

Revisão bibliográfica: Concepção de língua e a aula de Língua Portuguesa

Bibliographic review: Language conception and the Portuguese language class

Revisión bibliográfica: Concepción del lenguaje y la clase de lengua portuguesa

Autoria 1¹

Autoria 2²

Autoria 3³

RESUMO:

O presente ensaio pretendeu organizar uma revisão bibliográfica acerca da concepção de língua e do objeto da aula de Língua Portuguesa (LP) regidos pelas teorias Linguística Aplicada e Sociolinguística Educacional. Dentre os principais autores referenciados encontram-se William Labov (1972), Angela Cristina Di Palma Back (2000), Irandé Antunes (2003), Marcos Bagno (2000), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Carlos Arcângelo Schlickmann (2020). Das discussões apresentadas compreende-se que a centralidade no ensino classificatório e metalinguístico na aula de LP não é eficaz diante dos desenvolvimentos linguísticos necessários – leitura, escrita e oralidade. E, por isso, a aula de LP precisa ser guiada por uma concepção de língua que a considere viva e heterogênea, compreendendo o estudante como falante nativo da sua língua e que pode, por meio dela, desenvolver todas as competências linguísticas necessárias.

Palavras-chave: Concepção de língua. Aula de Língua Portuguesa. Sociolinguística Educacional. Linguística Aplicada.

ABSTRACT:

This essay aimed to organize a bibliographic review about the conception of language and the object of the Portuguese Language (PL) class governed by the theories of Applied Linguistics and Educational Sociolinguistics. Among the main authors referenced are William Labov (1972), Angela Cristina Di Palma Back

¹ A autoria do artigo deve ser composta por no máximo três pessoas. Em razão da avaliação às cegas, não será preciso indicar a autoria no momento da submissão.

² Quando a autoria se cadastrar em área específica da plataforma da revista a sugestão é a de que a formação seja colocada da seguinte forma: Nível mais alto de formação (concluída ou em curso, sempre a última), Instituição do nível mais alto de formação (sigla); Instituição em que trabalha/estuda- País; Programa de Pós-graduação em que atua ou estuda; Grupo de Pesquisa de que faz parte; Bolsista de XXXXX (se houver). Orcid iD do autor 1: <https://orcid.org/XXXX>. E-mail: xxxx@xxxx.com.br.

³ O texto do **artigo de pesquisa deve conter entre 15 e 20 páginas**.

(2000), Irandé Antunes (2003), Marcos Bagno (2000), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Carlos Arcângelo Schlickmann (2020). From the discussions presented, it is understood that the centrality in classificatory and metalinguistic teaching in the PL class is not effective in view of the necessary linguistic developments - reading, writing and speaking. And, therefore, the PL class needs to be guided by a conception of language that considers it alive and heterogeneous, understanding the student as a native speaker of his/her language and who can, through it, develop all the necessary linguistic skills.

Keywords: Language conception. Portuguese Language Class. Educational Sociolinguistics. Applied Linguistics.

RESUMEN

Este ensayo tuvo como objetivo organizar una revisión bibliográfica sobre la concepción del lenguaje y el objeto de la clase de Lengua Portuguesa (LP) regida por las teorías de la Lingüística Aplicada y de la Sociolingüística Educativa. Entre los principales autores referenciados se encuentran William Labov (1972), Angela Cristina Di Palma Back (2000), Irandé Antunes (2003), Marcos Bagno (2000), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Carlos Arcângelo Schlickmann (2020). De las discusiones presentadas se desprende que el enfoque en la enseñanza clasificatoria y metalingüística en la clase de LP no es eficaz frente a los desarrollos lingüísticos necesarios: lectura, escritura y habla. Por tanto, la clase de LP debe estar guiada por una concepción de la lengua que la considere viva y heterogénea, entendiendo al alumno como hablante nativo de su lengua y que puede, a través de ella, desarrollar todas las habilidades lingüísticas necesarias.

Palabras clave: Concepción del lenguaje. Clase de lengua portuguesa. Sociolingüística Educativa. Lingüística Aplicada.

Revisão bibliográfica

A Sociolingüística variacionista concebe a língua em uso, viva e heterogênea. Está preocupada em analisar a relação de variação e mudança da língua em uso, correlacionando aspectos linguísticos e sociais. Para Labov (1975), a língua varia e muda a partir da comunidade de fala⁴ e é “um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente.” (Labov, 2003, p. 10). Ela reflete a sociedade, e é uma instituição que possui transformações estruturais e funcionais. Exemplo de

⁴ Segundo Labov, “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (2008 [1972], p. 188). Ainda de acordo com o autor, “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (Labov, 2008 [1972], p. 225 *apud* Lehmkuhl *et.al*, 2012, p. 37).

mudança bem descrito é o uso do pronome de tratamento *você*, cujo percurso de mudança pode ser assim descrito: Vossa Mercê, Vosmecê, Você, VC, Ocê, Cê.⁵ Quanto à variação, Back (2000) mostra a variação sintática do Quantificador, como segue: a) ... **todos** os meus tios ficaram muito chateados. [FLP20L94]', b).... os meus tios **todos** ficaram muito chateados; c).... os meus tios ficaram **todos** muito chateados (p. 12), ou ainda, a variação do pretérito imperfeito do subjuntivo, como uma categoria discursiva, que varia não necessariamente participando do passado 'Se eu morresse amanhã', ou sendo presente de um passado e, nesse sentido, podendo variar com o pretérito imperfeito do indicativo, como "Eu achava que a Próspera era uma loteria. / Eu achava que a Próspera fosse uma loteria" (p.43).

A Sociolinguística Educacional (SE) surge da necessidade de incluir na escola a discussão sobre o ensino da língua viva e suas variações, difundindo sobretudo as contribuições dos estudos sociolinguísticos variacionistas. No Brasil, a SE desenvolve no meio teórico a promoção e reflexão sobre as competências linguísticas e comunicativas de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola. (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2004, p.7).

Tagliamonte (2006) afirma:

A Sociolinguística argumenta que a língua existe em um contexto, dependente dos falantes que a estão usando, e dependendo de onde ela está sendo usada e a razão. Os falantes marcam a sua história pessoal e sua identidade na sua fala, assim como sua situação sócio-cultural, econômica e localização geográfica em um determinado tempo e espaço (Tagliamonte, 2006, p. 33 *apud* Oliveira *et.al*, 2013).

Por isso entender os processos e transformações da língua é entender o meio social onde se está inserido. Na ditadura alemã, na qual os ideais eram guiados pelo movimento nazista (período entre 1933 e 1945), por exemplo, a língua foi usada como instrumento de dominação. Entender a fragmentação social que a língua pode causar é estar inserido no debate e na luta contra o preconceito e as desigualdades.

⁵ PERES, Edenize Ponzo. De "vossa mercê" a "cê": os processos de uma mudança em curso. Revista (Con) textos linguísticos, v. 1, n. 1, 2007.

Para Bagno (2000, p.77), “a história da formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes⁶, de criar a imagem de um país monolíngue”. Quando na verdade o que se encontra são princípios de exclusão baseado na falsa ideia de que a língua falada é uma cópia das gramáticas tradicionais, carregando características como a homogeneidade e a linearidade. Esses princípios, além de segregar a sociedade, acabam disseminando um discurso de “inclusão” que só exclui a possibilidade de valorização de um país que é multilíngue e deveria ser plurilíngue.⁷

É preciso combater o preconceito linguístico e promover um ensino verdadeiramente mais democrático: A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, dadas as tensões sociocomunicativas. O ensino de uma nova variedade (Norma Padrão; Gramática Tradicional) não deve excluir a variedade da língua que pertence ao estudante. Não existe a ideia de certo ou errado, mas sim de adequação, conceito fundante pedagogicamente colocado que envolve a capacidade comunicativa frente ao discurso, em que momento, de acordo com o contexto e realidade que se está inserido, com vistas a usar o conhecimento adquirido desse registro mais ou menos adequado ao contexto: em uma entrevista de emprego, escrevendo uma redação para ingressar em uma universidade, por exemplo. Os estudantes precisam ter contato com a norma

⁶ Bortoni-Ricardo questiona: “Como possibilitar o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? como fazer para que a escola - fonte primordial do letramento na nossa sociedade - deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental [...] a deixar de acreditar em algo que não existe (o “erro de português”) para, no lugar dessa superstição infundada, passar a observar os fenômenos de variação e mudança linguística de modo mais consistente e cientificamente embasado?”. (Bortoni-Ricardo, 2004, p.8).

⁷ “Temos feito a distinção entre o termo que aponta para a presença de várias línguas numa localidade ou sociedade – o multilinguismo, um termo descritivo, portanto. Plurilinguismo, em contraste, seria o termo que aponta para uma valorização positiva deste multilinguismo, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país: somente neste caso falamos de plurilinguismo. Assim, as nossas fronteiras são espaços multilíngues, mas dada a geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngues.” (Oliveira, 2016, p. 59).

para que não exista o reforço do preconceito ou divisão de classes, mas também ter em mente que a sua variedade não é a errada. Os autores, respectivamente, Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2000), afirmam que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (Bagno, 2000, p. 134).

Reitera-se, portanto, que diferenças sociolinguísticas não se confundem com erro. Nesse sentido, a precarização do ensino da LP acontece no momento em que o professor, já aculturado por este mesmo sistema, reproduz para seus estudantes mais do mesmo perpetuando a insuficiência quanto ao ensino de língua. A insegurança linguística é reforçada de geração a geração por professores que mantêm a cultura do “erro”. “Os chamados “erros” que os estudantes cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistemática”. (Bortoni - Ricardo, 2004, p.9). Assim, o que comumente se ouve de falantes nativos da própria língua é que: ““Português é muito difícil”, “Brasileiro não sabe português”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado” etc.” (Bagno, 2000, p.29).⁸ Ainda, segundo este autor, “não há erro nas variedades não-padrão, há apenas diferenças gramaticais em relação à variedade-padrão, perfeitamente explicáveis.” (2000, p.305).

Nas palavras de Irandé Antunes (2003, p.15), o ensino da LP deve “contribuir significativamente para que os estudantes ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua [...] o ensino da língua deve tornar as pessoas cada vez mais críticas,

⁸Bagno escreveu sobre essa concepção distorcida da língua há mais de 2 décadas, e ela continua no linguajar dos falantes nativos da língua.

mais participativas e atuantes, política e socialmente.” Ela completa seu raciocínio afirmando que se deve ter um olhar crítico para a formação dos estudantes, tomando sempre o cuidado de não entregar ao mundo “sujeitos inexistentes”. Geraldi (2012) aponta que a sistematização do ensino em torno de um único objetivo – GT– mostra uma realidade, onde

[...] vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. (Geraldi, p. 17, 2012).

Integrar o sujeito, admitindo as diferentes identidades, realidades, raízes, costumes e crenças na aula de LP é um desafio que deve ser vencido. Antunes (2003), nas primeiras passagens do livro *“Aula de português: encontro e interação”* (2003), constrói uma crítica ao professor de português que ensina gramática de forma descontextualizada. Ela afirma que o ensino da gramática contextualizada deve acontecer de acordo com a realidade dos estudantes, contribuindo de forma significativa no seu desenvolvimento intelectual.

O uso metodológico de nomenclatura, classificação e metalinguagem precisa abrir espaço para a reflexão sobre a língua. Para Antunes (2003), o ensino da gramática na aula de LP só faria sentido quando conectado ao seu uso. Segundo ela, são as regularidades da língua que ajudam a entender como usar e combinar as unidades significativas para produzir determinado efeito comunicativo. Dessa forma, o professor pode incitar o estudante a refletir sobre sua prática e desenvolver, respectivamente, sua escrita, fala, desenvoltura e demais habilidades dentro das linguagens. A partir disso, ela orienta um ensino da Língua pautado em sua funcionalidade e finalidade social, criticando o ensino meramente classificatório, preocupado com nomenclaturas que nada ensinam e que não fazem os estudantes pensarem, criarem, pesquisarem e refletirem sobre sua própria realidade. Segundo Bortoni-Ricardo,

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar 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 competentes em LP. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a 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).

A aula de LP não deve tornar-se um mero objeto de classificação e memorização. Schlickmann (2014) reforça esse pensamento, quando afirma que

O ensino de LP está sendo malfeito: durante os oito anos (ou mais) de Ensino Fundamental pelos quais o aluno passa na escola, há um estudo exagerado de definições, memorização de regras, macetes e classificações, reconhecimento de estruturas gramaticais que pouco (ou nada) contribui para o domínio das habilidades de uso da língua, fazendo com que apenas o aluno reconheça que ele não sabe português, que escrever é complicado, que ler é difícil. (Schlickmann, 2014, p.16).

Bagno (2000, p. 309 e 310) apresenta o drama da língua usando três círculos concêntricos que, de forma resumida, trata de pessoas que **têm o que dizer**, pessoas que **querem dizer** e pessoas que, de fato, **podem dizer**. Segundo o autor, o drama que corresponde à língua é o **saber dizer** - ou seja, o como, a aparência, um constante gritante com a essência, com aquilo que se tem a dizer. A reflexão abordada pelo autor escancara uma realidade latente dentro do ensino da LP: aulas focadas no reducionismo de ensino da gramática, ensina-se a parte como se fosse o todo da língua..

A Gramática Tradicional (GT), conceituada como “um modelo teórico que sistematiza as regras de uma língua pelos seus princípios e categorizações” (Garcia, 2011, p. 229), permanece apegada ao mito da “língua única” (Bagno, 2000, p.26) crente na existência de uma norma que seja padrão. Ela perpetua a falsa existência do “falar bonito” ou ainda “falar correto de acordo com a norma”. E isso aparece de forma

literal no ensino da língua⁹ nas escolas, muitas vezes como forma de justificativa para a escolha de dar centralidade a esse objeto na aula. Em 1985, há mais de 3 décadas, Perini já havia problematizado algumas das lacunas associadas à GT, sendo elas: “inconsistência teórica e falta de coerência interna; caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes.” (Perini, 1985, p.4).

Trata-se de um cenário já há tempos denunciado, em que conhecimento de mundo, cultura, ideologia, história, seu caráter espiritual, social entre outras implicações são apagadas por um ensino focado em classificação. Partindo da premissa de que todos os falantes da sua língua nativa, neste caso a LP, conhecem o que pode ou não ser considerado gramaticalmente aceitável, a premissa também é que as aulas deveriam focar-se no ir além. Neste caso, não apenas ensinar o “saber dizer”, **mas o querer dizer e, mais ainda, poder dizer**. A subversão do atual quadro de ensino da LP poderia dar aos estudantes o entendimento do seu potencial. Quando ele compreende que consegue, que, além de saber dizer, ele pode querer e tem poder para isso, a mudança está feita. O professor deve cumprir o papel de libertador da palavra, mostrar-lhes os recursos para dizer o que quer.¹⁰

A defesa, portanto, é a de que o professor deve ser aquele que, em primeira instância, afirma a seu estudante que ele sabe a sua língua, ele tem domínio sobre ela e pode usá-la. A adequação sobre o ensino não é sobre a língua, não se ensina a LP a estudantes que são falantes nativos dela, ensinam-se outras variações dela e métodos de reflexão sobre o seu uso. Ensina-se a adequação, trazendo para o nível da consciência os usos segundo as variadas situações de interação.

⁹Registra-se a inquietação já provocada por Bagno (2000, p.18) “a expressão “ensino de LP” equivale, para mim, a ensino da norma-padrão”.

¹⁰ “Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 23).

Para construir uma aula que consiga dar autonomia perante o uso da língua, de acordo com os documentos oficiais que regem e norteiam a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor deve estar ciente que ela se constitui das práticas de linguagem. Para Rosso e Back (2021) “As aulas de LP são um espaço, em tese, privilegiado para o aprimoramento das faculdades intelectivas de um sujeito, em termos de leitura, escrita, oralidade e do próprio funcionamento da língua segundos os contextos sociais em que se interage” (p.159).

A oralidade quase sempre passa despercebida nas aulas de LP por já estar ligada à vida das pessoas, o que acarreta a falsa ideia de que não se precisa aprendê-la no sentido de adequá-la a situações de interação. Mas se essa afirmação fosse coerente com a realidade, como explicar estudantes que não conseguem desenvolver uma apresentação oral em frente a turma? Eles podem escrever páginas sobre determinado assunto, mas, quando colocado frente a pessoas para dizer o que sabe, não conseguem. Por isso, os professores podem (e, quiçá devem) usar o espaço da sala de aula para desenvolver os seus aspectos sociais no sentido de trazer à reflexão o conceito de adequação às normas sociais de uso da língua. Em algum momento, esse estudante passará por uma entrevista de emprego, defenderá um trabalho de conclusão de curso ou deverá partir da premissa de que precisa saber argumentar para defender sua ideia em um debate ou diálogo sobre determinado tema. Em várias esferas da vida, as pessoas ficam frente ao aspecto da oralidade, e, em algumas situações, como saber defender suas ideias por meio da fala/enunciado.

O ensino da escrita ainda proposto por muitos professores da disciplina desconsidera toda a bagagem apresentada pelo estudante e coloca a norma acima de qualquer conhecimento que o estudante já tenha. A escrita não pode ser compreendida apenas como ferramenta avaliativa, deve ser relacionada à intenção de dizer algo a alguém. Antunes (2003) afirma que a variação de formas e gêneros existentes na escrita depende de que ou a quem se destina. A autora apresenta as

necessidades de propor textos que sejam de autoria dos estudantes, vinculados comunicativamente, socialmente relevantes, diversificados, com destino (a quem escrever? Pra que?), contextualizados, coerentes e tecnicamente adequados para o nível de desenvolvimento dos estudantes, de acordo com a sua realidade.

Quanto à leitura, Antunes (2003) apresenta como ferramenta de interação verbal escrita, atividade de acesso ao conhecimento, necessária para a aquisição de novos saberes e de aprendizado formal da língua. Relacionado a isso, deve-se considerar o que afirma Silveira *et al.* (2016, p.6) "A leitura, nas suas mais variadas formatações [...] é capaz de promover a integração do indivíduo no mundo do qual faz parte."

É de extrema necessidade trabalhar o contexto extralinguístico do texto, ou seja, compreendê-lo a partir de elementos externos, conhecimentos prévios, estimulados por uma ou mais palavras nele contidas e pelo conhecimento de mundo (bagagem social e cultural) do estudante. Antunes (2003) comenta a importância de se levar aos estudantes textos que façam parte do seu cotidiano (revistas, jornais, panfletos, livros, cartazes etc.) desenvolvendo desta forma seus aspectos cognitivos relacionados à interpretação e letramento.

No que diz respeito à gramática, desconstruir o mito de que ela é o conjunto de regras estáticas e inflexíveis que regem apenas a linguagem escrita formal - essa é uma das gramáticas que se têm à disposição, inclusive existe aquela que é implícita a todo falante de uma língua natural: a gramática internalizada/natural. Antunes (2003) apresenta a gramática como regras que especificam o funcionamento de uma língua no sentido geral, seja escrita ou falada. A autora indica para os professores uma análise prévia da oralidade, leitura e escrita para que, por fim, utilize a gramática como forma de desenvolvimento daquilo que o estudante já possui, tendo como base uma gramática que observe a funcionalidade da língua, partindo de textos e fatos reais das manifestações linguísticas, contextualizada, interessante e instigante a ele.

A Prática de Análise Linguística (PAL)¹¹ parte dessa concepção: analisar, avaliar, compreender e, por fim, desenvolver. Para Schlickmann (2020, *no prelo*) “Fazer análise linguística, portanto, requer observação dos fenômenos da linguagem, de forma articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e produção de textos.” Essa prática é uma ótima abordagem metodológica diante da observação daquilo que o estudante precisa desenvolver. Tal concepção promove reflexão quando capacita os estudantes a observarem as regularidades de funcionamento em diferentes contextos de uso da língua. Mais importante ainda, é quando o professor coloca em prática a PAL a fim de conectar o ensino da LP à realidade do estudante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Editorial, 2003.

BACK, Angela Cristina Di Palma et al. **O uso variável do quantificador universal no sintagma nominal na língua falada de Florianópolis**. 2000. Recuperado em 03 de outubro de 2023, em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79301>.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. Edições Loyola, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 03 de outubro 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

GARCIA, André Luiz Ming. **Gramática Tradicional ou Normativa?** Um enredamento de língua, política, educação e ciência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 1, p.

¹¹ É “[...] um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”. (Gerald, 2002, p. 190, *apud* Schlickmann, 2020, *no prelo*).

219-245, 2011. Acesso em 23 de setembro de 2023. Disponível em <https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/2559-7554-1-SM-garcia.pdf>

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

OLIVEIRA, Gilvan Muller De. **Línguas de fronteira, fronteiras de língua: Do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil**. Mato Grosso do Sul: Revista GeoPantanal, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>. Acesso em 30 de agosto de 2023.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: ÁtkDa, 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/147573/course/section/47677/PERINI_ParaUmaNovaGramaticaDoPortugues_leve.pdf Acesso em 30 de agosto de 2023.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **A prática de análise linguística na aula de português**. 2020, no prelo.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo; CARVALHO, Richarles Souza de. **Língua e ensino: práticas de linguagens possíveis e reais**. Criciúma, SC: Editora UNESC, 2014.

SILVEIRA, Daniela Arns *et al.* **Letramento como estratégia de formação para a autonomia: os primeiros passos de um projeto de extensão em movimento**. Revista de Extensão, v. 1, n. 2, p. 29-40, 2016.

SOARES, Magda. **Português na escola**. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, p. 155-178, 2002.

Data da submissão: __/__/__

Data do aceite: __/__/__