alunos que escreveriam três bilhetes: um para o diretor da escola pedindo que ele autorizasse a realização de uma homenagem às mães na sala de aula, outro para um colega, falando sobre a homenagem e outro para a mãe convidando-a para participar. Depois de uma breve explicação sobre o gênero textual bilhete e suas características, foi perguntado se eles já haviam escrito um bilhete. Todos responderam que sim. Disseram que o bilhete é um recado para alguém. Nesta etapa da SD, a proposta da atividade a ser realizada foi apresentada aos alunos com bastante clareza.

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 99-100).

Produção inicial: a professora pediu que, antes de escreverem os bilhetes sobre o dia das mães, escrevessem para um dos colegas da sala de aula ou de outra sala. O bilhete poderia ser sobre qualquer assunto. Depois, eles os colocariam dentro de uma caixinha decorada que estava sobre a mesa da professora. Essa atividade foi muito divertida, os alunos demonstraram empolgação e ao mesmo tempo uma pontinha de malícia bem intencionada, atitudes bem típicas de adolescentes.

Assim, eles cochichavam entre si, decidindo quem seria o destinatário, riam e se entreolhavam. Enfim, os bilhetes um a um foram sendo depositados dentro da caixinha. Quando todos terminaram a produção inicial, a professora entregou os bilhetes aos destinatários que eram os colegas da própria sala e disse que gostaria que cada um lesse, em voz alta, o que havia recebido, caso se sentissem à vontade. A sala estava organizada em círculos de forma que todos pudessem ver o rosto uns dos outros e ouvir bem a leitura. Depois de alguns minutos de espera, um aluno mais extrovertido disse que lia e, depois dele, os outros se sentiram encorajados. A turma se divertia rindo principalmente quando ouvia o vocativo; em seguida, era feito silêncio com a expectativa de entender a mensagem que o colega recebera; no final, as palmas e comemorações.

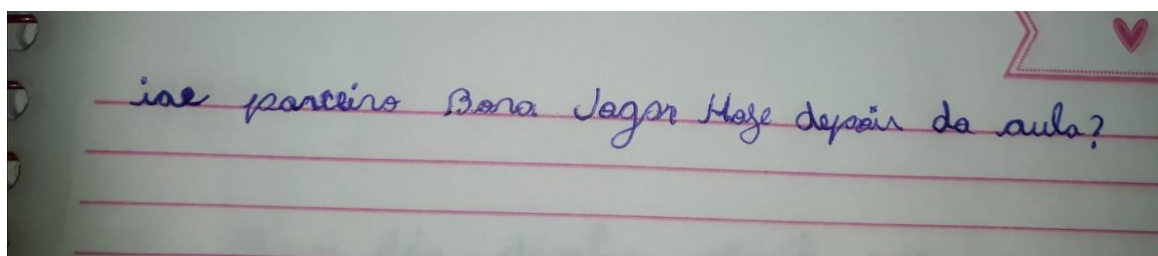
Em um dos bilhetes, o aluno começou chamando o destinatário pelo vocativo Messi e, na mensagem, convidou o colega para jogar futebol na quadra da escola, na hora do recreio. Perguntou-se o porquê daquele nome do destinatário e quase em unanimidade a turma respondeu que o aluno joga muito futebol, igual ao Messi, que é um jogador argentino e que

esse era o apelido dele. A euforia foi geral quando uma aluna foi chamada de gata no vocativo e na mensagem o remetente dizia que gostava dela e perguntava se poderiam conversar.

Vários alunos usaram o próprio nome do colega como vocativo e o convidavam para jogarem futebol ou fazerem tarefas juntos. Uma aluna, que necessitava de acompanhamento especializado, e que ainda não era alfabetizada, disse que queria escrever para a professora. Esse momento foi muito interessante, pois a aluna que, entre outras limitações, também demonstrava dificuldade de dicção, se esforçava fazendo gestos na tentativa de expor sua mensagem. Isso significou que ela compreendeu a proposta e, com o auxílio de sua acompanhante e da professora, fez o bilhete e o colocou na caixinha.

Terminada a aula, a professora levou a primeira produção dos alunos para casa e analisou-as: os alunos escreveram os bilhetes demonstrando um razoável conhecimento do gênero textual já que todos utilizaram um vocativo, ainda que inadequado à situação comunicativa, para chamar o interlocutor e escreveram mensagens curtas, características de bilhete. Por outro lado, alguns alunos não se lembraram de usar um termo de despedida, outros deixaram sem remetente e quase todos os alunos não colocaram data, elementos essenciais a este gênero textual. Uma boa parte dos alunos não utilizou pontuação na produção escrita e nem demonstrou noções de uso de letra maiúscula ou minúscula. Além da aluna que depende de ensino especializado, mais quatro alunos eram semialfabetizados, no momento da análise, a professora percebeu que eles copiaram as produções dos colegas.

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar, se necessário, seu ensino. Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p 102-103).



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
Figura 1 - Produção inicial: bilhete para um colega

Módulo 1: Depois de ter analisado a primeira produção, a professora elaborou atividades em módulos, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos escritos.

De acordo com Schneuwly e Dolz, a situação de comunicação deve estar bem representada para o aluno, possibilitando a plena realização do texto. “O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor e do gênero visado” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 104).

Para que a situação de comunicação fosse representada com clareza aos alunos, a professora distribuiu um texto impresso sobre adequação e variedades linguísticas, elaborado pela própria professora em uma linguagem clara e objetiva, compreensível à estudantes de 8º ano, para que lessem silenciosamente, a maioria leu. Após a leitura silenciosa, foi feita uma roda de conversa: um aluno lia um parágrafo em voz alta, em seguida a professora o debatia com toda a classe até discutirem todo o texto.

A leitura foi proveitosa, os alunos conseguiram entender a diferença entre norma culta e linguagem coloquial, além de ficarem surpresos ao lerem uma parte que esclarecia que não há maneira errada de falar ou de escrever e sim usos inadequados conforme a situação comunicativa. Muitas perguntas surgiram neste momento, como: *então a gente pode falar nós vai?* A resposta foi: *sim, de acordo com a situação de comunicação.* Foi muito interessante, também, a demonstração de interesse e curiosidade dos alunos sobre as variedades regionais, como a mineira, a nordestina, a gaúcha e principalmente a cuiabana, que predominava na fala da maioria dos alunos.

A discussão sobre as variedades dos grupos com as mesmas características socioculturais também foi muito animada. Eles citavam o jeito de falar dos *funkeiros*, dos jogadores de futebol, dos garimpeiros, entre outros. O parágrafo que tratava da variedade de gênero provocou risos nos alunos, eles mesmos comentaram que muitas mulheres gostam de falar usando o diminutivo. Por fim, foi lido o parágrafo sobre o grau de monitoramento e explicado aos alunos que a língua portuguesa pode ser usada com mais ou menos cuidado, de acordo com o local, os interlocutores, o gênero textual e a finalidade do uso da linguagem.

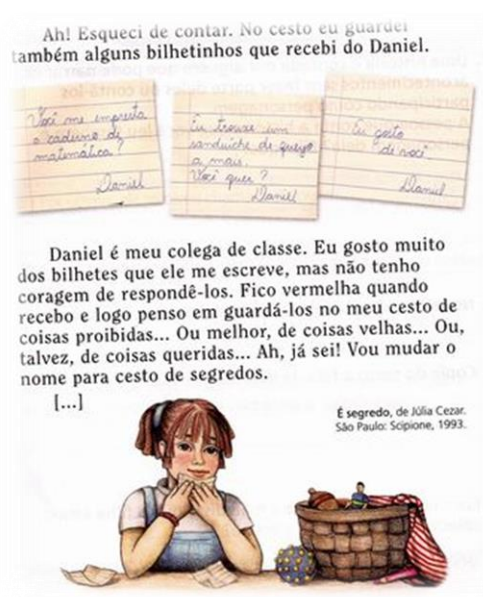
O assunto deste módulo foi finalizado com perguntas orais aos alunos, abordando-se sobre a produção escrita que fariam: Quais serão os destinatários? Será necessário utilizar a norma culta da língua? Que posição ou papel social o autor assumirá? Qual será o grau de monitoramento? Em qual gênero textual será a produção escrita? Qual é a finalidade do texto?

Enquanto a professora questionava, os alunos disputavam quem responderia primeiro, no anseio de demonstrarem que aprenderam sobre o texto que foi lido e debatido na roda de conversa. Foi muito produtivo.

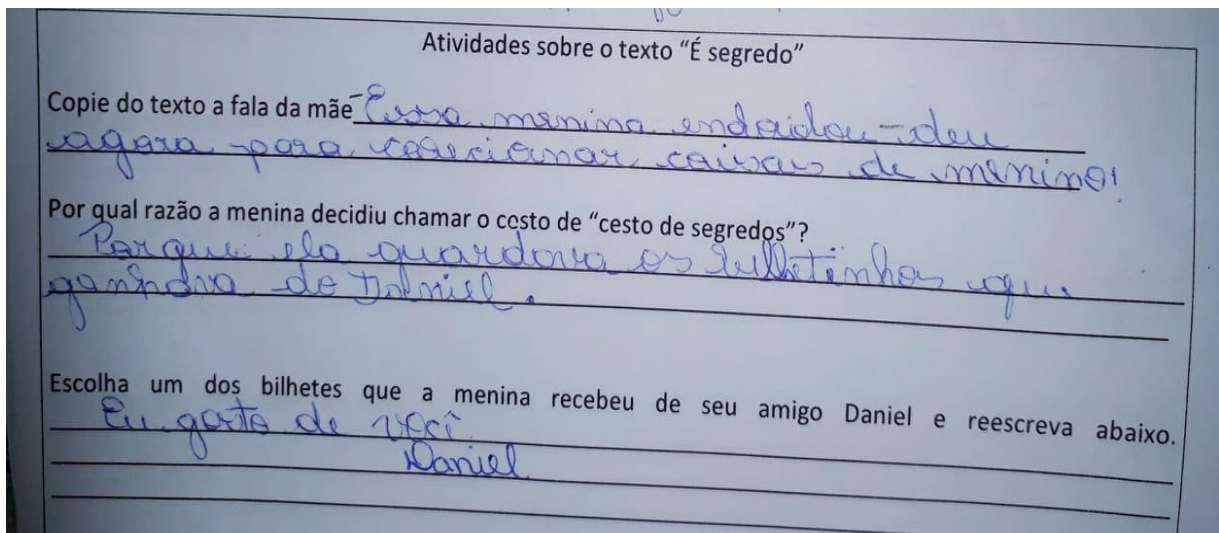
Módulo 2: Neste módulo, os alunos receberam o texto impresso *É segredo*, no qual a personagem recebe bilhetes de um admirador. Eles leram e fizeram a interpretação oral coletivamente. A diversidade de atividades permitiu aos alunos uma melhor compreensão do gênero visado.

Além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda a turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. As atividades de observação e de análise de textos - sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual - constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.105).

Houve a leitura e a interpretação oral, depois os alunos responderam, em duplas, às atividades escritas sobre o texto.

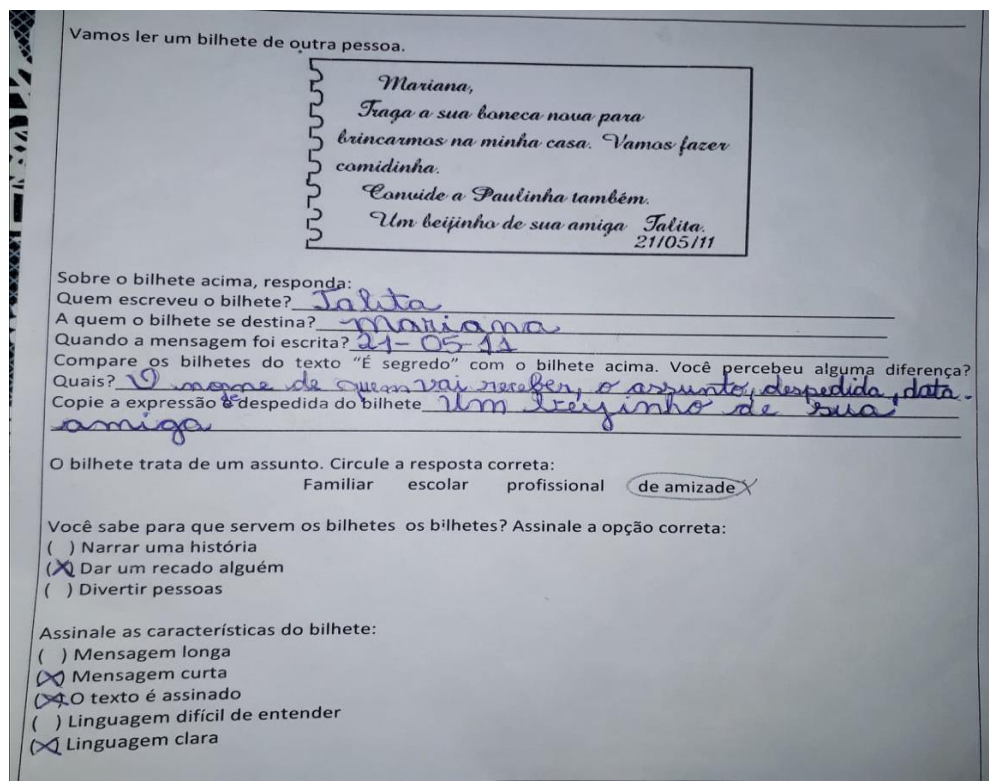


Fonte: Cavéqui (2007, p. 128, 129)  
Figuras 2 e 3 – Atividade de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
 Figura 4 – Atividades textuais

Módulo 3: Neste módulo, foi explicado, detalhadamente, aos alunos, que um bilhete deve ter vocativo adequado ao destinatário, mensagem clara e curta, despedida, remetente e data. Foram tiradas as dúvidas que os alunos ainda tinham, em seguida eles fizeram as atividades abaixo:



Fonte: Vieira (2016)  
 Figura 5 - Sequência didática: bilhete,

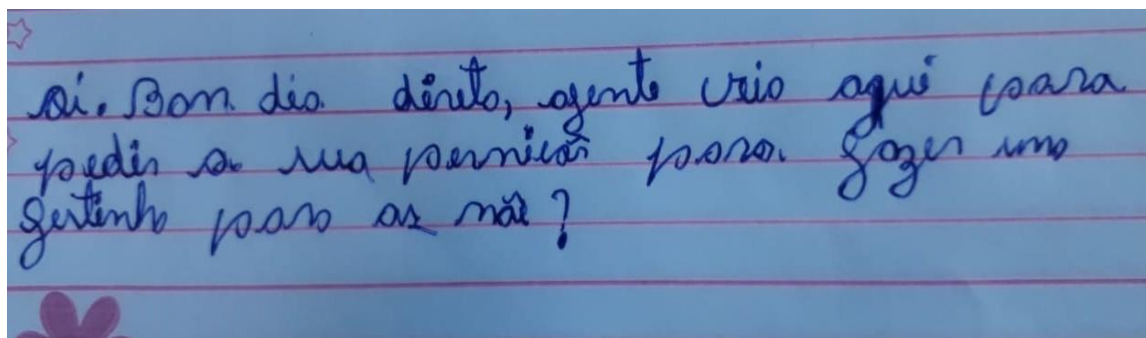
A professora acompanhou as atividades dos alunos individualmente e, quando todos haviam terminado, foi feita a correção coletiva no quadro. A aluna que necessitava de acompanhamento especializado, juntamente com outros quatro alunos semialfabetizados foram auxiliados pelos colegas e pela professora, assim todos os alunos participaram.

Produção final: terminadas as atividades dos módulos, a professora pediu aos alunos que comesçassem a escrever a produção final que havia sido proposta no início da sequência didática: um bilhete para o diretor, para a mãe e para o colega de classe sobre a homenagem do dia das mães que aconteceria na sala de aula.

A atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 109).

Antes de começarem a escrever, a professora pediu aos alunos que, durante a produção do bilhete, não se esquecessem do texto trabalhado no primeiro módulo sobre variedades linguísticas, adequação e monitoramento.

Conforme os alunos terminavam as produções escritas, a professora já fazia o *feedback* juntamente com o aluno que em seguida reescrevia o texto e assim por diante até que o bilhete ficasse pronto.



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
Figura 6 – Produção escrita - Bilhete para o diretor da escola

É possível perceber, na produção acima, que o aluno ainda apresenta bastante dificuldade de produzir o bilhete adequadamente, mesmo depois das explicações e atividades realizadas durante os módulos. Isso aconteceu com vários alunos que apresentam defasagem de aprendizagem quanto à idade e o ano escolar que estão cursando, nesta turma de 8º ano. E agora? O que fazer?

A modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. A adaptação das sequências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor, prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 111).

Assim sendo, o professor deverá dedicar atenção especial aos alunos que apresentarem mais dificuldades, se necessário, elaborar atividades específicas que atendam à necessidade individual do estudante, até que ele consiga o nivelamento de aprendizagem páreo ao de sua classe. Uma prática que funciona muito bem nesses casos é o professor sempre esclarecer aos alunos, até que se torne comum a eles, que a refacção dos textos é primordial para conseguirem sanar as dificuldades e produzirem textos cada vez melhores.

Na atividade escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados. Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá ao destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 112).

Ao propor a atividade de reescrita do texto, o professor deve ter o cuidado de, primeiramente, chamar a atenção do aluno para os aspectos textuais, como a coerência textual, a estrutura do gênero proposto, a adequação da linguagem à situação comunicativa, a atenção ao tema que está sendo trabalhado. A ortografia do aluno deve ser analisada no final, depois que a parte textual já estiver revisada, haja vista que o objetivo da SD é a aprendizagem do uso da linguagem a partir de uma situação comunicativa claramente estipulada, como afirmam Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz:

Antes de mais nada, um ponto importante deve ser lembrado. A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está sendo realizado, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros “erros” mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadequação à situação de comunicação, etc. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 117).

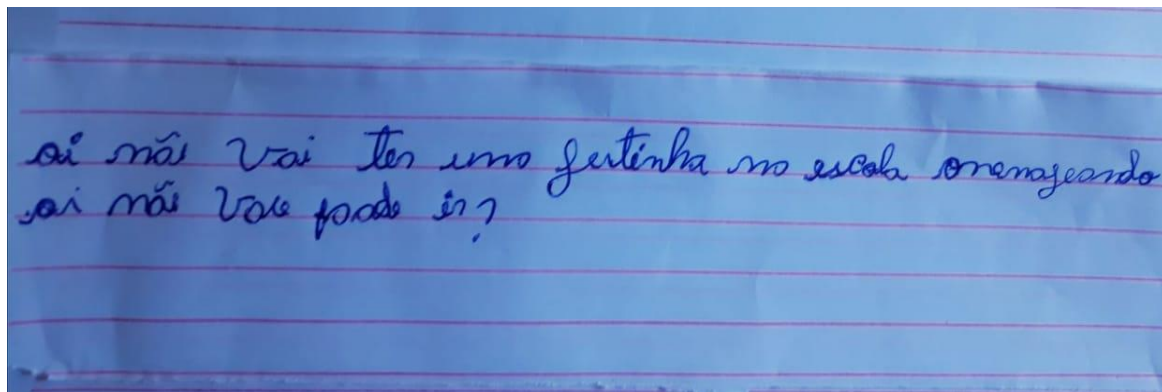
Diante do exposto, constata-se que a ortografia deve ser também revisada nas produções, mas não deve obscurecer o principal objetivo do trabalho que é conduzir o aluno a adquirir condutas de linguagem em determinados contextos comunicativos.

Com o nível textual já analisado

A releitura dos textos é feita, naturalmente, com o apoio de obras de referência, habitualmente disponíveis nas salas de aula: dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia etc. Os alunos deverão, portanto, estar familiarizados com a utilização desses diferentes meios. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 118).

Sendo assim, a escola tem a obrigação de disponibilizar esses recursos na sala de aula e o professor de incentivar os alunos ao hábito de consultá-los para que melhorem e ampliem a capacidade ortográfica.

Os autores supracitados sugerem ainda que os alunos desenvolvam práticas de colaboração, trocando os textos entre si para que um revise o texto do outro, sendo o objetivo essencial melhorar as capacidades ortográficas dos alunos por meio dessas atividades de revisão.



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
Figura 7 – Produção escrita - Bilhete para a mãe

Para procurar sanar as dificuldades na produção escrita dos alunos, a professora acompanhou, individualmente, as produções do texto final. Ela circulava pela sala, analisava a produção do bilhete juntamente com o aluno e pedia para que ele reescrevesse e assim o fez até que todos os textos estivessem ao menos bem próximos da situação comunicativa proposta.

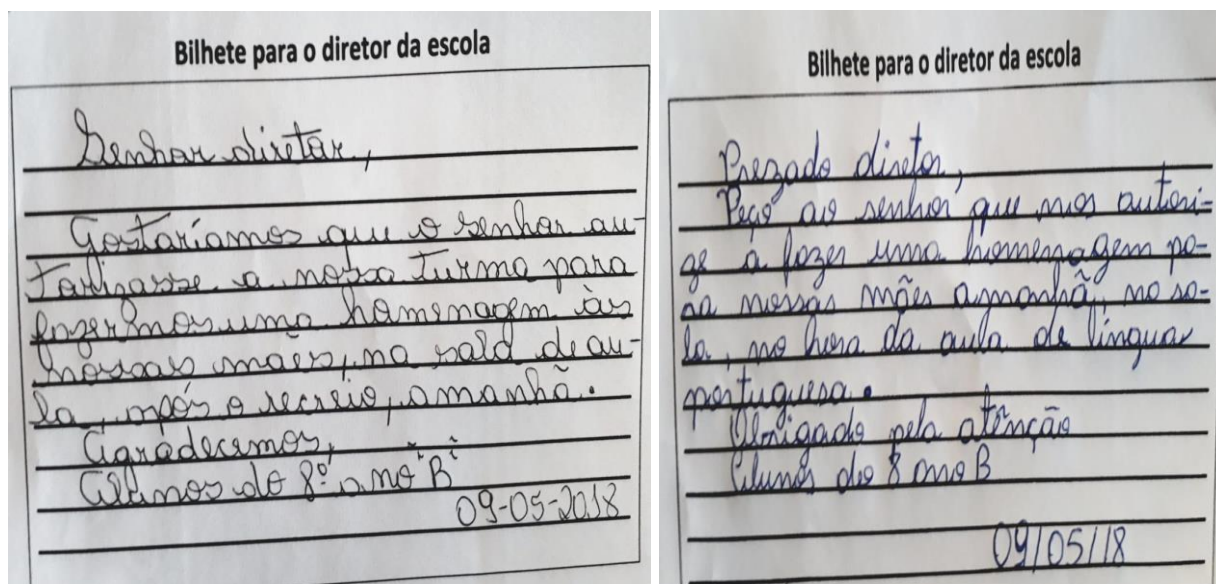
Depois que os mecanismos de textualização como a coerência, a adequação da linguagem ao destinatário, a estrutura do gênero e a pertinência ao tema já haviam sido reescritas várias vezes pelo autor do texto, a professora propôs que os alunos ajudassem uns aos



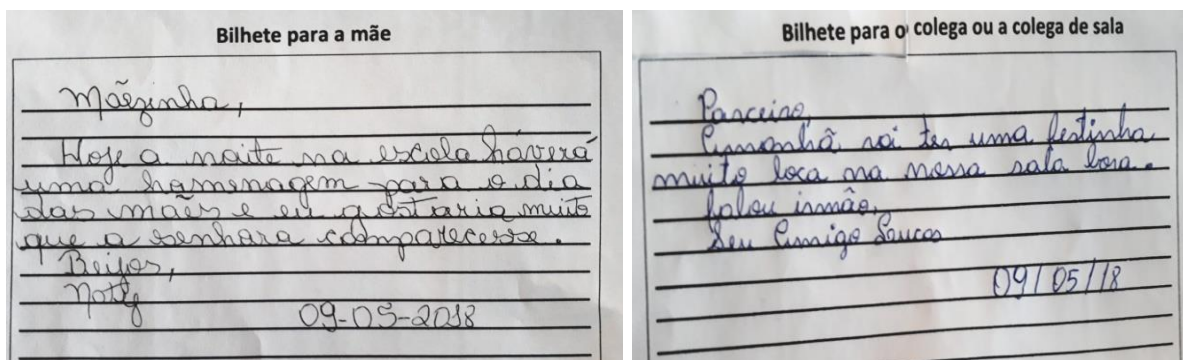
outros, observando a ortografia na produção dos colegas. Prontamente, os alunos acataram a sugestão. Alguns se levantaram de seus lugares e se juntaram aos colegas, outros trocaram os textos, alguns utilizaram o dicionário. Enquanto isso, a professora continuava auxiliando-os de acordo com a necessidade, ora na análise dos bilhetes, ora no controle da disciplina na sala. A professora também explicou aos alunos sobre a letra maiúscula no início do texto, nos nomes próprios e após os pontos, o uso da vírgula para separar o vocativo e a utilização do ponto final para encerrar os períodos.

Devido ao acompanhamento individual durante as refacções, a produção final dos alunos foi a parte mais extensa e complexa, porém a mais gratificante, pois os resultados positivos foram visíveis. Comparando as produções escritas dos alunos ao longo da sequência didática com a produção final definitiva, é possível perceber que houve progresso na aprendizagem, pois eles conseguiram produzir textos adequados à situação comunicativa, utilizando o grau de monitoramento necessário para os diferentes destinatários. Mais recompensador ainda foi perceber que os alunos entenderam que a norma culta não é a *correta*, mas apenas uma entre as muitas possibilidades de usos da língua.

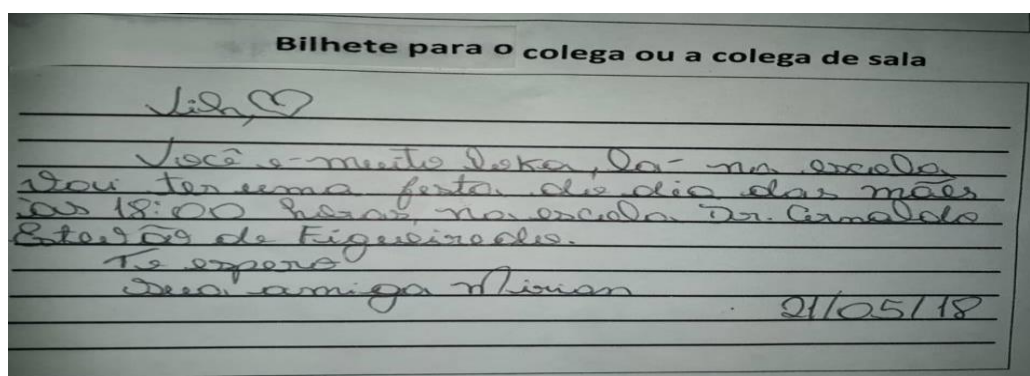
Quando terminaram a refacção, a professora pediu que os alunos passassem os textos a limpo.



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
Figuras 8 e 9 – Produção escrita final



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
 Figuras 10 e 11 – Produção escrita final



Fonte: Arquivo pessoal: Sunair Pereira Fonseca Batista  
 Figura 12 – Produção escrita final

## Considerações finais

Este artigo foi escrito visando uma reflexão sobre o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula. Para que haja aulas mais produtivas, primeiramente o docente deve estar consciente de que ele mesmo faz diferentes usos da língua.

Para desenvolver este trabalho, de uma forma produtiva, nós, professores, precisamos tomar plena consciência dos usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo. Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

Espera-se que a adequação aos usos concretos da língua, nas diversas situações, tome cada vez mais o lugar da cultura do *certo* e *errado* que impregnou/impregna nas aulas de língua portuguesa e que essa possibilidade de adequar a linguagem a diferentes domínios e papéis

sociais, seja uma aliada dos docentes que buscam uma maneira de contribuir com a competência comunicativa dos alunos de forma consciente e prazerosa.

## THE LINGUISTIC ADEQUACY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

**Abstract** - This article aims to bring a reflection on the teaching of the Portuguese language in the classroom, discussing the imprescibility of developing a pedagogical work that teaches students to value variations, varieties and norms of the language in a way that can adapt the uses from language to different situations of interaction, leading them to use styles in degrees more or less monitored according to the need of the production context.

**Keywords:** linguistic adequacy, degree of monitoring, didactic sequence.

### Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. Nós chegemu na escola, e agora?. São Paulo: Parábola, 2004.

CAVÉQUI, Márcia Pagannini. **A escola é nossa**. Português. 2º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2007, p. 128-129.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Editora: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, Toinha. **Sequência didática**: bilhete. Disponível em: <https://ideiascompartilhadas.blogspot.com/2016/12/bilhete.html>. Acesso em: 20/06/2018.

Recebido em: 4 de maio de 2019

Aprovado em: 20 de junho de 2019