

Da "cultura do erro" à pedagogia da adequação: uma sequência didática sobre variação diafásica

From the "Culture of Error" to the Pedagogy of Adequacy: A Didactic Sequence on Diaphasic Variation

Sandra Mara da Silva Marques Mendes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4602-5452>. E-mail: profesandramendes@gmail.com

Sandra Mara da Silva Marques Mendes
UNIOESTE, Brasil

Millena Thaís Camilo
UNICENTRO, Brasil

Millena Thaís Camilo

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora de Português na Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4602-5452>. E-mail: mdarizcamilo@gmail.com

Submetido em: 15/01/2026

Aceito em: 06/03/2026

Publicado: 31/03/2026

e-Location: 20494



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar como o professor pode abordar a variação linguística em sala de aula, sem reafirmar o preconceito linguístico. Para isso, enfocamos a questão da variação linguística em sala de aula, buscando evidenciar qual a postura viável a ser adotada pelo professor de língua portuguesa frente às noções de "certo" e "errado" da língua em sua prática pedagógica, propondo a substituição do dogma da correção pela pedagogia da adequação e a distinção necessária entre a norma-padrão (idealizada) e a norma culta (real). Para que isso possa ocorrer efetivamente, apresentamos uma sequência didática estruturada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com propostas de atividades de ensino centradas na variação linguística na variação diafásica (estilística), para alunos do 6º ano do ensino fundamental – anos finais, ancoradas em diferentes gêneros discursivos (vídeo humorístico, tirinhas, música, carta etc), atendendo, portanto, ao pressuposto da Base Nacional Comum Curricular acerca da centralidade dos gêneros no ensino, que possibilitam reflexões sobre a língua em uso. Nossas discussões e propostas apresentadas fundamentam-se nas obras de Zilles; Faraco (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008), Bagno (2007; 2013) e Bortoni-Ricardo e Almeida (2023). Os resultados indicam que, ao percorrer as etapas de diagnóstico, módulos de aprofundamento e produção final da sequência didática, o aluno do 6º ano pode desenvolver não apenas a gramática, mas a competência comunicativa necessária para agir no mundo. A escola, assim, cumpre seu papel de

democratizar o acesso às formas de prestígio da língua, sem desvalorizar as variedades que compõem a identidade brasileira.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; variação diafásica; monitoramento estilístico; norma-padrão; norma culta.

Abstract

The present work aims to demonstrate how teachers can address linguistic variation in the classroom without reaffirming linguistic prejudice. To this end, we focus on the issue of Linguistic Variation in the classroom, seeking to illuminate what a viable stance for the Portuguese language teacher is in relation to the notions of "correct" and "incorrect" in practice, proposing to replace the dogma of correction with the pedagogy of adequacy, and the necessary distinction between the standard norm (idealized) and the cultivated norm (real). For this to occur effectively, we present a didactic sequence structured according to Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), with teaching activity proposals centered on linguistic variation in diaphasic variation (stylistic), for sixth-grade students in the second cycle of elementary education, anchored in different discursive genres that circulate in society (humorous video, cartoons, music, letter, etc.), thereby addressing, consequently, the BNCC's assumption regarding the centrality of genres in teaching, which enable reflections on language in use. Our discussions and the proposals presented are grounded in the works by Zilles and Faraco (2015), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008), Bagno (2013), Bagno (2007) and Stella Maris Bortoni-Ricardo and Joyce Elaine de Almeida (2023). Results indicate that, by traversing the diagnostic stages, the in-depth modules, and the final production of the didactic sequence, the sixth-grade student can develop not only grammar but the communicative competence necessary to act in the world. The school, therefore, fulfills its role of democratizing access to the prestige forms of the language, without devaluing the varieties that make up the Brazilian identity.

Keywords: Educational Sociolinguistics; diaphasic variation; stylistic monitoring; standard norm.

INTRODUÇÃO

A variação linguística, fenômeno intrínseco a todas as línguas naturais, constitui um dos desafios e, simultaneamente, uma das riquezas do ensino de língua. No contexto brasileiro, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioculturais, a língua manifesta-se como um elemento vivo e heterogêneo, em um complexo feixe de variações que refletem distâncias geográficas (diatópicas), estratificações sociais (diastráticas) e, fundamentalmente, diferentes contextos de uso (diafásicas). Entretanto, o ensino tradicional de Língua Portuguesa frequentemente

negligencia essa pluralidade, operando sob uma lógica dicotômica que opõe o "certo" (identificado com uma norma-padrão idealizada) ao "errado" (variedades populares ou informais, consideradas deficientes), persistindo, no ambiente escolar, uma "cultura do erro". Tal perspectiva não apenas ignora a realidade linguística, como também fomenta o preconceito linguístico, estigmatizando a identidade cultural do educando (Bagno, 2013).

Diante desse cenário, tomamos como norte o seguinte desafio: como a operacionalização da variação diafásica, ancorada na centralidade dos gêneros discursivos, pode instrumentalizar, preparar o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais) para o monitoramento linguístico sem que sua identidade original seja estigmatizada? Para responder a essa pergunta, é preciso propor práticas de linguagem que desenvolvam: (i) a capacidade do discente de identificar marcas de monitoramento em diferentes registros; (ii) a habilidade de ajustar o discurso ao contexto sociointeracional; e (iii) uma atitude respeitosa e crítica frente à heterogeneidade linguística, conforme preconizam as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018). Essas práticas de linguagem estão centradas no texto, consolidado como a unidade básica de ensino, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1998).

O trabalho com a língua, então, deve ocorrer em situações reais de uso, reconhecendo que a variação é um direito do falante e que a escola deve ampliar as possibilidades de participação social do aluno, ensinando-o a adequar seu discurso a diferentes contextos. Essa visão é reforçada por Antunes (2009), que argumenta que o ensino não pode se restringir à gramática descontextualizada ou à frase isolada; a língua é interação, e o texto é o lugar onde essa interação se materializa. Para a autora, ensinar língua é, sobretudo, desenvolver a capacidade de ler e produzir textos que façam sentido nas práticas sociais.

Nesse sentido, Marcuschi (2010) assevera que a língua não é um sistema fechado de regras, mas uma atividade social e cognitiva. O autor destaca a centralidade dos gêneros discursivos como "formas de vida" que organizam nossa comunicação. Ao focar nos gêneros, o ensino permite que o aluno compreenda a língua em funcionamento, percebendo como a forma linguística é moldada pela função social

e pelo interlocutor. Travaglia (1996), por sua vez, introduz a importância da competência comunicativa, defendendo que o objetivo do ensino é permitir que o usuário empregue a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação. Para o autor, a gramática deve estar a serviço do texto e da interação, substituindo o julgamento de "certo/errado" pelo critério de adequação.

Sabendo da centralidade do texto no ensino de língua portuguesa, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de Sequência Didática (SD) estruturada para o 6º ano, que oportunize a variação diafásica, integrando as variações diatópica e diastrática como suporte para a compreensão da identidade cultural. Alinhada à habilidade (EF69LP55): "Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico", requerida no processo de ensino e aprendizagem pela BNCC (Brasil, 2018, p. 161), e ao objetivo de "[r]efletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto" (Brasil, 2018, p. 80), este trabalho busca promover uma educação linguística que combata o preconceito e valorize a língua como instrumento de poder e cidadania.

Para isso, fazemos a distinção entre a norma-padrão – constructo abstrato e codificado em gramáticas prescritivas – da norma culta, que compreendem o uso real e diversificado de falantes letrados em situações monitoradas (Faraco, 2008), para que um dos objetivos do ensino de língua materna, considerado o mais produtivo por Travaglia (1996, p. 7), "desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação", seja alcançado.

Em consonância com a Sociolinguística Educacional, caracterizada por "denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128), propomos o ensino baseado no *continuum* de monitoramento, em que o "correto" e o "errado" são substituídos pela noção de adequação linguística (Travaglia, 1996; Antunes, 2009),

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS SOCIOINTERACIONAIS

A linguagem humana é, por definição, um fenômeno de natureza social e heterogênea. Para compreender a dinâmica das práticas sociointeracionais, é imperativo reconhecer que a língua não se manifesta como um bloco monolítico, mas como um sistema de variedades que coexistem e se tencionam no espaço social. A Sociolinguística Variacionista, consolidada pelos estudos de Labov (2008), identifica diferentes dimensões dessa variação: a diacrônica (tempo), a diatópica (espaço), a diastrática (estratos sociais) e a diafásica (contexto de uso ou estilo). No âmbito deste estudo, embora reconheçamos a interdependência dessas dimensões, elegemos a variação diafásica como o recorte analítico central, dada a sua operatividade para o ensino de língua materna focado na adequação.

Um dos maiores desafios para a estabilização conceitual no ensino é a distinção entre norma-padrão e norma culta. Conforme assevera Faraco (2008, p. 71), a norma-padrão é um constructo abstrato, uma baliza idealizada e codificada em gramáticas prescritivas que, embora necessária como referência de estabilidade para a escrita formal, não corresponde à realidade da fala de nenhum grupo social. Por outro lado, a norma culta refere-se ao uso real, heterogêneo e dinâmico de "falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita". Ao confundir esses conceitos, a escola muitas vezes acaba por ensinar uma "língua de ninguém", distanciando o aluno da realidade linguística e reforçando a estigmatização de variedades não-padrão.

A adequação linguística nas práticas sociointeracionais deve ser compreendida por meio do conceito de *continuum* de monitoramento, proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a autora, o falante transita entre polos de menor e maior monitoramento linguístico dependendo do grau de formalidade da situação, da relação de intimidade com o interlocutor e do propósito comunicativo. Nas palavras de Bagno (2007, p. 45-46), "todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente do seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc." Nesse sentido, a variação diafásica não é uma escolha arbitrária, mas um ajuste pragmático que o sujeito realiza para garantir a

eficácia de sua interação. Ensinar a adequação é, portanto, ensinar o aluno a identificar as exigências de cada contexto e a selecionar, em seu repertório, as formas linguísticas que melhor atendem àquela demanda, sem que isso implique a negação de sua identidade linguística original.

A operacionalização dessa adequação ocorre necessariamente por meio dos gêneros discursivos. Bakhtin (2003) define os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" que se organizam em esferas da atividade humana. Cada gênero impõe restrições e possibilidades estilísticas: uma mensagem instantânea em ambiente familiar permite um baixo monitoramento (uso de gírias, abreviações, ausência de concordância formal), enquanto um editorial jornalístico ou um seminário acadêmico exige um alto grau de monitoramento e proximidade com a norma culta. A competência comunicativa, conforme Travaglia (1996), reside justamente nessa capacidade de transitar com segurança entre esses diferentes gêneros e seus respectivos registros.

Portanto, a variação diafásica deve ser vista como o eixo que integra as demais variações. Um falante pode carregar marcas diatópicas (sotaques, léxico regional) ou diastráticas em sua fala, mas o monitoramento diafásico permitirá que ele ajuste essas marcas à situação. O objetivo da escola não é "apagar" a variação, mas dotar o aluno de uma consciência sociolinguística que lhe permita ser um "poliglota em sua própria língua" (Bagno, 2007). Isso implica reconhecer que a heterogeneidade é a norma, e que a padronização é apenas uma das ferramentas, e não a única, para a participação plena na vida social.

Variação e ensino e a uma pedagogia da adequação

O ensino de língua portuguesa no Brasil atravessa um momento de transição paradigmática. A "cultura do erro", que por décadas pautou as práticas pedagógicas pela correção purista e da memorização de nomenclaturas gramaticais, cede espaço para uma educação linguística crítica. Essa mudança é chancelada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a centralidade dos gêneros discursivos e a valorização da diversidade linguística como eixos fundamentais (Brasil, 2018). No

entanto, a transposição dessa teoria para a sala de aula do 6º ano exige um rigor metodológico que evite tanto o prescritivismo autoritário quanto a abstenção pedagógica que abandona o aluno à sua própria sorte linguística.

A proposta de uma Pedagogia da variação linguística, conforme defendida por Zilles e Faraco (2015), estrutura-se em três pilares: conhecer, respeitar e transitar. O professor deixa de ser o "fiscal da língua" para tornar-se um mediador que ajuda o aluno a desvendar os mecanismos de funcionamento da língua em uso. No 6º ano, fase de transição para o Ensino Fundamental (anos finais), é crucial que o aluno compreenda que a escola é um espaço de ampliação de repertório. O ensino da norma culta deve ser apresentado como a oferta de uma "ferramenta de prestígio" que lhe permitirá ocupar espaços sociais e políticos, e não como uma correção de uma suposta "fala errada".

Para que essa abordagem seja ética e eficaz, a escolha dos materiais didáticos é determinante. O uso de vídeos humorísticos que exploram a variação linguística, por exemplo, exige uma justificativa ética e uma mitigação de riscos. Se o vídeo for utilizado apenas para o riso de escárnio sobre o falante de uma variedade estigmatizada, a escola estará reforçando o preconceito linguístico. A mediação docente deve, portanto, deslocar o foco do "personagem engraçado" para a "função da linguagem": por que aquele registro foi usado? Qual o efeito de sentido? Como seria esse mesmo conteúdo em um gênero formal, como uma notícia do portal UOL? Essa análise comparativa permite que o aluno perceba a variação como uma escolha estratégica e contextual.

Essa pedagogia no 6º ano deve centrar-se nas habilidades de reflexão sobre a língua (EF69LP01 a EF69LP05). Isso envolve analisar como a escolha de palavras, a estrutura sintática e até a pontuação variam entre um gênero e outro. Marcuschi (2010) destaca a importância das atividades de retextualização, o processo de transformar um texto de um gênero/registo para outro (por exemplo, transformar um áudio informal em uma notícia escrita). Essa prática é o exercício máximo do monitoramento diafásico, pois obriga o aluno a realizar escolhas conscientes para adequar o conteúdo a uma nova situação comunicativa.

Por fim, a avaliação nesse contexto deve ser processual e baseada em rubricas de sucesso claras. Não se avalia mais se o aluno "sabe gramática" de forma isolada, mas se ele é capaz de produzir textos adequados aos gêneros solicitados, demonstrando domínio da norma culta quando o contexto exige e atitude respeitosa frente à diversidade ao analisar produções alheias. A avaliação diagnóstica identifica as variedades de base do aluno; a formativa acompanha o processo de monitoramento nas atividades de retextualização; e a somativa verifica a consolidação da competência comunicativa. Somente assim o ensino de língua portuguesa cumprirá sua função social de promover a inclusão e o combate à discriminação linguística, transformando a sala de aula em um laboratório de cidadania.

A centralidade dos gêneros discursivos na educação linguística

A língua, em sua manifestação concreta, é um instrumento de estratificação e discriminação social. No cenário escolar, o desafio para os profissionais de Letras reside em transpor a barreira do preconceito linguístico por meio de uma pedagogia da variação que reconheça a complexidade das normas. Para tanto, é preciso distinguir a norma-padrão, constructo idealizado de pureza gramatical, da norma culta, que, segundo Faraco (2008), compreende o conjunto de padrões linguísticos efetivamente utilizados por falantes letrados em contextos monitorados.

A escola desempenha um papel sociopolítico crucial nesse processo, funcionando como o ambiente de mediação entre as variedades vernáculas do aluno e as variedades de prestígio exigidas pela esfera pública. Sobre essa responsabilidade institucional, Neves (2003) assevera:

[...] quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a "língua-padrão", quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados (Neves, 2003, p. 24-25).

Essa "posse de conhecimentos" não deve ser entendida como a substituição de uma variedade por outra, mas como a ampliação do repertório comunicativo. A unidade básica para essa ampliação são os gêneros discursivos. Bakhtin (2003) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que emanam das diversas esferas da atividade humana. A estabilidade desses gêneros permite que o falante preveja a estrutura, o conteúdo temático e o estilo exigidos por cada situação. Conforme o autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 11-12).

Ao organizar o ensino via gêneros, o professor permite que o aluno perceba que a variação linguística não é aleatória, mas orientada por propósitos comunicativos e comunidades de discurso (Swales, 1990). O projeto NURC (Norma Urbana Culta) demonstrou empiricamente que o uso real da língua, mesmo entre falantes cultos, distancia-se das prescrições das gramáticas normativas. Portanto, o ensino deve manter o foco na adequação, e não na correção purista.

Na contemporaneidade, essa abordagem deve contemplar os multiletramentos e a hibridização de linguagens. A BNCC (2018) enfatiza que as práticas de linguagem hoje são multissemióticas, integrando elementos visuais, sonoros e verbais em gêneros digitais. Rojo e Moura (2012) destacam que o leitor contemporâneo é um "espectador-leitor" que toma decisões e produz significados em ambientes hibridizados. Assim, o trabalho com gêneros no 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais – deve incluir desde a carta formal até o vídeo humorístico e a notícia digital, permitindo que o estudante identifique como a variação diafásica (estilística) opera em cada semiose.

Como aponta a BNCC, "as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado" (Brasil, 2018, p. 77).

Explorar os gêneros discursivos, então, é o caminho para uma educação linguística que acolha as diversidades e combata a "cultura do erro".

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As reflexões realizadas até aqui nos permitem apresentar uma proposta de Sequência Didática (SD) estruturada para o 6º ano, que explore a variação diafásica, integrando as variações diatópica e diastrática como suporte para a compreensão da identidade cultural.

No contexto do ensino de variação linguística, a SD apresenta-se como o modelo ideal, pois permite ao professor trabalhar a língua em sua unidade fundamental: o texto. Ao centrar-se nos gêneros textuais e discursivos, a SD aqui proposta explora a variação diafásica (estilística), permitindo que o aluno perceba como o monitoramento linguístico pode ser uma resposta direta às exigências de diferentes situações de comunicação. Além disso, a estrutura da SD, que parte de uma produção inicial para módulos de aprofundamento, oferece ao docente um instrumento de avaliação formativa contínua, garantindo que a intervenção pedagógica seja mais eficiente e respeite o repertório original do educando, combatendo, assim, a estigmatização e o preconceito linguístico no nascedouro.

Conceitualmente, uma Sequência Didática consiste em um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Trata-se de um procedimento que visa dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, organizando o ensino de forma modular. A importância da SD no ensino da língua por meio do texto reside na sua capacidade de transformar o comportamento de linguagem do aluno de forma consciente e voluntária.

Para que a transformação do comportamento de linguagem ocorra de forma consciente, a Sequência Didática (SD) isola e trabalha sistematicamente quatro níveis da produção textual:

1. Representação da situação de comunicação: esse nível refere-se à construção de uma imagem mental precisa do contexto em que o texto será produzido. O aluno deve aprender a responder: *Quem é o meu destinatário? Qual é a minha finalidade (convencer, informar, divertir)? Em que posição eu falo (como aluno, como representante de um grupo ou como narrador)?* É nesta fase que se define o gênero adequado à situação. Sem uma representação clara, o texto corre o risco de ser inadequado ou ineficaz.
2. Elaboração de conteúdo: trata-se da dimensão do "o que dizer". Envolve o domínio de técnicas para buscar, selecionar e organizar as informações ou ideias que compõem o texto. Dependendo do gênero, isso pode envolver pesquisas bibliográficas, tomada de notas, debates prévios ou exercícios de criatividade. É o momento em que o estudante mobiliza seus conhecimentos de mundo e os organiza em função do tema proposto.
3. Planejamento do texto: esse nível foca na arquitetura ou estrutura global do enunciado. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano lógico que respeite as convenções do gênero escolhido. Por exemplo, uma carta de solicitação exige uma progressão argumentativa diferente de um conto maravilhoso. O planejamento garante a coesão e a coerência, permitindo que o leitor acompanhe o raciocínio do autor sem sobressaltos.
4. Realização do texto: é a materialização linguística propriamente dita. Refere-se à escolha dos meios de linguagem mais eficazes para o contexto: a seleção do vocabulário (formal ou informal), o uso adequado dos tempos verbais, a aplicação de conectores e organizadores textuais, e o respeito às normas gramaticais. É o nível em que a variação diafásica (estilística) se torna mais visível pelo monitoramento da escrita ou da fala.

Ao decompor a atividade nesses níveis, a SD retira o peso da "escrita total" imediata, permitindo que o aluno aprenda a gerenciar cada dificuldade separadamente antes de integrá-las na produção final e desenvolva uma atitude reflexiva sobre sua própria fala e escrita. Nesse sentido, a SD não é apenas um roteiro de atividades, mas um percurso de análise de texto que capacita o aluno a ser um "poliglota em sua

própria língua", apto a transitar com segurança entre os diversos gêneros e registros que circulam na sociedade. (Zilles; Faraco, 2015).

Proposta de Sequência Didática propositiva de intervenção pedagógica

A presente proposta pedagógica é estruturada para o 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais), tendo como eixo central o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do monitoramento estilístico. Nela há articulação entre o gênero escrito carta de solicitação e o gênero oral exposição oral, mobilizando a variação diafásica como ferramenta de inserção social e ética. A intervenção busca responder como o ensino de gêneros pode preparar o aluno para o trânsito entre registros sem estigmatizar sua identidade linguística original, utilizando critérios baseados no reconhecimento de marcas de monitoramento, na adequação ao interlocutor e na atitude respeitosa frente à heterogeneidade.

Nesse contexto, as atividades estão alinhadas às competências específicas 4 e 5 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (2018, p. 86). A proposta visa levar o estudante a "compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos" (Competência 4), bem como a "empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual" (Competência 5) (Brasil, 2018, p. 87).

Concomitantemente, a sequência didática desenvolve habilidades essenciais, tais como (EF69LP55), ao propor que o aluno reconheça "as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico"; e (EF69LP56), ao fomentar o "fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada". Além disso, ao analisar tirinhas e vídeos nos módulos de sensibilização, a proposta contempla a habilidade (EF69LP05): "Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo

de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc." (Brasil, 2018, p. 141).

Para levar o aluno a "refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose" (BRASIL, 2018, p. 79), a proposta interventiva segue os quatro níveis de produção textual da SD definidos por Dolz et al. (2004).

1. Apresentação da situação e produção inicial: o professor inicia a sequência didática com a apresentação da situação, momento em que expõe o projeto coletivo: a elaboração de um "Guia de adequação linguística para a comunidade escolar". Nesta fase, o docente define o problema de comunicação real que os alunos deverão resolver: solicitar melhorias na infraestrutura ou serviços da escola (como merenda ou biblioteca) à direção. O professor deve deixar claro quem é o destinatário (uma autoridade escolar) e qual a finalidade do texto (persuadir e solicitar), preparando os conteúdos que serão necessários para a argumentação.

Imediatamente após, ocorre a produção inicial, que funciona como um diagnóstico das capacidades já adquiridas. O professor solicita que os alunos redijam uma primeira versão do pedido à direção, orientando-os a escreverem como se a mensagem fosse realmente enviada. É fundamental que não haja interferência docente nesta etapa, pois o objetivo é coletar dados sobre as lacunas entre o registro coloquial dos estudantes e as exigências da norma culta. Esses textos iniciais servirão de base para que o professor ajuste a intensidade e o foco dos módulos subsequentes, caracterizando a essência da avaliação formativa.

2. Módulos de aprendizagem: condução pedagógica: o módulo 1, intitulado "Sensibilização e choque de registros", foca na variação diafásica por meio da análise do vídeo "Ladrão expert em português"¹. O objetivo é desconstruir a noção de "erro" gramatical e introduzir o conceito de inadequação pragmática. O professor deve conduzir uma discussão socrática, utilizando a fase de leitura

¹ Disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=_VZ4Dxg3fl4)

interpretativa para associar as afirmações do vídeo ao problema da adequação. Em vez de permitir que a turma se detenha no "erro" gramatical, o docente questiona: "Por que a fala do assaltante soa estranha naquela situação?" O objetivo é levar o aluno a concluir que o uso da norma-padrão em um contexto de crime representa uma inadequação pragmática. O professor atua como mediador para garantir que o humor não recaia sobre o falante, mas sobre a quebra de expectativa estilística, demonstrando que o grau de formalidade é uma escolha contextual, e não uma regra absoluta.

No módulo 2, o foco volta-se para o "Monitoramento em contextos profissionais" por intermédio da análise de uma tirinha (Figura 1) envolvendo um médico e um paciente.

Figura 1 – Jargão profissional



Baseado em uma coluna de Max Gehringer (Revista Época - 10/ 07/ 2006)

Fonte: https://4.bp.blogspot.com/-HPEWUU_LbW8/VRtHSdIyCYI/AAAAAAAAABLc/7FwSCOntLUY/s1600/jarg%C3%A3o.jpg

O professor orienta a turma a realizar uma análise textual para identificar termos técnicos (jargão) na fala do médico ("cefaleia tensional", "virose") e, em seguida, uma análise temática para compreender o motivo do espanto do paciente. A condução pedagógica culmina em um exercício de retextualização, em que os alunos devem reescrever a fala do médico como se ele estivesse explicando a patologia para uma criança de 10 anos. O professor deve destacar que a competência do profissional não reside apenas no domínio de termos complexos, mas na capacidade de simplificá-los para garantir a eficácia da comunicação e o entendimento do interlocutor.

O Módulo 3 explora o "monitoramento estilístico como ferramenta de poder" a partir das tirinhas de Calvin e Haroldo (Figura 2).

Figura 2 – Registro formal como maturidade



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 27 ago. 2002.

Fonte: Disponível em: <https://www.teconconcursos.com.br/questoes/793541>. Acesso em: 13 jan. 2023.

O professor orienta os alunos a perceberem como o personagem utiliza um registro formal ("adulto") para simular autoridade ou maturidade perante os pais. A condução inclui a técnica de *roleplay*, em que os alunos simulam pedidos de aumento de mesada utilizando diferentes registros (informal vs. monitorado). O docente deve levar a turma a avaliar qual estratégia é mais persuasiva, reforçando a ideia de que o monitoramento linguístico é um recurso de construção de imagem social e eficácia argumentativa, essencial para o gênero carta de solicitação.

No módulo 4, dedicado à oralidade, identidade e gênero musical, o professor apresenta a música de Projota "Em volta da fogueira"². A condução pedagógica inicia-se com uma leitura seletiva, em que os alunos sublinham gírias e marcas de oralidade. O professor deve realizar uma mediação ética profunda, valorizando a variação diastrática como marca de resistência e identidade cultural da periferia. O objetivo é mitigar estereótipos de violência, focando na riqueza lexical e na função social da arte. O docente explica que, embora a gíria seja legítima e prestigiosa no gênero musical, ela exige monitoramento e substituição por termos da norma culta em gêneros públicos e formais, como o pedido à direção escolar.

O módulo 5, "retextualização e desempenho comunicativo", utiliza o estudo de caso da notícia "Menina manda carta a chefe da mãe para liberá-la para festa"³. O professor deve projetar a carta real e conduzir uma análise interpretativa, levando os alunos a identificarem os elementos formais (vocativo, data, despedida) que

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pd1dF4h49KE>. Acesso em: 15 dez. 2022.

³ Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/05/04/menina-manda-carta-a-chefe-da-mae-para-libera-la-para-festa.htm>. Acesso em: 15 dez. 2022.

garantiram o atendimento do pedido. O docente deve comparar essa carta bem-sucedida com as produções iniciais dos alunos (do item 1), mostrando, na prática, o que eles aprenderam a incluir para tornar seus textos mais eficazes. O professor encerra o módulo promovendo uma reflexão sobre como a adequação linguística abre portas e garante o respeito à autoridade sem anular a voz do sujeito.

3. Produção final e avaliação somativa: a sequência encerra-se com a produção final, momento em que os alunos retomam o pedido inicial feito à direção e realizam a reescrita integral do texto. O professor orienta que apliquem todos os instrumentos trabalhados nos módulos: o planejamento da estrutura do gênero, a escolha do vocabulário monitorado e o uso de pronomes de tratamento adequados.

A avaliação é de tipo somativo, mas fundamentada em rubricas explícitas e alinhadas à BNCC (EF69LP55, EF69LP56). O professor deve avaliar não apenas o produto, mas o progresso realizado pelo estudante entre a primeira e a última versão. Os critérios devem estar direcionados na capacidade de adequação estilística, na coesão argumentativa e na atitude respeitosa frente à diversidade, consolidando o aluno como um sujeito capaz de transitar com segurança entre os diversos registros da sociedade. O quadro 1 apresenta sugestão desses critérios.

Quadro 1 - Critérios de Avaliação

Critério	Insuficiente	Regular	Bom	Excelente
Adequação ao Gênero	Não segue a estrutura da carta.	Segue parcialmente a estrutura.	Segue a estrutura, mas falha no tom.	Domina a estrutura e o tom de solicitação.
Monitoramento Estilístico	Usa gírias e registro informal.	Oscila entre formal e informal sem critério.	Mantém o registro formal na maior parte.	Usa a norma culta de forma fluida e adequada.

Critério	Insuficiente	Regular	Bom	Excelente
Ética e Diversidade	Reproduz preconceitos linguísticos.	Ignora a diversidade, mas não ofende.	Demonstra respeito às variedades.	Valoriza a diversidade e combate o preconceito.
Habilidade BNCC (EF06LP02)	Não ajusta o registro.	Ajusta minimamente	Ajusta bem ao interlocutor	Ajuste perfeito ao contexto sociointeracional.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A implementação desta sequência didática visa, em última análise, dotar o estudante de ferramentas pragmáticas para atuar nas diversas práticas de linguagem. Ao deslocar o foco do ensino da correção gramatical abstrata para o monitoramento estilístico em situações reais de uso, a escola cumpre seu papel político de democratizar o acesso às variedades de prestígio, sem deslegitimar a identidade do aluno. Somente através do trânsito seguro entre diferentes gêneros o aluno poderá exercer plenamente sua cidadania, utilizando a língua de forma ética, estética e crítica nos diversos contextos sociointeracionais.

Nesse sentido, a proposta reafirma que um dos aspectos centrais da competência discursiva é a capacidade do sujeito de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a múltiplas situações de interlocução. Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, "é o que aqui se chama de competência linguística e estilística" (Brasil, 1998, p. 23). Essa abordagem coloca em evidência as virtualidades da língua como instrumento flexível e adverte contra a concepção equivocada de um sistema homogêneo. Portanto, ao organizar as atividades curriculares em torno do desenvolvimento dessa competência, a escola não apenas ensina língua, mas forma sujeitos capazes de ler e reescrever sua própria realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo empreendido neste artigo demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental pode superar a dicotomia entre o "ensino de gramática" e o "respeito à variação". A proposta de Sequência Didática (SD) apresentada evidenciou que explorar a variação diafásica, ancorada na centralidade dos gêneros discursivos, é uma estratégia eficaz para preparar o aluno para o monitoramento estilístico, sem estigmatizar sua identidade linguística original.

Defendemos que a escola precisa abandonar o paradigma da correção dogmática, pautado nas noções de "certo" e "errado", em favor de uma pedagogia da adequação. Conforme discutido, a gramática normativa não deve ser descartada, mas ressignificada: ela deixa de ser um instrumento de exclusão social para tornar-se uma ferramenta de poder, um recurso que o estudante mobiliza conscientemente quando a situação comunicativa assim o exige. O professor, nesse contexto, atua não como um fiscal da língua, mas como um mediador que apresenta a norma culta como um patrimônio a ser somado ao repertório vernáculo do aluno, e nunca como um substituto que apaga sua cultura de origem.

A fundamentação teórica na Sociolinguística Educacional (Bagno, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004; Faraco, 2008) permitiu compreender que o preconceito linguístico se combate com conhecimento das práticas de linguagem e análise crítica. Ao analisar gêneros diversos (da música popular à carta de solicitação), os estudantes desenvolvem a capacidade de raciocinar sobre as divergentes manifestações da língua, percebendo as mudanças e variações como fenômenos naturais e constitutivos da identidade nacional.

Assim, a proposta didática reafirma o compromisso ético e político da educação linguística. Ao transitar com segurança entre diferentes registros, o aluno não apenas cumpre as competências referidas na BNCC, mas exerce sua cidadania. Ele se torna capaz de ler o mundo em suas múltiplas vozes e de intervir nele com eficácia, utilizando a língua de forma ética, estética e crítica nos diversos contextos sociointeracionais que a vida em sociedade lhe impõe.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. *In*: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 49. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris; ALMEIDA Joyce Elaine de. **Variação Linguística na Escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *Sociolinguística Educacional*. João pessoa: Ed. Universitária, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GEHRINGER, Max. Disponível em: https://4.bp.blogspot.com/-HPEWUU_LbW8/VRtHSdIyCYI/AAAAAAAAABLc/7FwSCOntLUY/s1600/jarg%C3%A3o.jpg. Acesso em: 15 jan. 2023.
- LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SWALES, John Malcolm. **Genre analysis:** English in academic and research settings Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Educ, 1996.

WITTERSON, Bill. O melhor de Calvin. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27ago. 2002. Disponível em: <https://www.teconcursos.com.br/questoes/793541>. Acesso em: 13 já. 2023.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.